Universidad de Huelva

Departamento de Filología Española y sus Didácticas



Narrativas en la era digital : mediaciones del relato y empoderamiento creativo en la generación Z

Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:

Iván Sánchez López

Fecha de lectura: 15 de mayo de 2020

Bajo la dirección de los doctores:

María Amor Pérez Rodríguez

Manuel Fandos Igado

Huelva, 2020

CC BY NC ND

NARRATIVAS EN LA ERA DIGITAL:



MEDIACIONES DEL RELATO Y EMPODERAMIENTO CREATIVO EN LA GENERACIÓN Z

Tesis Doctoral

IVÁN SÁNCHEZ-LÓPEZ

Directores

AMOR PÉREZ-RODRÍGUEZ
MANUEL FANDOS-IGADO

Narrativas en la era digital: mediaciones del relato y empodermamiento creativo en la generación Z

TESIS DOCTORAL

Iván Sánchez López

Directores:

Mª Amor Pérez Rodríguez

Manuel Fandos Igado

Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación

Universidad de Huelva, 2020.

Narrativas en la era digital: mediaciones del relato y empoderamiento creativo en la generación Z

Tesis Doctoral

Iván Sánchez-López

Directores
Dra. María Amor Pérez-Rodríguez
Dr. Manuel Fandos-Igado



Universidad de Huelva

Sortia la flama del no-res i tot s'alentia. Això passava, sobretot, per l'escalfor dels que estaven propet. I, a llavors, el volum de la veu i la paraula ens acaronava, per explicar-nos qui anàvem sent, per anar component allò que seríem.

Aquesta investigació està dedicada a les veus que s'han silenciat, però que reverberen amb força extraordinària. Als crits i rugits de la nit. Al xiuxiueig de matinada. A les queixes enconades. Al consell. A la impaciència. A la conversa. I als adéus.

A les veus nostres.

I al conte d'aquell pardal que volava tan i tan alt... perquè la seua moralina no desaparega.





Brotaba la llama de la nada y todo se pausaba. Aquello sucedía, sobre todo, por el calor de los que estaban cerca. Y, entonces, el volumen de la voz y la palabra nos arrullaba, para explicarnos quiénes eramos, para ir componiendo aquello que seríamos.

Esta investigación está dedicada a las voces que se han silenciado, pero que reverberan con una fuerza extraordinaria. A los gritos y rugidos de la noche. Al susurro de la madrugada. A las quejas enconadas. Al consejo. A la impaciencia. A la conversación. Y a las despedidas.

A las voces nuestras.

Y a la vida, que "nos enseña, aunque cobre caras sus lecciones."

Abstract

Los cuentos nos transportan a lugares lejanos y tiempos remotos. Esta proyección tiene poco de mágica e infantil: está arraigada en los procesos cognitivos del ser humano. La narrativa ha formado parte de la humanidad desde sus inicios, y se ha desarrollado junto a ella a través de diferentes épocas y culturas. En esta investigación dejaremos de lado su circunscripción al género literario para posicionarla como clave gnoseológica, ontológica y sociológica.

En la actualidad, internet y la digitalización están consolidando una nueva era narrativa y mediática. Si la escritura trasladó la comunicación al mundo sensorio de la vista, lo digital conectado, aglutinando diferentes sentidos (oído, vista, tacto) los acaba transgrediendo, en una extensión protésica del ser humano hacia universos virtuales y realidades híbridas físicas-digitales.

Ante este panorama de disrupción frente a los patrones tradicionales de conocimiento y de modelos sociales, ¿qué posición están adoptando la escuela y los espacios formales de educación?

De la literatura académica se desprende una sensación de aislacionismo institucional de la educación formal que explicita una separación de lo que sucede más allá de las cuatro paredes del aula. Los principios tradicionales de la lectoescritura siguen rigiendo la alfabetización, generándose un abismo respecto a los usos mediáticos cotidianos de discentes y ciudadanos.

En paralelo, diferentes autores han venido reforzando la idea de los beneficios de la creación narrativa para el aprendizaje. Además, diversos proyectos con un origen mediático se están interesando por la educación. Es el caso de Educ'Arte, NFB Education, Minecraft Education, Scratch y la Maleta 7 de cinema, propuestas que desvelan estrategias para el aprendizaje con una línea de fuerza que va desde la comunicación hacia la educación. A ese cambio de sentido vectorial lo hemos catalogado como com-educacional. La dirección desde la que hemos abordado la investigación se centra en este vector. Para ello, además de analizar estas plataformas, se profundiza en la creación digital contemporánea y sus formas a través del conocimiento y experiencia de sus narradores. Por último, se ha construido un piloto de plataforma de carácter com-educativo. El objetivo: describir e implementar potencialidades para el empoderamiento narrativo de la juventud desde esta perspectiva.

En los resultados de la investigación comprobamos que la tríada referencias – mimesis (imitación) - poiesis (praxis) se establece como el eje principal para el aprendizaje narrativo (con especial énfasis en esta última). Bajo este método, el conocimiento sale reforzado al establecerse nodos entre conceptos, permitiendo la reconstrucción significativa en forma de discurso y su apropiación. En el planteamiento estratégico, comunidad, identidad y agencia (creativa) configuran un sistema de retroalimentación que ha de dar respuesta a la emotio (impulso, necesidad personal y colectiva), la empatía (conexión con otros, componente social), y la transformación (incidencia, mejora del sistema). Las potencialidades digitales en red (interactividad, hipermedia, conectividad, cualidad transmedia, virtualidad), así como las diferentes modalidades mediáticas, encuentran en este contexto una razón de ser y una finalidad.

Frente al utilitarismo tecnológico, el enfoque de esta Tesis adopta una visión prospectiva del empoderamiento narrativo en la educación: proponiendo la búsqueda de significados presentes y futuros desde la autonomía, la agencia y la creación, revisando los códigos de emisión y recepción – también desde la praxis -, instrumentalizando la mediación en función de sus finalidades y trazando futuros posibles desde el reconocimiento de la comunidad. Para que el destino no recaiga sobre voluntades ajenas y anónimas y sea asumido desde la conciencia, la responsabilidad y la acción colectiva y personal, rompiendo con la cuarta pared de las aulas (y de las sociedades).

Palabras clave

Narrativa, digital, educación, empoderamiento, media, educomunicación, com-educación.

Abstract

Fairy tales transport us automatically to faraway places and distant times. This projection is neither magic nor childish: it is deeply rooted in human cognitive processes. Storytelling [narration, narrative] has gone hand in hand with humanity since the beginning of time, and has developed at its side through different times and cultures. Along this dissertation, narrative will not be considered just as a literary genre, but as a key gnosiological, ontological and sociological concept.

Nowadays, a new narrative and media era is consolidating thanks to the Internet and the digitalization. If the writing led communication to the sensory world of eyesight, the connected digital world, involving several senses (hearing, eyesight, touch), goes beyond them. It acts as a prosthetic appliance to extent human experience to virtual worlds and digital-physical hybrid realities. In the face of this disruption of traditional patterns with respect to knowledge and social models, how are school and formal education institutions reacting?

Academic literature on the topic reveals a feeling of institutional isolationism, describing a separation between the classroom and anything happening beyond its four walls. Literacy is still conceived on the base of writing and reading, which creates an abyss between education and daily media usage by learners and citizens.

The main objective of the present dissertation is to bridge this gap by describing and implementing potentialities and strategies to reach narrative empowerment of youth from a new perspective. Several authors have highlighted the benefits of narrative creation for the learning process. Concurrently, several projects from the media sphere show their interest for education. Among them, we can find Educ'Arte, NFB Education, Minecraft Education, Scratch and la Maleta 7 de cinema. These proposals display learning strategies, in which the force goes from communication to education, thus changing the traditional vector direction. This new vector, labelled as com-educational, will be the silver thread of our work. Therefore, besides analysing the platforms, we will study the contemporary digital creation and its modalities through the knowledge and experience of their narrators. As a last step, we will build a pilot platform from a com-educational approach.

The findings of this research are that the tripartite combination references – mimesis (imitation) – poiesis (praxis) is the main axis of the narrative learning process, being the latter of special importance. Under this method, knowledge is reinforced by the establishment of nodes among concepts, allowing a significant reconstruction in the form of a discourse and its appropriation. In the strategical approach, community, identity and (creative) agency determine a feedback system that should respond to emotio (impulse, private and collective necessity), empathy (connecting to others, social component), and transformation (social impact, system improvement). It is with this context that the online digital potential features (interactivity, hypermedia, connectivity, transmedia strategy, virtuality), together with the different media modalities, find their raison d'être and their goal.

In opposition to technological utilitaniarism, this dissertation approaches the integration of digital narration for empowerment in education in a prospective way. It includes suggesting present and future meanings based on autonomy, agency and creation, reviewing sending and receiving codes —also from a praxis perspective—, using mediation in accordance with its objectives, tracing possible futures on the basis of community acceptation and recognition. The idea is to avoid that our destiny is ruled by alien, anonymous wills. On the contrary, communication should be undertaken by personal and collective actions —based on awareness and responsibility—, breaking the fourth wall in the classroom (and in the society).

Keywords

Storytelling, digital, education, empowerment, media, media literacy, com-education.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1 Il était une fois...
2 Contexto: La narrativa en la crisis de los metarrelatos
3 Mediaciones del mensaje
3 Narrativa y educación... ¿procesos paralelos?
5 Y vivieron felices, y comieron perdices
6

INTRODUCTION

7 Il était une fois...
7 Context: Narration in the crisis of the metanarratives.
8 Message mediation.
9 Narrative and education. Parallel processes?
10 Y vivieron felices, y comieron perdices

INTRODUCCIÓN

PARTE I FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

PARTE UNO. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

18 **CAPÍTULO 1. NARRATIVA**

19 1.1. La narrativa: definición y análisis conceptual
19 1.1.1. El germen etimológico: Narratio
20 1.1.2. Clarividencia e influencia aristotélica
22 1.1.3. Profundización desde la narratología
23 1.1.4. Narratología, semiología y semiótica
24 1.1.5. El acto narrativo: procesos y participantes
26 1.1.6. Los preceptos clásicos en cuestión y transformación por el disrupto digital y la conectividad global
30 1.1.7. Claves del acto narrativo en el contexto contemporáneo
31 1.1.8. Teorías narrativas y autores contemporáneos

40 **CAPÍTULO 2. MEDIOS, MODALIDADES Y NARRATIVA**

40 2.1. "El medio es el mensaje"; la centralidad del medio
42 2.2. Narrativa: oralidad, escritura, y mediaciones tecnológicas de origen analógico
42 2.2.1. Oralidad
46 2.2.2. Escritura
50 2.2.3. Mediación Audiovisual

66 **CAPÍTULO 3. MEDIACION DIGITAL**

67 3.1. La narrativa digital en red
67 3.1.1. Antecedentes
69 3.1.2. Entorno de la narrativa digital en red
74 3.2. Nuevas narrativas: la beta perpetua
77 3.2.2. Las 5 claves de la narrativa digital conectada
77 3.2.2.1. Interactividad
80 3.2.2.2. Hipermedia
82 3.2.2.3. Narrativa Transmedia
85 3.2.2.4. Conectividad
87 3.2.2.5. Virtualidad
91 3.3. La cognición en la era digital en red

97 **CAPÍTULO 4. NARRATIVAS Y EDUCACION: INTERSECCIONES ENTRE PROCESOS SIMBIOTICOS**

98 4.1. La educación: El estado de la cuestión
98 4.1.1. Crisis global, crisis nacional
99 4.1.2. Teorías del aprendizaje; superación teórica y permanencias
104 4.1.3. Innovación en educación: modelos y estrategias para la superación del modelos conductistas
117 4.2. Narrando en educación
118 4.2.1. El enfoque educativo de la praxis narrativa; antecedentes
121 4.3. Experiencias contemporáneas y fundamentos teóricos para el uso de la narrativa en el aprendizaje
121 4.3.1. Lengua oral y desarrollo del sentido narrativo
121 4.3.2. Contando historias para aprender a escribir - y narrar -
122 4.3.3. Empoderamiento del yo: el programa DUSTY
123 4.3.4. La narrativa en la alfabetización mediática; encrucijada creativa y com-educación
129 4.4. Hacia una estrategia de praxis narrativa en el aprendizaje inspirada en la com-educación

PARTE 2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

138 **1.CONTEXTUALIZACION**
138 **Y JUSTIFICACION**

141 **2. OBJETIVOS**
141 **DE LA INVESTIGACION**

142 **3. DISEÑO DE LA**
142 **DE LA INVESTIGACION**

142 3.1.Naturaleza de la investigación
145 3.2.El proceso investigador
147 3.3.Las fases y etapas de la investigación

149 **4. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION**

149 4.1. El análisis del Discurso Multimodal (ADM) o multimodal análisis
154 4.2. La entrevista a observadores privilegiados
160 4.3.Creación de una plataforma com-educativa y diario de investigación en el marco del Arts Based Research

162 **5. LA MUESTRA**

DISEÑO DE LA INVESTIGACION

PARTE 3. . RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

ANÁLISIS DEL DISCURSO MULTIMODAL

171 **1.1.NATIONAL FILM BOARD**
171 1.1.1. Preservación de las primeras impresiones y reacciones
172 1.1.2. Inventario de características destacadas y temas
182 1.1.3. Análisis en profundidad del contenido y de las cuestiones formales
185 1.1.4. Puntos de vista integrados (voz), audiencia implicada y propósitos
186 1.1.5. Análisis de contexto, procedencia e inferencias.
187 1.1.6. Análisis de la organización de la información y estrategia de motivación/compromiso y empoderamiento creativo
190 **1.2.EDUCARTE**
191 1.2.1. Preservación de las primeras impresiones y reacciones
191 1.2.2. Inventario de características destacadas y temas
198 1.2.3. Análisis en profundidad del contenido y de las cuestiones formales
201 1.2.4. Puntos de vista integrados (voz) audiencia implicada y propósitos
201 1.2.5. Análisis de contexto, procedencia e inferencias
202 1.2.6. Análisis de la organización de la información y estrategia de motivación/compromiso y empoderamiento creativo
205 **1.3. 7 DE CINEMA**
206 1.3.1. Preservación de las primeras impresiones y reacciones
206 1.3.2. Inventario de características destacadas y temas
214 1.3.3. Análisis en profundidad del contenido y de las cuestiones formales
217 1.3.4. Puntos de vista integrados (voz), audiencia implicada y propósitos
218 1.3.5. Análisis de contexto, procedencia e inferencias
218 1.3.6. Análisis de la organización de la información y estrategia de motivación/compromiso y empoderamiento creativo
222 **1.4. SCRATCH**
223 1.4.1. Preservación de las primeras impresiones y reacciones
223 1.4.2. Inventario de características destacadas y temas
232 1.4.3. Análisis en profundidad del contenido y de las cuestiones formales
237 1.4.4. Puntos de vista integrados (voz), audiencia implicada y propósitos
238 1.4.5. Análisis de contexto, procedencia e inferencias
238 1.4.6. Análisis de la organización de la información y estrategia de motivación/compromiso y empoderamiento creativo
243 **1.5. MINECRAFT EDUCATION**
243 1.5.1. Preservación de las primeras impresiones y reacciones
244 1.5.2. Inventario de características destacadas y temas
255 1.5.3. Análisis en profundidad del contenido y de las cuestiones formales
261 1.5.4. Puntos de vista integrados (voz), audiencia implicada y propósitos
262 1.5.5. Análisis de contexto, procedencia e inferencias
262 1.5.6. Análisis de la organización de la información y estrategia de motivación/compromiso y empoderamiento creativo
268 **1.6. SINTESIS RESULTADOS**

RESULTADOS

277 **2.1. APRENDIZAJE**
277 2.1.1. Análisis del discurso y corpus linguistics
280 2.1.2. Codificación, resaltados y memos
280 2.1.3. Interpretación de los resultados en la categoría "aprendizaje"
284 2.1.3.1. Interpretación análisis del discurso y corpus linguistics
284 2.1.3.2.Interpretación codificación, resaltados y memos

286 **2.2. EMPODERAMIENTO**
286 2.2.1. Análisis del discurso y corpus linguistics
290 2.2.2. Codificación, resaltados y memos
294 2.2.3. Interpretación de los resultados en la categoría "empoderamiento"
294 2.2.3.1. Interpretación análisis del discurso y corpus linguistics
294 2.1.2.3.2. Interpretación codificación, resaltados y memos

296 **2.3. IDIOSINCRASIA**
296 2.3.1. Análisis del discurso y corpus linguistics
315 2.3.2. Codificación, resaltados y memos
315 2.3.2.1. Características formas de contar por formato
317 2.3.2.2. Uso de la escritura
318 2.3.2.3. Uso de la oralidad
319 2.3.2.4. Uso del audioviusal
320 2.3.2.5. Mediación digital y sus claves
326 2.3.2.6. Finalidad narrativa
327 2.3.3. Interpretación de los resultados en la categoría "idiosincrasia"
327 2.3.3.1.Interpretación análisis del discurso y corpus linguistics general
331 2.3.3.2.Interpretación codificación, resaltados y memos general

336 **2.4. NARRATIVA DIGITAL**
336 2.4.1. Análisis del discurso y corpus linguistics
339 2.4.2. Codificación, resaltados y memos
344 2.4.3.Interpretación de los resultados sobre la categoría "narrativa digital"
344 2.4.3.1.Interpretación análisis del discurso y corpus linguistics
344 2.1.4.3.2.Interpretación codificación, resaltados y memos.

RESULTADOS

347
347 **2.5. PLATAFORMA COM-EDUCATIVA**
347 2.5.1. Análisis del discurso y corpus linguistics
347 2.5.2. Codificación, resaltados y memos
360 2.5.3. Interpretación de los resultados sobre la categoría "plataforma com-educativa"
360 2.5.3.1. Interpretación análisis del discurso y corpus linguistic.
360 2.5.3.2. Interpretación codificación, resaltados y memos

364 **2.6. USUARIO Y COMUNIDAD**
364 2.6.1. Análisis del discurso y corpus linguistics
368 2.6.2. Codificación, resaltados y memos
371 2.6.3. Interpretación de los resultados sobre la categoría "Usuario y comunidad"
371 2.6.3.1. Interpretación análisis del discurso y corpus linguistics.
371 2.6.3.2. Interpretación codificación, resaltados y memos

ARTS BASED RESEARCH Y DIARIO DE INVESTIGACIÓN

376 **3.1. CRONOGRAMA**
377 **3.2. PLAN DE RODAJE**
380 **3.3. MANUAL PARA EL ENTREVISTADO**
381 **3.4. PROTAGONISTAS**
388 **3.5. LA PLATAFORMA**
397 **3.6. DIARIO DE INVESTIGACION**

RESULTADOS

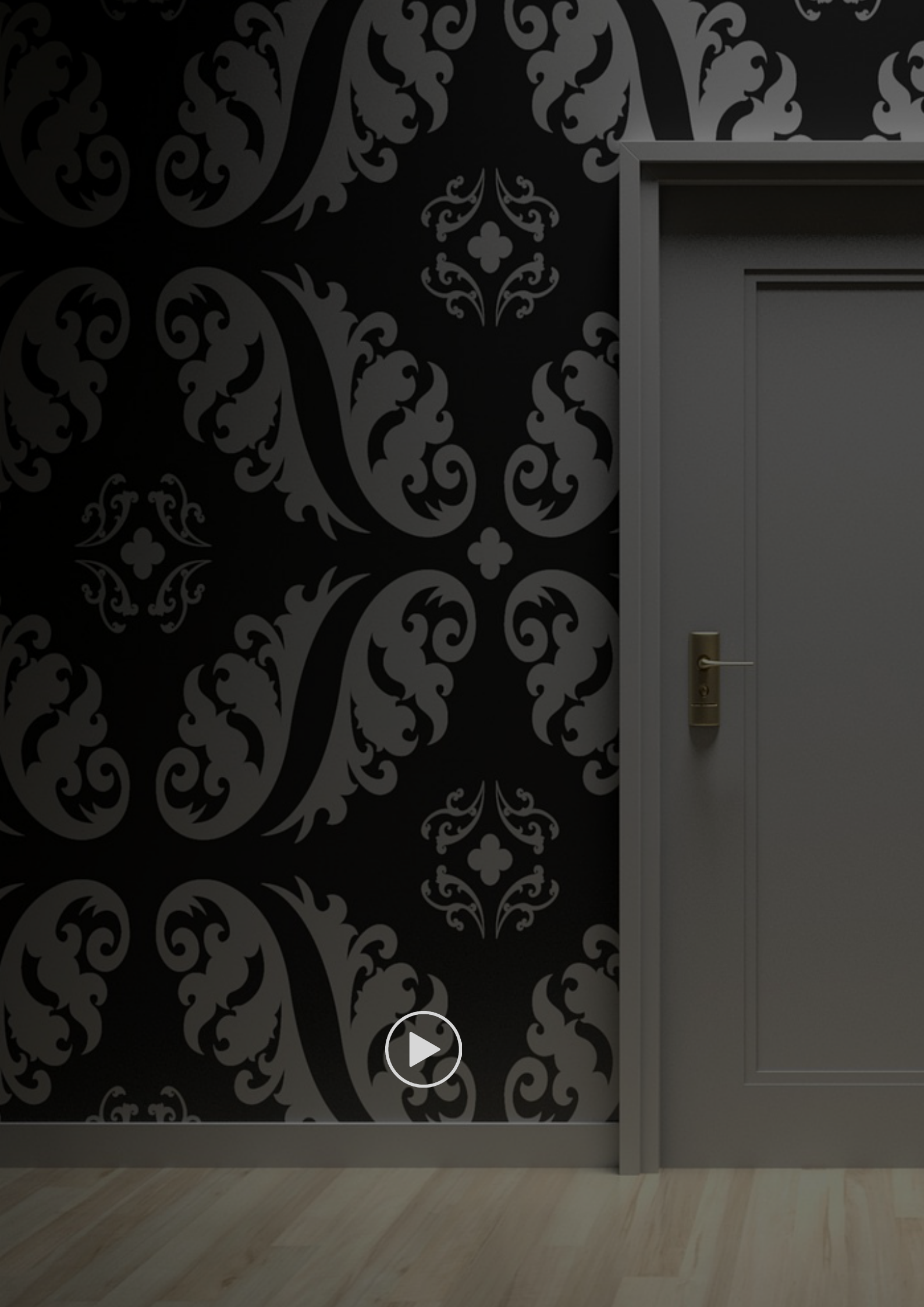
412 **4. CONCLUSIONES**
412 Tras el jardín de senderos que se bifurcan
412 La asimilación binaria conectada
413 Morfología del cuento digital.
414 La polimorfosis del contenido
414 Características concurrentes de la narrativa digital en el contexto com-educativo
417 El usuario... ¿toma el mando?
417 La comunidad y la agencia
418 El cruce de dimensiones: comunidad y empoderamiento.
419 Narrativa y aprendizaje: Procesos paralelos que se bifurcan.
420 Hacia la praxis: construyendo una plataforma de carácter com-educativo
422 La creatividad narrativa digital como forma de aprendizaje
423 La forma alfabética y la piedra de Rosetta
424 Hágase nuestra voluntad, no la Tuya. La visión prospectiva de la realidad.
425 Epílogo. Líneas futuras de investigación
426 Epílogo II. Limitaciones de la investigación



CONCLUSIONES

434 **5. REFERENCIAS**
466 **6. ANEXOS**
466 6.1.Análisis del discurso multimodal; adaptación del modelo de Pauwels
467 6.2.Entrevistas a observadores privilegiados
467 6.2.1.Guion de las entrevistas
470 6.2.2. Transcripción de las entrevistas
470 6.2.3. Citas y código de identificación en Atlas.TI.
471 6.3. Arts Based Research
471 6.3.1. Guion del piloto de la plataforma com-educativa
471 6.3.2. Manual del entrevistado
471 6.3.3. Plan de rodaje adaptado.
471 6. 3.4. Piloto de plataforma com-educativa.

REFERENCIAS Y ANEXOS





INTRODUCCIÓN

https://youtu.be/8sa6tNw_o30

Introducción

Il était une fois...

Figura 1.
El gato con botas. ***Contes de Perrault*** *(2013). Imagen de Gustave Doré.*



Figura 2.
Guillaume en Egypte, el personaje creado por Chris Marker, junto a Agnès Varda en ***Les plages d'Agnès*** *(Varda, 2008).*



Figura 3.
Extracto de ***Ouvroir the movie*** *(Marker, 2009) en el que aparece la versión de* ***Second Life*** *de Guillaume en Egypte.*



La fórmula que Perrault consagró como inicio de los cuentos nos transporta, casi de forma automática, a un lugar lejano y un tiempo remoto; un universo de fantasía en el que acontecen sucesos maravillosos.

Esta proyección tiene poco de mágica e infantil: está fuertemente arraigada en los procesos cognitivos del ser humano. La narrativa ha formado parte de la humanidad desde sus inicios, y se ha desarrollado junto a ella a través de diferentes épocas y culturas. Con este planteamiento, estamos explicitando la magnitud que este fenómeno va a recoger en el enfoque de esta investigación; dejaremos de lado su circunscripción al género literario para posicionarla como clave gnoseológica, ontológica y sociológica.

En esta línea, Fisher (1987) plantea que los seres humanos son, fundamentalmente, contadores (e intérpretes) de historias. Comprendemos nuestras vidas de una forma narrativa. Desde su perspectiva, el paradigma narrativo desplaza al paradigma racional, añadiéndose un instrumento para el conocimiento del mundo a la dualidad de la filosofía y la ciencia y la tecnología. A la estela de metáforas radicales sobre la esencia humana (***homo sociologicus, homo politicus, homo faber, homo econonomicous, homo ludens, homo videns...***), Fisher añade al ***homo narrans.***

En la órbita del giro narrativo se sitúan autores como Taylor (1996), MacIntyre (1993), Rorty (1996) y Ricoeur (1999). Estos dos últimos, además, aprecian una potencialidad en la narrativa como punta de lanza para la innovación y proyección transformadora de la humanidad.

Este primer anclaje sobre la consideración del objeto de estudio nos ofrece la oportunidad de determinar las líneas sobre las que se va a centrar la investigación. Como recoge el propio título de la Tesis, realizaremos un recorrido por tres dimensiones: conceptualización contextual del fenómeno, revisión histórica de la mediación tecnológica como clave evolutiva y empoderamiento – asociado directamente con el aprendizaje -. Las tres responden a un mismo fin: profundizar en el conocimiento de la praxis narrativa como forma de poder para, desde ahí, facilitar la concienciación, la emancipación, la autonomía, la participación y el potencial para el cambio de las y los discentes, con la finalidad de contribuir a mejorar sus condiciones de vida, la de las personas que les rodean y las sociedades.

Contexto: La narrativa en la crisis de los metarrelatos

De la revisión de la literatura académica contemporánea obtenemos una gran variedad de descriptores para tratar de definir la era actual: ***sociedad del conocimiento*** (Drucker, 1969), ***modernidad líquida*** (Bauman, 1999), ***sociedad red*** (Castells, 2002), ***convergencia*** (Jenkins, 2008), ***cibercultura*** (Lévy, 2004), ***era de la postinformación*** (Negroponte, 1995), ***postindustrial*** (Bell, 1973), ***postmodernidad*** (Lyotard, 1987)…

La exploración de las referencias hace explícita la constatación de un cambio de época por parte de los autores y las autoras, ofreciendo múltiples visiones para tratar de determinar y clasificar una serie de transformaciones sociales y cognitivas que se demuestran excesivamente complejas y elusivas en su permutabilidad y constante aceleración, en un momento histórico que podríamos catalogar como transitivo. La búsqueda de respuestas se encuentra enmarañada en una serie de crisis superpuestas. A la decadencia de los metarrelatos de la modernidad (Lyotard, 1987) se le agrega el declive del valor radical del signo (Baudrillard, 1978). Envolviendo la ya recurrente falla de la educación (Ferrés, 2005) se encuentra una crisis ontológica de mayor calado y extensión.

Sí parece haber cierto consenso sobre el rol protagónico que dos innovaciones de carácter socio-tecnológico están teniendo en el momento actual: el advenimiento digital, que emprende su andadura con la máquina automática de Turing, y la ***World Wide Web*** desarrollada por el equipo de Berners-Lee en el ***CERN***, que culminó con la base de Internet tal y como lo conocemos hoy día.

Partiendo del axioma de Manovich (2013), podríamos colegir que ***Internet y el software toman el mando***, interviniendo y generando cambios profundos en seres y sociedades (gnoseológicos, ontológicos y sociológicos). En la celeridad de tiempos y procesos, extraer conclusiones sólidas y permanentes es un ejercicio complejo. Las dos tecnologías fundacionales de este periodo arrastran, además, una serie de riesgos (algunos de ellos desconocidos hasta la fecha) y disfuncionalidades. Como muestra ilustrativa, exponemos aquí las preocupaciones expuestas desde la ***Web Foundation*** sobre el estado de la web en relación con:

1. Intentos maliciosos y deliberados, como la piratería, los ataques informáticos patrocinados por un estado, las conductas delictivas y el acoso en línea.
2. Sistemas que por diseño crean incentivos perversos y sacrifican los intereses del usuario, como los modelos de negocio basados en la publicidad que recompensan comercialmente el ***clickbait*** y la viralización de información falsa.
3. Diseños benevolentes que, sin embargo, y de manera involuntaria, generan consecuencias negativas, como el tono y la calidad atroz y polarizada del discurso en línea actual. (Berners-Lee, 2019)

En este contexto, con la preeminencia del metarrelato tecnológico, las narrativas se imbuyen de las lógicas y características derivadas del binomio digital – Internet, impregnándose también de sus potenciales disfuncionalidades. Se produce lo que, parafraseando a Martín-Barbero (2008), podríamos denominar un ***estallido de las narrativas y una pluralización de los actos narrativos.*** Las modalidades mediáticas y las formas de contar se han ampliado de forma exponencial y, junto a ellas, han surgido nuevos riesgos y oportunidades. Y recordemos, siguiendo nuestra línea de reflexión: si se modifica el sistema narrativo se alteran también los procesos cognitivos y sociales de la humanidad, o, ligando con el pensamiento de Rorty, «changing languages and other social practices may produce human beings of a sort that had never before existed» (Rorty, 1989, p. 7).

Mediaciones del mensaje

Retomemos aquí el más célebre aforismo de la historia de la investigación sobre medios: «In a culture like ours, long accustomed to splitting and dividing all things as a means of control, it is sometimes a bit of a shock to be reminded that, in operational and practical fact, the medium is the message» (McLuhan, 1964, p. 203).

La controversia sobre la oximetáfora mcluhaniana, planteada en el albor de la electrónica, capitalizó la discusión en torno a los medios, enfatizando la ***potestas*** del canal en el esquema comunicacional. Con ella, alcanzamos prácticamente la conclusión de un siglo XX marcado por la consolidación global de los ya catalogados como ***old media***.

Prensa, cine, televisión y radio gozaron de un corto reinado mediático, si lo comparamos con los cerca de 190.000 años en los que la oralidad fue predominante, hasta que la forma verbal se plasmara y codificara en Mesopotamia alrededor del 3.500 A.C. La sociedad humana se constituyó bajo el impulso del lenguaje oral. La escritura - para Ong la más trascendental de las invenciones tecnológicas humanas (2006, p. 87) - fraguó la transición sensorial hacia la vista, alterando para siempre el habla, el pensamiento y las sociedades. El invento de las tipos móviles en China, y su consolidación moderna con la imprenta de Gutenberg, impulsaron la movilidad y la accesibilidad de las palabras a través de los libros… Todas y cada una de estas innovaciones tecnológicas supusieron una rotura de paradigmas y una alteración del curso de la historia de la humanidad (de la misma forma que esas innovaciones fueron fruto y consecuencia de su constante búsqueda y curiosidad). No es de extrañar, en cualquier caso, que se le preste al medio una atención diferencial.

Con todo, y tal y como presentamos en el primer apartado de esta introducción, en clave gnoseológica, ontológica y sociológica, y para los fines de esta Tesis, el mensaje es el mensaje, con todo lo que ello significa (incluida su capacidad para atravesar el fenómeno comunicativo). Y esta es una cuestión de enfoque: al poner la narrativa en el centro, el esquema comunicacional tradicional queda alterado por el pacto narrativo (el contrato implícito entre emisor y receptor que da validez al mensaje). Desde nuestra perspectiva, al mismo tiempo que el medio tiene la capacidad de condicionar los mensajes narrativos, el mensaje o, históricamente, la necesidad de expresar un mensaje, es capaz de alterar y determinar los medios.

Si revisamos este planteamiento desde la perspectiva de la praxis narrativa, contenido, forma y canal escogido, generan una simbiosis que persigue alcanzar una finalidad (catártica, pedagógica, transformadora…).

En la actualidad, internet y la digitalización están consolidando una nueva era narrativa y mediática (ergo, cognitiva y social). Si la escritura trasladó la comunicación al mundo sensorio de la vista, lo digital conectado, aglutinando diferentes sentidos (oído, vista, tacto) los acaba transgrediendo, en una extensión protésica del ser humano hacia universos virtuales con unas características idiosincráticas, de las que destacamos en esta introducción:

1. Son ambientes en los que el ser puede intervenir, interactuar y transformar (bajo una serie de normas y lógicas internas propias).
2. Su materialidad está compuesta por el código binario, susceptible de generar, siguiendo la terminología de Peirce (1974), signos representámenes sin objeto (independientes del mundo referencial, con lo que podrían adoptar el valor de objetos por sí mismos), y cuya existencia diegética digital puede ser autónoma (aunque interdependiente) del interpretante.
3. Absorben y recomponen binariamente la naturaleza física de las modalidades mediáticas previas y sus entornos, facilitando su manipulación. En primera instancia, imitan formas y formatos de sus antecesores, representando después fórmulas propias a partir de la creación en su sistema. En este punto, las interfaces, con el apoyo de los periféricos, (como espacio y objeto de unión entre ser humano y máquina) juegan un rol trascendental.
4. Conjugan tiempos sincrónicos y asincrónicos, alterables de forma individual y colectiva en tiempo real (desde la representación de un documento colaborativo a una partida masiva en un ***MMO***).
5. Se expanden (o estancan) rizomáticamente en un modelo de red en el que los nodos narrativos (puntos de encuentro comunicacional) pueden ser generados tanto por humanos como por máquinas.

En este proceso de transformación, en desarrollo continuo y constante (que entronca con la noción de beta perpetua), alcanzamos a vislumbrar una serie de claves incluyentes, abiertas y superpuestas para la creación narrativa digital en red contemporánea: la interactividad, el hipermedia, la cualidad transmedia, la conectividad y la virtualidad, a las que dedicaremos un apartado específico en el marco teórico.

Bajo su influjo, aparecen toda una serie de nuevas formas de contar, formatos y plataformas a las que prestaremos una especial atención en esta investigación: literatura digital, videojuego, no ficción interactiva, laboratorio audiovisual, novelas en ***twitter***, museística, ***youtube***…

Narrativa y educación… ¿procesos paralelos?

Ante este panorama de disrupción frente a los patrones tradicionales de conocimiento y de modelos sociales… ¿qué postura están adoptando la escuela y los espacios formales de educación?

Recordemos, antes de responder a esta pregunta, que la escuela como institución arrastra una sempiterna crisis (Coombs, 1971; Faure, 1982; Delors, 1996), que aglutina a su vez una crisis identitaria (idiosincrasia), una crisis metodológica (procesos) y una crisis social (rol y función en sociedad). Gutiérrez & Tyner (2012, p. 32) determinan que «nuestros sistemas educativos siguen capacitando a los estudiantes para desarrollarse como personas y ciudadanos en una sociedad que ya no existe». De la lectura de la literatura sobre el tema se desprende una sensación de aislacionismo institucional que explicita una separación de lo que sucede más allá de las cuatro paredes del espacio formativo (Naughton, 2010; Sabater, 2013; Fandos, 2007). Los principios tradicionales de la lectoescritura siguen rigiendo la alfabetización, generándose un abismo respecto a los usos mediáticos cotidianos de discentes y ciudadanas y ciudadanos. Las y los teóricos de la alfabetización mediática y la educomunicación, insisten recurrentemente en la necesidad de generar un cambio de modelo: «Ni los centros educativos, ni las asociaciones cívicas ni los medios de comunicación… han fomentado el desarrollo de la competencia audiovisual como eje para el fomento de una ciudadanía crítica y «competente» audiovisualmente» (Aguaded, 2012, p. 7).

Es en este punto crítico en el que, en nuestra investigación, nos adentramos en la dimensión del empoderamiento. Desde la orientación de esta Tesis, recogemos la acepción del término más influenciada por Freire y su desarrollo conceptual de la educación popular y el enfoque participativo. Emancipación, conciencia, colaboración y transformación adquieren aquí un valor nuclear. De la pasividad bancaria, la verticalidad y unidireccionalidad en la educación, transitamos hacia un modelo horizontal, multidireccional y a la creación en el aprendizaje. En definitiva, estamos posicionándonos ante el estatus de poder del que cuenta sobre el que escucha, del que escribe sobre el que lee, del que emite sobre el que consume… y del que enseña sobre el que aprende. Aquí, narrativa y educación siguieron procesos paralelos hasta consolidarse como estructuras piramidales en el esquema comunicacional. Revertir esta situación desde el empoderamiento significa explorar un acercamiento diferente para intervenir de forma directa y generar cambios en la sociedad (Zimmerman, 2000, p.43).

La fórmula que vamos a desarrollar, en la que proponemos integrar la narración mediada como núcleo del aprendizaje y del empoderamiento, no supone una innovación pedagógica. Encontramos referencias canónicas en Freinet, con la expresión libre, el diario escolar y la creación cinematográfica, Vygotsky, con la acción creativa, Kaplún y la radio, o el enfoque pedagógico de la comunicación del propio Freire. Más allá de la afinidad evidente, la gran confluencia de estas propuestas es la búsqueda de una incidencia que trascienda la cuarta pared del aula, en lo que Freinet definió, refiriéndose al alumnado, como «entregarse a una actividad no sólo escolar, sino también social y humana, siente liberarse en su interior una imperiosa necesidad de actuar, buscar y crear» (Freinet como se citó en Kaplún, 2002, p. 204).

Diferentes autores han venido reforzando en los últimos años la idea de los beneficios de la creación narrativa en el aula (Shiel et al., 2012; Hull & Katz (2006). En la revisión del estado del arte, constatamos además que, en paralelo, diversas instituciones, empresas y proyectos con un origen mediático se están interesando por el aprendizaje. Es el caso de ***Educ'Arte, NFB Education, Minecraft Education, Scratch y la Maleta 7 de cinema.*** Cinco propuestas que desvelan estrategias para el empoderamiento con una línea de fuerza que va desde la comunicación hacia la educación. A ese cambio de sentido vectorial lo hemos catalogado como com-educacional.

La dirección desde la que vamos a abordar nuestro análisis se va a centrar en este vector. Para ello, además de analizar cada una de estas plataformas recogidas en el marco teórico, profundizaremos en la creación digital contemporánea a través de la mirada, conocimiento y experiencia de sus narradores y narradoras. Por último, y para seguir con la línea de coherencia de nuestra propuesta, construiremos un piloto de plataforma para el empoderamiento narrativo de carácter com-educativo, en una apropiación de los principios del ***Arts Based Research.***

Y vivieron felices, y comieron perdices

El cierre canónico de los cuentos nos devuelve a una versión estereotipada de la realidad social, donde matrimonio, hogar, clase y estatus económico sellan un modelo que, aunque perdurable, queda desplazado a una realidad anacrónica (o, al menos, puesta en cuestión).

Desde nuestra posición, el aprendizaje narrativo no se limitará a esta versión de la reproducción social; estará orientado a la revisión crítica y a la construcción prospectiva de la realidad. Cuando hablamos de empoderamiento, apelamos directamente a ofrecer herramientas para transformar la realidad social. Esta perspectiva nos alinea con Vygotsky: el conocimiento no debería aparecer en forma de resultados y soluciones, sino de un proceso de creación que permita «approaching problems that do not yet exist at the moment of his or her learning» (como se recoge en Kazulin, 1998, p. 151).

En una realidad mediatizada global y conectada, donde los relatos con intereses opacos se entrecruzan de forma continua y acelerada; donde la verosimilitud de los hechos quedan sujetos al ajuste con el rumor del vulgo – y sus emociones - o la supuesta opinión de los que oyen [una de las cualidades narrativas ya descifrada por Quintiliano (ca. 95 D.C./1887)] ; con la crisis de la referencialidad del signo; la llave cognitiva de la educación-aprendizaje se presenta, hoy más que nunca, como el elemento nuclear para lograr lo que, en la redacción final de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, n.d.), queda recogido como «la libertad, la justicia y la paz en el mundo», con sus posibles permutaciones en el futuro como valores universales. O lo que, en el común de los cuentos, conoceríamos como «un mundo mejor».

Introduction

Il était une fois...

Once upon a time. The phrase, used by Perrault to introduce his fairy tales, transports us automatically to a faraway place and a distant time, to a fantasy world where wonderful events occur.

This projection is neither magic nor childish: it is deeply rooted in human cognitive processes. Storytelling [narration, narrative] has gone hand in hand with humanity since the beginning of time, and has developed at its side through different times and cultures. This statement shows the importance that narrative will acquire in our research approach, since it will not be considered just as a literary genre, but as a key gnosiological, ontological and sociological concept.

In this line, Fisher (1987) considers that human beings are, essentially, storytellers (and sense-makers). We understand our lives in the form of a narrative. From this perspective, the Narrative Paradigm replaces the Rational Paradigm, constituting a new instrument to get to know the world (as cognitive instrument), besides the duality formed by philosophy and science and technology. To the string of radical metaphors describing human nature (***homo sociologicus, homo politicus, homo faber, homo econonomicous, homo ludens, homo videns***...), Fisher adds the ***homo narrans***.

Authors such as Taylor (1996), MacIntyre (1993), Rorty (1996) and Ricoeur (1999) can be placed in the orbit of this Narrative Turn. The last two even see narrative as a potential spearhead for innovation and transformative projection of humanity.

This first characterization of the object of study allows us to underpin the choice of our research line. As stated in the dissertation title, our research path will consist of three dimensions: a contextual conceptualization of the phenomenon «narrative»; a historical review of technological mediation as an evolutionary key; and the empowerment process, tightly bound to the learning process. These three dimensions lead to one and the same end: the deep analysis of the narrative praxis as a form of power to promote learner's awareness, emancipation, autonomy, participation and change potential in order to improve their life conditions, those of their family and friends and of the society in general.

Context: Narration in the crisis of the metanarratives

A review of contemporary academic literature provides a great variety of labels for describing the current era: knowledge society (Drucker, 1969), liquid modernity (Bauman, 1999), net society (Castells, 2002), convergence (Jenkins, 2008), cyberculture (Lévy, 2004), Postinformation Age (Negroponte, 1995), postindustrial (Bell, 1973), postmodernity (Lyotard, 1987)...

A close reading of the cited authors shows explicitly that they identify a change of age. They offer different visions to try to determine and classify a set of social and cognitive transformations —which prove to be extremely complex and elusive in their permutability and constant acceleration— happening in an intricate, transitive era. The search for answers is tangled in a net of superimposed crisis. To the decay of metanarratives in modern times (Lyotard, 1987), we should add the decline of the radical value of the sign (Baudrillard, 1978). In addition, a greater and deeper ontological crisis accompanies the recurrent fail in education (Ferrés, 2005).

There is a relative consensus that two socio-technological innovations play a major role in the current moment in history: the advent of the digital revolution, starting with the automatic Turing machine, and the World Wide Web, developed by the Berners-Lee team at CERN, which gave birth to the Internet as we know it

today.

Basing on Manovich's (2013) axiom, we could infer that the Internet and the software take command of the current situation, intervene and cause deep (gnosiological, ontological and sociological) changes in human beings and societies. Regarding the speed of times and processes, drawing permanent, solid conclusions is a difficult task. In addition, these two technologies, in which the current era is grounded, entail several risks and dysfunctions —some of them unexpected. For the sake of example, we list the worries of the very Berners-Lee regarding the current state of the Web with respect to:

1. Deliberate, malicious intent, such as state-sponsored hacking and attacks, criminal behaviour, and online harassment.
2. System design that creates perverse incentives where user value is sacrificed, such as ad-based revenue models that commercially reward clickbait and the viral spread of misinformation.
3. Unintended negative consequences of benevolent design, such as the outraged and polarised tone and quality of online discourse. (Berners-Lee, 2019)

In this context, having the technological metanarrative a pre-eminent position, narratives are imbued with logic and characteristics deriving from the binomial digital – Internet, being thus pervaded by its potential dysfunctions. The result is, paraphrasing Martín-Barbero (2008), a ***burst of narratives and a pluralisation of narrative acts***. Media modalities and ways of telling have been exponentially multiplied, causing new risks and opportunities to arise. And, do not forget that, according to our line of thought: when the narrative system is altered, human cognitive and social processes become also altered. This statement is connected to Rorty's idea that the emergence of new languages will cause the emergence of new kinds of human beings, in his words, «changing languages and other social practices may produce human beings of a sort that had never before existed» (Rorty, 1989, p. 7).

Message mediation

At this point, we will reintroduce the most popular aphorism in the history of media research: «In a culture like ours, long accustomed to splitting and dividing all things as a means of control, it is sometimes a bit of a shock to be reminded that, in operational and practical fact, the medium is the message» (McLuhan, 1964, p. 203).

The controversy on McLuhan's oxymetaphor —posed in the dawn of electronics— drew the attention to the media, highlighting the potestas of the channel in the communication model. With the oxymetaphor as touchstone, we reached the end of a 20. century characterized by the global consolidation of the (already considered as) old media.

Press, cinema and television enjoyed a short media reign, if we compare it with the nearly 190.000 years of dominance of oral tradition, until the spoken form became represented and codified in Mesopotamia around the 3.500 BC. Human society was created thanks to the force of spoken language. The writing —for Ong «the most momentous of all human technological inventions» (1982, p. 83)— consolidated the sensory transition towards the eyesight, thus altering speech, thought and societies forever. The invention of the printing press with mobile types in China, and its modern consolidation with Gutenberg's press, promoted the mobility and accessibility of words through books. All and each of those technological innovations meant a break of paradigm and altered the course of human history (as well as being the result of human's constant search and curiosity). It is logical then that medium deserves a special attention.

Nevertheless, given the gnosiological, ontological and sociological approach adopted in the first section of this introduction and in the whole dissertation, we must state that the message is the message, with all its implications (including its capacity to go beyond the communicative fact). It is basically an issue of perspective. If we place the focus on narrative, the traditional communication model becomes altered by the narrative pact

(the implicit agreement between sender and receiver that validates the message). From our perspective, while media have the capacity to condition narrative messages, the message —or, historically, the necessity to express a message— is capable of altering and determining the media.

By observing this assertion from the perspective of the narrative praxis, content, form and selected channel generate a symbiosis in order to reach an (cathartic, pedagogical, transforming…) objective.

Nowadays, the Internet and the digital world are generating a new age of narrative and media, ergo, a new cognitive and social age. If the writing led communication to the sensory world of eyesight, the connected digital world, involving several senses (hearing, eyesight, touch), goes beyond them. It acts as a prosthetic appliance to extent human experience to virtual worlds with idiosyncratic features, among which the following stand out:

1. These virtual worlds are environments where the character can get involved, interact and transform (under their own set of internal rules and logics).
2. Their materiality consists of binary code, capable of generating a sign (or a representamen) without an object. These signs are independent from the referential world, thus being able to act as an object themselves. Their existence in the digital diegesis may be autonomous from the interpretant, although connected to him/her.
3. They absorb and rebuild the physical nature of the previous media modalities and their environments in binary code, causing their manipulation to be easier. In the first place, they imitate forms and formats from the previous communication modes, but represent their own formulas created in the new environment. At this point, interfaces, with the help of peripheral gadgets, play a major role as linking space (and linking objects) between person and machine.
4. They combine synchronic and asynchronic times, which can be individually or collectively altered in real time (from the presentation of a collaborative document to a massive MMO game).
5. They expand (or stagnate) rhizomatically following a net model, in which the narrative nodes (communication meeting points) may be generated by humans as well as by machines.

In this transformation process, in continuous and constant evolution (as expressed by the notion of perpetual beta), we glimpse a series of inclusive, open and superimposing principles for the online contemporary digital narrative creation: interactivity, hypermedia, transmedia, connectivity and virtuality. These features will have their specific section in the Theoretical framework.

Under their influence, new ways of storytelling, new formats and new platforms emerge. Digital literature, videogames, interactive non-fiction, interactive fiction, twitter novels, museum activities, youtube, etc. We will pay special attention to them in the frame of the present dissertation.

Narrative and education. Parallel processes?

In the face of this subversion of patterns with respect to traditional knowledge and social models, how are school and official education institutions reacting?

Before answering this question, we should recall that the school as an institution has been suffering from a perennial crisis (Coombs, 1971; Faure, 1982; Delors, 1996), that combines an identity crisis (idiosyncrasy), with a methodological crisis (processes) and a social one (role and function in the society). Gutiérrez & Tyner (2012, p. 32) remark that the education sector «continues to prepare students for a society that no longer exists». The literature on the topic reveals a feeling of institutional isolationism, describing a separation between the classroom and anything happening beyond its walls (Naughton, 2010; Sabater, 2013; Fandos, 2007). Literacy is conceived on the base of writing and reading, which creates an abyss between education and daily media usage by learners and citizens. Experts on Media Literacy and Media Education insist on the necessity of a change of model: «Neither education centres nor civic associations or the media…have encouraged the development of audiovisual proficiency as the key to fomenting critically and audiovisually «competent» citizens» (Aguaded, 2012, p. 7).

With respect to this key issue, our research will address the dimension of media empowerment. For the theoretical framework of this dissertation, we will adopt the definition coined under the influence by Freire and his conceptual development of popular education and participative approach. Emancipation, conscientiousnesses,

collaboration and transformation play a central role in this context. From bank passivity, verticality and unidirectionality in education, we are shifting to a horizontal, multidirectional model and to a creative learning process. In fact, we are remarking the power status of those who tell/narrate, write and broadcast versus those who just listen, read and consume... and of those who teach versus those who learn. We can see that narration and education followed parallel evolution patterns to develop into pyramidal structures within the communication model. From the perspective of empowerment theory, reverting this situation means to try «a distinct approach for developing interventions and creating social change» (Zimmerman, 2000, p.44).

The approach we will adopt —suggesting the integration of mediatized narrative as the core for learning and empowerment processes— is not a pedagogical innovation. We can find canonical references to this approach in Freinet, with his free expression, the school diary and cinematographic creativity; in Vygotsky, with the creative action; in Kaplún and the radio; or in the pedagogical approach to communication by Freire. Beyond the evident similarity among these proposals, their main point in common is the search for an intervention in the classroom that goes beyond the fourth wall. Focussing on the learners, Freinet described his proposal as devoting oneself not just to a school activity, but to a social and human one, feeling inside a great necessity to act, search and create (Freinet as cited by Kaplún, 2002, p. 204, translated into English).

In the last years, several authors have reinforced the idea that narrative creation in class reports great benefits (Shiel et al., 2012; Hull y Katz, 2006). After reviewing the state-of-the-art on this topic, we realised that several institutions, companies and projects related to the media sphere have shown interest in the learning process. We can mention Educ'Arte, NFB Education, Minecraft Education, Scratch and la Maleta 7 de cinema, among others. These five proposals show strategies for empowerment with a line of force that goes from communication to education. This change of direction results in a vector that might be labelled as com-educational.

The orientation of our research focuses on this vector. Therefore, in addition to analysing each of the platforms cited in the theoretical framework, we will study the contemporary digital creation through the eyes, knowledge and experience of their narrators. Eventually, following the silver thread of our work, we will generate a pilot platform for narrative empowerment with a com-educational orientation. This platform will base on the principles of the Arts Based Research.

Y vivieron felices, y comieron perdices

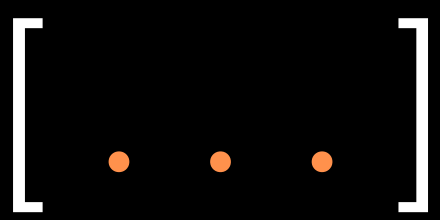
And they lived happily (ever after) and ate partridges. The canonical ending of Spanish fairy tales brings us back to a stereotyped version of social reality, where marriage, home, class and economic status round off a model that —despite lasting long— is nowadays considered an anachronism or, at least, is being challenged.

From our point of view, the narrative learning will not be limited to this version of social reproduction; it will be oriented to critical review and prospective construction of reality. When we speak of empowerment, we refer to offering the tools to transform social reality. This perspective align us with Vygotsky: knowledge should not be seen as a set of results and solutions, but as a creative process that allows «approaching problems that do not yet exist at the moment of his or her learning» (as cited in Kazulin, 1998, p. 151).

In the current global, connected, mediatized reality, new phenomena arise. Narratives with opaque interests are continuously popping up in an accelerated way. Verisimilitude often depends on whether the fact matches the expectations of the folk —and agree with their emotions—, or on whether it meets the opinions of the hearers [device recognised by Quintilian (ca. 95 D.C./1887) as one of the premises of narrative]. The referentiality of the sign is suffering a crisis. Regarding this situation, a cognitive approach to the teaching-learning process is today, more than ever, the central element to attain one of the points stated in the Universal Declaration of Human Rights (United Nations, n.d.) «freedom, justice and peace in the world». The cognitive learning process is central to attain universal values —regardless the form they adopt in the future— or, as they say in fairy tales, the key to «a better world».



Figura 4.
Don Quijote de la Mancha, por Gustave Doré en (Cervantes, 2005).



PARTE 6
SINTESIS

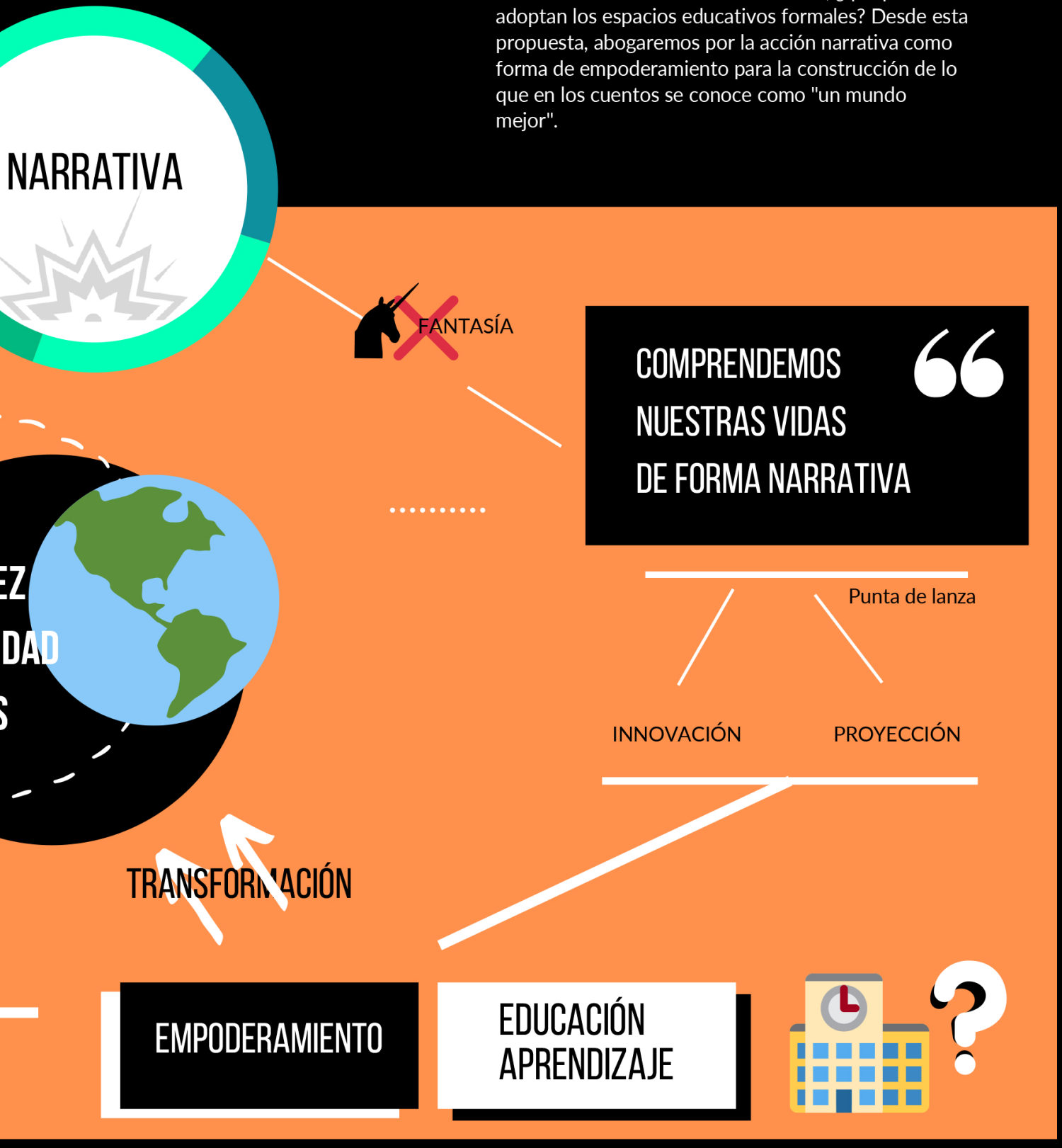
0 INTRODUCCIÓN

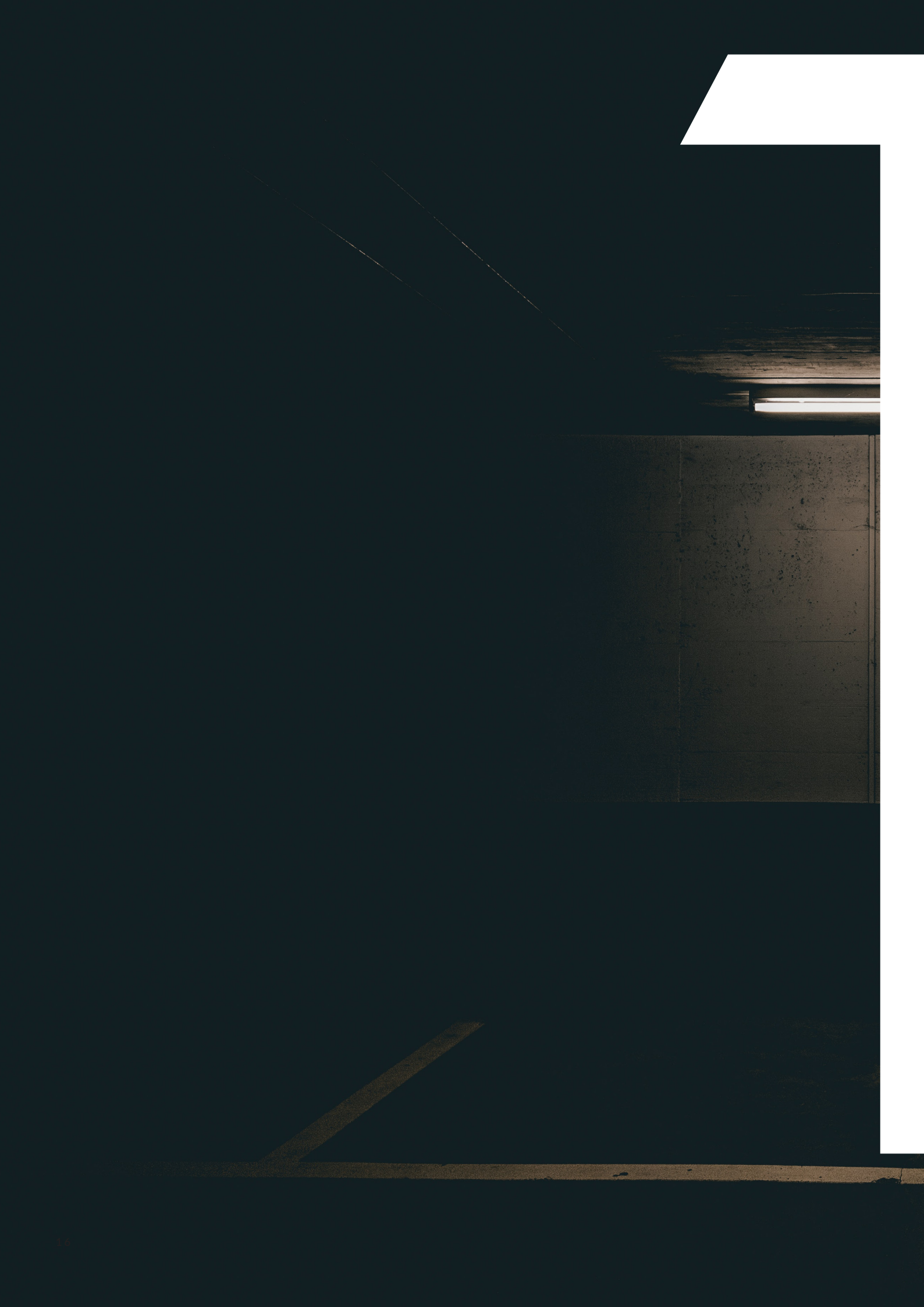
MAPA MENTAL



Figura 5.
Mapa conceptual del apartado de Introducción.

+ Il était une fois...
Más allá de la fantasía, la narrativa es abordada en esta Tesis como clave gnoseológica, ontológica y sociológica. Con la decadencia de los metarrelatos y ante una situación mediática convulsa, ¿qué posición adoptan los espacios educativos formales? Desde esta propuesta, abogaremos por la acción narrativa como forma de empoderamiento para la construcción de lo que en los cuentos se conoce como "un mundo mejor".







FUNDAMENTACION TEORICA

NARRATIVA

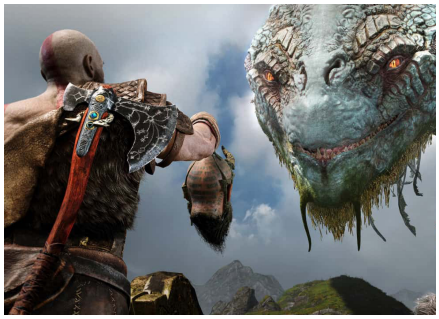
Figura 6.
La Caperucita roja (Perrault, 2006). Imagen de Gustave Doré.



Figura 7.
*Escena del **Ramayana** representada en un mural en **Wat Phra Kaew.***



Figura 8.
*Extracto del videojuego **God of War** (Barlog, 2016), inspirado en la mitología nórdica.*



Durante décadas, la narrativa, como concepto, ha permanecido ligada a su genealogía literaria, principalmente a través de su vinculación como género al cuento y la novela. Es en esta versión en la que más se ha incidido desde la educación formal.

Esta circunscripción como género, lejos de aclarar la naturaleza del concepto, acaba por derivar en un reduccionismo epistemológico que se traslada a todas las esferas de la sociedad. Su desarraigo conceptual se torna más evidente en cuanto los usos narrativos sociales trascienden la esfera literaria y comienzan a ser empleados de manera rutinaria en la cotidianidad. En la actualidad, referencias como ***storytelling*** empresarial, nuevas narrativas, o narrativas digitales cobran especial relevancia, están de moda y, sin embargo, poco o nada tienen que ver con la definición antonomástica.

En este primer capítulo trataremos de dilucidar la naturaleza de la Narrativa a partir de la revisión literaria de las disciplinas académicas que se han dedicado al análisis del fenómeno en el pasado y su conceptualización en la actualidad.

Un recorrido en paralelo al que realizó el gran exponente de la narratología, Genette (1980). El primer obstáculo al que se tuvo que enfrentar para la elaboración de su obra El discurso narrativo fue, precisamente, la confusión alrededor del término: «We currently use the word narrative without paying attention to, even at times without noticing, its ambiguity, and some of the difficulties of narratology are perhaps due to this confusion» (p. 25).

Esta aclaración y profundización epistemológica nos permitirá fundamentar las relaciones que la narrativa establece con los procesos cognitivos y el aprendizaje, estableciéndose así un marco teórico sólido desde el que abordar la investigación.

1.1. La narrativa: definición y análisis conceptual

La circunscripción al género literario infunde al concepto de narrativa de una aparente sencillez que, rápidamente, queda retractada ante una investigación de las aproximaciones que, desde las diferentes ciencias y disciplinas científicas, se han realizado en busca de esclarecer el término. Antropología, sociología, filosofía, comunicación, semiología, semiótica, psicoanálisis, , neurociencia… la extensión de las investigaciones, teorías y corrientes que han abordado el tema es ingente. Una magnitud que en los últimos años se ha visto potenciada, primero, con la llegada de los medios de comunicación de masas y, después, con las tecnologías digitales de información y comunicación e Internet.

1.1.1. El germen etimológico: *Narratio*

Como punto de partida, especificaremos que el origen etimológico de la palabra proviene del latín, ***Narratio***, y hace referencia a una de las cuatro partes en que se divide un discurso ante un auditorio en la Retórica clásica: ***Exordium*** (presentación), ***Narratio*** (exposición), ***Argumentatio*** (argumentación), ***Peroratio*** (fin del discurso con voluntad de convencer al auditorio).

Para diversos teóricos de la retórica, la función del ***Narratio*** era la de «providing background information… and the circumstances important to the argument» (Enos, 1996, p. 453). Como apreciamos, en sus inicios la Narratio se trataba de una cuestión menor, hasta las aportaciones de Quintiliano y Cicerón. Este último, en su obra De inventione, definía a la ***Narratio*** como «an exposition of events that have occurred or are supposed to have occurred» (como se citó en Enos, 1996, p. 453) y distinguía tres tipos de narrativa: la primera, que pone su foco en «the case and… the reason for dispute» (causa). La segunda, sobre «a digression… for the purpose of attacking somebody… making a comparison, amusing the audience, or for amplification» (digresión). Y la tercera, que tiene una finalidad diferente de «amusement and training» (estilo), y que puede implicar a personas o eventos (como se citó en Enos, 1996, p. 453). Junto a Quintiliano, Cicerón identificaba tres características esenciales para la efectividad de la narrativa: «brevity, clarity and plausibility» (Enos, 1996, p. 453), «breve, clara, verosímil» (Pozuelo, 1986, p. 239).

La ***Narratio***, este germen de los conceptos de narración y narrativa, se entronca, por lo que hemos señalado, con el dispositivo retórico, únicamente vinculado a la narración artística por aquella tercera finalidad de estilo. En ***De Oratore,*** el propio Cicerón cataloga la función de la narración como: «The fountainhead from wich the whole remainder of speech flows» (como se citó en Enos, 1996, p. 453), volviéndose de esta manera en crucial para el discurso al revelar su capacidad para aplicar principios a las situaciones (O'Banion, 1992, p. 66).

Es con Aristóteles, y a través de su obra fundamental de La Retórica (Aristóteles, ca. 322 B.C.E./2014), cuando de manera más explícita se arroja luz sobre la ambigüedad de esta bifurcación entre la función retórica y el arte. El estagirita, a la hora de abordar la ***Narratio***, es consecuente con su consideración de la Retórica como arte de lo verosímil. Es por ello que separa «narratio no artística —una serie de acciones han ocurrido independientemente del que habla— de narratio como función retórica de lo verosímil o narratio con arte, donde el orador selecciona, ordena, canaliza esas acciones de acuerdo con el fin propuesto» (Pozuelo, 1986, p. 236). Esta reflexión sobre la narratio con arte será redefinida y ampliada en la obra de La Poética (Aristóteles, ca. 350 B.C.E./1974), considerada por el grueso de académicos como los prolegómenos de la Teoría Narrativa.

Quintiliano coincide con Aristóteles en la finalidad poética de la ***Narratio*** retórica más allá de la mera exposición: «Porque no mira únicamente la narración a enterar al juez sino mucho más a que sienta como queremos y así, aunque no haya que informarle sino sólo mover en él algún efecto, contaremos la cosa para prepararle…etc.» (como se citó en Pozuelo, 1986, p. 237). La ***Narratio*** se desplaza de la finalidad de exponer y

argumentar hacia le persuasión y la emoción. La narración debe «mover afectos» (como se citó en Pozuelo, 1986, p. 237).

Recalcada la finalidad emocional, el debate entre los Retóricos clásicos gravita entre dos conceptos que aún hoy en día son objeto de polémica: la temporalidad y la verosimilitud.

Respecto a la primera, Quintiliano se distancia de los teóricos que fijan un orden lógico – histórico para la ***Narratio***, abogando por una estructura temporal cercana a lo que se conocerá en la Edad Media como ***ordo artificialis***, que incluye estructuras de la narrativa literaria. Según él, el orden de la narración no se corresponde con el tiempo real, sino que cuenta con figuras propias que se articulan en función de la intención del narrador: «Algunas veces fingimos que se nos pasó por alto una cosa, que luego decimos en mejor ocasión, otras decimos que volveremos a contar parte de lo que hemos dicho para que la cosa se ponga más en claro…» (como se citó en Pozuelo, 1986, p. 238). Además de la cuestión estructural, Quintiliano establece aquí una distinción entre el orden natural y el orden artificial a la hora de contar. La decisión entre una fórmula u otra vendrá dictaminada por «el modo que más acomode» (como se citó en Pozuelo, 1986, p. 238). En la ***Narratio***, y desde la perspectiva de Quintiliano, la temporalidad irá vinculada a la finalidad de persuadir y emocionar.

La verosimilitud, por su parte, es considerada tempranamente como una de las ***virtutes narrationis***, figurando de manera destacada en los manuales de retórica. Cicerón la define de la siguiente forma: «Verosímil será la narración si en ella aparecen cosas que suelen aparecer en la realidad, si se guarda la dignidad de las personas, si se dicen las causas de los hechos y la ocasión y el tiempo y el espacio y el modo» (como se citó en Pozuelo, 1986, p. 115). También aclara que la narración será verosímil «si se ajusta la cosa narrada a la índole de los que se suponen autores o al rumor del vulgo o a la opinión de los que oyen» (como se citó en Pozuelo, 1986, p. 115).

Observamos como lo verosímil no constituye un principio de verdad en sí mismo, sino que es un ejercicio de apariencia de realidad. Esta atribución se ve reforzada desde el discurso por una explicación causal de los hechos, por el mantenimiento de una lógica interna de ocasión, tiempo, espacio y modo, y por una adecuación a las audiencias. Precisa Quintiliano (ca. 95 D.C./1887) que, en busca de esta verosimilitud, será preciso que las circunstancias guarden un orden creíble, y que lo fingido guarde relación con algo verdadero, con cuidado de no incurrir en la contradicción (p. 89-90). En la ***Narratio*** se presupone el acto de fingir la realidad, con una credibilidad asociada a un orden preconcebido y una trabazón de las circunstancias con «lo verdadero», y sin contradicciones.

Estas reflexiones iniciales nos permiten trazar paralelismos y sentar las bases para interpretar algunos de los fenómenos narrativos que afectan a los procesos cognitivos y sociales en el presente, como la transfiguración de la agenda con el desembarco de los ***Mass Media*** (McCombs & Shaw, 1972) y la más actual digitalización y virtualización de la realidad y la cognición humana (Marsh & Rajaram, 2019), o la expansión de fenómenos como las noticias falsas (Allcott & Gentzkow, 2017; Mihailidis & Viotty, 2017), con las que se renueva el debate sobre la verosimilitud.

Las elucubraciones sobre la ***Narratio*** de los clásicos de la Retórica, además de sentar las bases de la disciplina narratológica, sirven para identificar algunos de los elementos clave que definen la naturaleza de la narrativa: la emocionalidad, la temporalidad, y la verosimilitud enmarcadas en el acto de contar algo a alguien.

1.1.2. Clarividencia e influencia aristotélica

La obra más influyente sobre el pensamiento occidental en relación con la narrativa es La Poética de Aristóteles (ca. 350 B.C.E./1974). En ella, el polímata introduce los conceptos de ***mimesis*** y ***poiesis***:

El imitar es connatural al hombre desde la niñez, y se diferencia de los demás animales en que es muy inclinado a la imitación y por la imitación adquiere sus primeros conocimientos, y también el que todos disfruten con las obras de imitación. (…)

Siéndonos, pues, natural el imitar, así como la armonía y el ritmo… avanzando poco a poco, engendraron la poesía partiendo de las improvisaciones (p. 2).

Siguiendo el razonamiento Aristotélico, la imitación consustancial al ser humano es el origen del acto narrativo, consolidándose a través de la intervención creativa del Poeta: La ***Poiesis***. Así la describe Platón (ca. 385 B.C.E./2006) en El Banquete: «Tú sabes que la idea de "creación" (poiesis) es algo múltiple, pues en realidad toda causa que haga pasar cualquier cosa del no ser al ser es creación, de suerte que también los trabajos realizados en todas las artes son creaciones y los artífices de éstas son todos creadores (poietai)» (p. 35). La ***Poiesis***, siguiendo esta línea de reflexión, sería la creación a partir de la imitación.

Aristóteles (ca. 350 B.C.E./1974) prosigue su argumentación refiriéndose a la estructuración de los hechos, es decir, la fábula como imitación de una acción a través de la composición, como la más importante función de este ejercicio de mímesis-***poiesis***. Le asigna un modelo que ha predominado durante siglos en nuestra civilización, en el que la estructura debe responder a una sola acción entera y completa, que tenga principio, partes intermedias y final, como sucede con los seres vivos únicos y enteros, para que «produzca el placer que le es propio» (p. 14).

Linealidad de la historia, discurso coherente y auto-conclusivo, y en tres partes: Presentación, nudo y desenlace – aportes puestos en cuestión, sobre todo, desde la irrupción de la digitalización e internet (y los cambios sociales sobre los que se sustentan y que generan).

También introduce una finalidad: la de producir placer. Lo desarrolla al indicar que «Puesto que el poeta debe proporcionar por la imitación el placer que nace de la compasión y del temor, es claro que esto hay que introducirlo en los hechos» (p. 8). El ejercicio poético pretende la catarsis (purificación emocional, corporal, mental y espiritual) del receptor a través de un ejercicio estético. Se consigue a través de la composición o estructura artística (se conjuga con la estética) de los hechos.

Lo verosímil es una construcción convincente, por encima de la circunscripción precisa a los hechos (p. 6). Esta finalidad, se complementa con una serie de funciones: «Corresponde al pensamiento todo lo que debe alcanzarse mediante las partes del discurso. Son partes de esto demostrar, refutar, despertar pasiones, por ejemplo compasión, temor, ira y otras semejantes, y, además, amplificar y disminuir» (p. 11).

La prolijidad de la obra de Aristóteles nos permite recoger ya una serie de características que nos permitirán definir la narración:

Tabla 1.
Síntesis de las características de la narrativa atendiendo a los postulados aristotélicos.

* La mímesis es el origen del acto narrativo.
* La *Poiesis* es la creación narrativa a partir de la mímesis.
* La estructura y composición (fábula) es el factor más relevante a la hora de presentar unos hechos.
* La fábula sirve para imitar una acción.
* La finalidad de la creación narrativa es la de generar la catarsis en el receptor a través de la composición estética.
* Se persigue la verosimilitud convincente más allá de la realidad de los hechos.

1.1.3. Profundización desde la narratología

Es desde la narratología (vinculada a la literatura) desde donde más se ha profundizado en las cuestiones propias que atañen al acto de narrar. Parte del análisis estructural del relato. Contempla que los elementos que componen el texto narrativo están relacionados entre sí, generando significados. Las raíces de esta teoría se encuentran en la obra referencial La Morfología del cuento, en la que Vladimir Propp (1928) realiza un análisis de los cuentos folclóricos, encontrando unos elementos sustanciales y recurrentes que muestran una estructura constante. También las aportaciones de Lévi-Strauss (1987) desde el análisis estructuralista de los mitos contribuyeron a construir la teoría narratológica. El término en sí lo acuñó Todorov (1972) en su Gramática del Decamerón, en la que intentó extender las hipótesis de Propp al corpus de la obra de Boccaccio.

Aunque cada autor definió una estrategia o modelo para el análisis estructural del texto narrativo, encontramos una serie de elementos principales que aparecen de manera recurrente en las obras enmarcadas en esta teoría: los acontecimientos, los personajes, el espacio, el tiempo, y la narración. De entre ellos, destaca Pozuelo (1994) la especial atención dispensada a la relación entre el narrador-autor y el lector, y la distinción entre historia y discurso.

El narrador y el lector no son compartimentos estancos en el proceso narrativo. Les une, además del discurso, aquello que Pozuelo (1994) llama el pacto narrativo: «Este pacto es el que define el objeto – la novela, cuento, etc. – como verdad y en virtud del mismo el lector aprehende y respeta las condiciones de Enunciación-Recepción que se dan en la misma» (p. 228). Como apreciamos, supone una aceptación de la verosimilitud por parte del lector. Este no es un pacto rígido, y funciona a partir de las posibles relaciones entre narrador y lector. Villanueva (1992) las categoriza en: autor empírico, autor implícito, lector empírico, lector explícito, lector implícito, narratario, estilo indirecto libre, monólogo narrado, monólogo interior, monólogo citado. Podríamos discutir la inserción de los denominados autor empírico y lector empírico en esta clasificación, ya que se circunscriben al ámbito de lo existencial, y no forman parte de la cuestión narratológica. Sea como fuere, su mención en este capítulo facilita la visibilidad de estos participantes en el proceso narrativo como functores reales, cuya naturaleza viene marcada por sus roles y la relación que se establece entre ellos.

Otro de los puntos clave que aborda la narratología es la distinción entre historia y discurso. Este énfasis en la separación de ambas esferas nos permitirá trazar una línea de investigación vinculada a la percepción de la realidad, asociada a los procesos cognitivos. La historia, los hechos acontecidos en el terreno de lo real, se transforman en discurso en cuanto son mediados por la intervención del ser humano. Para Genette, autor clave de la narratología, «El acontecimiento (historia) en el acto comunicativo, para quien habla y para quien escucha, renace siempre en forma de discurso. El discurso crea la realidad, ordena y organiza la experiencia del acontecimiento» (1966, p. 202). Desde la perspectiva de la lingüística, Benveniste (1966, p. 26) es aún más explícito: «La lengua reproduce la realidad. Esto hay que entenderlo de la manera más literal: la realidad es producida de nuevo por mediación del lenguaje. El que habla hace renacer por su discurso el acontecimiento y la experiencia del acontecimiento».

Desde la teoría narrativa, se insiste en esta dualidad – aunque autores como Genette (1966) en fases posteriores incorporaron un tercer elemento (histoire, récit, narration) -. El análisis de la historia se centra en el qué (los acontecimientos y sus motivos) y las interconexiones que se establecen entre ellos. Por su parte, el análisis del discurso focaliza su atención sobre su construcción. Pozuelo (1994, p. 228) concluye: «Alguien cuenta una historia a alguien. La actividad de contar, la narración como construcción discursiva del narrador, como elección de una retórica particular, es el lugar de análisis de la teoría del discurso narrativo». La narratología estructuralista toma dos senderos: la narratología temática [contenido, teniendo a su máximo exponente en Greimas (Greimas & Courtés, 1982)] y la narratología modal (expresión del contenido).

Encontramos aquí una cuestión de vital importancia para la descripción del proceso narrativo que buscamos en este capítulo introductorio, y es la caracterización del cómo se cuenta como característica propia del estudio del fenómeno narrativo. Desde la teoría narrativa, se presta especial atención a las cuestiones de procedimiento

retórico y elocución narrativa, habiéndose creado figuras de estudio específicas como la focalización o punto de vista, la voz, la modalidad y la temporalidad (Pozuelo, 1994, p. 228).

En un momento dado, se produjo un intento de trasladar los principios narratológicos a las nuevas modalidaes de mediación que se habían incorporado a la realidad social, poniéndose el foco especialmente en el cine, a través de autores como Gaudreault & Jost (1995), y Branigan (1992). Como trasfondo, se encuentra la narrativa y el récit de acciones: «Como se sabe, el estudio de la narratividad suscita actualmente gran interés, y un investigador como Claude Brémond concentra sus trabajos en esa "capa significante" muy precisa que constituye el relato antes de la intervención de los "soportes" narrativos» (Metz, 2002, p. 165). Eco (1970), por su parte, advierte una homología estructural al tratarse ambos de artes de acción: «Y entiendo "acción" en el sentido que da al término Aristóteles en la Poética: una relación que se establece entre una serie de acontecimientos, un desarrollo de hechos reducido a una estructura de base» (p. 13).

1.1.4. Narratología, semiología y semiótica

La narratología retoma los postulados aristotélicos y profundiza en ciertos aspectos, teniendo como referencia el estructuralismo, y estableciendo como objeto consensuado para su análisis el texto narrativo. Según Bal (1990, p. 13), «un texto es un todo finito y estructurado que se compone de signos lingüísticos. Un texto narrativo será aquel en que un agente relate una narración». La descripción del término supone en sí misma un debate en el que las corrientes preponderantes de la semiología y la lingüística discrepan sobre la naturaleza del signo, al que Saussure (1945) definió como una dualidad entre concepto e imagen acústica, y que después substituyó por el significado y el significante.

El propio Bal ilustra la polémica a través del ejemplo del cómic, pues hay estudiosos que opina que las viñetas de los tebeos son textos narrativos. Ésta sería para él una interpretación amplia del concepto de texto, pues se utiliza otro sistema de signos no lingüístico (la imagen). En una interpretación más restringida, solo cabrían la denominación de texto narrativo para los signos lingüísticos (Bal, 1990, p. 12).

Con la introducción en la investigación de los denominados Medios de Comunicación de Masas, desde la semiología y la narratología se evidenció con mayor claridad la dificultad teórica a la hora de abordar la unidad de significado del acto narrativo. Radio, Televisión y Cine expanden las dudas sobre los parámetros de análisis. La parcialidad lingüística de la semiosis genera grandes dificultades a la hora de aunar el morfema a unidades de significado ajenas, como el fotograma (o el plano) o la fotografía.

Exponentes como Barthes (1964) iniciaron una búsqueda teórica para adaptar el estudio semiológico a las particularidades de signos ajenos a la palabra-contexto, focalizando su atención sobre la imagen, con la celebre recurrencia al análisis de la publicidad de Panzani.

Figura 9.
Portada del ***TBO*** *(n.d.), publicado por* **Editorial Bruguera y Ediciones B** *entre 1917 y 1988.*

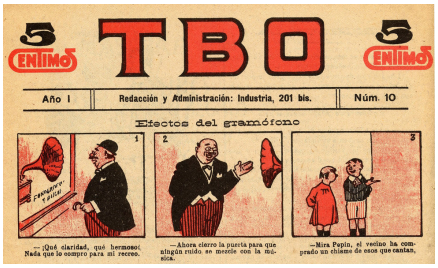


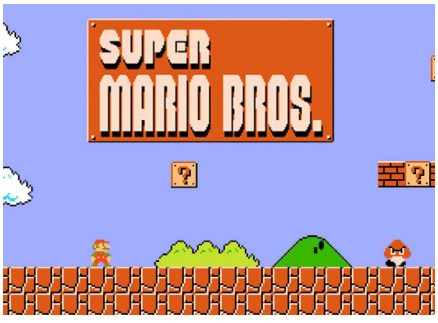
Figura 10.
Publicidad de ***Panzani*** *analizada por Barthes (1964).*



Figura 11.
Fotograma de ***El Hombre de la Cámara*** *Vertov (1929).*



Figura 12.
Pantalla de inicio de **Super Mario Bros** *(Miyamoto, 1985).*



Eco (1970, p. 13), por su parte, coincide con otros teóricos como Chiarini (1968) en subrayar la diferencia substancial entre un arte de la palabra-concepto y un arte que recurre a las imágenes. Para él, en la literatura, el consumidor es provocado por un signo lingüístico percibido de forma sensible. Este le lleva a una exploración del campo semántico en el contexto, que evoca una suma de imágenes que le estimulan emotivamente. Mientras, en la imagen, el proceso es inverso, proveniendo el primer estímulo del dato sensible sin conceptualizar, recibido con una gran viveza emotiva.

En la década de los 70, se escenifica una escisión entre la semiología (línea lingüístico-saussureana) y semiótica (línea filosófico-peirciana y morrisiana) (recurriendo a la terminología empleada por Eco, 2000, p. 17). Sin entrar en profundizar en su equivalencia o separación, sí es interesante señalar en este punto la entrada en escena de una exploración con un enfoque diferencial, bajo esa línea de «estudio de los sistemas y los procesos de significación y de construcción del sentido» (Fabbri & Montanari, 2007, p. 30) más cercana a Peirce, con grandes exponentes como el propio Eco (2000), Metz (2002) o Casetti (1994).

En Eco (1990, p.9), las diatribas hermenéuticas alrededor del signo, y las relaciones entre semiótica y filosofía del lenguaje llevan al autor a distinguir entre semiótica general y semióticas específicas, abriendo la puerta a gramáticas propias de sistemas de signos particulares (p.9).

La dificultad de establecer la unidad de significado en el juego entre signos, textos y textos narrativos que surge en el seno de la semiótica nos permite aquí vislumbrar un posible rasgo común de toda narrativa, a pesar de la diferencia material de sus unidades de significado y sus códigos. Si retomamos los argumentos expuestos por Metz (2002), Eco (1970) y Chiarini (1968) en el apartado anterior, podemos inferir que:

- El acto narrativo se construye mediante una variedad de unidades de significado, siendo la acción estructurada (fábula) su nexo fenomenológico.
- La naturaleza del soporte provoca una alteración del acto narrativo.

La validez de este planteamiento sigue siendo vigente en la actualidad, a pesar del desafío epistemológico que aparece con el disrupto de las TIC que llegan a discutir, incluso, el canon establecido por los preceptos aristotélicos.

1.1.5. El acto narrativo: procesos y participantes

1.1.5.1. El modelo de Lasswell aplicado al proceso narrativo

En relación con la definición de los procesos que componen el acto narrativo, el «Alguien cuenta una historia a alguien» al que hacía referencia Pozuelo (1994, p. 228), recuerda a uno de los modelos teóricos central a la hora de abordar el estudio de la comunicación en el siglo XX: el paradigma de Lasswell (1985, p. 50):

Tabla 2.
Paradigma de Lasswell (1985, p.50).

· Quién
· Dice qué
· En qué canal
· A quién
· Con qué efecto

Recurriremos a la claridad de su planteamiento para tratar de ilustrar los procesos y los participantes del acto narrativo, siendo conscientes de que este modelo ha sido ampliamente criticado por obviar las relaciones entre las partes, menoscabar el contexto, y trazar un esquema conductista del proceso comunicativo.

En nuestro caso, observamos desde su aplicación un exceso de síntesis de cara a descifrar las especificidades de la narrativa:

Tabla 3.
Paradigma de Lasswell aplicado al acto narrativo.

Quién	Alguien: Narrador
Dice qué	Algo: historia
En qué canal	Diversos: oral, escrito, audiovisual, digital…
A quién	Alguien: público/receptor
Con qué efecto	Diversos: divertir, emocionar, convencer…

Si, con voluntad ilustrativa, uniéramos los preceptos de la teoría narrativa al esquema comunicativo de Lasswell, obtendríamos una versión más precisa a la hora de definir las características propias de la narración:

Tabla 4.
Reconfiguración del paradigma de Lasswell atendiendo a las especificidades del acto narrativo según la narratología.

Quién	Autor – narrador
Dice a quién	Receptor – lector
Dice qué	Historia: acontecimientos, motivos, personajes
Cómo	Discurso: procedimiento retórico y elocución narrativa
Con qué relación	Pacto narrativo
en qué canal	Escrito - leído
y con qué efecto?	Diversos: divertir, emocionar, convencer…

Esta visión esquemática y simplificada de elementos que participan en el proceso narrativo se ve influenciada, de manera evidente, por la adscripción de la teoría narrativa a la literatura. Al introducir variantes en el campo del medio («en qué canal»), observamos cómo afecta transversalmente al resto de elementos que componen el esquema:

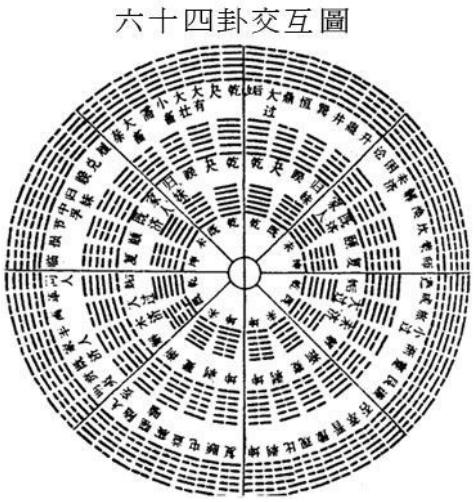
Tabla 5.
Reconfiguración del paradigma de Lasswell atendiendo a las especificidades del acto narrativo cinematográfico.

¿Quién	Autor – realizador
Dice a quién	Receptor – espectador
Dice qué	Historia: acontecimientos, motivos, personajes
cómo	Discurso: procedimiento retórico y elocución narrativa cinematográfica
Con qué relación	Pacto narrativo (de ficción)
en qué canal	Película - cine
y con qué efecto?	Diversos: divertir, emocionar, convencer…

Tabla 6.
Reconfiguración del paradigma de Lasswell atendiendo a las especificidades del acto narrativo radiofónico.

¿Quién	Orador - locutor
Dice a quién	Receptor – oyente
Dice qué	Historia: acontecimientos, motivos, personajes
cómo	Discurso: procedimiento retórico y elocución narrativa radiofónica
Con qué relación	Pacto narrativo (informativo, de ficción)
en qué canal	Audio - radio
y con qué efecto?	Diversos: divertir, emocionar, convencer…





Esta repercusión directa de la alteración del medio sobre el esquema general se vuelve aún más acusada con la introducción de la digitalización e internet, como constataremos a continuación.

Figura 13 (izquierda).
Ilustración de la icónica escena del baile de ***Pulp Fiction*** *(Tarantino, 1994).*

Figura 14 (derecha).
Imagen del ***I Ching****, libro oracular chino.*

1.1.6. Los preceptos clásicos en cuestión y transformación por el disrupto digital y la conectividad global

En cierta forma, la lucidez del planteamiento aristotélico ha funcionado como atalaya para esta exploración, lo que no deja de ser un reflejo de su impacto sobre la cultura e imaginario occidental respecto a las narraciones.

Pero si los ***Mass Media*** desorientaron la investigación formal, el desembarco de los denominados ***New media*** ha supuesto un replanteamiento de los principios sobre los que se fundó la conceptualización misma del acto narrativo. La rotura más evidente es en relación con la temporalidad, pero también existe una reformulación del trinomio ***Mimesis-Fabula-Poiesis***, y, por tanto, un cambio en la verosimilitud y en el estatus del Autor/Poeta – Receptor/vulgo.

Recordemos que la temporalidad que propone Aristóteles, con una clara intención de organizar la fábula para obtener una mayor eficacia en el uso narrativo del discurso, se compone de una estructura lineal en tres partes: inicio, nudo y desenlace. Algunos autores contemporáneos insisten en que la rotura de este modelo de coherencia dramática está repleta de antecedentes históricos, que van del libro oracular chino ***I Ching,*** pasando por ***Rayuela***, al ***Pulp Fiction*** de Tarantino (Herrera, 2009). Sin embargo, y a pesar de la histórica tensión compositiva entre imagen y texto, es en la actualidad con la posibilidad de conversión a bits y reconversión manipulable de los diferentes media, cuando esta quebradura se ha generalizado e institucionalizado como opción.

Manovich (2005, p. 98) profundiza en la cuestión de la temporalidad al introducir el análisis de la interfaz digital. Ésta permite adulterar el tiempo. El cine muestrea el tiempo en un orden lineal, mientras que los nuevos medios abandonan la representación antropocéntrica poniendo al tiempo representado bajo control humano. El tiempo se traduce en un espacio bidimensional, donde se puede manejar, analizar y manipular con más facilidad.

De esta manera, podemos afirmar que la estructura narrativa análoga al proceso vital del hombre (nacimiento, desarrollo, muerte), preponderante durante siglos, convive en la actualidad con nuevas composiciones temporales creadas a partir de las posibilidades técnicas, pero sobre todo por la penetración de nuevas lógicas como la de navegación (en la que es el patrón el que elige el rumbo) o la de la base de datos (almacenamiento arbóreo organizado en carpetas conceptuales de las computadoras).



Figura 15.
Imagen de un neon que representa elementos icónicos de Instagram. (Katyal, 2019).

La Mímesis, con su voluntad imitativa de la realidad, genera en este espacio-tiempo digital una metamímesis, ocupando la Diégesis (aquí entendida, según los preceptos Aristotélicos, como mundo creado por la ***poiesis*** que obedece a sus propias reglas en contraste con la Mímesis, que debe responder a la verosimilitud respecto a la realidad referencial) un lugar preponderante. Los procesos imitativos se multiplican (llegando a la reproductibilidad técnica instantánea y global) en su connivencia con una ***Poiesis*** que requiere de una capacidad técnica y artística menor. La fábula desoye el imperativo aristotélico para generar composiciones y estructuras novedosas, acordes a los cambios culturales de la sociedad contemporánea, y en convivencia con las tradicionales.

Esta concatenación de factores afecta al proceso mismo de autoría-recepción del acto narrativo. En referencia a ello, alega Manovich (2005) que se revela un nuevo tipo de autoría en el que ya no coincide con la idea premoderna de la modificación menor de la tradición, ni de la moderna de un creador genio. Encaja, dice él, con la lógica de las sociedades industriales avanzadas y postindustriales, «donde casi todos los actos de la vida práctica implican elegir en algún menú, catálogo o base de datos» (p. 182).

La intervención del receptor pasa de su rol pasivo, o interpretativo, al actancial, entrando en la dinámica de la ***Poiesis***. Este cambio impulsa a la renovación de un pacto narrativo en el que, además de las nuevas relaciones del ***emirec*** en red, se configura un nuevo estatus del régimen de verosimilitud como construcción convincente orientada hacia el fin catártico. En él, se establece un ámbito referencial en el que el discurso narrativo se superpone - y, en ocasiones, substituye - a la realidad (los hechos o acontecimientos a los que apelaba Aristóteles, o la Historia según la narratología): «La modernización va acompañada de la alteración del espacio físico y de la materia, un proceso que privilegia los signos intercambiables y móviles por encima de los objetos y las relaciones originales» (Manovich, 2005, p. 25).

1.1.6.1. La irrupción de la convergencia en el acto narrativo

En la actual sociedad del conocimiento, las narraciones literarias y audiovisuales conviven con otras tipologías mediáticas en un régimen de convergencia. Jenkins (2008) se refiere a ello como cultura de la convergencia: «Bienvenidos a la cultura de la convergencia, donde chocan los viejos y los nuevos medios, donde los medios populares se entrecruzan con los corporativos, donde el poder del productor y el consumidor mediáticos interaccionan de maneras impredecibles» (p. 14).

Los viejos medios perviven en una cohabitación compleja con los nuevos; sobreviviendo como canales autónomos, y convergiendo simultáneamente con otras fuentes mediáticas en una materialidad digital en red.

La interactividad, aquí asociada a la conexión entre productor y consumidor, se extiende y atraviesa transversalmente el esquema propuesto, en una dislocación de la relación entre cuatro polos: el Quién – A quién – Qué – Cómo.

1.1.6.2. Nueva relación entre Quién y A quién

En la actualidad se constata el surgimiento de una nueva generación autodidacta que, en un contexto de alta implementación tecnológica digital, conectada, es capaz de subvertir la verticalidad clásica del proceso narrativo. «Son jóvenes con habilidades cognitivas que les permiten acceder fácilmente a los nuevos desarrollos tecnológicos, ya no solo para consumir, sino para producir y distribuir contenidos» (Sandoval & Aguaded, 2012, p. 15). En este esquema, por tanto, se reconfigura la línea unidireccional y determinista arriba-abajo. En la literatura académica encontramos terminología específica para denominar al nuevo tipo de perfil que se suma al esquema comunicacional, con el ***prosumer*** conceptualizado por Toffler (1997), los ***produsers*** (Bruns & Schmidt,

2011) o el emirec de Cloutier (1973), que evoca, en palabras de Aparici & García-Marín (2018, p.71), a «una relación horizontal y una isonomía entre comunicadores profesionales y amateurs», definiendo a un sujeto potencialmente empoderado con relaciones entre iguales frente al «sujeto alienado e integrado en la lógica del mercado bajo dinámicas de trabajo gratis y a partir de la extensión del tiempo y los espacios productivos» (p.71) que presenta la prosumición.

1.1.6.3. Nueva relación entre Quién – A quién y Qué y cómo

Esta transformación modifica, así mismo, las relaciones entre el ***emirec***, la historia y el discurso. El acto de contar deja de ser una materia estanca y monoverbal para multiplicarse en una serie de acciones: lectoescritura, remezcla, composición, edición, creación colaborativa, difusión... El pacto narrativo se ve obligado a una reformulación con una modificación en sus cláusulas, a priori más abiertas y moldeables, con una atribución a la esfera de lo digital por oposición a (o, en ocasiones, superposición o mezcla con) lo real. En la historia, los motivos y el modo de conexión entre acontecimientos se alteran, apareciendo lo que Aarseth (1997, p. 1) denomina ***cibertexto***: «The concept of cybertext focuses on the mechanical organization of the text, by positing the intricacies of the medium as an integral part of the literary Exchange». La trama, antes sujeta al estatus de realidad y ficción, sufre una nueva escisión con la incorporación de la virtualidad y la expansibilidad. Además, a través de la mediación de la interfaz, en se ve influenciada por el software (Manovich, 2013) y por la lógica estructural de base de datos de las computadoras.

Algunos autores como el propio Manovich (2005, p. 128) han apreciado en estos cambios el declive de la retórica. Y parece evidente que el discurso, aun considerando la pervivencia de un procedimiento retórico y una elocución narrativa, adopta nuevas modalidades bajo la influencia principal de la interactividad, el hipervínculo, la interconectividad y el multimedia. El ***Grand Récit***, por su parte, deja paso a una modalidad de contar en la que el propio concepto de Autor - Narrador se pone en cuestionamiento, al poderse generar tramas en crecimiento constante, colectivas y participativas.

En este punto, al devolver nuestra atención sobre el esquema del que partíamos para ilustrar el acto narrativo, observamos una serie de cambios radicales en el contexto de lo que Toffler (1997) denomina Tercera Ola. Vamos a tratar de sintetizar una visión holística de la narración contemporánea, incorporando las claves determinadas por la teoría narrativa, a través de los diagramas mostrados a continuación:

Figura 16.
Procesos y participantes del acto narrativo contemporáneo.

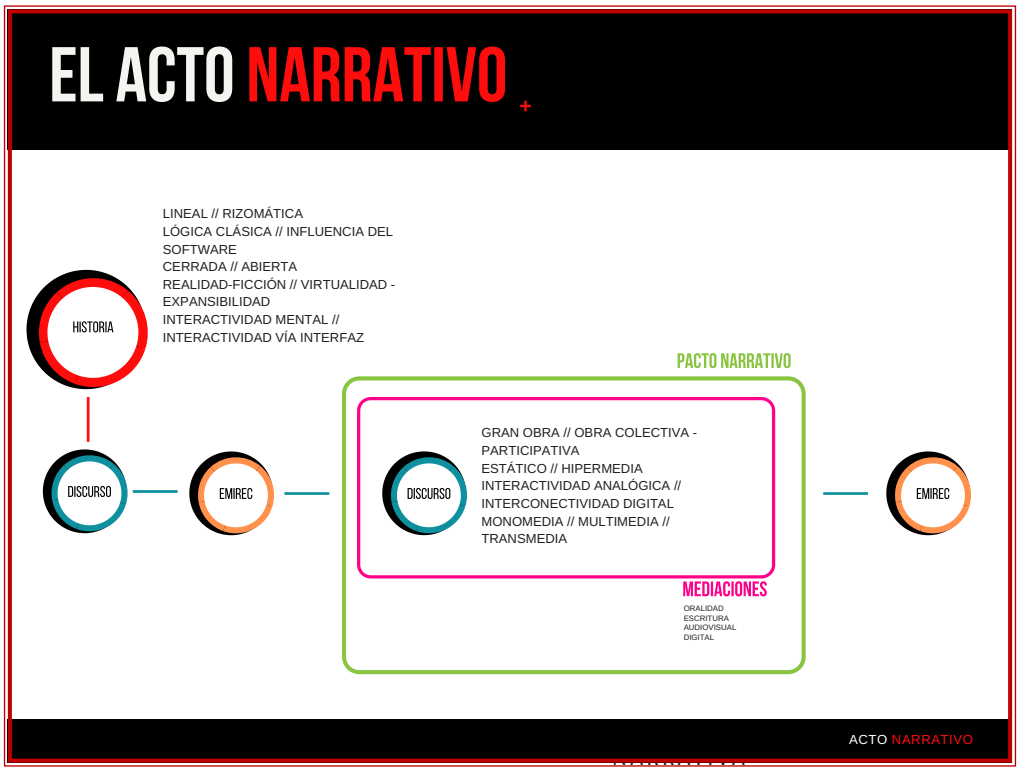
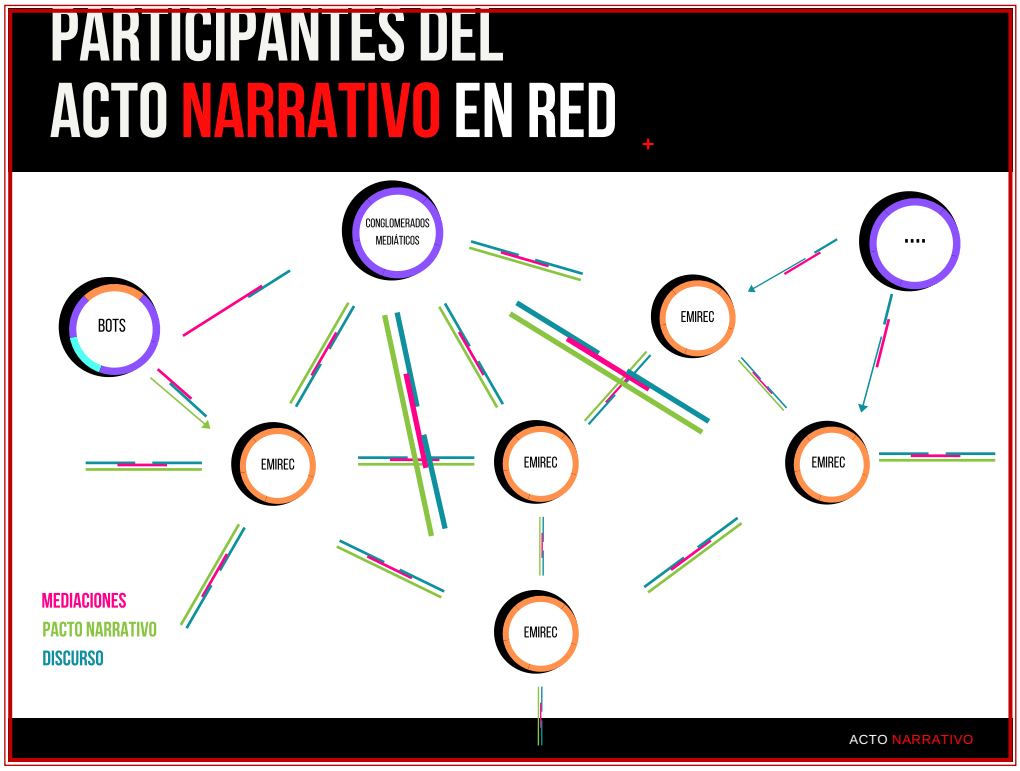


Figura 17.
Participantes del acto narrativo en red.



Observamos como al integrar la teoría narrativa y el contexto actual al paradigma de Lasswell, conseguimos una representación de los procesos narrativos más ajustada y compleja, marcada por las transformaciones en la Historia, el Discurso, la Mediación y la renovación del Pacto Narrativo entre emisores y receptores. La verticalidad imperante en el modelo de comunicación propuesto por el sociólogo estadounidense presenta una posible proyección hacia una relación entre factores que recuerda a los postulados del Conectivismo de Siemens (2006) y la Sociedad Red de Castells (2002).

Cabe mencionar aquí que, más allá de las posibilidades, las grandes narraciones provenientes de los conglomerados comunicativos siguen ejerciendo una influencia determinante sobre los procesos cognitivos y sociales de los seres humanos, perdurando la influencia vertical de las narrativas preponderantes en un régimen de cohabitación desigual con los nuevos usos narrativos, y con una tendencia hacia la fagocitación de las experiencias exitosas.

1.1.7. Claves del acto narrativo en el contexto contemporáneo

Llegados a este punto, trataremos de agrupar las características de la narración en el contexto contemporáneo a través de una serie de aspectos clave que hemos ido desvelando a través de la revisión literaria:

Tabla 7.
Síntesis de las características principales de la narración en el contexto contemporáneo.

· El origen de la narración es la mímesis connatural al ser humano, que se transforma en acto mediante la *poiesis* (la intervención creativa).

· La finalidad original del acto narrativo es la de generar la catarsis en los participantes a través de la composición estética de la imitación de una acción.

· La narración es un proceso en el que intervienen varios sujetos con un rol atribuido. En la actualidad, se constata una democratización del mismo, en la que se establece un nuevo pacto narrativo entre sus participantes, basado en un intercambio en red.

· En paralelo, los grandes conglomerados comunicacionales han logrado una extensión global y una mayor penetración de sus narrativas, generando una gran influencia sobre los procesos cognitivos y sociales de los seres humanos, en una cohabitación desigual con los nuevos usos narrativos, y una tendencia a la fagocitación de las propuestas exitosas.

· La verosimilitud, orientada hacia el fin catártico y consensuada en el pacto narrativo, encuentra su ámbito referencial no solo en la realidad, sino también en el propio discurso narrativo.
· El modelo aristotélico de composición temporal (inicio, nudo, desenlace) convive con nuevos modelos, especialmente a partir de la digitalización de los media y su reconversión manipulable a través de la interfaz.

· El acto narrativo se construye mediante una variedad de unidades de significado, siendo la acción estructurada (fábula) su nexo fenomenológico.

· La naturaleza del soporte condiciona el acto narrativo.

Despejadas las dudas sobre el uso del término Narrativa en esta investigación, fundado y contrastado por las aportaciones teóricas de referentes en la temática, proseguimos con el estado de la cuestión sin temor a incurrir en falacias o ambigüedades conceptuales.

1.1.8. Teorías narrativas y autores contemporáneos

Del ***Narratio*** original a nuestros días, la narrativa ha ido evolucionando y transformándose, no sólo en términos tecnológicos-mediáticos, sino también en la concepción que le confiere el ser humano, y el estatus que le asigna en su relación con el conocimiento.

Se constata un decaimiento de la influencia de la narratología (Ryan, 2004, p. 416), con su fundamentación derivada del estructuralismo, aunque, siguiendo a Herrera (2014, p. 38), perduran postulados de grandes autores referenciales como Derrida, Barthes, Focault, Kristeva, Deleuze y Guattari. Surgen nuevas formas de narratología no estructuralista o postclásica a través de autores como Prince, Chatman, Stanzel, Cohn, y Bal. Y se produce una transducción de los procesos de análisis narratológicos a campos de la no ficción, como las noticias o la historia, llevada a cabo por figuras como White (1987).

Se aprecia una preocupación creciente por la conceptualización y uso de la narrativa más allá de las metodologías y del corpus narratológico tradicional, lo que ha dado lugar al surgimiento de una serie de teorías y perspectivas que representan una visión contemporánea del significado del objeto central de esta investigación. Es aquí donde se hace patente la influencia que ejerce en la actualidad el desarrollo del conocido como giro narrativo o preeminencia narrativa (por oposición al positivismo de la modernidad), en el que la narrativa se asienta como un paradigma, hermenéutica, o proceso metodológico, para el conocimiento de la realidad.

Creemos oportuno recoger aquí estas teorías vinculadas de manera directa a sus autores. Su conocimiento nos permitirá trazar una idea amplia sobre el estado de la cuestión aplicado al concepto genérico de narrativa, sobre cuyas mediaciones, usos y efectos profundizaremos de manera específica más adelante.

1.1.8.1. Crisis de los principios de la narratología y redefinición en Ryan

Ryan (2004), en la búsqueda de una definición contemporánea para el concepto narrativa, explicita la visión estrecha de los autores de la narratología, anclada a una representación de los eventos por parte de un narrador.

Para ella, la narrativa contempla varias modalidades: «narrative scripts can be told (diegetic mode), they can be shown (mimetic mode), or they can be enacted, not for the benefit of an audience, as is the case in drama, but as a self-rewarding activity» (p. 416). La narrativa, según su punto de vista, es un tipo de significado o imagen mental generado en respuesta a un estímulo. El texto narrativo, desde su perspectiva, es un instrumento diseñado para traer este significado a la mente (p. 416). Para entender las secuencias narrativas el individuo tiene que ser capaz de reconstruir las motivaciones de los agentes y de las relaciones causales entre eventos y estados. Como representación mental de una secuencia temporal de eventos, la narrativa no solo es lineal o multilineal; es vectorial.

Más que un cuerpo semiótico pre-codificado, las narraciones (su argumento) pueden generarse dinámicamente durante la representación del texto a través de la simulación de acciones y eventos. Literatura y videojuegos son, por tanto, según su perspectiva, textos que siguen diferentes modalidades narrativas. Esta variabilidad narrativa, buscada y alentada por algunos narradores experimentales del siglo XX como los miembros de OuLiPo (acrónimo del francés «Ouvroir de littérature potentielle», un grupo de experimentación literaria fundado en 1960 por Raymond Queneau y François Le Lionnais), encuentra una herramienta poderosa en el medio digital, ya que el paso de un fragmento de texto al siguiente puede estar controlado intencionadamente a través del código.

En este nuevo territorio textual, situándose entre los argumentos estereotipados de la cultura popular y los textos experimentales, la forma narrativa «is neither frozen nor ostracized, but recognized as an endlessly productive source of knowledge and aesthetic experiences» (Ryan, 2004, p. 429).

1.1.8.2. Memoria y mito en Gee

Uno de los referentes en la conceptualización actual de la narrativa es el especialista en ***New Literacy studies*** James Paul Gee. El autor estadounidense se propone encontrar una única perspectiva de la naturaleza de la narrativa. Para ello, en primera instancia, pone el foco sobre la naturaleza de la memoria humana. Observa Gee (1991, p. 1) que la concepción de la historia varía con el paso del tiempo, determinando el futuro la perspectiva sobre los hechos del pasado. Cada evento está insertado en una narrativa, y toda narrativa se encuentra inmersa en un espectro más amplio de narrativas. La historia personal, las tradiciones, la socialización y las narrativas que se comunican las comunidades son las que determinan este espectro.

Para Gee (1991, p. 2), la memoria personal funciona del mismo modo. Las memorias no contadas son olvidadas, y en cuanto son recontadas toman un carácter narrativo. De la misma manera que la historia, la narrativa recontada estará conformada por el contexto narrativo de la persona y del grupo social al que pertenece. La memoria, en su relación intrínseca con la narrativa, no es fija y estanca, existe y tiene sentido en su relación con un contexto histórico y social cambiante.

En las sociedades premodernas, la naturaleza social de memoria y narrativa era contrastada, especialmente por su ritualidad en el lenguaje, y la recurrencia al mito. «In premodern societies mythic stories constituted a socially shared "reservoir of meanings and structures of thought" (Connerton, 1989, p. 56-57), from which people could draw to create new meanings that resembled, echoed, cohered with older ones» (Gee, 1991, p. 3). El sentido predominante de narrativa choca con las historias provenientes del mito, en las que las yuxtaposiciones de temas y eventos, y las relaciones con el espacio imaginario y simbólico son más importantes que el orden y la estructura. El significado «seeps, so to speak, out of the head and into history and society» (1991, p. 8). Son prototípicas en cuanto la sociedad ve en ellas hechos y maneras de ser que pueden aplicarse en el presente.

Según Gee (1991), las formas del lenguaje del mito no son exclusivamente estructurales. Encapsulan y transportan significados a través del tiempo y el espacio, «shared by and lived out in a variety of (creative) ways by the social group» (p. 12).

Los grupos sociales inculcan en los niños una serie de narrativas que les orientan como oyentes, porque la misión de la narrativa es la de conformar una perspectiva sobre la experiencia, «a perspective formed out of traditions one partly shares with, and wants to reconstitute/share/communicate to a listener» (Gee, 1991, p. 21).

Por tanto, la narrativización, con las herencias de creación y significado del mito que aún perduran en nuestros días, son las que dan forma de manera continuada a la memoria, y la que otorga a los seres humanos una perspectiva (Gee, 1991, p. 22).

1.1.8.3. Taylor y la identidad narrativa

La reflexión presentada por Taylor (1996) en relación con la narrativa se desprende de la búsqueda de una respuesta para la cuestión de la identidad (¿quién soy?). «Mi identidad se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte dentro del cual yo intento determinar caso a caso, lo que es bueno, valioso, lo que se debe hacer, lo que apruebo o a lo que me opongo» (p. 43). En otras palabras, la identidad es el horizonte dentro del cual se puede adoptar una postura respecto al bien.

Para Taylor, existe una conexión entre identidad y bien. Nuestra identidad se desprende del posicionamiento que adoptamos y la relación que establecemos con el bien (lo bueno, lo valioso). Pero en una vida, «Pueden surgir tensiones sincrónicas respecto de quién soy ahora y dónde me encuentro respecto de esos bienes, así como discrepancias diacrónicas entre lo que fui y lo que soy hoy o seré en el futuro» (como se citó en Zegers, 2013, p. 63). La concordancia que armoniza la heterogeneidad a lo largo de una vida (en relación, fundamentalmente, con el bien) la aporta la narrativa. La percepción del bien «ha de ir entretejida en la comprensión que tengo de mi vida como una historia que va desplegándose. Pero esto es manifestar otra condición básica para poder entendernos: «hemos de sustentar nuestras vidas en una narrativa» (Taylor, 1996, p. 64).

La comprensión de nosotros mismos requiere tener una noción de cómo hemos llegado a ser y hacia dónde nos dirigimos. No es un registro ni un acopio de informaciones. La persona decide en cada situación qué bien elegir. Pero no lo hace de forma aleatoria. Intenta establecer una unidad en la diversidad de los bienes que ha ido escogiendo para moldear su identidad y conducir su vida (Zegers, 2013, p. 64). Un relato coherente posibilita la comprensión de una vida, las decisiones del presente y la proyección sobre el futuro.

Además de un lugar en el presente, la narrativa permite establecer también un posicionamiento en el espacio moral. Más allá del instante o el destello, las decisiones trascendentes requerirán de la narración para comprenderse y ejecutarse: «requiere una comprensión narrativa de mi vida, una percepción de lo que he llegado a ser que sólo puede dar una narración» (Taylor, 1996, p. 65).

La narración para Taylor es, en definitiva, la forma que permite la comprensión del sentido de la vida del individuo, al ofrecer una noción de cómo hemos llegado a ser y hacia donde nos encaminamos, posibilitando así la construcción de una identidad en relación con el bien y su percepción.

1.1.8.3. MacIntyre y la filosofía narrativa

El filósofo escocés MacIntyre, uno de los autores más relevantes por su contribución a la filosofía moral y política, teoriza sobre la función de la narrativa como conexión entre conceptos clave y armazón del conocimiento. De hecho, estipula que la propia vida tiene una forma narrativa.

Según él, la interpretación de las virtudes está ligada a las actitudes acerca de la forma narrativa de la vida humana. Ésta, toma una forma en la que el sujeto se apropia del bien humano y se plantea una tarea que culmine en él. La conducta se caracteriza adecuadamente en relación con las intenciones a largo plazo y su vínculo con

las intenciones a corto plazo, en un recurso narrativo marcado por la teleología y la impredecibilidad. Como él mismo fundamenta, «la unidad de la vida como un todo sobre la que cada ser humano investiga es la unidad de una narración dramática, de una historia cuyo resultado puede ser un éxito o un fracaso para cada protagonista» (MacIntyre, 1993, p. 68 – 69). La narración, por tanto, no es solo un relato de acciones aleatorias: «Cierta clase de historia narrativa resulta ser el género básico y esencial para caracterizar las acciones humanas» (MacIntyre, 2004, p. 275).

Para MacIntyre, las conversaciones se clasifican por géneros, al igual que en literatura. Ellas, junto a las acciones, son una narrativa representada. No es obra de dramaturgos, poetas o novelistas. Vivimos narrativamente nuestras vidas, entendemos narrativamente nuestras vidas, y gracias a ella se nos hacen inteligibles las acciones de los demás. La diferencia entre personajes reales e imaginarios se encuentra en el grado de autoría de la forma narrativa y sus hechos. La caracterización de acciones previas a la narrativa son fragmentos inconexos de una posible narración. El sentido y la interpretación se confieren en un determinado espacio-tiempo, en un contexto social que determina la perspectiva de una comunidad. Las narraciones abastecen la memoria histórica de las sociedades donde fueron creadas.

Bajo este planteamiento, afirma MacIntyre (2004) que la investigación filosófica, la indagación, es correlativa a las formas narrativas. La narración es el principio motor estructural de la indagación filosófica. También, como anticipábamos, la esencia de un animal que narra: «El hombre, tanto en sus acciones y sus prácticas como en sus ficciones, es esencialmente un animal que cuenta historias. Lo que no es esencialmente, aunque llegue a serlo a través de su historia, es un contador de historias que aspira a la verdad» (p. 284).

1.1.8.4. Walter Fisher y el paradigma narrativo

En esta línea de pensamiento se sitúa también Fisher (1987), quien concibe a los seres humanos como unos seres que «comprenden su vida como una serie de historias, con conflictos, actores, inicios, desarrollos y finales» (p. 24). Sustentándose en el principio de buena razón, Fisher desarrolla toda una reflexión alrededor del denominado paradigma narrativo, en el que la narración, definida como «acción simbólica – palabras y/o hechos – que tiene secuencia y significado para aquellos que lo viven, lo crean o interpretan» (p. 58), recoge un papel central.

Lo narrativo no es un hecho retórico; son los cimientos sobre los que se construye esta retórica. Esta estructura proporciona los elementos para la comprensión de la creación, composición, adaptación, presentación y recepción de los mensajes simbólicos (Fisher, 1987, p. 194).

Según él, con Aristóteles y Platón, el pensamiento se centra en el ***logos***, que relega a un segundo plano al mito, la imaginación y la poesía. Posteriormente, la ciencia y la tecnología desplazan a la filosofía como principal instrumento para el conocimiento del mundo. Con el paradigma narrativo, Fisher presenta una alternativa que se aleja de esta dualidad. Recurre a cinco postulados para presentar las características de este nuevo enfoque:

1. Los seres humanos son fundamentalmente contadores de historias. Lo define como ***homo narrans***, desplazando a la racionalidad del epicentro de la naturaleza humana.
2. Las decisiones se toman en función de las buenas razones, recurriendo a la lógica narrativa accesible para todas las personas (no solo al ***logos*** filosófico).
3. Historia, biografía, cultura y carácter determinan las buenas razones. El contexto influye en la aceptación o negación de las historias.
4. La racionalidad en la narrativa se apoya en la coherencia y la veracidad de las historias, frente a la cantidad y calidad del conocimiento y el razonamiento formal.
5. El mundo se conceptualiza en historias entre las cuales elegir, lo que trae consigo un marco dinámico de recreación constante. La racionalidad narrativa es la que posibilita esta elección más allá de los principios lógicos.

Dos principios marcan esta racionalidad narrativa: la coherencia y la fidelidad. La consistencia interna de una narración, como base de la coherencia, está marcada por la coherencia estructural (congruencia interna entre los elementos de la historia y claridad), la material (congruencia externa respecto a las otras narraciones imperantes) y la de los personajes (credibilidad de los actores de la narración). La fidelidad en una narración se presenta cuando el oyente la percibe como algo verídico en relación con su experiencia vital y las narraciones propias y de su entorno. También, cuando proporciona buenas razones que nos guíen en futuras acciones. La lógica de las buenas razones es el método para evaluar la fidelidad de las narraciones. Ésta vendrá marcada por los valores considerados buenos por los individuos, aunque preexiste una audiencia ideal a través del tiempo «que cree en los valores de la verdad, la belleza, la sabiduría, el coraje, la moderación, la justicia, la armonía, el orden, la amistad…» (Fisher, 1987, p. 187).

Esta perspectiva entronca con la idea del bien de Taylor y, de la misma forma, ha sido criticada por dar por sentada una supuesta tendencia hacia el bien del ser humano.

1.1.8.5. Ricoeur: narrativa y hermenéutica

Una de las líneas principales de las investigaciones de Paul Ricoeur fue el análisis del relato y sus propiedades ontológicas y epistémicas. Ricoeur (1996), argumenta que la comprensión está mediatizada por la recepción conjunta de relatos históricos y relatos de ficción. Conocerse es interpretarse bajo estos parámetros. Más adelante, en Ricoeur (1999), sus trabajos sobre el ***ipse*** se configuran alrededor de tres ámbitos de reflexión:

- La teoría de la acción (el sí mismo se designa como agente de una acción que para él depende de sí mismo).
- La teoría de los actos del habla (en la que el sí mismo se designa como emisor de enunciados).
- La teoría de la imputación moral (el sí mismo se designa como responsable).

Por tanto, existe una mediación narrativa en la historia de una vida. La mezcla de permanencia y no-permanencia que implica la conexión de una vida no está muy clara. Así, se propone resolverla atendiendo a la mediación del relato, comenzando por abordar la identidad del personaje.

En este sentido, defiende Ricoeur (1999) que existe una identidad narrativa (carácter duradero) del personaje al construir la identidad dinámica propia de la historia contada. Hay que buscar en la trama la mediación entre la permanencia y el cambio antes de aplicarla al estudio del personaje. Es por ello por lo que alega que «la identidad narrativa del personaje sólo puede ser correlativa de la concordancia discordante de la propia historia» (p. 347); una síntesis de lo heterogéneo.

A través del análisis del relato y la teoría de la acción, Ricoeur (1999) concluye que el arte narrativo «confirma la primacía de la tercera persona en el conocimiento del hombre» (p. 350). La noción de personaje también confirma, como en los rasgos de la persona, la existencia de un cuerpo que interviene y actúa en el curso de las cosas, provocando cambios. Estas acciones pueden ser objeto de descripciones de conducta, cálculos de intenciones y motivos. Los estados psíquicos del personaje poseen el mismo sentido, en una doble lectura mediante la observación e introspección de lo psíquico. Nuestro repertorio como seres humanos se enriquece con la mediación narrativa. «El thesaurus de lo psíquico es fruto, en gran medida, de las investigaciones del alma que han llevado a cabo los hacedores de tramas y los inventores de personajes» (Ricoeur, 1999, p. 350).

En un planteamiento en la línea de MacIntyre y Taylor, alega Ricoeur (1999, p. 352) que la intelección narrativa mantiene un parentesco con el juicio moral, ya que realiza una exploración de los caminos en los que la virtud y el vicio conducen a la felicidad o la desgracia.

En su reflexión, introduce una visión particular al afirmar que la función narrativa intensifica las características del sí mismo. Destaca, además, la proyección del análisis del sí mismo en nuevas direcciones. Un factor específico

vinculado al carácter ficticio del personaje, el relato y la acción. Distingue, por una parte, la fábula de la acción, que se desarrolla en el espacio de la ficción, y, por la otra, el modo en que el relato, al imitar de forma creadora la acción efectiva de los hombres, la reinterpreta, la redescribe, la refigura (Ricoeur, 1999, p. 352).

De esta forma, la mediación simbólica de la narrativa resalta la consciencia de uno mismo que consiste en ser una interpretación del sí mismo. Hay una referencia identificadora, una designación del sí mismo en el proceso enunciativo, y una imputación moral de uno mismo.

La identificación se produce en dos escalas: la real en el relato histórico y la irreal en el relato de ficción, en el que la apropiación de un personaje supone someterse a un ejercicio de variaciones imaginativas que derivan en variaciones del sí mismo.

En una hermenéutica de la recolección, el simbolismo del modelo de ficción podrá «poner de manifiesto algo en la medida en que posee una fuerza transformadora» (Ricoeur, 1999, p. 354). En este sentido, la narrativa podría configurarse como una esperanza de significación para el sujeto a través de la ficción.

1.1.8.6. Pragmatismo y narrativa en Rorty

Richard Rorty es uno de los máximos exponentes del pragmatismo filosófico. Desde su óptica, no se puede considerar al lenguaje como un contenido de representación de la realidad. Recurriendo al pensamiento del filósofo del lenguaje Davidson, destaca que no hay diferencia entre las frases convertidas en verdad por el mundo y aquellas convertidas en verdad por los hombres (2002a, p. 34). De hecho, «desde un punto de vista abiertamente pragmatista, no hay una diferencia importante entre mesas y textos, protones y poemas. Para un pragmatista, todas estas cosas son simplemente permanentes posibilidades de uso y, por consiguiente, de redescripción, reinterpretación y manipulación» (Rorty, 1996, p. 233). En ese sentido, la acción poética desplaza a la racionalización de la Ilustración como esperanza.

Narrativa y literatura juegan un papel determinante en esta nueva cosmovisión. No existe una diferencia radical ni una jerarquía entre ciencia y literatura. Ciencia y ética son géneros literarios mientras la literatura es un género de investigación. Ésta última tiene una función vital al poner en cuestión las descripciones consensuadas, y proyectar el sentido del yo y su relación con el colectivo. Si el conocimiento o las visiones del mundo están limitadas por la conversación, la literatura es un instrumento para amplificar esa conversación cultural. La imaginación, tal y como proclamaban los románticos, es la facultad humana principal para ejercer cambios en el mundo y sus instituciones. Según explica Vásquez (2006), para Rorty la fuente del conocimiento y del lenguaje no se halla en la lógica, sino en la imaginación. Hablar diferente es más relevante que argumentar bien (p. 9). Hay una concatenación entre léxicos (verdades) y formas de vida, «de suerte que si hay nuevos lenguajes habrá nuevos tipos de seres humanos» (p. 9).

El papel del narrador (poeta) va más allá de la exploración filosófica, que se muestra conservadora y comedida. Son creadores a través del lenguaje que, en un momento dado, se pueden consolidar colectivamente (en un régimen de contingencia). En ese sentido, mientras los filósofos muestran argumentos razonables sobre cuestiones que ya están sobre la mesa, los poetas se dedican a poner cosas nuevas sobre la mesa (p. 14)

Además de expandir las nuevas formas, la literatura sostiene un sentimiento de solidaridad humana en el que se produce «el reconocimiento de una humanidad que nos es común» (Rorty, 1996, p. 207-211). Lo denomina identificación imaginativa con las vidas de los demás, no con modelos preexistentes, en espacios de contingencia (relativos a la circunstancia histórica): «La literatura contribuye a la ampliación de la capacidad de imaginación moral, porque nos hace más sensibles en la medida en que profundiza nuestra comprensión de las diferencias entre las personas y la diversidad de sus necesidades» (Rorty, 2002b, p. 158-159).

De nuevo, encontramos en Rorty la cuestión identitaria y el conocimiento narrativo de la realidad, destacando

no obstante el papel explorativo y poético (creativo) del narrador en la línea de proyección del modelo de ficción que proponía Ricoeur (1999).

1.1.8.7. Baudrillard y la teoría del simulacro

Jean Baudrillard fue el principal impulsor de la narrativa teórica o, como se conoce de manera más generalizada, la teoría de la simulación o simulacro. Su discurso, enmarcado en el postestructuralismo, se sitúa en un plano diferente al de los que hemos ido analizando dentro del giro narrativo, situándose en una posición crítica respecto al fenómeno.

En la actualidad, la historia carece de horizonte donde situar la realidad. El volumen, velocidad y fragmentación de los hechos, tal como nos son presentados por estos aceleradores de partículas que son hoy los media, la informática, los circuitos, las redes, nos sacan definitivamente de la órbita referencial de las cosas. El resultado final es el secuestro del acontecimiento, la imposibilidad de la reflexión, la carencia de sentido de la historia (Baudrillard, 1985, p. 13). Las técnicas, la imagen y la información iluminan al ser humano sin que este sea capaz de refractar esa luz, en una asepsia total (Baudrillard, 1978, p. 51).

La intervención continuada y acelerada de la mediación y remediación conlleva una mezcla exponencial de referentes y discursos. «Antaño, el discurso de la historia tomaba toda su fuerza de oponerse violentamente al de la naturaleza y el discurso del deseo de oponerse al del poder, hoy intercambian sus significantes y sus campos de acción» (Baudrillard, 1978, p. 40). Así, la ilusión es imposible de escenificar en este sistema, como también lo es el rescatar el nivel absoluto de realidad. La ilusión ya no es posible, ya que la realidad tampoco lo es (p. 43). Realidad e ilusión se esfuman, con lo que la humanidad se lanza a una producción material hiperreal en el que se retienen los rasgos y discursos tradicionales, pero con un valor metafórico. Los hiperrealistas «fijan con un parecido alucinante una realidad de la que se ha esfumado todo el sentido y toda la profundidad y la energía de la representación. Y así, el hiperrealismo de la simulación se traduce por doquier en el alucinante parecido de lo real consigo mismo» (p. 49).

La producción y reproducción en forma de metáfora acoge, según Baudrillard, el estatus de realidad en una suplantación hiperrealista carente de sentido, profundidad y energía, en la que se niega el valor radical del signo para revertir y eliminar toda referencia.

1.1.8.8. A modo de conclusión: El concepto de narrativa en la actualidad

Como se puede apreciar, la preocupación por el concepto de Narrativa ha trascendido el ámbito literario para situarse en una esfera multidisciplinar que va de la alfabetización mediática a la metafísica, pasando por el postestructuralismo, la hermenéutica, la epistemología y la filosofía. La expansión conceptual del término a terrenos más allá de la literatura y el análisis estructural nos lleva a adoptar en esta investigación una mirada abierta (y, en cierto modo, holística) del fenómeno narrativo y sus repercusiones. Como hemos ido observando a través de diferentes autores contemporáneos, la narración está íntimamente ligada a la construcción de la identidad, a la comprensión del yo y su reconstrucción ética y moral, al conocimiento de la historia, a la integración del sujeto en las sociedades, a la interiorización de las normas…

Existe un quorum generalizado en los autores aquí presentados a la hora de contrastar el papel nuclear de la narración como generador del ámbito referencial del ser humano. No solo cuenta la ficción y la realidad; también las construye y reconstruye [pudiendo, según el pensamiento de Rorty (1996) y Ricoeur (1999), anticipar la primera a la segunda].

Evidentemente, este pensamiento cuenta también con detractores. Cubitt (2002), experto en ***media***

art history, expone sus reservas, ya que en este discurso subyace que toda actividad humana se estructura fundamentalmente como un relato, mientras que «algunos análisis narratológicos clave demuestran que incluso formas aparentemente narrativas se entienden mejor como estructuras, como formaciones espaciales más que temporales» (p. 4). Además, según su opinión, la narrativa cuenta con limitaciones para dar cuenta de las experiencias cronotópicas y espaciotemporales complejas. Es una concepción en la que «lo predestinado construye la narrativa como línea de tiempo, como organización espacial, y a sus protagonistas como variantes que se desplazan con movimientos marcados por reglas, como en un juego de ajedrez» (p. 3-4). Para el investigador, esta expresión de la cultura occidental obedece a un gesto imperialista, negándose la pluralidad de los modos de conciencia y las formaciones discursivas a través de las cuales experimentamos el presente (p. 4).

En cualquier caso, y a tenor de los planteamientos actuales revisados sobre el concepto, contemplamos cómo la narrativa ha sido resituada en un espacio central de los procesos cognitivos del hombre y de las sociedades.

Una vez enmarcado nuestro objeto de estudio desde diferentes perspectivas, centramos nuestra atención sobre las especificidades de los usos mediáticos narrativos y su vinculación con los procesos cognitivos, y el tratamiento que desde el ámbito científico y académico se le está prestando a este tema en la actualidad.



Figura 18.
Composición sobre la evolución hacia el hiperreal del simulacro.

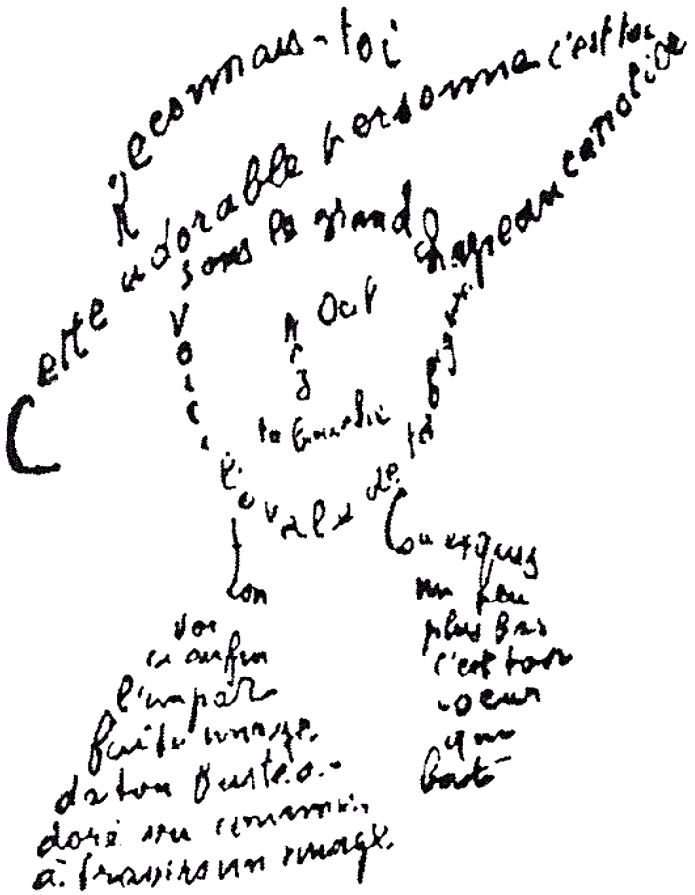


Figura 19.
Calígrama de Apollinaire (1918) enmarcado en el grupo de experimentación literaria ***Oulipo****.*

MEDIOS Y NARRATIVA

Figura 20.
Cartel del la película ***2001: Odisea en el espacio*** (Kubrick, 1968).

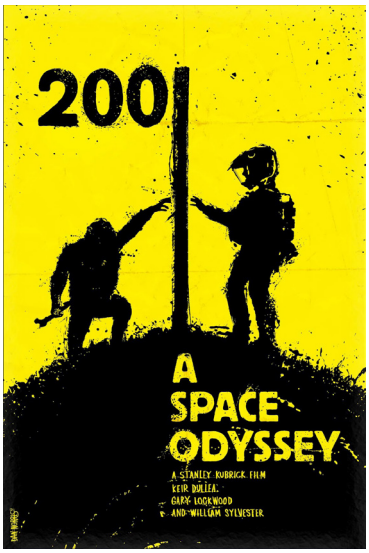


Figura 21.
Póster de ***Network*** *(Lumet, 1976)*



Figura 22.
Imagen promocional de ***La Rosa Púrpura del Cairo*** *(Allen, 1985)*



En este apartado, y antes de pasar a estudiar en concreto los contextos teóricos aplicados a las modalidades de mediaciones narrativas, introduciremos el concepto de medios, en un momento en el que se aprecia un auge de la ecología de medios en detrimento de los postulados tildados como post-estructuralistas.

2.1. "El medio es el mensaje"; la centralidad del medio

«In a culture like ours, long accustomed to splitting and dividing all things as a means of control, it is sometimes a bit of a shock to be reminded that, in operational and practical fact, the medium is the message» (McLuhan, 1964, p. 203). El célebre aforismo de McLuhan, que «casi se podría clasificar como el primer axioma de la ecología de medios» (Strate, 2012), suscita desde su exposición una fuerte polémica y un núcleo de discusión para los investigadores de medios que se prolonga hasta la actualidad.

La oximetáfora, como denomina Gozzi (1999) al aforismo, traza un oximoron sobre el esquema clásico de la comunicación, equiparando medio y mensaje. En su planteamiento, presenta una fórmula lógica impregnada por los estilemas del autor canadiense. A McLuhan se le ha acusado principalmente de falta de rigor y de determinismo tecnológico.

Críticas aparte, profundiza en una perspectiva para la investigación sobre los medios en su relación con el ser humano y la sociedad, al proponer que la nueva escala que introduce cualquier extensión o tecnología nueva tiene consecuencias individuales y sociales (McLuhan, 1964, p. 29). Cabe aquí recordar, como referencia para la contextualización, que para McLuhan los medios son extensiones (prótesis) del ser humano, y también amputaciones (p.33). Los medios, profundiza además en La Galaxia Gutenberg, trabajan, saturan, moldean y transforman todas las relaciones de los sentidos (McLuhan,1998).

Desde concepciones profundamente divergentes, la Escuela de Frankfurt también sitúa la cuestión de la incidencia social y cognitiva de los medios en el centro de su investigación (compleja y con múltiples perspectivas) sobre las industrias culturales y la crítica a la cultura de masas. Según Durham & Kellner (2006, p. XVII), la Escuela de Frankfurt planteaba que «the media culture simply reproduced the existing society and manipulated mass audiences into obedience». Horkheimer & Adorno

(2006, p. 66) son más explícitos, sentenciando que bajo este modelo de industrias culturales, «the consumer becomes the ideology of the amusement industry, whose institutions he or she cannot escape».

En este punto, Eco recalca un posicionamiento común entre McLuhan y los apocalípticos: para los dos, «Los medios de comunicación de masas no son portadores de ideología: son en sí mismos una ideología» (1987, p.2). Para McLuhan, esto significa el nacimiento de un hombre post-gutenbergiano. Para los apocalípticos, «Cuando triunfan los medios de masas, el hombre muere» (p. 3).

En Eco (1987, pp. 4-5) se cuestiona la tesis mcluhaniana acerca de la naturaleza de los media, indicando que el autor canadiense llama media, en general, «a fenómenos que son reducibles a veces al canal, a veces al código y a veces a la forma del mensaje». Y subraya el filósofo y semiótico italiano que lo que deben plantearse los estudiosos de la comunicación es si la composición (química) de todo acto comunicativo es idéntica (p.3). En este sentido, plantea como principal reflexión divergente, que en la cadena comunicativa el destinatario podrá atribuir significados diferentes según el código que aplique: «El medio transmite las ideologías a las que el destinatario puede recurrir en forma de códigos que nacen de la situación social en la que vive, de la educación recibida, de las disposiciones psicológicas del momento.» (p.7).

Además de la relevancia del código, Eco plantea que el canal es un expediente tecnológico que ejerce una influencia sobre la forma misma de la señal (p.6).

El condicionamiento de la mediación tecnológica y su impacto sobre la conciencia, el conocimiento, la interacción y las sociedades humanas, ha sido un tema de gran calado en la tradición académica, siendo también recogida en la obra de teóricos como Ong (2006), Havelock (1963) y Postman (1985). El propio McLuhan (1998) se cuestiona: «La interiorización de medios de comunicación tales como las "letras", ¿rompe el equilibrio de nuestros sentidos y altera los procesos mentales?» (p. 39).

Dedicaremos los apartados venideros a la revisión y profundización teórica sobre este objeto de estudio, atendiendo de manera específica al ámbito de las modalidades de mediación narrativa: oralidad, escritura y audiovisual, y su vínculo con los procesos cognitivos. Integraremos, además, un punto concreto para contextualizar el estado de las mediaciones tecnológicas en el presente del territorio nacional.

En aras de responder a la realidad contemporánea y a la repercusión científica suscitada, la mediación tecnológica digital será abordada mediante un capítulo específico.

Existe cierta controversia a la hora de evaluar cuál de los ámbitos mediáticos fue el primero en ser empleado por la especie humana, si la imagen, la escritura o la oralidad. Sea como fuere, sí existe un consenso a la hora de determinar que fue la oralidad la que, en una primera etapa, propició el desarrollo intelectual del ser humano y sus sociedades (Ong, 2006, p. 11-12; Bloomfield, 1933, p. 32).

2.2. Narrativa: oralidad, escritura, y mediaciones tecnológicas de origen analógico

2.2.1. Oralidad

2.2.1.1. Voz y elementos contextuales compartidos

Si el Homo Sapiens existe desde hace 195.000 años según las averiguaciones de MCDougall et al. (2005) la narrativa oral fue la predominante (y prácticamente exclusiva) hasta la aparición de la escritura hace unos 6.000 años. «La sociedad humana se formó primero con la ayuda del lenguaje oral» (Ong, 2006, p. 11-12).

Ong (2006) teoriza sobre el pensamiento y expresión verbal en oralidad y escritura. En su búsqueda de una naturaleza propia de la oralidad, alejada de definiciones y conceptos ajenos y anacrónicos como literatura oral y texto, se inclina por la épica como elemento característico, «que tiene la misma raíz del protoindoeuropeo, ***wekw***, como la palabra latina ***vox*** y su equivalente inglés, ***voice***, y que por lo tanto se basa firmemente en lo vocal, lo oral» (p. 22-23).

La voz, íntimamente ligada al sonido, es la cualidad más representativa de la modalidad oral de mediación. Como sonido, posee una naturaleza particular, al manifestarse de manera perecedera y evanescente en el tiempo, siendo así como se percibe (Ong, 2006, p. 38). En el discurso oral, se despliegan una serie de procedimientos para producir una comprensión común al conjunto de receptores. No solo son lingüísticos, estructurales y prosódicos; también hay que tener en consideración la gestualidad, los guiños y reacciones, el contexto físico, el conocimiento compartido y la identidad de los participantes (Olson, 2006, p. 138). Este tipo de narraciones, al preservarse en el tiempo y en el espacio, alcanzan nuevas audiencias y nuevos contextos, disolviéndose la relación con el narrador original (p. 138).

2.2.1.2. Oralidad y procesos cognitivos

La oralidad más primigenia se produjo en unas circunstancias ajenas a la escritura y la impresión



Figura 23.
Imagen alegórica sobre las nuevas oralidades. Fotografía de Kaboompics.com (2014).

(circunstancias que aún perviven en determinadas culturas minoritarias), con lo que existe una restricción de las palabras al sonido que determina los modos de expresión y los procesos cognitivos. Es lo que Ong (2006) denomina oralidad primaria, que viene marcada por una serie de características propias:

- La palabra se articula como poder y acción.
- Uno sabe lo que puede recordar: mnemotécnica y fórmulas.
- Acumulativas antes que subordinadas.
- Acumulativas antes que analíticas.
- Redundantes o copiosas.
- Conservadoras y tradicionalistas.
- Cerca del mundo humano vital.
- De matices agonísticos.
- Empáticas y participantes antes que objetivamente apartadas.
- Homeostáticas.
- Situacionales antes que abstractas.

Las particularidades de la oralidad primaria sitúan a la narración en el epicentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que en estas culturas el saber no puede manejarse en categorías complicadas, y debe generar historias de acción humana para guardar, organizar y comunicar sus conocimientos (Havelock, 1963, pp. 80-81). Ong (2006) añade otro argumento en relación con la connivencia entre voz y narración: «es capaz de reunir una gran cantidad de conocimientos populares en manifestaciones relativamente sustanciales y extensas que resultan razonablemente perdurables, lo cual en una cultura oral significa formas sujetas a la repetición» (p. 138).

2.2.1.3. Oralidad mediada

Con la invención de las tecnologías que posibilitan la grabación, reproducción y transmisión del sonido, las características iniciales de la oralidad se transforman, al producirse la rotura contextual del acto narrativo, y/o al perderse la volatilidad del sonido.

Teléfono, radio y televisión provocan, en una primera revolución tecnológica, aquello que Ong (2006) denomina segunda oralidad. Se produce en ella una reestructuración cognitiva del individuo y las sociedades que se construyen sobre una mediación de los aparatos tecnológicos, y cuyos parámetros se reconfiguran por la intervención de los nuevos procesos que establecen los ***Mass Media*** y el teléfono. Aunque existen ciertas similitudes con el uso oral primario (como la mística de la participación, su insistencia en el sentido comunitario, la concentración en el presente y ciertas fórmulas), destaca un uso más deliberado y formal, focalizado en los usos propios de los ***Mass Media*** (que veremos en capítulos posteriores), y que están vinculados (al menos, en una primera etapa) a lo que denomina «uso de la escritura y material impreso» (p. 134).

El advenimiento de los ***New media*** e internet provoca una nueva reformulación de los parámetros y características de la oralidad. Ong (2006, p. 134) considera que los ordenadores maximizan el sometimiento de la palabra al espacio y al movimiento local, perfeccionando la secuencia analítica al volverla instantánea. Landow critica esta postura, indicando que los sistemas hipertextuales que insertan los textos en una web de relaciones provocan un efecto diferenciado, al permitir una lectura y un pensamiento no secuencial o multisecuencial (2006, p. 116). La mayoría de los autores contemporáneos (Rasmussen, 2014), (Fernback, 2003) señalan una nueva edad para la oralidad. Introducen nuevas nomenclaturas como tercera oralidad, ***New Orality*** o ***Digital Orality.***

Para Rasmussen (2014), hemos entrado en una nueva etapa, en la que la oralidad está vinculada a la reescritura, la descarga, la grabación, la transmisión y el ***networking***. «Oral voices are heard everywhere, but given authority through a number of presentation and storing media, from the blog to pod-cast» (p. 27). Fernback (2003) destaca que «the CMC environment adds a colorful dimension to orality in cyberspace» (p. 44), y que sus participantes pueden «antagonize one another, vehemently assert their positions in a debate, and converse in a

rethorical style» (p. 44).

Se está produciendo una reestructuración de las funciones y el estatus que la oralidad está adquiriendo en el presente, en el que la base escrita-impresa a la que apelaba Ong (2006) se conjuga con otras modalidades en los nuevos media (como el discurso directo en ***Skype***, los video tutoriales de ***youtube*** o los mensajes de voz de la herramienta ***whatsapp***).

Algunos autores observan en esta fase una inversión del proceso de influencia de la escritura sobre la oralidad. Si durante décadas, el predominio de lo escrito sobre lo oral ha sido la pauta generalizada, en la actualidad, autores como Soffer (2012) destacan una inversión del proceso. El uso de ortografías no estandarizadas y de errores ortográficos deliberados está presente en la comunicación interpersonal, lo que viene a ser una prueba de este cambio (p. 15). Hay una erosión entre el significante y el significado que proponía Saussure, lo que nos lleva a pensar, utilizando la nomenclatura de Bauman, en una oralidad líquida. Soffer (2012) lo explica: «I argued that this oral-written text ostensibly reflects the melting processes of linguistic structures, resembling the changes that occurred to other social structures in the late modern era» (p. 15). En la era de la convergencia digital, la oralidad experimenta un proceso similar al de la sociedad, cambiando la solidez de las estructuras consolidadas y persistentes en el tiempo por procesos más livianos, irregulares y cambiantes.

En este contexto, la separación entre las modalidades de mediación narrativa se torna compleja. En la literatura académica reciente, el término oralidad se emplea en relación con los discursos que utiliza la sociedad para construir y comunicar mensajes, desvinculándose de la relación primigenia con la voz y la temporalidad del sonido a la que hacía referencia Ong (2006). Lara (2011) afirma que «hablar en línea es cada vez más hablar de oralidad», independientemente del medio utilizado. Según su punto de vista, sea cuál sea el proceso cognitivo que despierten, la interacción en línea se asemeja más a los procesos orales que a los escritos. Para Fernback (2003), «As mediated human communication becomes more and more non-linear, decentralized, and rooted in multimedia, the distinction between orality and literacy becomes less evident and less important» (p. 29).

En estas circunstancias, y según la perspectiva de Papacharissi (2015), se produce una reconciliación de la oralidad primaria y la oralidad secundaria: «Online networked platforms, supportive of Big Data and a variety of similar analytical formulations, blend interpersonal and mass storytelling practices variably, offering a reconciliation of primary and secondary orality tendencies and tensions» (p. 1). Con el Big Data instaurado de manera global, considera que la alfabetización mediática abre el camino a nuevas modalidades de storytelling que posibilita la oralidad digital, recurriendo a la renderización de datos. El dominio de esta oralidad posibilitará la conversión de estas historias en formas múltiples de significado y conocimiento (p. 1).

Como observamos, se ha producido una evolución del concepto de oralidad que nos transporta hacia una visión contemporánea en la que la convergencia mediática, la liquidez estructural, la conectividad en directo y los nuevos modelos de ***storytelling*** transforman la oralidad en un objeto variable y evolutivo que conjuga formas y características de la oralidad primaria y la oralidad secundaria con nuevas modalidades.

2.2.1.4. El renacer de las formas primarias de contar

Para Sanfilippo (2014), asistimos en la actualidad a un «renacimiento de la práctica de contar a viva voz distintos tipos de narraciones» (p. 1).

El desarrollo de los estudios sobre el folclore y la cultura popular, unidos a una clara influencia teatral y literaria, favorecieron en los años 90 el surgimiento de un tipo de narrador que manifiesta el discurso a través de su voz a un auditorio. Estas manifestaciones, lejos de poder considerarse ***mainstream***, quedan relegadas a espacios minoritarios, relacionados a menudo con la infancia a modo de cuentacuentos, la animación a la lectura, y el entretenimiento. Traducido en espacios físicos, a escuelas, bibliotecas, centros cívicos y pequeños teatros, desapareciendo paulatinamente de los lugares tradicionales.

Las estrategias narrativas de estos nuevos oradores se desarrollan a medio camino entre la oralidad, la escritura y el teatro. Hay una serie de rasgos comunes con los oradores de la Antigüedad clásica, especialmente en las técnicas mnemotécnicas asociadas a la imagen, y en las reglas de introducción y cierre. No obstante, es más patente la escisión entre nuevos narradores y narradores tradicionales... Éstos contaban con los cuentos orales pertenecientes al repertorio local entre los que escogía los que transmitir según criterios estéticos fijados por las normas tradicionales y por los gustos de la comunidad. En la actualidad, las fuentes se multiplican, encontrando las referencias escritas, orales (tradicional, otros narradores, radio), autobiografía, rumores, crónica, televisión, cine, teatro, invención propia... (Sanfilippo, 2005, p. 338).

No solo por sus fuentes se distinguen los nuevos narradores de sus antecesores. El oficio se está reinventando, con un papel central de la escritura, y el desarrollo de unos mecanismos específicos para el cuento y la narración en el ámbito urbano (p. 321). «La seule ambition du conteur est d'apparaître nécessaire. Comme un paysan ou un boulanger» (Carrière, 1998, p. 19). Ésta necesidad parece al mismo tiempo mostrar la reivindicación de un rol propio y una función que el resto de narrativas no contemplan, y que podríamos considerar parte de la esencia de la narración oral: la de que las historias relatadas, moviéndose entre la memoria ancestral y la invención, se acercan a los valores cotidianos y comunitarios, contribuyendo a la construcción de la identidad del grupo (Sanfilippo, 2005, p. 452), y transformándose así en «sucesos que se desvían de o confirman la primacía de valores que aseguran el crecimiento de la naturaleza y de la comunidad: el bien, la belleza, la verdad y la justicia» (Beltrán, 2001, p. 556).



Figura 24.
Imagen alegórica 2 sobre las nuevas oralidades. Fotografía de Digital Buggu (2016).

2.2.2. Escritura

2.2.2.1. Una grafía tangible para las imágenes acústicas

En una primera aproximación, el medio escrito queda definido como la plasmación física de la forma verbal (Ong, 2006, p. 15). Se estima que la primera grafía, derivada de pinturas, imágenes y pictogramas con un sistema codificado, aparece en Mesopotamia alrededor del 3500 a.C. (Diringer, 1953), aunque en China y Egipto se estaban desarrollando simultáneamente técnicas de escritura a lo largo del cuarto milenio a. C.

Es un sistema artificial que difiere del habla en que no surge inevitablemente del inconsciente (Ong, 2006, p. 84-85). Para Saussure (1945), padre de la semiótica, «la lengua es el depósito de las imágenes acústicas y la escritura la forma tangible de esas imágenes» (p. 43). El lingüista suizo concibió la escritura como una evocación en forma de signo del habla (p. 43).

A pesar de esta relación de subordinación teórica, el análisis científico de la lengua se ha realizado predominantemente sobre la escritura, obviando hasta fechas recientes la oralidad en sí misma y los efectos de la escritura sobre la propia oralidad. El verbo escrito, se sitúo durante siglos en el foco central de la investigación académica como equivalente al verbo oral representado en un texto. Los letrados, de los coleccionistas medievales de florilegios a Erasmo y Knox, fueron reuniendo textos de la tradición oral, aunque resulta significativo que, al menos en la cultura occidental, en su mayoría lo recogido no provenía de la expresión hablada, sino que se tomó de otros escritos (Ong, 2006, p. 25).

La relación entre oralidad y escritura ha sido compleja desde tiempos remotos. El primer gran choque entre la esfera de lo oral y lo escrito acontece en la antigua civilización griega. El conocimiento de la escritura alfabética fonética se confronta a las fórmulas empleadas por los poetas. Havelock (1963), en el ***Preface to Plato***, muestra cómo los inicios de la filosofía griega están relacionados con la estructuración del pensamiento originada en la escritura estandarizada:



Figura 25.
Marcas dibujadas sobre caparazones de tortuga descubiertos en China datados en el 6000 a. C. Recuperado de Pilcher (2003)..

> Between Homer and Plato, the method of storage began to alter, as the information became alphabetised, and correspondingly the eye supplanted the ear as the chief organ employed for this purpose. The complete results of literacy did not supervene in Greece until the ushering in of the Hellenistic age, when conceptual thought achieved as it were fluency and its vocabulary became more or less standardized. (p. VII).

2.2.2.2. Narración y escritura: introspección y estilo

La modalidad escrita del acto narrativo es relativamente tardía. En primer lugar, el carácter de los escritos estaba relacionado con el recuento y la conservación para reforzar la memoria (Clanchy, 1979). Es con el conocimiento avanzado de la escritura cuando comienza la composición genuinamente escrita, en la que «el autor compone un texto que es precisamente un texto, concentra sus palabras sobre el papel» (Ong, 2006, p. 97).

La narración escrita cuenta con algunas particularidades que la distancian de la narración oral. Por su naturaleza, debe sustituir la presencia física de los participantes del acto narrativo. Éstos quedan aislados del contexto y, por tanto, se debe compensar la falta de información de la comunicación en directo que proporciona la oralidad. Las circunstancias precisas del acto de escribir dan lugar a que las palabras escritas agudicen el análisis (Ong, 2006, p. 105), al aportar distancia respecto al medio natural, y compeliendo así a una creación formal a partir de las posibilidades de introspección y revisión estilística que posibilitan. «Al madurar la experiencia de trabajar con un texto como texto, su creador, de hecho ya un "autor", adquiere un sentido de expresión y organización notablemente distinto del que tiene el orador que se dirige a un público presente» (p. 144).

Esta competencia permite al autor la composición autónoma y libre (sin injerencias del público o dificultades de la memoria), la construcción estética, y la creación consciente de una curvatura dramática auto-conclusiva según el canon aristotélico. Con la invención de la impresión, además, la trama deja de ser dependiente de los episodios para componer narraciones largas.

2.2.2.3. La imprenta de Gutenberg

La invención de la imprenta y su mecanización de la mano de Gutenberg en 1440 suponen un refuerzo y transformación en el pensamiento y la expresión. La actividad intelectual del hombre moderno queda moldeada por la escritura – impresión. Si, siguiendo a Kerckhove (1981), afirmamos que el alfabeto fonético favorece el pensamiento abstracto y analítico, la imprenta extiende este procesamiento cognitivo a círculos cada vez mayores y más extendidos. Ong (2006) señala, además, como la impresión genera un nuevo sentido de la propiedad privada de las palabras (p. 129). La narración escrita se convierte, finalmente, en un factor principal en el desarrollo del concepto de una vida personal privada que caracteriza la sociedad moderna. Sugiere Steiner (1967, p. 383), además, que la lectura en la intimidad requiere de un hogar lo bastante amplio para proporcionar aislamiento y tranquilidad al individuo.

Surge una nueva relación entre autor y lector, propiciada por la posibilidad de presentar un enunciado y pensamiento completo e independiente del público, en la se configura un vínculo vertical en substitución del horizontal que sugería el discurso vocal en la comunidad. En estas circunstancias, la narración escrita permite construir y legitimar discursos a gran escala – los metarrelatos a los que hace referencia Lyotard (1987) -.

2.2.2.4. Escritura y transformación del pensamiento

La comparativa entre la modalidad oral y la escrita nos permite dilucidar que esta última está vinculada con la construcción y estructuración del pensamiento a través de la alfabetización, que posibilita la permanencia del verbo en el espacio-tiempo. Permite la salvaguarda de la memoria, establecer contacto con discursos distantes y revisitar pensamientos.

McLuhan (1998) se posiciona al respecto, opinando que «Solamente el alfabeto fonético produce la ruptura entre el ojo y el oído, entre el significado semántico y el código visual; y, así, solo la escritura fonética tiene el poder de trasladar al hombre desde un ámbito tribal a otro civilizado, de darle el ojo por el oído» (p. 18). Ong (2006), por su parte, opina que la escritura es «la más trascendental de las invenciones tecnológicas humanas [...] Puesto que traslada el habla del mundo oral y auditivo a un nuevo mundo sensorio, el de la vista, transforma el habla y también el pensamiento» (p. 87). El uso del grafolecto hace que se le atribuya un poder normativo para ordenar la lengua, favoreciendo además una introspección cada vez más articulada, abriendo la psique frente al mundo objetivo externo y el yo interior.

Si prestamos atención al fenómeno con la contrapartida de la lectura, que encuentra su objeto corpóreo en el libro, Manguel (2005) establece que la recepción tiene como característica que «es lenta, profunda, individual, exige reflexión» (p. 12). Aparte de la integralidad de su discurso, aúna la estética con el objeto, que puede manipularse y garantizar el resguardo de la información (Cordón & Jarvio, 2015, p. 140).

2.2.2.5. Escritura en la era digital

En la actualidad, la liquidez a la que apelaba Soffer (2012) para la oralidad es igualmente atribuible a la escritura. La estabilidad del metarrelato cognitivo y la individualización que propiciaron la escritura impresa queda en entredicho. Al respecto, Kell (2013) opina que, en el contexto digital en red, las trayectorias del espacio-tiempo toman diferentes velocidades en una multiplicidad de situaciones y espacios. Las trayectorias forman redes que se constituyen a través del tráfico de textos: «Each text in this traffic has people behind and around it, busy making things happen at the same time as they make and remake their worlds» (p. 22).

El texto referencial del Autor convive en la conectividad y en un espacio multimedia con multitud de discursos de autores con minúsculas, en lo que algunos se han apresurado a denominar, parafraseando a Barthes (1987), la muerte del autor.

La composición lineal dramática se ve alterada por estos flujos y la posibilidad tecnológica del hipertexto y el hipermedia. De nuevo, el pensamiento y la expresión se ven transformados: «Hypermedia as a medium conveys the strong impression that its links signify coherent, purposeful, and above all useful relationships. [...] One of the presuppositions in hypertext, is that linking materials encourages habits of relational thinking in the reader» (Landow, 2006, p. 153). Son transformaciones en medio de un proceso en curso, con lo que el propio Landow plantea: «What will be the major narrative form of digital information technology, if any?» (p. 264). El profesor de Brown no alcanza a responder a esta pregunta, aunque sí observa una fuerte influencia en estas primeras décadas de la literatura digital del «movemented or moving text, hyperpoetry, and fusions of word and image» (p. 264)

El movimiento y la fusión mediática son dos de las principales características que destacan diversos autores sobre la naturaleza de la escritura en el entorno digital. Esto ha determinado que académicos como Spiro et al. (1991) hayan determinado la insuficiencia de la escritura tradicional como base cognitiva para el acceso al conocimiento en un presente líquido:

> In particular, multidimensional and nonlinear hypertext systems, if appropriately designed to take into account all of the considerations discussed above, have the power to convey ill-structured aspects of knowldge domains and to promote features of cognitive flexibility in ways that traditional learning environments (textbooks, lectures, computer-based drill) could not (p. 2).

Nuevamente, la revisión de la literatura actual nos transporta hacia el estudio de la convergencia del texto en entornos digitales. Pero junto a la lectoescritura que se produce a través de pantallas, en ritmos comúnmente acelerados y entornos cambiantes, coexiste aquella tecnología surgida con la imprenta de Gutenberg basada en el alfabeto escrito impreso (y, por tanto, con volumen físico material y carácter estático).

A pesar de la disrupción tecnológica, y tras la crisis económica sufrida, la edición en papel está en crecimiento desde 2014, situándose en 2018 en un 1'9% por encima del 2017 (FGE, 2018, p. 14).

La edición en libros digitales, sin embargo, se mantiene estancada, bajo sospechas de que la piratería sigue condicionando enormemente las cifras de negocio (p. 14).

El reinado del libro físico, aún y con la aparición de los e-books (traslación digital de los principios procedimentales de la lectoescritura tradicional), se mantiene, aunque se está produciendo una reducción del número de títulos editados (p.35).

Sobre la tendencia de futuro, existen visiones apocalípticas, como las que muestran Cordón y Alonso (2010, p. 30): «En el caso del libro electrónico, su presencia es ya una realidad incontrovertible y los diferentes eslabones de la cadena editorial se habrán de adaptar a la misma si no quieren quedarse fuera de juego». Existen otras más escépticas y críticas con esta perspectiva. Del mismo modo, empiezan a surgir posiciones que podríamos catalogar como reaccionarias, como la que recoge Cordón (2011) de Pérez Reverte:

> Tengo casi 30 mil libros en casa; suficientes para resistir hasta la última bala. Quien crea que esa trinchera extraordinaria, su confortable compañía, la felicidad inmensa de acariciar lomos de piel o cartón y hojear páginas de papel, pueden sustituirse por un chisme de plástico con un millón de libros electrónicos dentro, no tiene ni puta idea. Ni de qué es un lector, ni de qué es un libro (p. 71).

Sea como fuere, parece evidente que las mediaciones digitales han supuesto ya una alteración en los procesos de lectoescritura tradicionales que, pese a todo, a día de hoy siguen gozando de enorme popularidad y trascendencia.

Piscitelli (2005) apunta a la necesidad de pensar en este tiempo de otro modo, de adecuarse a las nuevas circunstancias con nuevas metáforas y más coetáneas herramientas epistemológicas, pues aparecen nuevos soportes para leer y nuevos lectores y lectoras en proceso de constante y continua mutación. No obstante, y siguiendo los planteamientos de Jenkins (2008), esta adaptación no tiene por qué suponer una erradicación de la narrativa escrita convencional; es un cambio de funciones y de estatus:

> Each old medium was forced to coexist with the emerging media. That's why convergence seems more plausible as a way of understanding the past several decades of media change than the old digital revolution paradigm had. Old media are not being displaced. Rather, their functions and status are shifted by the introduction of new technologies. (p. 14)

2.2.3. Mediación Audiovisual

En una revolución mediática de proporciones masivas, los grandes medios de comunicación del siglo XX desestabilizaron el status quo mediático que proporcionaban la oralidad, el alfabeto fonético y la impresión. La intervención tecnológica (inseparable de los cambios sociales), con la aplicación de la mecanización, la electricidad y la electrónica, proporciona los instrumentos necesarios para el registro y la difusión en masa de mensajes y la composición de códigos audiovisuales. Radio, Cine y Televisión, pese a sus evidentes diferencias, comparten esta base común. McLuhan (1998) se plantea:

> Pero ha sido misión de La galaxia Gutenberg examinar solamente la tecnología mecánica que emergió de nuestro alfabeto y de la prensa de imprimir. ¿Cuáles serán las nuevas configuraciones de los mecanismos y de la alfabetización cuando esas viejas formas de percepción y juicio sean interpretadas en la nueva era eléctrica? (p. 162)

Desde este punto de partida, los signos y los códigos de cada media se atomizan. La revisión literaria les confiere recurrentemente un carácter propio en función del medio tratado, cada uno con sus singularidades narrativas. Así abordaremos, por tanto, su descripción teórica.

Comencemos con el análisis particular de cada medio para, seguidamente, explicar las principales corrientes históricas en la investigación de medios.

2.2.3.1. La radio

2.2.3.1.1. Lenguaje radiofónico: recursos técnico-expresivos y procesos de percepción

En la radio, la voz es mediada por la tecnología, en lo que Ong (2006) denomina segunda oralidad. De entre sus rasgos, hay una serie de características muy idiosincráticas: la masividad, su largo alcance, su inserción popular, la simultaneidad, la instantaneidad, la portabilidad, la unidireccionalidad, la unisensorialidad, la fugacidad y la intermitencia en el acto receptivo (Herrera, 2003; Kaplún, 1999).



Figura 26.
Imagen ilustrativa para la mediación audiovisual. Imagen de Rahul (2018).

Su fuente principal es la voz, junto con otros componentes creativos como los efectos sonoros, la música y el silencio. En su conjunto, configuran un código sonoro, lenguaje auditivo o, según lo denomina Balsebre (1994), lenguaje radiofónico:

> Lenguaje radiofónico es el conjunto de formas sonoras y no¬sonoras representadas por los sistemas expresivos de la palabra, la música, los efectos sonoros y el silencio, cuya significación viene determinada por el conjunto de los recursos técnico-expresivos de la reproducción sonora y el conjunto de factores que caracterizan el proceso de percepción sonora e imaginativo-visual de los radio¬yentes. (p. 27)

Balsebre (1994) reivindica el carácter propio del lenguaje radiofónico. Al vincularla con la recepción, la oralidad radiofónica queda ligada al proceso de habla, pero también al de escucha y sus usos culturales y sociales. La construcción de los códigos y mensajes a través de los recursos técnico-expresivos, con unos principios estilísticos propios y una finalidad estética, constituyen una diferenciación respecto a los discursos de la oralidad primaria. Podríamos decir que la radio ha generado sus propias convenciones.

2.2.3.1.2. Géneros radiofónicos

Estas convenciones se solidifican en una clasificación por géneros y formatos. Los géneros, habitualmente, se han distribuido en cuatro categorías: Información, Opinión, Dramático y Musical. Kaplún (1999, p. 157-158) propone las siguientes categorías para los formatos:

1. Charla (expositiva, creativa, testimonial).
2. Noticiero (formato noticia).
3. Nota o crónica.
4. Comentario.
5. Diálogo (diálogo didáctico, radio-consultorio).
6. Entrevista informativa.
7. Entrevista indagatoria.
8. Radioperiódico.
9. Radio-revista (programas misceláneos).
10. Mesa redonda (propiamente dicha, debate o discusión).
11. Radio-reportaje (a base de documentos vivos, a base de reconstrucciones – relato con montaje).
12. Dramatización (unitaria, seriada, novelada).

La literatura clásica tiende a encajar los usos narrativos de la radio en la última categoría, la de Dramatización. Cabe reseñar que, desde esta investigación y en consonancia con la definición propuesta en el capítulo 1.1., todas estas manifestaciones corresponderían a modalidades de un uso narrativo de la mediación radiofónica.

2.2.3.1.3. Mediación radiofónica de la narrativa y procesos cognitivos

El proceso de percepción sonora e imaginativo-visual introduce un principio de proceso cognitivo diferencial en los participantes del acto narrativo a través de la radio. Balsebre (1994) reseña una serie de cualidades que definen esta mediación:

- Se ejecuta una impresión auditiva y, por consiguiente, se impone el acto de imaginar la realidad (producir imágenes auditivas).
- Se desencadena el mecanismo de la memoria para integrar asociaciones mentales pretéritas y actuales. Hay una relación significativa de causa-efecto entre la asociación de ideas y la percepción de imágenes auditivas.
- La memoria y el proceso de recordación remiten a la experiencia o conocimiento del mundo.
- La perceptibilidad depende de la actitud del sujeto frente al acto comunicativo (atención), de condiciones

ambientales y de las cualidades del discurso (ritmo, elocución, conocimiento o familiaridad…).

- La radio apela a un código sociocultural o imaginario colectivo (la familiaridad del oyente con el código) para llevar a cabo el proceso comunicativo.
- De la sensación a la percepción, se requiere de la duración para alcanzar una impresión significativa.
- Esta impresión es dependiente de la redundancia, la densidad de información y la estructuración secuencial ininterrumpida.
- La impresión sensorial con gran carga afectiva se fija en la memoria a largo plazo.
- La connotación y la descripción afectiva se traduce en una producción imaginativa más precisa.
- En un contexto compartido, una mayoría de oyentes imagina lo mismo a partir de un estímulo auditivo.
- Se produce una proyección por empatía.
- La imagen auditiva es la relación de la conciencia del sujeto con el objeto ligado a la realidad referencial.

Sus aportaciones nos facilitan una comprensión del fenómeno radiofónico, haciendo hincapié en un carácter distintivo que contrastaremos más adelante con los otros grandes media audiovisuales: la televisión y el cine.

2.2.3.1.4.. La mediación radiofónica en España: marco contemporáneo

Convergencia tecnológica y revolución digital son los hechos que fundamentalmente han marcado la evolución de la radio en los últimos tiempos (López, 2011, pp. 18 – 19). De hecho, han afectado de manera transversal a todas las tecnologías mediáticas. En el caso particular de la radio, estos cambios giran alrededor del equipamiento (micrófonos, grabadoras digitales, transmisión de datos), la digitalización de los procesos, el uso de la Red y dispositivos digitales móviles.

En este contexto, y con la implementación del DAB estancada en territorio nacional - sobre lo que Ortiz (2011) señala que «prácticamente todos los grandes operadores de radio España ya fueron adjudicatarios de sus correspondientes frecuencias en DAB, y todavía no han sido explotadas porque ni los emisores y los fabricantes de equipos acaban de ver clara la transición y sobre todo la convivencia de los sistemas tradicionales hertzianos de emisión con el nuevo sistema» (p. 59) - la radio española sigue estando muy presente, aunque con un decrecimiento sostenido desde 2012 (61'9% de penetración por el 57% de 2019) según la AIMC (n.d.-a).

Los géneros y formatos tradicionales se mantienen, con una programación horaria en función de su carácter generalista (buscando aumentar número de oyentes posibles) o especializada (dirigida a nichos específicos de audiencia potencial de la emisora), con una orientación comercial en ambos casos.

En paralelo, Internet «ha supuesto un cambio significativo en el modo de transmisión de este medio, y ha propiciado, incluso, el nacimiento de estaciones que emiten exclusivamente a través de ella» (Martín, 2013, p. 116). La oferta de las emisoras se ha ido complementando paulatinamente desde sus portales, en un ejemplo de integración de vectores transmedia. Se perfilan nuevos usos, diversas formas de producción y distribución de contenidos que han conllevado la aparición de un nuevo rol de oyente-usuario (Rivadeneyra, 2008, p. 240).

Vidales, y Cebrián (como se citó en Martín, 2013, p. 116) sintetizan algunas de estas nuevas formas de escucha y de contacto:

- Radio a la carta: El oyente construye su propia programación sin barreras espacio temporales características del medio.
- Radio Online: Las emisoras pueden emitir por Internet lo mismo que emiten por ondas, produciéndose un ***simulcast***, que no es más que una repetición con diferente tecnología. La mayoría de estaciones ofrecen este servicio ya que no es complicado técnicamente hablando.
- Interactividad: Se pone a disposición de los usuarios una serie de opciones para que la interactividad sea mayor, desde el correo electrónico a las redes sociales, pasando por el chat, los blogs, foros o wikis.

Este nuevo escenario está marcado por la participación de las audiencias: «la radio no puede concebirse ya sin estar en las redes sociales» (Ortiz, 2011, p. 50), y la renovación de una característica propia de la radio:

la ubicuidad y portabilidad. En este sentido, Cebrián (como se citó en Piñeiro-Otero & Videla-Rodríguez, 2013) afirma que la apuesta por la radiofonía móvil no supone la suma de las tecnologías de la radio más la telefonía, sino que se trata de una nueva plataforma que proporciona otros servicios y contenidos (p. 133).

Hay un consenso general sobre que este nuevo escenario está obligando a los medios tradicionales a una redefinición como proveedores de contenidos. «Asistimos a la configuración de una nueva cultura radiofónica marcada por la aldea global y por la era de la comunicación interactiva en la que, al igual que otros medios, la radiovisión también es protagonista» (Ortiz, 2012, p. 15). Algunos autores hablan de una nueva manera de comunicar, diferente a la radio. Otros, hablan de mestizaje en el nuevo marco tecnológico (post-radio, según explica Ortiz (2012).

En todo caso, la transición o mediamorfosis se está produciendo de manera limitada y a una velocidad pausada (en comparación con otros medios). Algunos estudios ponen en cuestión la innovación en servicios y contenidos. El informe de AIMC (n.d. -b) determina que aumenta paulatinamente el acceso a la radio a través de Internet (del 2'1% en 2010 al 4'4 en 2018), pero el uso a través de FM (consumo tradicional) sigue siendo el más escuchado, aunque decrece desde 2012 (61'9 – 57'5). Dos nuevas formas entran como novedad en las mediciones del 2018: el podcast (1%) y el ***streaming*** (3'5%).

En esta transformación paulatina, algunos autores como según Piñeiro-Otero & Videla-Rodríguez (2013, p. 49) señalan «Frente a las estrategias adoptadas por otros cibermedios para la extensión de su modelo de negocio a la cuarta pantalla, la radiofonía móvil parece haberse quedado relegada tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa». Para Kindelán (2010) la radio, en una tendencia generalizada al multisoporte, acusa el vértigo de unos dispositivos que todavía desconoce y a los que solo ve como puro complemento de sus emisiones (Kindelán, 2010).

De sus aportaciones, podemos inferir que la radio, en el contexto digital contemporáneo, sigue fuertemente vinculada al modelo clásico, y que su uso y consumo generalizado aún dista mucho de alcanzar su máximo potencial en las posibilidades que ofrece el nuevo entorno (Ortiz, 2012, p. 5).

2.2.3.2. La televisión

2.2.3.2.1. . Composiciones de imágenes y sonidos (y lenguajes audiovisuales) reproducidos a distancia

En una definición precisa vinculada al fundamento tecnológico, la televisión es «un sistema electrónico de grabación de imágenes y sonidos y de reproducción de los mismos a distancia» (Soler como se citó en Aguaded, 1998, p. 147).

Como sucedía con la radio, la televisión cuenta con una serie de factores que determinan los procesos de creación y recepción del discurso narrativo, y emplea además unos recursos técnicos y expresivos propios fundamentados. Posee un lenguaje propio, una sintaxis particular para estructurar los mensajes, que emplea de forma muy propia para narrar los hechos y las informaciones, y una «singular manera de contar y difundir la realidad que representa» (Cebrián, 1992, p. 9). Superpone elementos sonoros, icónicos y lingüísticos (y su enorme catálogo de opciones compositivas), en un discurso ininterrumpido que produce sensación de realidad, y ofrece una gran cantidad de contenidos a todas horas y en varios canales (Pérez-Rodríguez, 2005, p. 200).

2.2.3.2.2. Géneros televisivos

Estos contenidos se categorizan, al igual que acontecía con la radio, en diversidad de géneros y formatos,

con una división explícita entre los ámbitos de realidad y ficción (ambos suscritos a la construcción narrativa según nuestra perspectiva). López & Gómez (2012, p. 271) recogen la siguiente taxonomía:

- Entretenimiento
- Cine
- Ficción
- Musicales
- Magazines
- Opinión
- Informativos
- Culturales

Esta categorización coincide en algunos aspectos, pero choca en otros con la de Barroso (1996) o Etayo-Pérez (2014).

Cabe recordar que los géneros son una convención pactada, cuya definición y clasificación dista de ser clara ni estar cerrada. Como arguye McQuail (1987), el género ha de ser considerado como un dispositivo práctico para contribuir a la producción consistente y eficiente, y para relacionar esta producción con las expectativas del consumidor. Como, al mismo tiempo, puede ser considerado un elemento práctico para permitir al usuario del medio planificar sus decisiones, se le podría considerar como un mecanismo para ordenar las relaciones entre las dos principales partes de la comunicación de masas (p. 200).

Cualquier taxonomía de los géneros presenta una categorización en la que se entremezclan criterios diversos. Para nuestros fines, los géneros televisivos se corresponden con una convención que se cristaliza en unas determinadas formas y pautas aceptadas mediante un pacto narrativo televisivo.

2.2.3.2.3. Mediación televisiva y procesos cognitivos: la metáfora del espejo retroactivo

El discurso narrativo televisivo se desarrolla a través de la mímesis de la percepción natural del hombre, al mediatizar el lenguaje verbal, visual, sonoro e icónico… Aunque con matices. En primer lugar, por el reduccionismo al espacio de la pantalla y su doble dimensión. Y en segundo, por la gramática (o estructuración) propia que se establece en la realización de la narración televisiva, sujeta a una planificación, montaje y composición estética del material audiovisual. Esto junto con el trucaje y los efectos permite, además de la imitación, la acción creativa autónoma, rompiendo las reglas del espacio-tiempo audiovisual natural. Además, la mediación televisiva confiere al objeto reproducido en la pantalla significaciones complementarias de carácter simbólico y metafórico (Gerbner, 1969).

La propia codificación icónica en televisión está sujeta a un proceso de denotación y connotación en la que los estímulos construyen una estructura perceptiva que se pone en relación con el significado de la experiencia real denotada (Eco, 1986, p. 172). Existe un significado manifiesto y otro latente: el primero es al que apela la representación del objeto real, y el segundo el simbólico o crítico que se produce a partir de la convención cultural.

Su papel mimético y creativo no se produce de forma aislada en el juego denotativo y connotativo, pues introduce una relación retroactiva con la propia realidad.

La televisión sigue creando personajes, siendo el referente de nuestro mundo y de nuestras vivencias, ofreciendo el sustento de nuestras conversaciones y la fuente de nuestro lenguaje, estandarizando los modelos de comportamiento, las modas y los gustos, enseñando el mundo de unos pocos, escribiendo con la riqueza de sus imágenes y su brillante polisemia una historia de nuestro siglo en la que probablemente no esté todo, aunque las historias, ya los sabemos, siempre son verdades a medias y espejos de una realidad (Pérez-Rodríguez, 2005, p. 198).

Castañares (2006) y Lynch (2000) recurren también a la metáfora del espejo para apelar a una realidad televisiva que refleja y a su vez es reflejada en la sociedad. Un proceso que, lejos de ser aséptico, responde a una construcción según unos criterios y unas finalidades que se han ido moldeando, en la mayor parte de los casos, en la mayor parte de los casos, en paralelo con la globalización y el liberalismo.

Para algunos referentes académicos, la estandarización de su rol como transductor de una realidad compleja a un público masivo, acaba determinando una relación de dependencia por parte del individuo, que ha de recurrir a ella para conocer y reconocer el entorno en el que habita. La televisión, afirman Farré & Saperas (2000), se ha convertido en una forma de mediación entre una realidad demasiado compleja para ser conocida de manera global y un ciudadano que no está en disposición de conocer socialmente por la experiencia directa y organizada (p. 1).

La recepción de la realidad narrada por la televisión tampoco se realiza de manera neutra. Ferrés (1996) argumenta que «Sólo teniendo en cuenta la actitud mágica, emotiva, fascinada, poco o nada consciente, con la que se suele vivir la experiencia televisiva, se puede hacer un análisis en profundidad sobre el alcance real de su influencia» (p. 16).

De base, los procesos cognitivos generados a partir de los estímulos de la televisión están fuertemente vinculados a la emoción y a la socialización, por encima del análisis reflexivo o la conciencia crítica.

Evidentemente, esa recepción de la realidad narrada por televisión a la que hacíamos alusión no es igual para todos los individuos. Las teorías tempranas sobre los efectos directos han dado paso a la asunción generalizada de que los públicos no se comportan siempre igual en la recepción de los mensajes mediáticos. De Fleur y Ball-Rokeach (como se citó en Aguaded, 1998, p. 237 – 238) consideran una serie de principios que condicionan esta recepción:

- El principio de la atención selectiva (las diferencias cognitivas provocan distintos tipos de atención).
- El principio de la percepción selectiva (los intereses, conocimientos, ideas previas, valores de la gente permiten interpretaciones variadas de un mismo mensaje).
- El principio de la memoria selectiva (con diferentes niveles de recuerdo en función de las diferencias individuales y grupales).
- El principio de la acción selectiva (ya que la gente actuará de forma diferenciada ante los mismos contenidos).

La relación del discurso televisivo con la audiencia no sigue una secuencialidad automática de estímulo-respuesta. No se puede obviar, sin embargo, el papel determinante que ejerce a través de la bisensorialidad, la emotividad, y el alcance (número de personas que reciben la narración), sobre los procesos cognitivos de los individuos, la creación del imaginario colectivo y la objetivación de la realidad. Los media, junto a otros agentes de socialización, «funcionan sobre todo como contextos de percepción de la realidad social; el papel de los medios es particularmente importante en la estructuración de los conocimientos y de los cuadros cognitivos» (Wolf, 1988, p. 5).

No obstante, y como sucede de manera transversal en los medios pre-digitales, la idiosincrasia de la televisión y sus efectos se están renegociando con la aparición de las nuevas tecnologías.

Veamos a continuación el estado de la cuestión, atendiendo a las particularidades del territorio español donde se focaliza nuestra investigación.

2.2.3.2.4. La televisión en España en la actualidad

En una primera transición hacia la transformación digital, la irrupción de la TDT, lejos de configurar un

nuevo mapa televisivo en España o añadir voces al pluralismo, fue reforzando la posición de los grandes conglomerados, hecho señalado por varios investigadores (Bustamante, 2008; García & Fernández-Beaumont, 2011; Marzal & Casero, 2007; Miguel De Bustos, 2007). La posición preponderante de ***Mediaset*** y ***Atresmedia*** en el mercado se ha acentuado, especialmente a través de la integración en sus grupos mediáticos de Cuatro y la Sexta respectivamente. Según Díaz-González & Quintas (2013, p. 85), «ahora casi el 60% de los contenidos consumidos son ofertados solo por dos grupos televisivos (***Atresmedia*** y ***Mediaset*** España)», y «el 81,5% de los ingresos de 2012 se repartieron entre ***Atresmedia*** y ***Mediaset*** España» (p. 85).

A esta situación de duopolio, hay que unirle la adquisición de ***Canal +*** por parte de ***Telefónica*** (constituyendo ***Movistar +***), y el desembarco en España de empresas de emisión en streaming como ***Wuaki TV*** (la pionera), ***Netflix, HBO*** o la inminente llegada de ***Disney +***. Su servicio de series y películas por catálogo y on demand, que funciona en connivencia con las Smart TV, los dispositivos portátiles y el propio ordenador conectado, responde a un nuevo tipo de usuario proveniente de lo que Sierra (2009, p. 98) denomina la fuga de televidentes de los canales generalistas.

Las cadenas generalistas han procurado encontrar su lugar en Internet, en un sistema similar al de la radio en el que el portal en red se utiliza como estrategia de posicionamiento, auto-promoción y televisión en directo y a la carta. La posibilidad de acceder a contenido bajo demanda con contenido publicitario anexo, y la opción de dejar comentarios en directo o a través de enlaces a las redes sociales, abren una serie de vías de explotación orientadas hacia un usuario en red que será, presuntamente, el espectador del futuro. A pesar de las limitaciones en cuestiones de ***feedback*** y tratamiento del usuario, ejemplos como el del ***Atresplayer*** (visor de contenidos on-line propio de ***Atresmedia***) e iniciativas como el ***AtresmediaLab*** para la exploración de la publicidad multipantalla nos hacen pensar en un interés creciente por parte de los grandes conglomerados televisivos en las opciones y estrategias del negocio digital en red.

Pese a estos indicadores de migración a la red, el modelo de negocio tradicional de la televisión sigue vigente, liderando la penetración con un 85%, aunque con síntomas de ligera caída (89'1% en 2012) (AIMC, n.d.-b, p. 11). Como elemento comparativo, señalar que Internet tiene una tasa de penetración del 82'1 (2019b, p. 11). La preponderancia de los procesos tradicionales sigue siendo vigente y relativamente sólida, a pesar de los apuntes hacia una reconversión del negocio en connivencia con espacios digitales (especialmente, redes sociales).

Mientras, la tendencia de futuro apunta hacia un aumento de la atracción por la visión no lineal de contenidos entre los jóvenes (Doyle, 2016, p. 693), y a un crecimiento de las plataformas de distribución bajo demanda en ***streaming***. Recordemos aquí las palabras del CEO de ***Netflix***, que declaró que la televisión broadcast es como un caballo y que «the horse was good until we had the car» (como se citó en Doyle, 2016, p. 693). En este nuevo sistema proporcionado por la sociedad contemporánea y el disrupto digital, con la sobreabundancia de contenidos e informaciones, el papel de los canales convencionales se ha puesto en entredicho, por lo que los broadcasters se están viendo obligados a aceptar el desafío de «re-inventing each of their content services as a "multiplatform Brand proposition" that makes cost-effective use of the full range of digital distribution forms and formats available» (Doyle, p. 702).

Figura 27.
Captura de la serie de ***HBO Juego de Tronos*** *(Benioff & Weiss, 2019).*



Figura 28.
Henry Cavill en ***The Witcher*** (Schmidt, 2019), *la mayor producción de* ***Netflix*** *hasta la fecha.*



Figura 29.
El personaje de ***Baby Yoda*** *en* ***The Mandalorian*** *(Favreau, 2019), propiedad de* ***Disney Plus****.*



2.2.3.3. Cine

2.2.3.3.1. Principios del lenguaje cinematográfico

Podríamos pensar que existe un debate acerca de la autonomía de la autonomía del lenguaje cinematográfico, pues coincide en su naturaleza audiovisual con la televisión. Sin embargo, y como señala González-Guardia (2012, p. 46), en los inicios de la teoría cinematográfica la reclamación de un estatus propio la provoca una supuesta analogía con el teatro. Ya entonces, la expresión lenguaje cinematográfico es corriente entre los primeros teóricos del medio (como recogen Aumont, Bergala, Marie & Vernet, 1983, p. 160). Temporalmente, se sitúan en una etapa anterior al cine sonoro, en la que el verbo se percibe como un agente externo y comprometedor en relación a una idea de universalidad de la imagen. Balázs (1978, p. 27) establece cuatro principios propios del lenguaje cinematográfico:

- Distancia variable entre el espectador y la escena dentro de la misma. De ello resulta un tamaño variable de la escena, que encuentra su lugar en un marco y en la composición de la imagen.
- División de la escena en planos separados.
- Encuadre variable (ángulo y perspectiva) de las imágenes detalladas dentro de la escena.
- El montaje es la unión de las tomas separadas para formar una serie ordenada, en la que no sólo se suceden escenas completas…, sino incluso el encuadre de pequeños detalles dentro de una escena. Así nace la escena como una unidad como las piezas de un mosaico colocadas en orden cronológico.

La descomposición en planos y, sobre todo, el montaje, empiezan a reclamar su vínculo explícito con la cinematografía. Supuesto con el que concuerda significativamente la escuela rusa, con Pudovkin, Eisenstein o Vertov como representantes destacados.

Esta aproximación teórica desemboca en una búsqueda de las gramáticas sobre el cine, atendiendo a las unidades o figuras que componen el film. Frente a esta perspectiva desde la lingüística textual surgieron voces críticas aludiendo, de nuevo, a una naturaleza propia y diferencial de los componentes narrativos cinematográficos.

Mitry (1978) es uno de sus máximos exponentes. Describe el cine como un lenguaje cargado de una forma estética; un medio de expresión susceptible de «organizar, construir y comunicar pensamientos, que puede desarrollar ideas que se modifican, se forma y se transforma, se convierte entonces en un lenguaje, es lo que se denomina un lenguaje» (pp. 44 – 45). Estas cualidades le llevan a definir el cine como «una forma estética (tal como la literatura), que utiliza la imagen que es (en sí misma y por sí misma) un medio de expresión cuya sucesión (es decir, la organización lógica y dialéctica) es un lenguaje» (p. 45).

Esta definición del cine como forma estética y medio de expresión, además de la constatación de la planificación y el montaje como principio discursivo cinematográfico, nos permiten ir recopilando una serie de características que en el cine son altamente influyentes y contrastadas, pero que también existen en la mediación televisiva (a menudo, con una implementación menos concienzuda).

La clave diferencial la aporta la Escuela Continental, con autores como Metz (2002), desde la semiótica, Gaudreault & Jost (1995), siguiendo la línea de la narratología, y Bellour (2009) a través del estructuralismo. Seguían la estela teórica de Bazin (2011):

> […[hoy, finalmente, puede decirse que el director escribe directamente en cine. La imagen –su estructura plástica, su organización en el tiempo– precisamente porque se apoya en un realismo mucho mayor, dispone así de muchos más medios para dar inflexiones y modificar desde el interior a la realidad. El cineasta ya no es un competidor del pintor y del dramaturgo, sino que ha llegado a igualarse con el novelista. (p. 63)

Bazin (2011) apunta hacia la narrativa como el elemento diferencial de la expresión cinematográfica. Gaudreault & Jost (1995) siguen la misma línea de pensamiento «La idea de servirse de la película primordialmente,

y, ante todo, para contar historias nació al mismo tiempo que el cinematógrafo» (p. 31). De hecho, según la interpretación de Sánchez (2006), Metz compuso la gran sintagmática como respuesta a la pregunta: «¿cómo se constituye el filme a sí mismo como discurso narrativo?» (p. 86).

2.2.3.3.2. La mediación cinematográfica como fenómeno narrativo

Por oposición a la televisión y la radio, observamos una preocupación teórica explícita y amplia por el vínculo entre cine y narrativa. Desde nuestra perspectiva, una narrativa ligada a la concepción aristotélica, desarrollada especialmente en la novela literaria. Metz (2002) apunta a que, en el cine, la historia llega tan lejos que la imagen (considerada constitutiva del cine), queda eclipsada por la intriga que ella misma teje, y ya únicamente en la teoría el cine es el arte de las imágenes. La película, susceptible de originar una lectura transversal mediante la exploración libre del contenido visual de cada plano, es casi siempre objeto de una lectura «longitudinal, precipitada, desfasada hacia delante y ansiosa por la continuación» (p. 71). El público cinematográfico ha asumido como natural el hecho narrativo. El cine se presta a las fórmulas de la narración tradicional: «su mecanismo semiológico íntimo tiene la narratividad bien sujeta al cuerpo» (p. 71).

Al poner en común los rasgos aquí expuestos con la definición propuesta para la narrativa, vislumbramos con claridad los aspectos diferenciales que nos permiten concebir una narrativa cinematográfica:

- En la modalidad narrativa cinematográfica existe una conciencia explícita de estar contando (y de estar recibiendo) una historia a través de unidades de significado audiovisuales.
- Se efectúa una mímesis de la realidad para ***poietizarla*** (intervención creativa). La ***poiesis*** puede efectuarse también mediante la intervención de la imaginación y la ficción, con lo que se generan nuevos mundos que no se rigen por las reglas y propiedades del ámbito de lo real. El valor testimonial del cine en relación a lo acontecido frente a la cámara entra en crisis, primero, con la dramatización, con la introducción de los trucajes y, más adelante, con los efectos digitales y su naturaleza externa y virtual.
- Tanto el que elabora el discurso como el público aceptan y participan en el pacto narrativo.
- La recepción del discurso implica unos índices de atención y concentración que sumergen al espectador en un estado catártico profundo.
- La articulación y la composición estética alcanzan un alto nivel de desarrollo en el discurso cinematográfico (que suele gozar, por oposición a la televisión, de un mayor tiempo de dedicación y elaboración en el proceso creativo).

De alguna manera, el cine, en su mecanismo narrativo íntimo, traslada al ser humano a los tiempos ancestrales de la ***narratio*** del Orador ante el vulgo, o de la narración primaria, con el Narrador en la comunidad. Con la gran diferencia de que el Autor, como en la literatura, no está físicamente presente en el acto narrativo, y que el vulgo es en realidad una audiencia masiva.

Como apunte, señalar que la condición de Autor será retomada desde la cinematografía para denominar al responsable del acto ***poiético*** narrativo audiovisual (a diferencia de la radio y la televisión, donde son más conocidos los nombres de las personas o personajes que aparecen en la diégesis que los que crean el discurso audiovisual).

2.2.3.3.3. Cautivación y evocación: procesos cognitivos en el cine

Comprobamos pues como, a pesar de compartir el lenguaje verbal, visual, sonoro e icónico, la mediación cinematográfica de la narrativa se distingue claramente de la televisiva. Sucede, del mismo modo, con los procesos cognitivos que genera en el espectador:

> El espectador de las "salas oscuras" es sujeto pasivo en estado puro. Nada puede, no tiene nada que dar, ni siquiera sus aplausos. Está paciente, y padece. Está subyugado, y sufre. Todo pasa muy lejos, fuera de su alcance. Al mismo tiempo todo pasa en él, en su cenestesia psíquica, si se puede decir así. Cuando los

> prestigios de la sombra y del doble se fusionan sobre una pantalla blanca en una sala oscura, para el espectador, hundido en su alvéolo, mónada cerrada a todo salvo a la pantalla, envuelta en la doble placenta de una comunidad anónima y de la oscuridad, cuando los canales están obstruidos, entonces se abren las esclusas del mito, del sueño, de la magia (Morin, 1972, p. 114).

El espectador cinematográfico conjuga la pasividad física con la hiperactividad cognitiva, que pasa por la atención, interpretación a través de los códigos, la identificación, la empatía, el procesamiento de las metáforas, la emoción, y la catarsis. Todo en el acto cinematográfico, oscuridad, comunidad anónima, la proyección en una pantalla… está predispuesto para emancipar al espectador de su entidad física y trasladarlo al mito, al sueño, a la magia. En otras palabras, al relato narrado.

Pese a no existir una interpretación única, un condicionamiento pavloviano estándar y global, la narración cinematográfica posee unos patrones reconocibles que se consensúan a través del pacto narrativo (válidos en un espacio-tiempo concreto). Si el espectador es ajeno al pacto narrativo, se producirá un choque cognitivo que podrá derivar, entre otras opciones, en rechazo o asimilación de la novedad.

En alusión a la percepción cinematográfica, argumenta Casetti (1994) que se configura como una actividad fundada en la reconstrucción y la hipótesis: el observador no se limita a registrar informaciones presentes en el flujo de la realidad, aislando las no variables y explotando el propio movimiento, sino que «procesa los datos que recibe sobre la base de esquemas mentales que le permiten interpretar lo que tiene ante sí y formular expectativas sobre lo que vendrá después» (p. 124).

Podríamos concluir en este punto que la narración cinematográfica, más que persuadir o seducir (verbos ligados habitualmente a la experiencia televisiva), cautiva y evoca. Cautiva al aprisionar temporalmente la percepción y la conciencia del espectador. Y evoca en un doble sentido: hacia los referentes y experiencias personales y, desde ellos, hacia los designios de una imaginación que no es la propia. En este sentido, la narración cinematográfica requerirá de un alto grado de atención y concentración por parte del espectador para que se produzca el fin catártico.

2.2.3.3.4. Situación del cine en España

El proceso tradicional de exhibición cinematográfica convive en la actualidad con un nuevo modelo basado en plataformas on-line de suscripción (con un acusado sistema paralelo de distribución ilegal de contenidos) y servicios por demanda. A la gran pantalla y el consumo colectivo se le agrega el espectador individual-familiar en el salón-comedor del hogar. Este modelo, ya existente en la distribución de películas a través de las parrillas televisivas, se modifica con la introducción de la digitalización de contenidos y la posibilidad de consumo sin restricciones horarias, en un uso adaptado a las demandas de la sociedad contemporánea. Aparece, además, una tercera vía: la del consumo individual ubicuo y multidispositivo a través de ordenadores, tabletas y móviles.

La digitalización para la grabación y reproducción de contenidos cinematográficos llega con cierto retraso respecto a otros países en el caso español. Las reticencias del mercado, unido a los costes que suponían la conversión digital de las salas de proyección, derivaron en una posición conservadora (Izquierdo, 2009). Finalmente, la migración digital de los servicios se ha completado prácticamente en su totalidad, apoyada por el desarrollo tecnológico. En el apartado específico de la distribución, los nuevos modelos han sido fuertemente apoyados por las telecomunicaciones por banda ancha y las mejoras de calidad y velocidades de conexión, que permiten la descarga directa y el ***streaming*** de contenido audiovisual (Navarro, 2015, p. 189). Las mismas plataformas que operan para los contenidos televisivos ofrecen también contenidos cinematográficos (***Movistar +, Netflix, Orange TV, Vodafone One TV***…).

Algunos autores (Berman et al., 2007) resaltan la importancia de innovar y dotar de flexibilidad a los modelos, así como la necesidad de hacer partícipe al usuario a través de la interactividad. Mientras en innovación

y flexibilidad se han conseguido avances significativos, la interactividad sigue siendo conflictiva. La finalidad catártica y la inmersión en guardan una relación compleja con esta posibilidad, que vendría a romper con la «pasividad en estado puro» a la que apelaba Morin (1972, p. 114).

Como sucedía con la audiencia televisiva, existe una constatación de la orientación de los más jóvenes hacia un consumo cinematográfico on-line, a través del ***streaming*** o ***VOD***. En las especificidades del mercado cinematográfico, los soportes físicos ***DVD*** y ***Blu-Ray*** entran en crisis de ventas, mientras que los contenidos digitales y los Servicios audiovisuales (que incluyen radio, televisión y cine) crecen, suponiendo 90.010 millones de euros en 2015 y un crecimiento de un 4'8% (AMETIC, 2016, p. 6). La penetración, no obstante, desde la fuerte caída en el periodo 2001 – 2013 (del 11'2% al 3%), ha experimentado un ligero repunte en los últimos años (3'9% en 2018), que se ve refrendado con el aumento de salas de cine, recaudación y espectadores (98.901.738 en el resumen ejecutivo de 2018 por 96.137.282 en 2015) según el Ministerio de Cultura y Deporte (2015) y (2018).

Figura 30.
Uso de un signo con significado codificado común en culturas occidentales contemporáneas . Foto de Pereira (2019).



2.2.3.4. Los medios: Comunicación de Masas y Teoría crítica

Al incorporar los Medios y los enfoques de la Comunicación de Masas y la Teoría crítica, estamos reconociendo el estatus que la investigación científica le ha otorgado como objeto de estudio desde los años 20 del siglo pasado.

En este punto, nuestro interés no se centra tanto en la modalidad de la mediación tecnológica, como en los efectos que provocan radio, televisión y cine sobre los procesos cognitivos. Las teorías de los efectos nos ayudarán a comprender las fórmulas y conclusiones que se extrajeron la investigación sobre estos grandes media, atendiendo de manera explícita a su repercusión sobre una sociedad catalogada como masiva.

Evidentemente, no existe consenso ni unanimidad en lo que a los efectos de los media se refiere. Nos propondremos aquí recoger las perspectivas de las diferentes grandes teorías que han ido surgiendo en las ciencias de la comunicación.

2.2.3.4.1. Teorías del impacto directo y Public Opinion

En el marco de la ***Mass Communication Research,*** encontramos en primera instancia las teorías del impacto directo, y entre ellas la Teoría de la aguja hipodérmica de Lasswell (1971), en las que se destaca una influencia directa y homogénea de los mensajes mediáticos sobre una población atomizada, con una clara influencia del conductismo.

Los defensores de esta postura, según la visión de Dowse y Hugues (1999), tenderán también a concebir la sociedad de masas como una composición de seres atomizados, provocado por la pérdida de identidad grupal e individual y el resquebrajamiento de las costumbres, con lo que los hombres se vuelven «utilizables y sujetos a la manipulación y la persuasión» (p. 338).



Figura 31.
Imagen alegórica para la representación del apartado de la Comunicación de Masas y la Teoría crítica. Imagen de Paunovic (2018).

Coetáneo de las teorías de impacto directo, Lippman (1998), concibe la idea de que «Inevitably our opinions cover a bigger space, alonger reach of time, a greater number of things, than we can directly observe. They have, therefore, to be pieced together out of what others have reported and what we can imagine» (p. 79). En esta tesitura, el ciudadano se ve obligado a recurrir a los estereotipos para comprender su realidad.

Los medios se encargan de seleccionar y difundir estos estereotipos en la opinión pública, definiendo así su organización: «My conclusion is that public opinions must be organized for the press if they are to be sound, not by the press as is the case today» (p. 32). En su planteamiento, adelanta la concepción de la Agenda Setting que aparecerá tiempo después.

2.2.3.4.2. Teorías de los efectos limitados

A las teorías del impacto directo les sucede la Teoría de los efectos limitados. Varias corrientes conviven simultáneamente, con la influencia de los estudios sociológicos sobre el terreno, el empirismo y el funcionalismo. Kappler (1974) realiza una síntesis de los resultados obtenidos en el marco de esta teoría, a pesar de su variabilidad:

1. La comunicación de masas no constituye, normalmente, causa necesaria y suficiente de los efectos que producen sobre la audiencia, sino que actúan entre y a través de un conjunto de factores e influencias.
2. Estos factores intermedios convierten la comunicación en un agente cooperador en el proceso de refuerzo de las posiciones previas, pero no en la causa única. Los medios tienden a reforzar lo existente más que a producir cambios.
3. En las ocasiones en que la comunicación favorezca el cambio, es probable que suceda una de estas dos condiciones:

a. Los factores intermedios quedarán inactivos y el efecto de los medios será directo.
b. Los factores intermedios, que normalmente favorecen el refuerzo, se encontrarán en esta ocasión impelidos hacia el cambio.

4. Existen situaciones en las que la comunicación parece producir efectos directos o satisfacer, directamente y por sí misma, ciertas funciones psicofísicas.
5. La eficacia de la comunicación, tanto como elemento cooperante o actuando de manera directa, se ve influida por diferentes aspectos de los medios, del contenido o de la situación de comunicación, como por ejemplo aspectos de la organización del mensaje, la naturaleza de la fuente y del medio, el clima de opinión existente, etc.

2.2.3.4.3. Teoría crítica

Mientras, en Europa, se desarrolla la Teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, con exponentes consagrados como Horkheimer & Adorno (1969), Marcuse (2016), Habermas (2002), o Benjamin (2003). Enfrentados a la teoría tradicional y al positivismo, centran su investigación en los medios como formas de reproducción y control psicológico y social del individuo.

La industria cultural tiene la tendencia a transformarse en un conjunto de protocolos y justamente por ello en irrefutable profeta de lo existente. Entre los escollos de la falsa noticia individualizable y de la verdad manifiesta la industria cultural se mueve con habilidad repitiendo el fenómeno tal cual, oponiendo su opacidad al conocimiento y erigiendo como ideal el fenómeno mismo en su continuidad omnipresente (Horkheimer & Adorno, 1969, p. 81).

Los medios ocupan un lugar privilegiado en las industrias culturales y, según estos autores, individuo y sociedad acaban alienados en su proceso de estandarización de la realidad vinculada al liberalismo y el objeto de consumo.

2.2.3.4.4. Segunda etapa de la Communication Research

En Estados Unidos, la ***Communication Research*** sigue una perspectiva científica opuesta a la Teoría crítica. El trabajo empírico a través de encuestas de Lazarsfeld fue dominante durante una época. Lasswell (como se citó en Mattelart, 1997, p. 31) evoluciona desde sus inicios vinculados a la aguja hipodérmica, definiendo el proceso comunicativo a través de tres funciones principales:

- La vigilancia del entorno, revelando todo lo que podría amenazar o afectar al sistema de valores de una comunidad o de las partes que la componen.
- La puesta en relación de los componentes de la sociedad para producir una respuesta al entorno.
- La transmisión de la herencia social.

2.2.3.4.4.5. Teoría de gratificaciones

La teoría de gratificaciones, apunta a que medios e individuos generan una relación retroactiva. Los medios se adaptan a la audiencia. El individuo no estará interesado en el discurso mediático si no satisface alguna de sus necesidades.

2.2.3.4.4.6. Agenda setting

Siguiendo con la presentación cronológica, la teoría de la ***Agenda – Setting*** pone su foco sobre los procesos cognitivos de los medios sobre la ciudadanía. De las investigaciones dentro de su marco se infiere que el individuo, en un entorno que le excede, genera una dependencia cognitiva hacia los medios para su integración en la sociedad y su comprensión de la realidad. La propia realidad social se convierte en una realidad mediática. Además, los media se encargan de programar los usos y costumbres del ciudadano, y de seleccionar y ofrecer los discursos según criterios e intereses propios. Hay una intervención dinámica sobre la agenda pública. Wolf (1987, p. 89) defiende que la hipótesis de la ***agenda-setting*** postula un impacto directo, aunque no inmediato sobre los destinatarios, que se configura a partir de dos niveles:

a) el «orden del día» de los temas, argumentos, problemas, presentes en la agenda de los media.
b) la jerarquía de importancia y de prioridad con la que dichos elementos son dispuestos en el «orden del día».

2.2.3.4.4.7. La espiral del silencio

Noelle-Neumann (1973) introduce el criterio de los efectos a largo plazo sobre los procesos cognitivos, dando lugar a la Teoría de la espiral del silencio. Los efectos se consideran como algo latente, determinantes en la producción de los discursos narrativos que se reflejan en el patrimonio cognitivo de las audiencias. De alguna manera, se re-evalúa al alza el poder de los media para influir sobre los individuos. Destaca tres características de los medios que los hacen particularmente determinantes: la acumulación (sostener un tema gracias a la repetitividad), la consonancia (los rasgos comunes son más significativos y numerosos que las diferencias) y la omnipresencia (constantemente presentes en el espacio público).

Para Noelle-Neumann, el proceso de la conformación de la opinión pública se produce a modo de espiral del silencio. Los seres sociales no quieren quedar aislados de su entorno. Para evitarlo, tratan de encontrar opiniones y modos de comportamiento populares, comportándose y expresándose de esa forma:

> Individuals who, when observing their environments, notice that their own personal opinion is spreading and is taken over by others, will voice this opinion self-confidently in public. On the other hand, individuals who notice their opinions are losing ground will be inclined to adopt a more reserved attitude when expre sing their opinions in public. (1977, p. 144)

En su búsqueda de integración (o evitar el aislamiento), el individuo imita los modelos populares de comportamiento y opinión. Según las investigaciones de Noelle-Neumann, los medios poseen un papel preponderante en la construcción de la opinión pública dominante, favoreciendo y colaborando en la construcción de opiniones mayoritarias. En ese sentido, la orientación científica se alinea de nuevo con los efectos directos y la teoría crítica. La opinión de los medios se corresponde comúnmente con la opinión institucional, con la buena, y sus discursos y modelos productivos suelen ser homogéneos, con lo que se incurre de manera repetida en el estereotipo de Lippman (1998). Definen la agenda y el enfoque. Como resultado, y en su impacto sobre la cognición a largo plazo, el ciudadano queda relegado a una posición intrascendente y fácilmente manipulable ante la fuerza de las opiniones consideradas como mayoritarias, que se producen y reproducen en los media.

2.2.3.4.4.8. Teorías de los efectos de la Comunicación en la actualidad

La investigación en comunicación ha sufrido en los últimos años una transformación vinculada a la nueva configuración del sistema comunicativo internacional (con una clara hegemonía de la industria norteamericana) fundada en el audiovisual, y su consolidación global a través de internet y las nuevas tecnologías.

La red impone una serie de nuevas lógicas como la descentralización, la desterritorialización, la reinversión del proceso de recepción y la paulatina fragmentación de los receptores (Saperas, 2012, p. 43). Mientras, paralelamente, se refuerzan los grandes conglomerados globales de comunicación en una concentración empresarial que incluye corporaciones de telecomunicación y nuevas tecnologías, congregando masas de audiencia y tasas de penetración nunca antes vistas. Horizontalidad y verticalidad se conforman en procesos paralelos.

En esta nueva coyuntura, se produce una reordenación y reestructuración del canon teórico. Según Carrasco y Saperas (2013, p. 963), la crisis ya abierta del estructural-funcionalismo trae un nuevo modelo de investigación instrumental en favor de teorías de rango medio. Se degrada la capacidad de generalización de la teoría, siguiendo la estrategia de investigación de la Mass Communication Research con valores instrumentales que derivan en los Media Studies, Communication Studies y Technological Studies.

Las teorías quedan suscritas, por tanto, a un objeto de estudio contextual, en respuesta o imitación de un nuevo modelo de vida que, aunque global, se presenta como fragmentado, acelerado y mutante.

.



Retrato de Lippmann
(Harris & Ewing, 1955)



Televisión (Pexels, 2019)



Radio, por Igorovsyannykov (2017).



Retrato de Adorno en
Weise (2016)

Figura 32.
Composición sobre la Mass Communication Research y la Teoría Crítica.

MEDIACIÓN DIGITAL

Figura 33.
Portada del libro ***Neuromancer*** *(Gibson, 1997).*

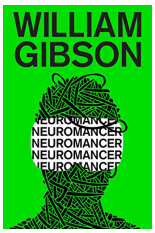
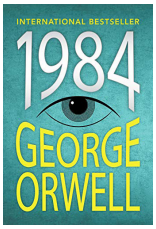


Figura 34.
Portada del libro ***Cuentos completos*** *(Borges, 2013).*



Figura 35.
Portada del libro ***1984*** *(Orwell, 2018).*



A lo largo del Capítulo Dos hemos ido anticipando el cambio que ha supuesto en las últimas décadas la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación en las mediaciones tecnológicas. Una ***revolución*** marcada principalmente por dos hechos fundacionales: la instauración extendida de Internet y el fenómeno digital (que incluye la electrónica, la informática y la digitalización de contenidos y procesos). Sucesos que, desde su origen técnico, han propiciado una transformación que va más allá de la naturaleza material del contenido y la posibilidad de acceder a la red, abriendo paso a «nuevas formas de estar, de relacionarse, de movilizarse, de informarse, de participar» (García Calera & Valdivia, 2014, p. 10). Estas nuevas formas tienen su reflejo directo en las maneras de contar; en el acto narrativo en su conjunto, como introdujimos en el Capítulo Uno de esta tesis.

Los postulados Aristotélicos, canon narrativo durante siglos, se ponen en cuestión por vez primera de manera extendida y de forma práctica. Las tecnologías mediáticas previas se alteran con su integración y convergencia digital. Las posibilidades del acto narrativo digital en red introducen una serie de elementos clave (interactividad, multimedialidad, hipermediación, conectividad, virtualidad, ubicuidad…) que, en cierta manera, suponen la culminación tangible y factual de las aspiraciones metafóricas de la obra borgiana (Borges, 2002): el laberinto infinito y caótico de tiempos y de símbolos.

A pesar de encontrarnos en una etapa prematura de esta emancipación [un estado «incunable» en terminología de Murray (1999, p. 41)] el carácter disruptivo y transformador de la mediación tecnológica digital ha acaparado el interés académico contemporáneo. En este capítulo procuraremos, en una primera instancia, contextualizar el fenómeno, para profundizar después en sus características y aspectos fundamentales. En un último apartado, veremos de qué manera se están abordando, desde la literatura científica, las repercusiones de esta mediación sobre los procesos cognitivos.

3.1. La narrativa digital en red

3.1.1. Antecedentes

3.1.1.1. La máquina de Turing, el desafío lúdico y el hipertexto

Como comentábamos en la introducción de este capítulo, dos hechos son los artífices de la mediación tecnológica digital en la narrativa: el fenómeno digital y la instauración extendida de Internet.

El advenimiento digital se ubica en 1936, con la máquina automática de Turing. Este aparato «completely determined by the configuration» (Turing, 1936, p. 2) fue el origen de lo que el propio Turing (1936, p. 3) denomina ***Computing Machines:*** «If an a-machine prints two kinds of symbols, of which the first kind (called figures) consists entirely of 0 and 1 (the others being called symbols of the second kind), then the machine will be called a computing machine». Esta fórmula binaria es la clave para iniciar el proceso generalizado de digitalización.

En esta etapa temprana del nacimiento de la computación mecánica, su influencia sobre la narrativa es aún inexistente. Nos tenemos que trasladar a los ordenadores programables como el ***ENIAC***, para encontrar una experiencia que, si bien incipiente, muestra ya una voluntad mimética de una acción con fines lúdicos: los juegos de ajedrez electrónicos (Donovan, 2010). Shannon (1950), que trabajó junto a Turing para descifrar los códigos secretos empleados por el ejército alemán en la Segunda Guerra Mundial, publica un artículo sobre el problema de construir un programa de computación que permita a un ordenador jugar al ajedrez. En este sentido, la máquina asume un rol de interacción lúdico: «it plays something like a beginner at chess who has been told some of the principles and is possessed of tremendous energy and accuracy for calculation but has no experience with the game» (p. 15).

Las investigaciones dedicadas al ajedrez estaban aún ligadas al terreno académico, como fuente de experimentación en la mejora e innovación de la computación: «Although perhaps of no practical

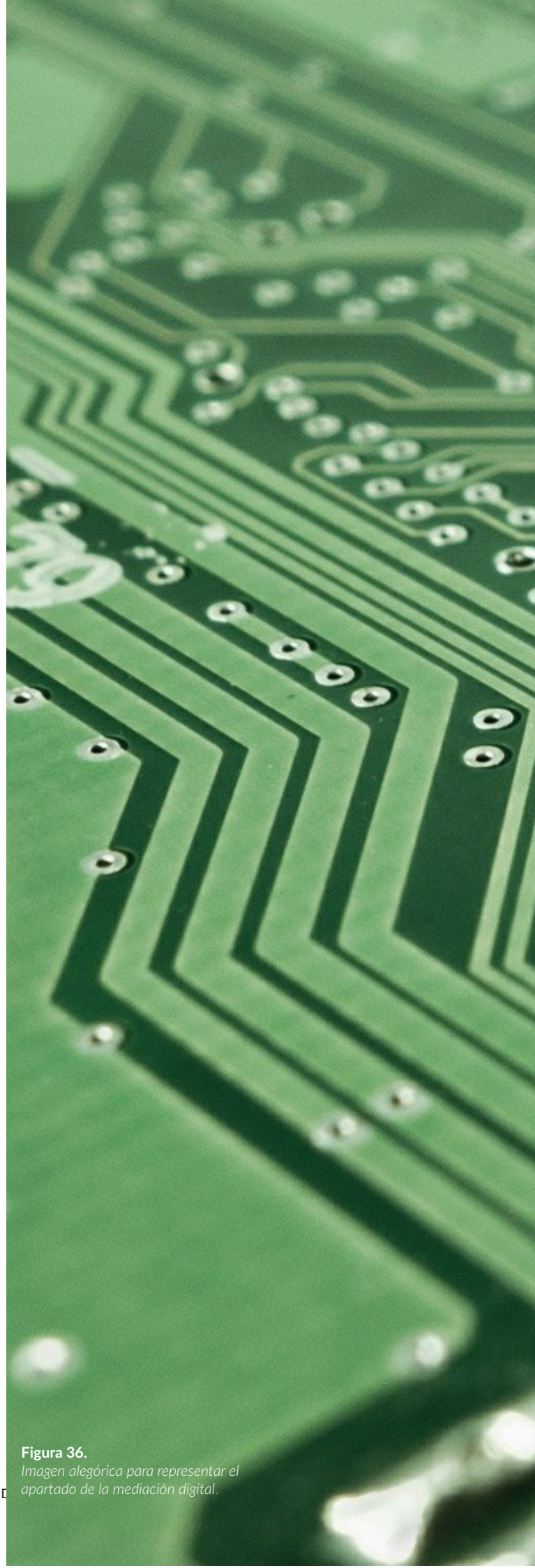


Figura 36.
Imagen alegórica para representar el apartado de la mediación digital.

importance, the question is of theoretical interest, and it is hoped that a satisfactory solution of this problem will act as a wedge in attacking other problems of a similar nature and of greater significance» (p. 1). En esta línea, en 1951 Bennett propuso la creación de un ordenador que pudiera jugar al ***Nim***, un juego matemático de estrategia en el que dos jugadores, por turnos, deben extraer objetos que están separados en distintos montones. El objetivo es ser el último jugador que coja un objeto. Con esta premisa, «Bennett's aim was not to entertain but to show off the ability of computers to do maths» (Donovan, 2010).

La idea de juego o desafío lúdico fue desarrollándose en paralelo a la experiencia computacional desde su propia génesis en una relación íntima. De alguna manera, el juego ***Tennis for Two*** marca un antes y un después al incorporar una voluntad expresa de «fun, interactive exhibit» (Donovan, 2010) para una apertura de puertas al público del ***Brookhaven National Laboratory.*** Años después, en los años 60, la idea científica de la computación fue desafiada por una serie de estudiantes que rechazaron la formalidad de sus profesores, concibiendo la programación como algo creativo y divertido (Donovan, 2010). ***Spacewar***! (Russell, 1962) introducía, desde sus limitaciones técnicas, un universo propio inspirado en las novelas de ciencia ficción de Smith (1946, 1950).

Desde estos usos primarios, el discurso narrativo de los denominados videojuegos ha ido evolucionando hasta llegar a la complejidad dramática y potencialidad catártica de proyectos como ***Bioschock Infinite*** (Levine, 2013), ***The Witcher 3*** (Tomaszkiewicz et al., 2015) o ***God of War*** (Barlog, 2018).

De manera paralela, y basándose en el ***Memex*** de Vannevar Bush [en el que «Además de los accesos clásicos por indexación, una simple orden permitiría [...] crear vínculos independientes de cualquier clasificación jerárquica entre una información dada y otra» (Lévy, 1993, p. 28)], Engelbart diseña el Proyecto de Aumento del Intelecto Humano, que incorporaba un cursor manejado a través de un ratón y la ventana múltiple. Sin una repercusión instantánea sobre las narrativas, el proyecto de Engelbart, fue pionero en dos conceptos que a día de hoy son fundamentales para la comprensión de las nuevas narrativas digitales: La interacción y el hipertexto. De él, derivó además la primera interfaz gráfica de usuario (GUI) y la metáfora de escritorio del Xerox Alto. Se empiezan a configurar las potencialidades narrativas de un discurso basado en la interactividad, la hipertextualidad (la primera experiencia de hipermediación llegará en 1978 con el ***Aspen Movie Map***), y la virtualidad (que, en el caso del GUI, se limitaba a un entorno gráfico a modo de escritorio).

3.1.1.2. *Arpanet*

ArpaNet es la semilla de otra de las claves de las nuevas formas del acto narrativo: la conectividad y la participación. El sistema, apareció originalmente como parte del programa de la ***Advanced Research Projects Agency*** (***DARPA***), creada en 1958. Larry Roberts estableció un diseño de red que enlazaba pequeñas computadoras con ordenadores ***Host***. A través de este sistema denominado ***interface message processors*** (***IMPs***) permitía la conexión directa entre los ordenadores ***Host*** de la red (Strawn, 2014, p. 1). Años después, a mediados de los 80, la ***National Science Foundation*** trabajó para conectar un pequeño número de ordenadores para su uso en investigaciones científicas. La invención del ***Html*** y la ***WorldWideWeb*** por parte del equipo de científicos del ***CERN*** Berners-Lee, Cailliau, Groff & Pollermann (1992) y su «sueño» (p. 52), marca la línea de progresión que desemboca en lo que hoy conocemos por Internet:

> Computers give us two practical techniques for human-knowledge interface. One is hypertext, in which links between pieces of text (or other media) mimic human association of ideas. The other is text retrieval, which allows associations to be deduced from the content of text. In the first case, the reader's operation is typically to click with a mouse (or type in a reference number). In the second case, it is to supply some words representing that which he desires. The W3 ideal world allows both operations and provides access from any browsing platform. (p. 52)

Observamos como Berners-Lee et al. (1992, p. 52) centran su discurso en la posibilidad técnica y en una cuestión informacional, en la que la ***World-Wide Web*** es un proyecto práctico diseñado para hacer realidad a través de la tecnología un universo global de información. Esta conectividad informacional fue acompañada de una conectividad social y colaborativa, potenciada con la aparición de servicios como wikis o foros, y que hoy en día se ha extendido exponencialmente con la consolidación de las redes sociales.

3.1.2. Entorno de la narrativa digital en red

3.1.2.1. Sociedad contemporánea

El entorno del que se nutren, en el que operan y al que transforman las narrativas digitales ha acogido denominaciones múltiples por parte de la comunidad científica, desde diversas perspectivas, pero con un foco común: la relevancia de lo digital y las redes.

Para contextualizar nuestra época, cabe recordar que, en referencia a una sociedad post-industrial precursora de la denominada sociedad del conocimiento, sentencia Lyotard (1987) que los grandes relatos de la modernidad han sido puestos en cuestión. «Se tiene por ***posmoderna*** la incredulidad con respecto a los metarrelatos» (p. 4). Hay un desplazamiento de la idea de razón, en el que un metalenguaje universal «es reemplazado por el de la pluralidad de sistemas formales y axiomáticos capaces de argumentar enunciados denotativos en un metalenguaje universal, pero no consistente» (p. 36). En este entorno, los lazos sociales se fundamentan en la creación de jugadas del lenguaje (p. 12).

Bauman (1999), por su parte, recurre a la metáfora de la ***Modernidad líquida*** (al que hicimos mención expresa en anteriores apartados) para definir la inconsistencia a la que apelaba Lyotard (1987, p. 36), que para él se deriva de un capitalismo perdurable en una fase tardía de la modernidad. El concepto ilustra una figura de cambio y transitoriedad; mientras los sólidos conservan su forma y persisten, los líquidos son informes y se transforman constantemente: fluyen (p. 2). «Estas razones justifican que consideremos que la "fluidez" o la "liquidez" son metáforas adecuadas para aprehender la naturaleza de la fase actual –en muchos sentidos nueva– de la historia de la modernidad» (p. 2). Las pautas y configuraciones ya no están determinadas ni resultan autoevidentes: «hay demasiadas, chocan entre sí y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante» (p. 6).

La transformación radical de las economías, los mercados, la industria y sus productos y servicios, los puestos de trabajo y los mercados laborales por parte de las tecnologías de la información y la comunicación llevan a Drucker (1969) a utilizar el concepto de ***sociedad del conocimiento*** para designar la sociedad contemporánea. Treinta años después de concebir el término, reitera: «The next society will be a knowledge society. Knowledge will be its key resource, and knowledge workers will be the dominant group in its workforce», y determina tres principales características: borderlessness, Upward mobility y The potential for failure as well as success» (Drucker, 2001).

Negroponte (1995), por su parte, acuña el término ***La era de la Postinformación,*** en la que se va más allá de la demografía, siendo un lugar sin espacio, asíncrono y en el que se pide a la carta (pp. 100-104). Al átomo le sucede el bit y, con él, la inmediatez [«viaja a la velocidad de la luz» (p. 12) y sus potencialidades [«bits mezclados y bits acerca de bits» (p. 15)] crean «el potencial de un nuevo contenido originado a partir de una combinación totalmente nueva de fuentes» (p. 15).

Para Jenkins (2008), es ***la Convergencia*** la que designa los cambios tecnológicos, industriales, culturales y sociales actuales. Con este concepto se refiere al «flujo de contenidos a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas, la búsqueda de nuevas estructuras de financiación mediática

que caen en los intersticios entre los viejos y los nuevos medios, y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas» (p. 277). Fija el foco de atención sobre los flujos de los media en la cultura, derivando de su planteamiento dos conceptos para él cruciales en este contexto: la cultura de la participación, en la que «más que hablar de productores y consumidores mediáticos como si desempeñasen roles separados, podríamos verlos hoy como participantes que interaccionan conforme a un nuevo conjunto de reglas» (p. 15), abriéndose la posibilidad de la cocreación (p. 110), y la inteligencia colectiva «como fuente alternativa de poder mediático» (p. 15).

Este último término lo recoge Jenkins de la propuesta conceptual de Lévy (2004). Para este autor, en ella se halla uno de los principales motores de la ***cibercultura***, siendo «la puesta en sinergia de las competencias, de los recursos y de los proyectos, la constitución y el mantenimiento dinámico de las memorias comunes, la activación de modos de cooperación flexibles y transversales, la distribución coordenada de los centros de decisión» (p. 13) que se opone a la «separación estanca de las actividades, a la compartimentación, a la opacidad de la organización social» (p. 13).

Lévy (2004) abre, por tanto, otra perspectiva conceptual sobre la era contemporánea; la de ***la cibercultura***. Un vocablo derivado de ciberespacio entendido como «universo de las redes numéricas como lugar de encuentros y de aventuras, meollo de conflictos mundiales, nueva frontera económica y cultural» (p. 74). Es una designación en la que tienen menos influencia los nuevos soportes que los modos originales de creación, navegación y relaciones sociales que posibilitan (p. 74). La ***cibercultura*** surge, según Lévy, como una reclamación propia de los creadores culturales: «Existe en la actualidad en el mundo una profusión de corrientes literarias, musicales, artísticas, incluso políticas, que se reclaman de la "cibercultura"» (2004, p. 74).

Castells (2002), comparte esta visión de sociedad construida en torno a redes de información a partir de la tecnología de información microelectrónica estructurada en Internet (p. 13). En este sentido, no es simplemente una tecnología; «Internet es el corazón de un nuevo paradigma sociotécnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación» (p. 13). Procesa la virtualidad y la transforma en nuestra realidad, constituyendo lo que el autor denomina ***sociedad red*** (p. 13).

Esta miscelánea en la caracterización y el recurso a nomenclaturas múltiples son un reflejo de los planteamientos sobre la liquidez de Bauman (1999) y la incredulidad en los metarrelatos de Lyotard (1987) aplicadas al ámbito académico. Lejos de contravenirse, estas definiciones funcionan de manera superpuesta y complementaria para la concepción de un fenómeno complejo y cambiante.

3.1.2.2. *New media* como sistema mediático

Las narrativas digitales se hallan inmersas en un nuevo entorno mediático que, como hemos visto en el apartado anterior, guarda una relación estrecha y bidireccional con la construcción y comprensión de la sociedad contemporánea. A pesar de sus interrelaciones, nos interesa atender de manera específica este contexto para un mejor conocimiento del contexto en el que se desarrollan las narrativas digitales.

Para Scolari (2008), «La aparición de una nueva generación de medios digitales interactivos, ya no basados en la lógica del broadcasting sino en un modelo comunicacional totalmente innovador fundado en las redes y la colaboración de los usuarios, está desafiando nuestro conocimiento sobre los viejos medios de comunicación de masas» (pp. 31 y 32). Logan (2010, pp. 48-49) establece una serie de características que diferencian los ***New media*** de los ***Mass Media***:

1. Two way communication.
2. Ease of Access to and dissemination of information.
3. Continuous learning.
4. Alignment and integration.
5. Community.

Estos cinco los identifica en una etapa temprana en relación a Internet, cuando aún no existía la concepción de ***New media*** . Añade a posteriori otros nueve aspectos propios:

6. Portability and flexibility (time shifting), which provide their users with freedom over space and time.
7. Convergence of many different media so that they can carry out more than one function at a time and combine, as is the case with the camera cell phone that operates as a phone but can also take and transmit photos.
8. Interoperability, without which convergence would not be possible.
9. Aggregation of content and crowd sourcing, which is facilitated by digitalization and convergence.
10. Variety and choice to a much greater extent than the mass media that preceded them, and hence the "long tail" phenomenon.
11. The closing of the gap between (or the convergence of) producers and consumers of media.
12. Social collectivity and cooperation.
13. Remix culture, which digitization facilitates.
14. The transition from. products to services.

Jenkins (2006) trata, a su vez, de identificar los principios axiomáticos que caracterizan el panorama mediático
actual:

1. Innovative.
Cada tecnología nueva inspira una diversidad de respuestas estéticas que son recogidas y desarrolladas por
comunidades de usuarios. Esas transformaciones reconfiguran la identidad y la expresión colectiva.

2. Convergent.
Los grandes conglomerados mediáticos quieren asegurarse el control de los sistemas mediáticos y la circulación de sus productos para maximizar beneficios. Al mismo tiempo, los impulsos participativos de los consumidores le llevan a reivindicar la habilidad de controlar y dirigir el flujo de los media en sus vidas. Además, estos consumidores están tomando ventaja en el uso de los nuevos media para responder, remezclar, y reorientar el objetivo de los media preexistentes.

3. Everyday.
Las tecnologías mediáticas están integradas en nuestra rutina diaria. La tecnología nos puede servir para cortar la relación con lo que nos rodea, pero también para mantener el contacto con la gente que consideramos importante, aunque se encuentren lejos. La tecnología contemporánea es íntima, y corremos el riesgo de que se vuelva invisible a nuestra percepción. La accesibilidad de estas tecnologías puede interrumpir nuestras conexiones con el mundo real. Pero, al mismo tiempo, pueden aumentar nuestra conciencia a través del acceso a la información que requerimos.

4. Appropiative.
Se puede valorar y recontextualizar sonidos e imágenes casi del mismo modo que las palabras. La reescritura de trabajos previos se ha amplificado con los ***new media***. «We are expressing ourselves in new ways but we do not yet have the conceptual resources to allow us to pull back and reflect on what we are creating»

(2006). El espectador tiene un mayor control de los productos mediáticos. Las nuevas formas de entretenimiento, como el videojuego, dependen de una participación activa. Queremos ser parte de las experiencias mediáticas. La producción amateur se hace más visible, con una infraestructura donde los creadores pueden compartir sus creaciones entre ellos, lo que ha conllevado una motivación por la producción y una explosión de las bases expresivas.

5. Networked.
Las tecnologías mediáticas están conectadas, con lo que los mensajes se desplazan entre lugares y personas. El modelo de ***one sender - many receiver*** que dominó la cultura de la impresión y la escritura y los *mass media* está dando paso a un modelo de participación de ***many-to-many.*** La comunicación sucede en una variedad de capas: de lo íntimo y personal a lo público y de gran alcance.

6. Global.
Se interactúa con gente alrededor del mundo, más allá de las fronteras. La escala global del panorama de los ***new media*** modifica la manera en que pensamos sobre nosotros mismos y nuestro lugar en el mundo. Se desconocen las consecuencias a largo plazo; se habla de mayor entendimiento, crecimiento del fundamentalismo, homogeneización de los poderosos, la necesidad de diferenciación del paroxismo de la propia cultura…

7. Generational.
Históricamente, las tradiciones culturales y las normas pasaban de una generación a otra. A lo largo del siglo 20, el cambio acelerado en lo tecnológico y lo cultural provocó que los jóvenes adoptaran valores y estilos culturales diferentes al de sus padres. Estudios recientes sugieren que jóvenes y adultos viven en realidad mediáticas diferentes, con lo que forman interpretaciones contradictorias de sus experiencias.

8. Unequal.
La participación representa una nueva fuente de poder, riqueza y conocimiento, con lo que configura un nuevo lugar para el privilegio y la desigualdad. Al mismo tiempo que favorecen el empoderamiento en el ciberespacio a nuevos segmentos de público para la participación cívica y cultural, las nuevas tecnologías mantienen en la invisibilidad a aquellos que no pueden participar.

Manovich (2003) aborda también la materia, cuestionándose: «What is New media» (pp. 8-23). Para responder a esta cuestión, opta por separa las diferentes perspectivas que gravitan alrededor del fenómeno:

1. ***New media*** Vs ***Cibercultura.***
El ***New media*** se centra en la investigación de la cultura y lo computacional, mientras que la ***cibercultura*** se centra en lo social y en las redes.

2. ***New media as Computer Technology used as Distribution Platform.***
El ***New media*** es una tecnología informática que se utiliza como plataforma de distribución. El listado de objetos culturales mediados por el ordenador se deberá redefinir constantemente, al incorporarse prácticamente todos ellos al nuevo sistema de distribución.

3. ***New media as a Digital Data controlled by Software.***
El ***New media*** son datos digitales controlados por un software cultural (basado en principios culturales). El lenguaje de los nuevos medios está basado en la suposición de que las representaciones digitales mediadas comparten unas cualidades en común. Manovich las asocia a las estructuras de datos y los algoritmos.

4. ***New media as the mix between existing cultural conventions and the conventions of Software.***
El ***New media*** es una mezcla de convenciones culturales preexistentes para la representación de datos, el acceso y la manipulación, y las nuevas convenciones que provienen del software. Los ***old data*** son representaciones de la realidad visual y de la experiencia humana. Los ***new data*** son datos numéricos.

5. *New media as the Aesthetics that accompanies the early stage of every new modern media and Comm nication Technology.*
El ***New media*** contiene la estética propia de las etapas tempranas de todos los media y tecnologías de la comunicación nuevos que han aparecido en la historia. Propone Manovich que, en vez de fijar la atención sobre las propiedades de esta generación de ***New media*** , cabría buscar e identificar las técnicas estéticas e ideológicas que acompañan a cada nuevo media o tecnología en su etapa inicial de introducción y diseminación.

6. *New media as faster execution of algorithms previously executed manually or through other technologies.*
El ***New media*** supone una ejecución más rápida de algoritmos. Los ordenadores son potentes calculadoras que han generado nuevas formas de representación (como los videojuegos). Al mismo tiempo, tienen una función como dispositivo de control cibernético.

7. New media como codificación de la vanguardia modernista: New media como metamedia.
El ***New media*** como código de la vanguardia moderna. Para Manovich, el periodo histórico más relevante para los ***New media*** fueron los años 1920, cuando los artistas de la vanguardia inventaron todo un nuevo set de lenguajes visuales y espaciales, además de algunas técnicas de comunicación que aún usamos hoy en día. Los ***New media*** representan una nueva vanguardia en la que se buscan nuevos modelos de acceder y manipular la información. Sus técnicas son el hipermedia, las bases de datos, los motores de búsqueda, el ***data mining***, el procesamiento de imágenes, la visualización y la estimulación. No se persigue una nueva visión de la realidad, sino nuevas formas de acceder y nuevas maneras de utilizar material mediático almacenado. En ese sentido, el new media es post-media o metamedia, al utilizar los antiguos medios como fuente principal de material.

8. New media as parallel articulation of similiar ideas in post WWII art and Modern Computing.
El ***New media*** es una articulación de los paralelismos existentes entre las ideas que se construyeron en el arte de los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial y la computación moderna. Manovich encuentra en estos paralelismos la prueba de que los algoritmos, la parte esencial de los ***new media***, no depende únicamente de la tecnología. También pueden ser ejecutados por los seres humanos.

El suyo es uno de los primeros análisis que trasciende la cuestión tecnológica para indagar en profundidad en cuestiones como la estética, las convenciones culturales, el tipo de mediación o el modo de representación.

3.2. Nuevas narrativas: la beta perpetua

Hemos descrito el momento histórico comunicativo en el que nos encontramos a partir de finales del siglo XX y comienzos del XXI, en el que la generalización de Internet, los dispositivos móviles, y la convergencia digital han favorecido, junto a determinados cambios sociales, la creación de un contexto narrativo en el que interaccionan escritura, oralidad, y audiovisual en una conectividad en red regida por la inmediatez y el acceso ubicuo prácticamente global.

En este sistema, el canon narrativo se pluraliza, desubicando los principios aristotélicos, desdibujando la parcelación mediática, poniendo en cuestión el régimen de autoría derivado de la imprenta de Gutenberg, y alterando los grandes formatos institucionalizados. «Las transformaciones en los modos de comunicar, que actualmente experimentamos, tienen una de sus manifestaciones más expresivas y estratégicas en los profundos cambios que atraviesan los relatos y las lecturas» (Martín-Barbero, 2007, p. 15). Estamos, según Martín-Barbero (2007, p. 15-16), ante «intermedialidades que emborronan los linderos entre viejos y nuevos medios, y ante una desconcertante arquitectura de lenguajes –sonoros, orales, textuales, visuales, digitales– construida sobre interfaces entre palabras e imágenes, sonidos, colores, volúmenes, figuras, y también ritmos y tonos».

La definición exclusiva y excluyente del acto narrativo se torna verdaderamente compleja. Es un fenómeno concurrente pero atomizado, que evoluciona y muta de manera continuada, a una velocidad acelerada. Podríamos utilizar, como concepto ilustrativo de esta situación, la idea de beta perpetua que plantea O'Reilly (2005): «The open source dictum, "release early and release often" in fact has morphed into an even more radical position, "the perpetual beta," in which the product is developed in the open, with new features slipstreamed in on a monthly, weekly, or even daily basis".

3.2.1. Atributos transversales

En esta coyuntura compleja, Scolari (2008, p. 134) propone una caracterización del modelo emergente, sintetizado en cinco aspectos:

- ***Carácter digital:*** se pasa de manejar analógicamente la información a convertirla en bits.
- ***Hipertextualidad:*** la linealidad del texto tradicional se empieza a combinar con textos a partir de los cuales se puede acceder a otra información.
- ***Reticularidad:*** frente al esquema "de uno a muchos" propio de la comunicación de masas, se va configurando un modelo organizado en forma de red que permite la comunicación "de muchos a muchos".
- ***Interactividad:*** frente al receptor pasivo que solo puede recibir información, surge un receptor activo con capacidad para producir contenidos comunicativos.
- ***Multimedialidad:*** confluyen en un mismo soporte informaciones de diferente naturaleza (textos, sonidos, vídeos) que antes requerían soportes específicos.

Manovich (2005) critica alguna de las convenciones que se le han asignado como propias a los Nuevos Media, como la interactividad, la multimedialidad o el acceso aleatorio, que preexistieron en etapas anteriores en el desarrollo de los lenguajes culturales del hombre. Propone, por su parte, «los principios de los nuevos medios» (pp. 72-95):

1. ***Representación numérica.***
   Los objetos de los nuevos medios se componen de código digital.
2. ***Modularidad.***
   Los elementos mediáticos son representados como colecciones de muestras discretas en una estructura fractal. Las unidades mínimas se agrupan en objetos a mayor escala, pero siguen manteniendo identidades por separado.

3. *Automatización.*

Se automatiza en parte el proceso creativo.

4. *Variabilidad.*

Los objetos de los nuevos medios no son fijos para siempre; pueden existir en versiones distintas, siendo potencialmente infinitas.

5. *Transcodificación.*

Se produce una mezcla de significados humanos e informáticos; de los modos tradicionales en que la cultura humana moldeó el mundo y de los propios medios que tiene el ordenador para representarla.

Murray (1999), ofrece su propia lista de elementos destacables de los medios digitales. Para la investigadora de los ***New media***, éstos contienen un enorme potencial literario, que se fundamenta en la interacción y la inmersión. Distingue cuatro aspectos (pp. 83 – 101):

- *Los entornos digitales son secuenciales.*

El ordenador se rige por una secuencia de procedimientos. Su poder para contar historias dependerá de la creación de reglas que sirvan para una interpretación del mundo.

- *Los entornos digitales son participativos.*

Los programadores construyen mundos fantásticos que responden a las órdenes que se teclean. En referencia a Zork, explica (p. 89) que, para tener éxito, el usuario tiene que planear cuidadosamente sus acciones y aprender de las pruebas y fallos.

La calidad narrativa en un medio participativo deberá incorporar al usuario en la planificación de la programación. El desafío del futuro será inventar lenguajes sencillos para que se entiendan y se pueda responder a ellos, y mayor flexibilidad para incorporar comportamientos humanos.

- *Los entornos digitales son espaciales.*

Solo ellos presentan espacios a través de los que podemos movernos. Un cambio de documento en la pantalla se experimenta como una visita distante. Se posibilita el proceso de navegación. Hay un poder dramático de la navegación.

- *Los entornos digitales son enciclopédicos.*

Los ordenadores son capaces de almacenar y recuperar cantidades ingentes de información. Hay una expectativa enciclopédica. Los recursos crecen exponencialmente. La capacidad de representar cantidades enormes de información se traduce en la posibilidad de ofrecer gran cantidad de detalles, con amplitud y minuciosidad. Se pueden contar historias desde distintos puntos de vista y construir historias entrecruzadas que formen una red de gran alcance.

Ryan (2004) pone el foco sobre la cuestión de los textos digitales. En referencia a la textualidad y narrativa en el entorno digital, expone sus propios criterios sobre las propiedades más relevantes:

- *Algorithm-driven operation.*

Los ordenadores son máquinas que ejecutan programas. A través de estos, pueden realizar múltiples tareas. El comportamiento de los objetos digitales, como textos, imágenes y sonido está regulado por un código invisible.

- *Reactive and interactive nature.*

El código se basa en sentencias condicionales que ejecutan instrucciones. Argumenta Ryan que un Sistema es reactivo cuando responde a cambios del entorno o a acciones involuntarios del usuario. Es interactivo cuando el ***input*** se origina a partir de una acción deliberada del usuario.

- *Performantial aspect.*

Un texto digital es como una partitura o un guion teatral: está escrito para ser ejecutado. Los textos digitales, por tanto, presentan el mismo contraste que las artes performativas clásicas entre la invariabilidad del guion y la variabilidad de su ejecución.

- *Multiple sensory and semiotic channels, or what we may call multimedia capabilities, if we are not afraid of the apparent paradox of talking about multimedia media.*

Los entornos digitales pueden combinar texto, sonido, imagen fija y animaciones.

- *Networking capabilities.*

Los media digitales conectan máquinas y personas en el espacio y los juntan en espacios virtuales. Así se abre la posibilidad de sistemas multiusuario y la comunicación sincrónica y asincrónica.

- *Volatile signs.*

La memoria computacional está compuesta de bits cuyo valor varía entre positivo y negativo. Los bits determinan la presentación de la información. Esto significa que, al contrario que los libros o las pinturas, los textos digitales pueden reescribirse y renovarse, sin necesidad de tirar el soporte. Esto explica la fluidez de las imágenes digitales.

- *Modularity.*

Al haberse facilitado la reproducción de data, los trabajos digitales suelen estar compuestos por múltiples objetos autónomos. Estos objetos se pueden utilizar en diferentes contextos y combinaciones, y sufrir transformaciones en los proyectos.

A las atribuciones que destacan Scolari (2008), Manovich (2005), Murray (1999) y Ryan (2004), se suman en la actualidad cuestiones relacionadas con el soporte móvil y la tactilidad.

D'Vorkin (2015) afirma que «Mobile-specific formats require mobile-specific content to be most effective». «We're looking at stories as a series of interchangeable chunks, or chapters, without the natural expiration dates» (2015). La reorganización de las historias para un espacio-tiempo propio de los dispositivos móviles se encuentra en una fase prematura, en la que el crecimiento de los ***smartphones*** y la proliferación de aplicación provocan un cambio en las formas en las que los usuarios y los creativos profesionales representan, experimentan y comparten el día a día (Marsha & Schleser, 2014, p. 2). El espacio y el lugar se redefinen en la ubicuidad y la co-presencia que proporcionan los ***smartphones***; ya no son estáticos, «rather they are unbounded, dynamic, specific, and transitional from one state to the next» (p. 9).

La respuesta háptica es otra de las cuestiones que, pese a su longevo uso en la historia de la comunicación, se ha reintroducido recientemente a través de las pantallas táctiles, en una búsqueda de mejorar la experiencia de usuario en un ***feedback*** dinámico con el propio cuerpo. Israr et al. (2014, p. 2) aclaran que «In essence, a feel effect is an artificially generated haptic pattern that, by virtue of its connection to a meaningful event, enhances media content through sensations on the user's skin». Esta tecnología, permite, entre otras potencialidades, la reproducción o mejora de las sensaciones mediante nuevas configuraciones, formas o superficies y la coordinación de la vibración táctil con nuevas modalidades de uso.

Si a estas innovaciones tecnológicas le añadimos el desarrollo exponencial de algunos de los aspectos ya apuntados y enlistados por los grandes referentes de los ***New media***, a través de la ***VR*** (***virtual reality***), la ***AR (Augmented Reality***) o la Holografía, nos encontramos frente a una situación en la que, parafraseando a Martín-Barbero (2007) y haciendo una analogía con nuestro objeto de estudio, podríamos sentenciar que se produce un Estallido de las narrativas y una pluralización de los actos narrativos. Ratificamos, por tanto, la idea con la que iniciábamos este apartado que expresaba la imposibilidad de abordar la narración como un fenómeno integral y englobador en los nuevos medios. Coexisten diversidad de discursos que se consensúan a través de pactos narrativos dinámicos.

Las nuevas narrativas son múltiples y variables, y muchas de ellas se encuentran en un estado incunable, en una fase de búsqueda. Videojuegos, documentales interactivos, arte digital interactivo, digital ***storytelling***, ***mobile storytelling, social media narrative***... Al mismo tiempo que la convergencia y la retroalimentación, se está produciendo una bifurcación y fisión de las formas narrativas en el entorno digital.

Desde este marco teórico, y a pesar de la dificultad epistemológica que se plantea, trataremos de profundizar en los factores que mayor impacto han tenido - de manera transversal - en la construcción de la mediación digital para la narrativa.

3.2.2. Las 5 claves de la narrativa digital conectada

Pese a la controversia teórica generalizada, desde este proyecto de investigación se lanza una propuesta de síntesis de los aspectos centrales en ese dirimir constante en el que se encuentra la creación narrativa digital en red. Aunque estén separados en apartados para la clasificación teórica, tienen una clara tendencia a la superposición, la complementariedad y la hibridación. No son definitivos, exclusivos ni excluyentes, pero sí componen, a modo de espejo, un reflejo de las mecánicas que mayor impacto están teniendo en la mediación digital de las narrativas.

3.2.2.1. La interactividad



Figura 37.
Elección entre alternativas diegéticas en ***Detroit Become Human*** *(Cage, 2018).*

El término proviene originalmente de la derivación del concepto interacción, entendida como diálogo, entre hombre y máquina. Encuentra sus fundamentos, por tanto, en el campo de la informática y de las telecomunicaciones.

Desde la década de los 60, la investigación específica en ***HCI*** (***Human-Computer interaction***) se ha dedicado a investigar y diseñar formas en las que los humanos pueden interactuar con ordenadores, poniendo el foco sobre la interfaz. Es un campo de investigación interdisciplinar, fundado en la intersección de las ciencias informáticas, el diseño, los estudios de medios, la psicología, el lenguaje, la semiótica, la etnografía…

Licklider & Clarck (1962, pp. 121-122) conforman una lista de diez problemas que deberían ser resueltos para facilitar la interacción persona-ordenador:

1. Develop systems for sharing the time of digital computers among many users on a split-millisecond basis.
2. Devise an electronic input-output surface on which both the operator and the computer can display, and through which they can communicate, correlated symbolic and pictorial information.
3. Develop a programming system that will facilitate real-time contingent selection and shaping of information-processing procedures.
4. Develop systems for storage and retrieval of the vast quantities of information required to support, simultaneously at several user stations, creative thinking in various areas of investigation.
5. Solve the problem of human cooperation in the development of large program systems.
6. Computer appreciation of natural written languages, in their semantic and pragmatic as well as in their syntactic aspects.
7. Computer recognition of words spoken in context by various and unselected talkers.
8. The theory of algorithms, particularly their discovery and simplification.
9. Heuristic programming.
10. The use of correlated voice-hand input in the earliest man-computer partnership.

La exposición de estos problemas, junto con la introducción que les antecede sobre cómo poner el poder del ordenador bajo el control de la iniciativa humana como pasos principales para la simbiosis ser humano-

ordenador (p. 121), nos infunden una idea del uso del término por parte de la comunidad científica de la época.

Pese a la contundencia de estos argumentos iniciales, el concepto se ha venido utilizando como un modismo en los años recientes, adoptando en muchas ocasiones un perfil comercial al asociarse de manera indistinta a productos para reclamar la atención del consumidor. No obstante, su teorización se ha ido volviendo más compleja y ambigua, y ha extendido sus raíces tecnológicas para originar una amplia cantidad de definiciones y clasificaciones, generando discursos polisémicos y contradictorios.

Para Manovich (2005), el concepto es demasiado amplio como para ser de utilidad. Opina que «la moderna interfaz de usuario es interactiva por definición pues [...] nos permite controlar el ordenador en tiempo real, manipulando la información que se muestra en la pantalla» (p. 103). Es, por tanto, una tautología, ya que no hace sino afirmar el «hecho más básico de los ordenadores» (p. 103). Sí distingue, a pesar de todo, diferentes clases de estructura y de operaciones interactivas [«interactividad por menús, la escalabilidad, la simulación, la interfaz de imagen y la imagen instrumento» (p. 103)].

Según Machado (1997), sin embargo, el dato nuevo que ofrecen las herramientas, procesos y soportes digitales «es la interactividad, la posibilidad de responder al sistema de expresión y de dialogar con él» (p. 250). Sugiere el teórico tres binomios como fundamentos de la interactividad (1997): la participación-intervención, bidireccionalidad-hibridación y potencialidad-permutabilidad, que Silva (2005), siguiendo su línea teórica, también adopta. Este último le atribuye además al concepto de interactividad una «predisposición a un plus comunicacional que iría más allá de la comunicación, así como un plus interactivo que iría más allá de la interacción» (p. 113). Distingue la interactividad con base en el diálogo, en la comunicación y en el intercambio de mensajes (entre interlocutores humanos, interlocutores humanos y máquina, usuario y servicio, suscriptor y fuente) y la interactividad que posibilita operar-interferir en el programa o el contenido (p. 114). El plus comunicacional, lo entiende Silva (2005, p. 115) como:

1. Intervención por parte del usuario sobre el contenido.
2. Transformación del espectador en actor.
3. Diálogo individualizado con los servicios conectados.
4. Acciones recíprocas en modo dialógico con los usuarios, o en tiempo real con los aparatos.
5. Cada uno de los espectadores recibe mensajes producidos por otros y responde a ellos.

Con el plus de la interacción, el autor es menos concluyente, limitándose a conjeturar una posible migración del término desde la interacción fundado en una cuestión de predisposición, motivación y complejidad (p. 130).

Moreno (2002) y Giannetti (2002) han fijado una serie de categorías en función del grado de interactividad que proporciona el sistema entre el ser humano y la máquina. Para Giannetti (2002, p. 119), existen tres tipos de sistemas: el mediador (de reacción puntual), el reactivo (interactividad de selección que implica el acceso multidireccional a informaciones para la ejecución de operaciones predeterminadas por el sistema) y el interactivo (en el que el receptor puede actuar también como emisor). Moreno (2002, pp. 96-97), por su parte, distingue la participación selectiva (elección entre opciones que ofrece el programa), participación transformativa (el autor propone y el lectoautor dispone, ampliando y enriqueciendo la narración) y la participación constructiva (que permite al usuario seleccionar, transformar e, incluso, construir nuevas propuestas que no había previsto el autor). Para Laurel (1991, p. 20), más allá de la disponibilidad y la posibilidad de intervención por parte del usuario, la interactividad se conformará en la combinación de tres variantes: frecuencia (cuán frecuentemente se puede interactuar), extensión (cuántas elecciones están disponibles cada vez) y significancia (con qué intensidad las posibilidades realmente alteran el rumbo de las cosas).

Weibel (1994) aporta una nueva óptica, al introducir la perspectiva del arte digital a la conceptualización del fenómeno. Según él, la interactividad en el ***Media Art*** consiste «en los tres elementos de la imagen digital: la virtualidad (del almacenamiento de la información), la variabilidad (del contenido pictórico), y la viabilidad (de la función pictórica)» (p. 242). La obra reacciona ante el input y «altera su condición y su output a través de la aportación del observador» (p. 242). Al interesarse por el comportamiento y la conciencia como referencia,

Weibel (como se citó en Giannetti, 2002, p. 120), introduce tres niveles de interacción:

1. La interacción sinestésica, que consiste en la interacción entre materiales y elementos.
2. Interacción sinérgica, que se produce entre estados energéticos, como en obras que reaccionan al cambio en el entorno.
3. La interacción comunicativa o interacción cinética entre personas y entre personas y objetos.

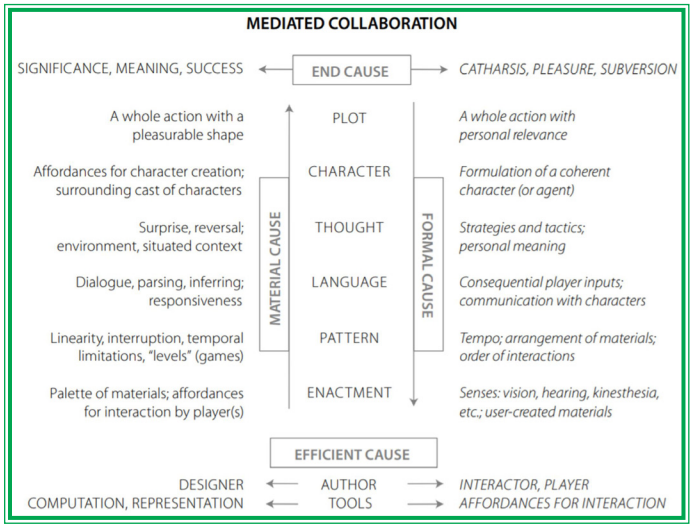
Bajo este prisma, el contexto, por tanto, ejerce un papel determinante para la efectivación de la obra.

Como observamos, el proceso de interacción se expande al desplazar o modificar el foco de los procesos entre ser humano y máquina. En este sentido, nos interesa explorar para los objetivos de esta Tesis la perspectiva de Laurel (2014) que recurre a un modelo dramático, en el que analiza el concepto de interacción desde la estructura y la teoría dramática. Según ella, existen «dramatic interactors» (p. 109), que incluyen la colaboración mediada entre humano y ordenador (p. 110) y, en este contexto, la interacción entre interactores (p. 113), y la interacción entre jugadores (p. 121). Describe, a través de elementos estructurales dramáticos, la interacción entre el ser humano y el ordenador (p. 58):

Tabla 8.
Seis elementos cualitativos de la estructura, en el drama y las interacciones entre el ser humano y el ordenador Laurel (2014, p. 58).

ELEMENT	IN DRAMA	IN HUMAN-COMPUTER INTERACTION
Action (plot)	The whole action being represented. The action is theoretically the same in every performance.	The whole action as it is collaboratively shaped by designer and interactor. The action may vary in each interactive session.
Character	Bundles of predispositions and traits inferred from agent's patterns of choice.	The same as in drama but including agents of both human and computer origin.
Thought	Inferred internal processes leading to choice: cognition, emotion, and reason.	The same as in drama, but including processes of both human and computer origin.
Language	The selection and arrangement of words; the use of language.	The selection and arrangement of signs, including verbal, visual, auditory, and other nonverbal phenomena when used semiotically.
Melody (pattern)	Everything that is heard, but especially the melody of speech.	The pleasurable perception of pattern in sensory phenomena.
Spectacle (Enactment)	Everything that is seen.	The sensory aspects of the action being represented: visual, auditory, kinesthetic, tactile and all others.

Figura 38.
Un modelo de colaboración mediada entre diseñador y jugador (o interactor). Laurel (2014, p. 111).



La autora opina que la interacción en tiempo real entre ser humano y ordenador es la colaboración mediada entre diseñadores e interactores (p. 110). Presenta un diagrama que la ilustra (p. 111). En este contexto, los interactores serán capaces de generar interacciones entre ellos que escapen al control del diseñador [aunque son éstos quienes «create conditions for an efflorescence of possibilities for action and experience» (p. 127)].

Su planteamiento nos muestra una descripción de la mediación digital del acto narrativo (entre ordenador-ser humano y diseñadores-interactores) como interacción. Esta metodología fundada en el estructuralismo nos permite apreciar de qué manera la interacción digital condiciona la experiencia narrativa (vinculada de manera preponderante en su análisis al universo de los videojuegos).

3.2.2.2. Hipermedia



Figura 39.
Material hipermedia en ***Telling Lies*** *(Barlow, 2019).*

Para encontrar los orígenes del término hipermedia debemos recurrir a Nelson (2003), que lo define como «branching or performing presentations which respond to user actions, systems of prearranged words and pictures (for example) which may be explored freely or queried in stylized ways» (p. 313).

En esta primera introducción a la expresión - que data de 1974 -, argumenta que la construcción del neologismo se debe al carácter mediático múltiple del fenómeno, ya que contiene imágenes y prosa (media), y a su multidimensionalidad (acepción matemática del prefijo "hiper-").

Observamos como al diseccionar los componentes de la idea expresada por Nelson nos encontramos frente a un conglomerado conceptual que contiene 4 elementos centrales:

- El vínculo (***branching*** or ***peforming***).
- La interactividad (***wich respond to user actions***).
- La textualidad (***words***) y la multimedialidad (***words and pictures***) en una fase temprana.
- La multidimensionalidad a la que designa con el prefijo matemático hyper-.

Y tres componentes contextuales:
- Una arquitectura de datos pre-diseñada (***systems of prearranged***)
- La navegación (***explored freely***)
- El motor de búsqueda (***queried***)

A esta idea visionaria, Nelson sumaba un proyecto en el que las experiencias mediáticas, siguiendo el modelo expuesto, tuvieran lugar en un espacio abierto en una red que soportara la reconfiguración, comparación, e interconexión: el proyecto ***Xanadu***, que nunca llegó a consolidarse integralmente. «Xanadu, en tanto horizonte ideal o absoluto del hipertexto, sería una especie de materialización del diálogo incesante y múltiple que la humanidad mantiene consigo misma y con su pasado» (Lévy, 1993, p. 28).

Las raíces de ***Xanadu*** se encuentran en el modelo hipertextual que el propio Nelson había bautizado [«"Hypertext" means forms of writing which branch or perform on request; they are best presented on computer display screens» (Nelson, 2003, p. 314)] basándose en el ***Memex*** de Vannevar Bush. Este era un dispositivo para «organizar e indexar de forma óptima todas aquellas informaciones en uso por la comunidad científica» (Silva, 2005, p. 174), posibilitando una lectura por asociación reticular.

Al entrar en profundidad en el análisis del hipertexto, nos enfrentamos de nuevo al debate sobre la concepción del texto y sus fronteras al que aludía Bal (1990, p. 12). Nelson (2003, p. 313) sustituye la palabra texto por media para hacer explícita la conjugación de «ordinary prose and pictures». Landow (2006, p. 62) en cambio, opina que «Since hypertext, which links one passage of verbal discourse to images, maps, diagrams, and sound as easily as to another verbal passage, expands the notion of text beyond the solely verbal, I do not distinguish between hypertext and hypermedia» (p. 3), especificando que el hipertexto denota un medio de información que vincula lo verbal y lo no verbal. Lévy (2007) prefiere el término hiperdocumento que «generaliza a todas las categorías de los signos (imágenes fijas, animadas. sonidos. etc.) el principio del mensaje en red móvil que caracteriza al hipertexto» (p. 43) definiendo a este último como «un texto digitalizado, reconfigurable y fluido.

Está compuesto por bloques elementales unidos por lazos explorables en tiempo real en la pantalla» (p. 43). Para Scolari (2008, p. 113), sin embargo, en el concepto hipermedia confluyen «la hipertextualidad dentro de un contexto de convergencia de lenguajes y medios. En ese contexto podemos definir a la hipermedialidad como la suma de hipertexto más multimedia».

Queda claro en la revisión de la literatura científica (Landow, 2006; Lévy, 2007; Scolari, 2008) que la introducción de la hipermedialidad (hipertexto que incluye la multimedialidad o hiperdocumento) cambia la noción de leer, escribir, y del propio texto (o creación a través de imágenes, audio, vídeo) del autor y del lector, del profesor y del alumno. En la base de su diseño, se encuentra la voluntad de realizar una herramienta para el autor y un medio para el lector, ya que un documento hipertextual permite a los autores o grupos de autores « to link information together, create paths through a corpus of related material, annotate existing texts» (Yankelovich et al., 1985, p. 18), mientras que los lectores pueden «browse through linked, cross-referenced, annotated texts in an orderly but nonsequential manner» (p. 18).

Las ideas de centralidad, margen, jerarquía y linealidad son sistemas conceptuales que se confrontan con la multilinealidad, los nodos, los enlaces y las redes del hipertexto (Landow, 2006, p. 1). Las cualidades de este último se entroncan con los discursos de la ***Critical Theory*** sobre:

- ***Textual Openness*** (p. 53)
- ***Intertextuality*** (p. 55)
- ***Multivocality*** (p. 56)
- ***Decentering*** (p. 56)
- ***Rhizome*** (p. 58)
- ***Nonlinear model of the Network*** (p. 62)

Para Lévy (1993, pp. 25-26), la arquitectura del hipertexto se configura a partir de seis principios interrelacionados:

- Principio de la metamorfosis: la composición, extensión y configuración de la red hipertextual están en constante cambio y esto se debe a la permanente abertura de la red al exterior
- Principio de la heterogeneidad: textos, sonidos e imágenes son integrados por la digitalización y componen un lenguaje único
- Principio de multiplicidad y de encaje de las escalas: la organización del hipertexto es fraccional, o sea, cualquier nudo o conexión se revela compuesto por toda la red. Cada hipertexto es un subhipertexto de un hipertexto mayor
- Principio de movilidad de los centros: la red hipertextual no tiene un centro único, sino diversos centros móviles y temporales alrededor de los cuales se organizan infinitos rizomas
- Principio de la exterioridad: la red se encuentra permanentemente abierta al exterior. Las fronteras entre lo que es interior y lo que es exterior del hipertexto son móviles
- Principio de la topología: la red se constituye en el propio espacio en el que son trazados distintos recorridos hipertextuales. La red funciona en base a la proximidad a medida que los enlaces electrónicos aproximan espacios y temporalidades

Bajo estas condiciones, los principios de linealidad, principio-nudo-desenlace, curva dramática, secuencialidad y consecuencialidad, argumento, trama y Obra cerrada son potencialmente alterables. «The evidence of hypertext, in other words, historicizes many of our most commonplace assumptions, thereby forcing them to descend from the ethereality of abstraction and appear as corollary to a particular technology rooted in specific times and places» (Landow, 2006, p. 52).

Es esta rotura de las convenciones la que lleva a Moreno (2012, p. 10) a hablar de un «coautor o lectoautor que elige, transforma y construye». Más allá de la combinación aleatoria o del vínculo incondicional, la mediación digital «offers a much powerful engine for the creation of multi-variant narrative [...] because the passage from one chunk of text to the next can be meaningfully controlled by code» (Ryan, 2004).

El poder de creación narrativa de los sistemas digitales ofrece, en palabras de Ryan (2004), una variabilidad en el discurso, en el punto de vista y en la trama. Landow (2006, p. 217) habla de ***number of axes***, con grados y ratios de «(1) reader choice, intervention, and empowerment, (2) inclusion of extralinguistic texts (images, motion, sound), (3) complexity of network structure, and (4) degrees of multiplicity and variation in literary elements, such as plot, characterization, setting, and so forth» (p. 217).

Control y variabilidad (grados y ratios de posibilidades) predisponen, en esta etapa temprana de las nuevas narrativas digitales en red, un enfrentamiento epistemológico que traslada, con todo un nuevo arsenal de herramientas y recursos, los debates literarios analógicos al entorno hipermedia:

> From one point of view then, such an approach merely intensifies the agenda of high modernism, using linking to grant the author even more power. Other authors take a self-consciously postmodern approach, using the multiplicity offered by branching links to create a combinatorial fiction that in some ways seems the electronic fulfillment of the French group, Oulipo. (Landow, 2006, p. 216)

Para Ryan (2004), «the placement of links or the timing of user action in a well-designed narrative or informational system cannot be a random act, unless the point is to signify randomness itself». Si, como sugiere Propp (1928), no se puede permutar eventos en la representación mental de una historia sin consecuencias sobre la construcción de relaciones causales y temporales, la creación de narrativas multivariables «depends on the existence of protocols that maintain linear coherence on the cognitive level» (Ryan, 2004). Pero, al mismo tiempo, la autora concede que el territorio que le queda por recorrer a la textualidad digital es el espacio entre la narrativa estereotipada de la cultura popular y la antinarrativa militante de los textos experimentales: «a territory where narrative form is neither frozen nor ostracized, but recognized as an endlessly productive source of knowledge and aesthetic experiences» (2004).

En los años recientes, ciertas experiencias narrativas están explorando esta fuente de conocimiento y experiencia estética (Caracciolo, 2015; Rodríguez & Molpeceres, 2013; Sora, 2015) que ofrece la hipermediación junto con otras potencialidades de la mediación digital.

3.2.2.3. Narrativa Transmedia

Una definición tradicional de la narrativa transmedia sería, según el criterio de Pratter (2011, p. 2), «telling a story across multiple platforms, preferably allowing audience participation, such that each successive platforms heightens the audience enjoyment».



Figura 40.
Extracto de vídeo de **Youtube** *(Star Wars Theory, 2019) que combina materiales de la película, cómic y serie animada.*

Encontramos el origen de su concepción en Kinder (1991), quien, al analizar la intertextualidad mediática en niños, señala: «What I found was a fairly consistent form of transmedia intertextuality» (p. 47) que predisponía a los jóvenes espectadores a establecer una serie de procesos cognitivos (p. 47):

1. To recognize, distinguish, and combine different popular genres and their respective iconography that cut across movies, television, comic books, commercials, video games, and toys.

2. To observe the formal differences between television and its prior discourse of cinema, which it absorbs, parodies, and ultimately replaces as the dominant mode of image production.

3. To respond to and distinguish between the two basic modes of subject positioning associated respectively with television and cinema, being hailed in direct address by fictional characters or by offscreen voices, and being sutured into imaginary identification with a fictional character and fictional space, frequently through the structure of the gaze and through the classical editing conventions of shot/reverse shot.

4. To perceive both the dangers of obsolescence (as a potential threat to individuals, programs, genres, and media) and the values of compatibility with a larger system of intertextuality, within which formerly conflicting categories can be absorbed and restrictive boundaries erased.

Su uso lo popularizó Jenkins (2003), introduciendo la cuestión de que «Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling», y anunciando que «we have entered an era of media convergence that makes the flow of content across multiple media channels almost inevitable». En tiempos más recientes, el propio Jenkins (2013) ha ido ampliando su comprensión del término y su contextualización mediática, declarando que vivimos en un momento en el que toda historia, imagen, marca se desarrolla a través de un gran número de plataformas, yendo de arriba hacia abajo en las grandes corporaciones y de abajo hacia arriba en las habitaciones de los adolescentes.

Scolari (2013) señala toda una galaxia semántica (p. 25) con la que se interrelaciona la narrativa transmedia: cross-media, plataformas múltiples (***multiple platforms***), medios híbridos (***hybrid media***), mercancía intertextual (***intertextual commodity)***, mundos transmediales (***transmedial worlds***), interacciones transmediales (***transmedial interactions***), multimodalidad (***multimodality***) o intermedios (***intermedia***). Según él, iluminan dimensiones de la narrativa transmedia, tratando de nombrar una misma experiencia: «una práctica de producción de sentido e interpretativa basada en historias que se expresan a través de una combinación de lenguajes, medios y plataformas» (p. 25).

Pratter (2011, p. 2) cuestiona la definición tradicional, ya que dispone el foco sobre la producción, en vez de en el por qué. Al resituar la audiencia en el centro de la definición, la narrativa transmedia queda definida por «taking the audience on an emotional journey that goes from moment to moment» (p. 2), describiendo a los momentos como puntos memorables y llenos de significado del presente. La diferencia entre las dos definiciones vendría marcada por «the attempt to create sinergy between the content and a focus on an emotional, participatory experience for the audience» (p. 3).

Y precisa: se deben escribir historias que combinen «personalization, participation, cross-platform communication and social connecting» (p. 5). Recopila, además, desde la óptica del diseño, una serie de características que, considera que definirán lo que denomina ***storyworlds*** (como proyección del ***transmedia storytelling***) (p. 11):

- Pervasive: the story will be built around the audience – connecting with them across devices
- Persistent: the story evolves over time, reacting to audience engagement
- Participatory: the audience interacts with characters and other audience members
- Personalized: the story remembers decisions and conversations and becomes tailored to each audience member
- Connected: the experience connects across platforms and to the real world – allowing the story to be contextual such as integrating current weather conditions, tides, air quality and such like
- Inclusive: a range of devices engagement modes are accommodated so that as many people as possible are allowed to enjoy the story even if at different levels of depth and sophistication
- Cloud-based: a network intelligence controls the story and the experience from a central core – able to see all content and all the audience.

La descripción referencial de los principios del transmedia storytelling proviene, no obstante, de Jenkins (2009). Los versus del original no se refieren a un enfrentamiento, sino a dos dimensiones (de características aparentemente opuestas) que operan de manera simultánea en el fenómeno transmedia.

1. *Spreadability vs. Drillability*

Con ***Spreadability*** se refiere la capacidad del público de comprometerse activamente en la circulación de contenido mediático a través de las redes sociales, expandiendo en el proceso su valor económico y cultural. ***Drillability*** es la motivación por indagar y llegar a lo más hondo para comprender la complejidad de la historia, en busca de ítems narrativos que se van descubriendo según el grado de profundidad. Representan diferentes dimensiones de la experiencia.

2. *Continuity vs. Multiplicity*

Continuity hace alusión a la percepción de coherencia y plausibilidad de los mundos ficcionales como un todo que unifica la experiencia y está sistemáticamente desarrollado en múltiples textos. Multiplicidad supone la posibilidad de ***retellings*** alternativos de las historias o los personajes, con nuevas perspectivas innovadoras. Se necesita anunciar con claridad si se está introduciendo una multiplicidad en la franquicia, así como asegurar la consistencia de las versiones alternativas del discurso central.

3. *Immersion vs. Extractibility*

Se refiere a la percepción de la relación entre la ficción transmedia y nuestra experiencia en el día a día. La inmersión es la posibilidad de los consumidores de entrar en mundos ficcionales. En la ***extractabilidad***, el fan recoge elementos de la historia y los traslada a su vida convencional (figuras, ***cosplay***, etc...).

4. *Worldbuilding*

La construcción de un mundo que permita el enlace entre múltiples historias y personajes en múltiples media. Está relacionado con el concepto ***encyclopedic*** de Murray (1999, p. 94), y responde al deseo de las audiencias de mapear y dominar tanto como puedan sobre los universos de ficción. Está vinculado a la ***immersion*** y ***extractibility***.

5. *Seriality*

La historia hace referencia a la construcción mental de lo que sucede, y solo puede formarse tras haber absorbido todos los bloques de información disponibles. El argumento o trama se refiere a la secuencia a través de la que esos bits de información se han puesto a nuestra disposición. Un serial genera bloques de información con sentido pleno y dispersa la historia completa entre múltiples plazos. En la narrativa transmedia, se produce una versión hiperbólica del serial, donde los bloques de significado y la información cautivadora se dispersa entre múltiples sistemas mediáticos.

6. *Subjectivity*

Las extensiones transmedia pueden describir dimensiones inexploradas del mundo ficticio, o transgredir la temporalidad de la historia. Además, puede servir para mostrar las experiencias y perspectivas de personajes secundarios.

7. *Performance*

Los fans serán activos de cara a identificar las posibilidades performativas alrededor de la narrativa transmedia para hacer sus propias contribuciones. El activismo transmedia puede motivar, desde la narrativa ficcional, cambios en el mundo real a través de una extensión lógica del acto performativo y de la tensión existente entre ***extractability*** e ***immersion***.

La lista, pese a no ser exhaustiva [como el propio Jenkins reconoce (2009)], nos permite comprender a través de elementos descriptivos sintéticos la naturaleza de un fenómeno que hoy sigue en un proceso continuado de construcción y reconstrucción.

3.2.2.4. Conectividad

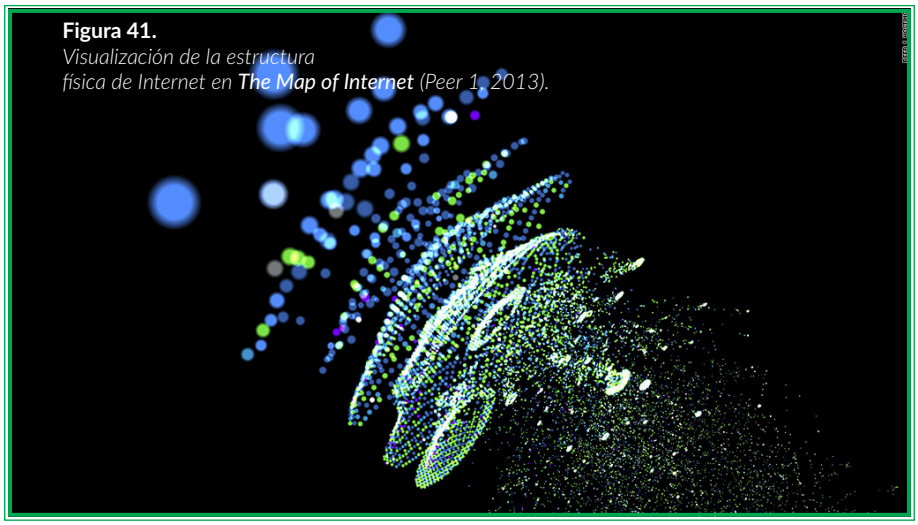


Figura 41.
Visualización de la estructura física de Internet en ***The Map of Internet*** *(Peer 1, 2013).*

Las nuevas tecnologías ofrecen flexibilidad y movilidad en un universo multimodal, multicanal, multiplataforma y multiconectado. Con un acceso a Internet omnipresente y ubicuo, el consumo audiovisual se especializa y diversifica, haciendo posible la participación en procesos de producción, edición y distribución de información y contenidos en los que el consumidor es a su vez creador activo con capacidad parar contribuir y compartir múltiples visiones del mundo (Tubella et al., 2008, p. 235) en una conectividad en red.

Para Castells (2000, p. 5), la cualidad fundamental de la estructura social contemporánea es que la red es la clave de su morfología. «While networks are old forms of social organization, they are now empowered by new information/communication technologies» (p. 5). Es una ***sociedad red*** que genera nuevas formas y procesos de comunicación socializada, aludiendo tanto «a los medios de comunicación multimodales como a las redes de comunicación horizontales interactivas creadas en torno a Internet y la comunicación inalámbrica» (Castells, 2009, p. 25).

En este entorno en red, siguiendo a Siemens, la conectividad permite a las personas la creación y la distribución de sus materiales y de su propia identidad, abandonando la visión integradora global por una composición de muchas piezas que conforman el todo (2006, p. 73). Las conexiones son posibles con cualquiera y en cualquier momento. Las nuevas plataformas colaborativas continúan extendiendo nuestras posibilidades de conexión con contenido y con otras personas (p. 76). Esto conlleva a que vivamos una experiencia múltiple e integrada:

Vemos, conocemos y funcionamos de manera conectada. La vida, como el conocimiento, no es una actividad aislada, sino que es una parte rica e interconectada de lo que somos. No podemos detener el deseo de conocer. El deseo de conocer se complementa con el de comunicar, compartir, conectar, y con el deseo de dar sentido, de comprender –de conocer el significado. (Siemens, 2006, p. 4)

La actitud tradicional de recepción pasiva se subvierte por la voluntad de intervención de un usuario conectado. Se dan las circunstancias sociales y existe un marco tecnológico para la creación de una cultura de la participación (Jenkins, 2008, p. 15), la cocreación (p. 110) o la comunicación colaborativa (Siemens, 2006, p. 15). Supone un cambio profundo en el esquema clásico de comunicación que, según Aparici & Silva (2012), se basa en:

a) Un ecosistema de emisores que no difunden sus mensajes de manera unilateral.
b) El mensaje ya no es más emitido, no es más un mundo cerrado, paralizado, inmutable, intocable, sagrado, es un mundo abierto en red, modificable a partir de quienes lo utilizan.
c) Una transformación del papel de receptor clásico en coautor. Este nuevo sujeto es invitado a la libre creación y los mensajes obtienen, adquieren, ganan sentido con su intervención.

Precisan que el proceso de una cultura participativa por un bien común ha de ir más allá de la reproducción

en las redes. Requiere «un alto grado de conexión, compromiso, colaboración, solidaridad entre los miembros de una comunidad» (p. 4). Mozorov (2015) critica, en esta misma línea, un solucionismo tecnológico que «aprecia la participación en la cultura mucho más que la cultura misma» (p. 204). «Si una mayor participación en la cultura a través de las tecnologías digitales y las estructuras de red en las que se hallan insertas favorece el mercado, desalienta la innovación artística o puede comprarse a costa de la reflexión crítica sobre el arte, ¿con qué argumentos puede considerarse democrática?», argumenta Hanrahan (como se citó en Mozorov, 2015, p. 205).

Sí se advierte, en todo caso, que se están adquiriendo nuevas formas de intervención y participación basadas en la conectividad. Papacharissi (2015b), defiende que, a través de los social media, se activan y se mantienen sentimientos de pertenencia y solidaridad (p. 9), y que «the connective affordances of social media help activate the in-between bond of publics, and they also enable expression and information sharing that liberate the individual and collective imaginations» (p. 9). Ito et al. (2015, p. 10) afirman que los jóvenes, trabajando en cooperación con adultos afianzan su conocimiento de los medios digitales y de los modos emergentes de conseguir voz e influencia en la esfera pública. Basándose en esta idea, formula el concepto de ***connected civics***, en el que «The rise of participatory politics provides new opportunities to support connected civics, which is socially engaged and embedded in young people's personal interests, affinities, and identities» (p. 10). Una analogía del concepto trasladado a nuestro objeto de estudio nos permitiría introducir la idea de narrativa conectada, que incluyera no sólo el mundo diegético de la obra, sino también su retroalimentación en las redes de individuos y sus confluencias con el mundo referencial o real. De manera nodal, intereses, afinidades e identidades convergen en el espacio digital y se vinculan con y a través de historias, permitiendo un crecimiento de la creación y el desarrollo (una participación expandida) a través del compromiso, la motivación, la emotividad y el empoderamiento de redes e individuos.

El modelo que más ha profundizado en la cooperación creativa conectada se da hoy en día en la concepción de la comunidad del software libre y la idea de ***copyleft***. Stallman (2004) se erige en su ideólogo y portavoz a través de la creación de las licencias con reciprocidad con la ***GNU/GPL***, recogiendo una serie de principios, y componiendo la filosofía de una manera distinta de comprender el software:

Un programa es software libre siempre que, como usuario particular, tengas: La libertad de ejecutar el programa sea cual sea el propósito. La libertad de modificar el programa para ajustarlo a tus necesidades. (Para que se trate de una libertad efectiva en la práctica, deberás tener acceso al código fuente, dado que sin él la tarea de incorporar cambios en un programa es extremadamente difícil). La libertad de redistribuir copias, ya sea de forma gratuita, ya sea a cambio del pago de un precio. La libertad de distribuir versiones modificadas del programa, de tal forma que la comunidad pueda aprovechar las mejoras introducidas (Stallman, 2004, p. 24).

La idea de comunidad de desarrolladores, demonizada no hace tanto tiempo por las ***majors*** tecnológicas [«Linux is a cancer that attaches itself in an intellectual property sense to everything it touches» (Ballmer, como se citó en Green, 2001)], se ha ido consolidado como uno de los motores principales de la innovación informática, siendo finalmente abrazada (y aplaudida) por la propia industria: «We love open source» (Paoli como se citó en Brodkin, 2010).

La trasposición de los elementos específicos propios del software al terreno de la narrativa puede resultar controvertido. No obstante, las interferencias entre ambas esferas se hacen patentes a través del vínculo que las conecta: los videojuegos. En estos discursos, y aunque la propuesta narrativa provenga generalmente de un estudio o individuo, se han generado una serie de estrategias en las que se implica a la comunidad más allá de la interacción que concibe el propio proyecto:

- Las betas abiertas para comprobar el funcionamiento del juego y realizar cambios en función de las opiniones y comentarios de la comunidad
- El ***multiplayer*** como fomentador de ***Social affordances*** [«the relationship between the properties of an object and the social characteristics of a given group that enable particular kinds of interaction among members of that group» (Bradner, 2001)] en el interior del universo del juego, con lo que las acciones e interacciones posibles se multiplican exponencialmente

- Los ***mods***, que ofrecen herramientas tecnológicas y manuales para la creación de reinterpretaciones y modificaciones del universo del juego y de su historia original, alargando ***ad infinitum*** el contenido y las perspectivas posibles
- Los editores de contenido, que colocan al usuario en el rol del creativo-narrador, ofreciéndole interfaces sencillas para la creación de entornos y niveles basados en el universo del juego que, una vez finalizados, se abren a la comunidad

En comparación con otras claves de la mediación digital en la narrativa, la conectividad ha sido poco explorada (más allá de la conceptualización de la participación y la co-creación), tanto en la teoría como en la praxis. El régimen de Autoría vertical y Obra cerrada sigue vigente en los discursos narrativos, observándose conductas y actuaciones reactivas más que propositivas. En la línea de Spurgeon (2009), parece necesaria una investigación sobre «how the assemblages of co-creative media (including digital storytelling) work [...] as well as best practices and processes for managing, coordinating and evaluating co-creative media applications in different contexts» (p. 284).

3.2.2.5. Virtualidad



Figura 42.
Half-Life: Alyx (Valve, 2020)
el proyecto que pretende sentar los estándares de una nueva generación de VR.

La creación de existencia aparente, por contraste con lo real, no es una característica exclusiva de la modalidad de mediación digital. Tanto los discursos orales, como los escritos y audiovisuales son capaces de engendrar mundos ficcionales que adquieren un estatus de realidad simulada o alterada. Podemos afirmar, no obstante, que la asistencia del ordenador en la recreación de historias y mundos supone una redefinición del propio concepto; la virtualidad digital es la representación o creación de códigos con el formato binario como materia prima, que están alojados físicamente en la memoria de un dispositivo (Osuna & Busón, 2007, p. 75), y que son reproducidos, de manera habitual, a través de pantallas y altavoces-auriculares mediante un software. Junto con las pantallas, se ponen a disposición nuevos periféricos de reproducción como las gafas de realidad virtual, lentillas, guantes, ***joysticks***...

El origen binario de estos códigos son los que permitieron, a través de la digitalización del celuloide y la manipulación a través de un software de postproducción, la inserción de los dinosaurios junto a personajes filmados realmente en la película ***Jurassic Park***. La virtualidad del código dinosaurio es, en su genealogía, de la misma naturaleza que las primeras simulaciones del juego de ajedrez o las sofisticadas interfaces contemporáneas que, no solo reproducen un escritorio – por poner un ejemplo -, sino que potencian sus funcionalidades a través de elementos intangibles.

La virtualización progresiva de la realidad en la sociedad del conocimiento es un hecho que pone en cuestión el propio estatus de lo real: «Hoy en día, un movimiento general de virtualización afecta no sólo a la información y a la comunicación, sino también a los cuerpos, al funcionamiento económico, a los marcos colectivos de la sensibilidad o al ejercicio de la inteligencia» (Lévy, 1999, p. 7). Un fenómeno de virtualización y simulacro que, antecediendo a la implantación virtual digital a gran escala, Baudrillard (1991, p. 41) ya valoraba de forma crítica

como proceso: «pero justo ahora no es la realidad sino la virtualidad la que posee el poder», «Es un hiperreal, el producto de una síntesis irradiante de modelos combinatorios en un hiperespacio sin atmósfera» (1978, p. 7). Para Lévy (1999, p. 8), sin embargo, lo virtual «tiene poca afinidad con lo falso, lo ilusorio o lo imaginario. Lo virtual no es, en modo alguno, lo opuesto a lo real, sino una forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación, abre horizontes, cava pozos llenos de sentido bajo la superficialidad de la presencia física inmediata». Se produce, eso sí, una aceleración de los procesos conocidos, inventándose en la virtualización «velocidades cualitativamente nuevas y espacios-tiempos mutantes» (p.17).

En esta división controvertida entre lo real y lo virtual, es interesante atender al cuadro de Guattari (1992, p. 137) sobre los cuatro functores ontológicos basado en el cruce de lo virtual, lo actual, lo real y lo posible:

Tabla 9.
Los cuatros functores ontológicos. Guattari (1992, p. 137).

	ACTUAL	VIRTUAL
POSIBLE	Filiaciones técnicas, o discursividad maquínica incorporal	Universo de valores y de referencia, o complejidad
REAL	Flujo, o discursividad energética-espacio-temporal	Territorios existenciales, o encarnación caósmica

La fusión lingüística de los conceptos de realidad y virtualidad supone la creación del giro realidad virtual (***VR*** por el acrónimo en inglés), con el que «In general [...] refers to an immersive, interactive experience generated by a computer» (Pimentel & Teixeira, 1993, p. 11).

Se distingue desde círculos académicos entre la ***VR*** inmersiva y la ***VR*** no inmersiva (Burdea, 1996; Gálvez, 2004; Wightman, 2004). Esta última está relacionada con el desarrollo de Internet en los noventa, y la creación de ambientes virtuales que permiten la comunicación entre varios usuarios en espacios comunes (Wightman, 2004). El usuario se mueve en «un ambiente en el cual puede interactuar en tiempo real, ya bien sea con un programa, con una persona que se encuentra en otro sitio o con un personaje ficticio que da órdenes y/o comparte con él» (Luengas et al., 2010, p. 95), utilizando un dispositivo como médium. Es «un nuevo mundo a través de una ventana de escritorio» (p. 95), aunque, en la actualidad, sería más conveniente hablar de multiventanas o multiescritorios.

Para esta virtualidad que conjuga convenciones culturales tradicionales y la influencia de las lógicas del ordenador (software), un elemento se revela como núcleo de mediación hacia el discurso virtual: la interfaz.

El espacio de intercambio que antes se producía en la volatilidad del sonido, en la escritura, o en el audiovisual, ahora se produce a través de la interfaz digital. «En términos semióticos, la interfaz del ordenador actúa como un código que transporta mensajes culturales en una diversidad de soportes» (Manovich, 2005, p. 113).

Mientras que las diferentes mediaciones constituyeron unas reglas de uso autónomas, relativamente estables (con cambios dilatados en el tiempo) y aceptadas en el pacto narrativo, cada interfaz digital determina unas normas de funcionamiento, modificables en el tiempo, siendo el único vínculo común la aceptación (y, en ocasiones, la oposición) en el pacto narrativo. Evidentemente, y a pesar del crecimiento exponencial de los modos de contar y lo ecléctico de las formas digitales, esto no significa que la interfaz utilice unas lógicas aleatorias. Como ya se ha remarcado, se basan en convenciones culturales humanas y en las lógicas internas del software. En este sentido, se aprecia un desplazamiento lento, pero progresivo, de las lógicas de la interfaz como ***tool***

(lógica de los ordenadores como herramienta) a las interfaces como metáfora (lógica de los ordenadores como representantes de un sistema o mundo virtual) (Laurel, 2014, p. 151). Scolari (2018) plantea expandir la idea de interfaz como lugar de la interacción, vislumbrando relaciones, hibridaciones, competencias y cooperaciones que marcan la evolución del sistema tecnológico y la red sociotécnica en la que se desarrolla el ser humano.

En todo caso, al catalogar la interfaz digital como elemento nuclear, estamos destacando a los programadores y diseñadores de interfaces como los grandes responsables; los arquitectos de la narración. Evidentemente, éstos no actúan de manera aislada. Pero cualquier narrador contemporáneo estará sujeto, bien a las reglas que ellos impongan, bien a trabajar en cooperación con ellos para diseñar las posibilidades potenciales del discurso. Por ejemplo, la resolución de los responsables de ***Twitter*** de limitar los mensajes a 140 caracteres supone una decisión que no solo afecta al apartado técnico, sino que también condiciona la narrativa que se puede generar a través de su interfaz – en este caso, originando la expansión del micro-relato escrito y la micropoesía -. ***Facebook***, al incluir el uso de imágenes sobre un muro virtual y la opción de indicar el famoso me gusta, está generando una reinterpretación de la presentación de la biografía orientada hacia la obtención de la mayor cantidad de ***likes***.

La mediación de la interfaz digital, en construcción continua por programadores, diseñadores, y creadores, determina el acto narrativo, tanto en la mímesis-***poiesis*** como en la recepción, concepto que ha evolucionado de su categoría pasiva (público, lector, espectador, audiencia, consumidor…) a la acción (usuario, jugador, interactor, navegador, ***emirec***, ***prosumidor***…). Establecen, en una analogía con el lenguaje, la gramática de uso, creación y recepción.

Para Laurel (2014), pensar en el concepto de ***interface*** es, sin embargo, «thinking too small» (p. xii), dado que está ligado a una capacidad tangible que se puede mapear, dibujar, diseñar, implementar y adjuntar a una serie de funcionalidades pre-existentes. No se trata, según su opinión, de construir mejores escritorios; «It's about creating imaginary worlds that have a special relationship to reality—worlds in which we can extend, amplify, and enrich our own capacities to think, feel, and act» (p. xii). Para la autora, la recurrencia a criterios dramáticos presentaría una alternativa óptima para la recurrencia a la interfaz-metáfora (p. 155) contemporánea.

En este sentido, la separación entre realidades virtuales fundadas en la inmersión es discutible, ya que una interfaz dramática (o las implementaciones potentes de interfaces metafóricas) ofrecen un enorme grado de inmersión.

Sea como fuere, esta escisión nominal es de utilidad para distinguir la virtualidad de los entornos digitales de la concepción original de la ***VR***, que Rheingold (1991) define como una experiencia en la que una persona está «surrounded by a three-dimensional computer-generated representation, and is able to move around in the virtual world and see it from different angles, to reach into it, grab it, and reshape it» (p. 135). Para Cruz-Neira et al. (1992, p. 1), «a VR system is one which provides real-time viewer-centered head-tracking perspective with a large angle of view, interactive control and binocular display». Para Steuer (1993), más allá de la cuestión tecnológica, la clave se encuentra en la presencia: «Presence is defined as the sense of being in an environment» (p. 77).

Estas definiciones pertenecen a una primera oleada de interés científico por la realidad virtual que tuvo lugar en la década de los noventa. En ellas se destacan tres cualidades: la interactividad, la inmersión y la presencia [que Steuer (1993) define como telepresencia al tratarse de «the experience of presence in an environment by means of a communication medium» (p. 77)].

Murray (1999, p. 111) define la inmersión como «un término metafórico derivado de la percepción física de estar sumergido en el agua». A través de esta experiencia, buscamos «la sensación de estar rodeados por una realidad completamente diferente» (p. 111). En Ryan (1999, p. 112) se aclara que «Since immersion depends on the vividness of the display, its factors are closely related to the devices that lead to realism in representation». La interactividad la entenderíamos no solo como la habilidad de navegar en un universo virtual, sino como la posibilidad del sujeto de ser activo en un mundo, y que este responda a sus acciones mediadas por los

dispositivos (Ryan, 1999, p. 121). De este modo, el cuerpo funciona como un instrumento de exploración de un mundo a través de sensores. La reconciliación entre inmersión e interactividad, como en el mundo real, se produce a través del cuerpo (p. 133). Esa fue la intención de los primeros desarrolladores de la ***VR***: «Our body is our interface» (Brickemp como se citó en Pimentel y Teixeira, 1993, p. 160). Cabría especificar aquí la distinción entre dos tipos de interfaz que coexisten: La interfaz como instrumento (prótesis o extensión del cuerpo para la interacción entre hombre-máquina) y la interfaz como espacio virtual (lugar donde se desarrollan los intercambios hombre máquina a través de una superficie pre-diseñada). En este caso, hablamos del primer tipo.

A diferencia de lo que sucede en la representación textual (en consonancia con la teoría literaria), la inmersión no colisiona con la interactividad en la ***VR***. Ryan (2015) concibe «the combination of interactivity, immersion, and narrativity as the formula for total art». A pesar de ello, la receta sigue siendo conflictiva, según su parecer. La alianza entre narrativa e inmersión se ha cimentado en la literatura, el cine y el drama. La connivencia entre interactividad e inmersión proviene de nuestra relación y experiencia con el ***life-world,*** en el que establecemos una interacción con el mundo. Pero el par narrativa e interactividad es, en su opinión, mucho más elusivo. Esta visión chocaría con el dictamen de los teóricos del giro narrativo, según el cual, la propia vida acoge una forma narrativa (MacIntyre, 2004; Ricoeur, 1999; Taylor, 1996), siendo el modelo básico para caracterizar y comprender las acciones humanas [y, por tanto, interactivo, como propone la propia Ryan (2015): «Since our embodied relation to the life-world is both immersive and interactive»]. El gran reto es, en definitiva, «the dynamic generation of plot in a highly interactive environment» (2015).

Mientras el resto de modalidades narrativas implican un componente de proyección (de dentro hacia afuera) a través del recurso a procesos cognitivos vinculados a la imaginación, la mediación digital propuesta en la ***VR*** predispone una simulación sensorial explícita a través de la mímesis de la percepción del ser humano, en un proceso externo-interno similar al que se establece con el ámbito referencial no digital. Este proceso, en estado de construcción, integrará de manera paulatina la narrativa en sus discursos, por lo que cabe esperar una actividad cognitiva compleja (aprendizaje, razonamiento, atención, memoria, resolución de problemas, toma de decisiones, procesamiento del lenguaje), incluyendo la interactividad, en un grado equiparable (diferenciada/suplementaria/amplificada) de la que se produce entre ser humano y mundo real.

Junto a la ***VR***, el ***AR*** (***Augmented reality***) supone una reconsideración más en la relación realidad-virtualidad. Scholz (2016) la describe como «the practice of displaying digital information over people's real-time view of objects, people, or spaces in the physical world» (p. 149). Goldiez et al. (2004, p. 1) concretan que «In AR, the real world is the baseline upon which information is added, as contrasted with virtual reality where the desired state is to completely immerse the user's sensory systems within a computer-created environment».

En la actualidad, tanto la ***VR*** como la ***AR*** acaparan un enorme interés por parte de las industrias tecnológicas y del entretenimiento. Se están desarrollando múltiples aplicaciones que aprovechan el potencial de los ***smartphones*** para incorporar utilidades de realidad aumentada. ***Microsoft*** combina ambos conceptos en su proyecto holográfico ***Hololens***. ***Facebook (Oculus Rift), Valve + HTC (Vive), Sony (Morpheus), Samsung (Samsung Gear VR) y Google (Google card board)***, por su parte, están invirtiendo dinero en sus dispositivos de VR, que suponen un nuevo impulso a una tecnología que parecía haber quedado estancada, renovando sus capacidades tecnológicas (con un mayor realismo en la representación) y, especialmente, denostando una voluntad de expansión comercial que nos sugiere la búsqueda de una democratización a medio plazo de esta tecnología y, por tanto, de una voluntad de integrar inmersión, interactividad y telepresencia en nuestra relación cotidiana con el universo digital.

En este estado, donde las convenciones y los códigos de la ***VR*** son aún desconocidos, y su desarrollo, en pleno proceso, es aún ecléctico y atomizado, Murray (2016) atisba una serie de aspectos de vital importancia y de cuestiones a resolver para la construcción de los discursos de la ***VR***:

1. There is a tension between film and games as the model for VR.
2. Since the interactor's experience of agency is always the most important design value for digital environments, games are a more productive starting point.
3. Hand controllers are key to success because they give us a presence in the virtual role, functioning as

"threshold objects" when they mimic two-handed operations we can see.
4. Virtual vehicles are a promising approach to constraining and empowering interaction.
5. Documentary film approaches may work, shaping interaction as a visit (as I describe in Chapter 4 Immersion in Hamlet on the Holodeck). To be successful, designers need to invent:
6. Interaction conventions for navigating the space,
7. Cues to entice us to navigate,
8. Dramatic composition of the experience to rewards us for being in one place rather than another,
9. A fourth wall equivalent to make clear what we can and cannot do.

Las orientaciones propuestas por Murray dirigen hacia la construcción de un tipo de discurso que resuelva las tensiones y conflictos de un formato incipiente. Las experiencias recientes nos demuestran, sin embargo, que es en la experimentación de forma y contenido que se van encontrando convenciones útiles en los nuevos formatos, y que esas convenciones son cada vez menos unívocas (es decir, hay influencias múltiples y varias soluciones válidas para narrar). En ***VR***, además de en la diégesis, cabe esperar una mayor efervescencia tensional, al sumarse la innovación continuada en periféricos y ***hardware***, que irá retroalimentándose con la creación de contenidos.

3.3. La cognición en la era digital en red

Como hemos venido avanzando a lo largo de este capítulo, la mediación digital es un proceso ecléctico, evolutivo y mutante, por lo que es complicado tratar de sintetizar los efectos que producen sobre los procesos cognitivos como fenómeno transversal dentro por causa de las prácticas narrativas digitales contemporáneas. Así lo entiende también la literatura académica que, lejos de centrarse en una teoría general de los efectos de la mediación digital, abarca múltiples aproximaciones desde diferentes disciplinas, aplicadas habitualmente a estudios de caso concretos.

Trataremos, no obstante, de presentar una visión general a través de las investigaciones de autores contemporáneos de referencia, centrándonos en una serie de aspectos que, desde esta investigación, consideramos trascendentales.

3.3.1. Influencia sobre el ámbito referencial

Como ya se explicitó al analizar el caso de la ***VR***, y según la opinión de autores destacados como Castells (2002), la realidad objetiva es reinterpretada como ámbito referencial con la implementación de las nuevas tecnologías como engranaje del nuevo paradigma socio tecnológico. En la sociedad red, Internet no es simplemente una tecnología «es el medio de comunicación que constituye la forma organizativa de nuestras sociedades, es el equivalente a lo que fue la factoría en la era industrial o la gran corporación en la era industrial» (p. 13). Como paradigma, constituye la base material de nuestras vidas y de nuestras relaciones de trabajo y de comunicación: «Lo que hace Internet es procesar la virtualidad y transformarla en nuestra realidad» (p. 13).

En la sociedad hiper-tecnológica, las fronteras entre el espacio virtual-digital y el real-referencial se difuminan. Existe una hibridación de procesos, y una penetración cada vez más exhaustiva del ámbito de las tecnologías digitales en nuestro día a día. Para Kerckhove (1997, p. 5) «With television and computers we have moved information processing from within our brains to screens in front of, rather than behind, our eyes». Las tecnologías, además de a nuestro cerebro, están conectadas a nuestro sistema nervioso y nuestros sentidos, «creating conditions for a new psychology» (p. 5). En el entorno digital multisensorial, el 0 y el 1 «se convierten en los mínimos denominadores comunes de todas nuestras experiencias físicas y mentales, reales y virtuales» (Kerckhove, 2005, p. 2).

3.3.2. Influencia sobre el conocimiento

Siemens (2006) señala un desplazamiento de los procesos tradicionales de aprendizaje hacia una nueva instrumentalización tecnológica en red. El cambio ocurre en un doble nivel: en el contexto en el que se da el conocimiento, y en el flujo y las características del conocimiento mismo (p. 69). «El principal argumento es que actualmente aprendemos y crecemos en términos de conocimiento al participar en redes que son a menudo sociales y cada vez más tecnológicas» (Siemens como se citó en Vadillo, 2011, p. 1). La experiencia se da en redes. Además, «en otro sentido, podemos considerar nuestro aprendizaje como una red, por lo que los conceptos pueden, por ejemplo, crear dominios o ejes de conocimiento» (p. 1). Bajo esta nueva coyuntura, que hemos introducido al inicio de este capítulo, las características que definen el conocimiento son, según Siemens (2006, p. 79):

1. *Abundancia*
2. *Capacidad de recombinación*
3. *Certeza... por ahora*
4. *Ritmo de desarrollo*
5. *Representación a través de los medios*
6. *Flujo*
7. *Espacios y estructuras de organización y difusión del conocimiento*
8. *Descentralización*

Las TIC, alega Pérez-Lindo (2014), además de compartimentar culturas, reemplazar bibliotecas, y universalizar el acceso – con sus desequilibrios -, «interfieren activamente en la formación de nuevos imaginarios a través de sus productos y de las interacciones de los usuarios» (p. 637). El aprendizaje está marcado por una serie de rasgos de entre los que Siemens (2006, pp. 27-28) destaca:

- *Caos*

Diverso y desordenado, no perfectamente empaquetado y preparado.

- *Continuidad*

En curso de desarrollo y comunicación. El modelo de "ir a un curso" está siendo sustituido por el aprendizaje y el conocimiento a medida que se necesita.

- *Co-creación*

En lugar de consumo de contenido (o alumnos pasivos que participan en la adquisición de conocimiento), los expertos y aficionados son ahora co-creadores del conocimiento.

- *Complejidad*

El aprendizaje es un proceso multifacético e integrado donde los cambios en cualquier elemento individual alteran la red global. El conocimiento está sujeto a matices de sistemas complejos y flexibles.

- *Especialización conectada*

La complejidad y la diversidad dan lugar a nodos especializados (una sola entidad no puede ya conocer todos los elementos necesarios). El acto de aumentar el conocimiento y del aprendizaje implica nodos conectados y especializados.

- *Certeza continua en suspenso*

Conocemos parcialmente. Es necesaria una actitud de tolerancia ante la ambigüedad y la incertidumbre. La certeza es limitada en el tiempo, no para toda la vida.

3.3.3. Influencia sobre la construcción de las normas sociales

Ito & Martin (2015), a partir de estudios realizados en el uso de los nuevos media, advierten que es en la mediación digital donde se configuran las normas sociales: «Social digital and networked media use is where young people gain everyday fluency and comfort with the technology and social norms of our times». El acceso a las nuevas tecnologías es fuente de desigualdad, en un fenómeno denominado comúnmente brecha digital.

Las autoras afirman que «Whether it is managing a LinkedIn network or learning to code, young people who lack digital fluency and full access will always be a step behind their more connected peers».

En paralelo, Ito et al. (2015), sugieren que «Online information and social media provide opportunities for radically expanding the entry points and pathways to learning, education, and civic engagement» (p. 87). Las oportunidades se encuentran - según estos autores - conectadas, produciéndose una confluencia de nuevas formas de aprendizaje, civismo, activismo, librerías y escuelas (p. 87). Castells (2009, p. 81) afirma, sin embargo, que «las fuentes de poder social en nuestro mundo -violencia y discurso, coacción y persuasión, dominación política y enmarcado cultural- no han cambiado fundamentalmente desde nuestra experiencia histórica», aunque sí concluye que se ha producido una transformación de dos formas principales: «se ha construido primordialmente alrededor de la articulación entre lo global y lo local y está organizado principalmente en redes, no en unidades individuales» (p. 87).

3.3.4. Influencia sobre las modalidades de uso y recepción

El modelo de comunicación de las narrativas en los ***New media*** pasa de la lectura tradicional, concentrada y sostenida en el tiempo, a la recepción acelerada de mensajes hipermediados, en la que se siguen criterios de satisfacción de un interés puntual (determinado por aquello que el usuario quiere experimentar en esos momentos). En relación a ello, Kress (2003) observa una serie de nuevas habilidades relacionadas con la comunicación en el mundo multimedia:

> These are the skills of the multimodal world of communication. They entail differentiated attention to information that comes via different modes, an assessment constantly of what is foregrounded now, assessment about where the communicational load is falling, and where to attend to now. It is not the form of reading which I was taught - sustained, concentrated attention over an extended period, reading where the only attention went to the text which was being read. By contrast, this is reading for specific purposes, for the information that I need now at this moment. (p. 145)

En la bifurcación e hibridación de formatos narrativos digitales, encontramos un crecimiento exponencial de las modalidades de lectoescritura a través de múltiples dispositivos conectados. Algunos formatos narrativos digitales en red se emplean de manera fluida y continuada, moviéndose además entre múltiples dispositivos, adaptándose, en su vertiente más popular, a usos ubicuos y en tiempos acelerados. Para Carr (2011, p. 18), «Como sugería McLuhan los medios no son solo canales de información. Proporcionan la materia del pensamiento, pero también modelan el proceso de pensamiento. Y lo que parece estar haciendo la Web es debilitar mi capacidad de concentración y contemplación». Frente a este diagnóstico genérico del flujo comunicacional, las propuestas narrativas ofrecen otras vías, tanto para el consumo como para el uso y la interacción, abriéndose vínculos muy patentes con el aprendizaje [Stone (2019) en relación al videojuego para estudiar la historia] o la profundización en el conocimiento [Hudson (2019) sobre el uso del documental interactivo para motivar la curiosidad y la empatía en relación con problemas complejos].

3.3.5. Influencia sobre la atención

Stone (2011) utiliza el concepto ***Continuous Partial Attention*** para referirse a la atención que el ser humano emplea en el entorno actual. Proviene del deseo de vivir conectado en busca de actividades, oportunidades y reconocimiento, con lo que se incurre en una atención parcial continuada. Sin control, conlleva efectos adversos: «In large doses, it contributes to a stressful lifestyle, to operating in crisis management mode, and to a compromised ability to reflect, to make decisions, and to think creatively» (2011). En una conexión persistente y continuada, «continuous partial attention used as our dominant attention mode contributes to a feeling of overwhelm, over-stimulation and to a sense of being unfulfilled...» (2011).

3.3.6. Influencia sobre la identidad

A través de la pluralidad de disciplinas que abordan esta cuestión, varios artículos concluyen que los ***New media*** influyen notablemente sobre la subjetividad y la identidad humana. Lister et al. (2009, p. 266), recopilan diferentes formas de influencia que han investigado otros autores:

- This may be in terms of an ever more thorough integration of everyday life and the mediasphere (Hutchby & Moran-Ellis 2001; Kinder, 1991)
- Shifting relationships between the public and private realms or between the individual (or local community) and the global reach of popular media and cultural forms (Mackay, 1997; Moores,1993)
- The claims for radical experimentation or play with identity in some Internet media (Poster 1995; Stone 1995; Turkle 1996)
- An increasing intimacy or hybridisation between the human and the technological figured in the cyborg (Gray 1995; Haraway 1990).

Para Lister et al. (2009) la incorporación del yo como presencia en la red se reconoce como un lugar común, en el que cada vez más la conciencia es una mezcla de nuestro cuerpo o naturaleza y de la parte mediada tecnológicamente (p. 168). Kerckhove (2005, p. 5), en este mismo sentido, opina: «Nuestros yos tienen unas fronteras imprecisas y están cada vez más interconectados con los medios alámbricos e inalámbricos que reestructuran nuestra vida sensorial y cambian el uso del tiempo y el espacio; es una condición híbrida, biónica».

3.3.7. Influencia sobre la intimidad y la privacidad

En mediaciones previas a la digital, era el autor de la obra el que se exponía al reconocimiento público, a una debilitación de las fronteras de su intimidad frente a la audiencia en un entorno mediático. Con la apertura de la participación/co-creación y las particularidades estructurales de la red, el lectoescritor asimila una forma de exposición que algunos autores como Keen (2013) han etiquetado como una anulación de la privacidad. Con la mediación digital en Red, se abre una puerta, una posibilidad tecnológica previamente inexistente, a la exposición-visibilidad del espacio privado del individuo que antes ejercía la función pasiva de recepción.

A esta cuestión, se le une la de la huella digital y el ***data mining***. «Antes de Internet, no era posible reunir otro tipo de información porque hubiera requerido enviar una persona a seguirnos en el shopping, escuchar nuestras conversaciones y mirar lo que leíamos en el periódico. Ahora todas esas actividades ocurren -y pueden ser on line rastreadas instantáneamente-» (Stein, 2012, p. 2). El lectoescritor se halla expuesto a fórmulas de rastreo en función de su actividad (como consumidor y como creador). Para Kerckhove (2005), «pese a la criptografía, quien realmente lo desea puede encontrar lo que quiera. Entre ***Google Earth*** y nuestro teléfono móvil, nosotros – o nuestra personalidad digital – no tenemos donde escondernos» (p. 8). «You already have zero-privacy anyway, get over it» (McNealy como se citó en Langheinrich, 2001, p. 4). Las palabras del CEO de ***Sun*** resumen, para Langheinrich (2001, p. 4), una actitud extendida respecto a la privacidad, «as technology more and more allows comprehensive digital dossiers about every single person to be compiled and queried in real time».

3.3.8. Influencia sobre las formas de representación y las democracias

Como especifican Susser et al. (2019), desde que el escándalo de ***Cambridge Analytica*** y ***Facebook*** vio la luz, «public concern has grown around the threat of "online manipulation"». Este hecho hizo patente la posibilidad de alterar procesos electorales a partir de la apropiación indebida de datos, junto con el ***data mining***, ***data***

brokerage, el uso de ***bots***, el ***data analysis***, y la comunicación estratégica. Bajo este entorno de intereses opacos, la autonomía de la toma de decisiones queda en entredicho (Susser et al., 2019).

El problema, lejos de resolverse tras las medidas tomadas por las plataformas, se ha visto agravado con el cierre al acceso a la data a las y los académicos, añadiendo oscurantismo a los procesos y la información. Investigadores critican cómo está afectando a su capacidad para profundizar en fenómenos como «abuse, hate speech, trolling, and disinformation campaigns, and to hold the platforms to account for the role that their affordances and policies might play in facilitating such dysfunction» (Bruns, 2019, p. 1544). Walker et al., (2019, p. 1.531) destacan la necesidad de poder contar con «public APIs for academic research as well as the unique challenges of collecting social media data to study highly ephemeral mis/disinformation campaigns».

3.3.9. Nuevas formas conflictuales

Para Lévy (2007), el crecimiento del ciberespacio trae consigo una serie de repercusiones que el autor describe como nuevas formas de aislamiento, dependencia, dominación, explotación y tontería colectiva (p. 14):

- De aislamiento y sobrecarga cognitiva (estrés de la comunicación y del trabajo en la pantalla).
- De dependencia (adicción a la navegación o al juego en mundos virtuales).
- De dominación (refuerzo de centros de decisión y de control, dominio casi monopolístico de potencias económicas sobre importantes funciones de la red, etc.).
- De explotación (en ciertos casos de teletrabajo vigilado o de deslocalización de actividades en el tercer mundo).
- E incluso de tontería colectiva (rumores, conformismo de red o de comunidades virtuales, amontonamiento de datos vacíos de información, «televisión interactiva»).

Observamos como al desarrollo tecnológico digital, con su halo optimista de innovación y progreso constante e indefinido, le acompañan toda una serie de cambios psico-sociales que apuntan hacia una transformación radical de los procesos cognitivos (de nuestras maneras de aprender y de pensar), en una nueva etapa de los disruptos mediáticos que se han ido sucediendo a lo largo de la historia de la humanidad. La evaluación del alcance del cambio se torna, si cabe, más complejo que el de sus predecesores, debido en primera instancia a su carácter incipiente, pero sobre todo por la aceleración y la mutabilidad de los procesos que, de manera prácticamente simultánea, se producen a escalas globales y locales, con cada vez mayor interdependencia.

Sí se aprecia una tendencia clara en la línea narrativa: la de la fusión y fisión de las formas y contenidos previos y la del requerimiento de la mediación del soporte digital (hardware) y de sus mensajes y códigos para la expresión y para la recepción.



Fotografía de un árbol (Skitterphoto, 2015)



Ilustración de un árbol (British Library, n.d.)



Un árbol en la diégesis de Minecraft (2011)



Un árbol de la diégesis de Minecraft en el mundo físico a través de la AR (Mojang, 2020).

Figura 43.
Representámenes.

NARRATIVAS Y EDUCACION:

INTERSECCIONES ENTRE PROCESOS SIMBIOTICOS

Figura 44.
La representación de la educación formal desde la mirada de ***Truffaut*** *(1959).*



Figura 45.
Antoine Doinel y la privación de libertad (Truffaut, 1959).



Figura 46.
Célebre plano final de ***Les quatrecents coups*** (Truffaut, 1959).



Tras la universalización de la educación como sistema en los Estados-Nación del denominado mundo desarrollado (nos encontramos aún muy lejos del objetivo de educación universal marcado por la ***ONU*** en el 2000), la enseñanza como institución se encuentra frente al que podríamos catalogar como su gran reto en estos inicios del siglo XXI: la redefinición de su papel y la reconversión integral sus procesos fundamentalmente transmisivos, unidireccionales y densos para enseñar a aprender – o guiar el aprendizaje - en un mundo líquido, hipertecnológico e hiperconectado (con las consabidas macroinfluencias del capitalismo, el consumismo y la globalización).

Al reto global, se suma en el contexto nacional una coyuntura particular en la que, desde hace decenios, se viene arrastrando una sensación de crisis destacada por diversos autores (Fandos, 2007; Pérez-Tornero, 2002; Ferrés, 2005).

En este capítulo, en una primera instancia, nos dedicaremos a mostrar el estado en el que se encuentra la educación, atendiendo de manera específica el panorama nacional. Una vez establecido el contexto, procuraremos profundizar en las interconexiones que narrativa y aprendizaje han generado en la literatura académica, atendiendo a las especificidades de las modalidades mediáticas existentes. Por último, analizaremos usos narrativos educativos que, hoy en día, se están poniendo en práctica y desarrollando, en una muestra de vías de futuro y potencialidades del uso de las narrativas para el aprendizaje.

4.1. La educación: El estado de la cuestión

4.1.1. Crisis global, crisis nacional

La crisis en la educación, más que una idea contemporánea, nos sugiere un vínculo común entre dos vocablos que proviene de un pasado remoto, en una herencia semántica persistente. Ya en 1968, Coombs (1971) titulaba de la siguiente forma un informe sobre la situación planetaria de la educación para la ***UNESCO***: «La crisis mundial de la educación». Una crisis «derivada fundamentalmente de la gran explosión de demanda educativa – se pedían mayores esfuerzos económicos, más innovación, nuevos medios, la modernización de la administración y de los docentes y, finalmente, "un mayor énfasis de la educación formal"» (Ortega, 2005, p. 170). En los informes sucesivos, Faure (1983) centró su preocupación sobre las repercusiones de la revolución científico-técnica de la época y la democratización en la educación, mientras que Delors (1996) mostraba una inquietud por la interdependencia planetaria y la mundialización generada por los nuevos media.

Como observamos, lejos de convertirse en un fenómeno estanco, la educación genera procesos de interdependencia con las sociedades y los contextos en las que se desarrolla. Como afirma Young (1989), la sociedad está sujeta a una obligación doble: «Para resolver sus propios problemas deben trascender su actual nivel de desarrollo incompleto y unidimensional, y deben hacer esto si desean contribuir a la solución de los problemas de la sociedad en la que se encuentran» (p. 31) y, a la inversa, «su capacidad para hacer esto está limitada por la inmadurez de la sociedad a la que pertenecen y por las limitaciones correspondientes de las personas que ésta ha engendrado» (p. 31). En la actualidad, no nos es difícil trazar paralelismos entre la liquidez de la sociedad y las dificultades que atraviesa la educación como sistema institucional. «La evolución de la educación en esta sociedad tan cambiante en la que vivimos y para la que debemos preparar, no ha seguido el ritmo del cambio social. Podríamos, por tanto, decir que nuestros sistemas educativos siguen capacitando a los estudiantes para desarrollarse como personas y ciudadanos en una sociedad que ya no existe» (Gutiérrez & Tyner, 2012, p. 32). Para un organismo con una tradición secular, estructurado sobre las bases de una sociedad industrial marcada por las masas, el Estado-Nación, el credencialismo y una relativa estabilidad profesional, la redefinición y reestructuración en un mundo lleno de incertidumbres (con un marcado sello del capitalismo global liberal) se antoja como un proceso, efectivamente, crítico. Amenazas y oportunidades son objeto de debate constante. A las tradicionales demandas marcadas por la ***UNESCO*** (2014) con el objetivo marrado de la ***EPT*** (educación para todos) [«Todo indica que la calidad de la educación mejora cuando se apoya a los docentes» (p. I) y «En el Informe se muestra también que los docentes solo pueden esmerarse en el contexto apropiado, con planes de estudios bien concebidos y estrategias de evaluación que mejoren la enseñanza y el aprendizaje» (p. I)], se le añade una cuestión identitaria de fondo sobre el papel de la educación en la relación dinámica entre el ser humano, su pensamiento, su conocimiento y la sociedad (educar en la sociedad, para la sociedad, frente a la sociedad, o en busca de una sociedad mejor).

Respecto a la situación global, hay que atribuirle al caso español una situación histórica propia, en la que el sistema educativo de los años 70 había contraído un déficit «que nos mantenía alejados de los países más avanzados en lo social, lo cultural, y en la creación de instrumentos eficaces para la educación y la formación de ciudadanos» (Ferrés, 2005, p. 177). La falta de un marco legislativo sólido y perdurable es otro de los grandes déficits a los que se aluden reiteradamente desde la literatura científica. Existe una tradición de cambio permanente de normas educativas. Desde la restauración democrática, se han sucedido hasta siete leyes educativas, en un cambio constante de la normativa que, si bien puede estar justificado según apunta Ferrés (2005), «introduce un grado no despreciable de inestabilidad en el sistema» (p. 178).

Al déficit histórico y la falta de perdurabilidad del marco legal, hay que añadirle en esta atribución de estado crítico de la educación en España unos resultados en los informes PISA que se sitúan habitualmente por debajo de la media europea, y una tasa de abandono escolar elevada [17'9% según el ***Eurostat*** (n.d.), casi 7'3% por encima de la media europea]. Sabater (2013) confirma que «El abandono prematuro es señalado como uno de los problemas más graves del sistema educativo español, junto al rendimiento educativo de nuestros estudiantes

al acabar la enseñanza obligatoria del que informan regularmente los sucesivos informes PISA» (p. 4).

A las cuestiones heredadas, se añaden como características de la sociedad de comienzos del siglo XXI, citando a Gutiérrez y Tyner (2012), «la multiculturalidad, la digitalización de la información y la importancia de las redes sociales» (p. 32). Fandos (2007, p. 17) indica que «la didáctica que debería ir por delante, o al menos acompasada con el desarrollo tecnológico, va a remolque y como arrastrada por él». La alfabetización mediática y la competencia digital se encuentran aún lejos de las atribuciones crítica, dignificante y liberadora a la que aluden Gutiérrez y Tyner (2012, p. 32). Además, mientras los nuevos medios digitales complican la idea de texto singular, con ambientes más complejos en número de participantes, densidad de interacción y ritmo del cambio (Naughton, 2010), la alfabetización desde la educación formal parece verse relegada a los principios tradicionales de lectoescritura (voz, libro, papel, lápiz).

4.1.2. Teorías del aprendizaje; superación teórica y permanencias

4.1.2.1. El conductismo

Uno de los aspectos de mayor peso heredados de la tradición educativa es la influencia del paradigma conductista. Su manifiesto, comienza con la siguiente afirmación: «La psicología como la ve el conductista es una rama de las ciencias naturales, objetiva y experimental. Sus metas teóricas son la predicción y el control de la conducta» (Watson, 1913, p. 158). Basándose en los postulados iniciales de J. B. Watson, bajo la influencia de la filosofía determinista y el condicionamiento clásico pavloviano, la pedagogía conductista «elabora didácticas que permiten el logro de objetivos determinados cuyo fin es moldear la conducta en función de los intereses sociales» (Salas, 2002, p. 13-14). Basándose el método de enseñanza en objetivos, posibilita que se pueda evaluar de forma cuantitativa y progresiva, con resultados numéricos que posibilitan la promoción o reprobación de los estudiantes. Ofrece, como utilidad pedagógica, la posibilidad de emplear supuestos generales comunes de los que se espera que (p. 14):

- Todos los individuos aprendan igual a través de metodologías iguales.
- El material didáctico que se diseña debe funcionar en todos los sectores y regiones de igual modo.
- Es posible hacer estadísticamente estándares de excelencia y las escalas son aplicables bajo el criterio de que toda la población se comporta en forma «normal».
- Las excepciones pueden ser tratadas de manera específica (tendencias sub y supranormales).

Las teorías de Thorndike (1932), Pavlov (1927), y Guthrie (1938) son de vital importancia en la consideración del aprendizaje como un proceso de formación de asociaciones entre estímulos y respuestas. Skinner (1968), en esta línea teórica, propone el condicionamiento operante basándose en el supuesto de que las características del ambiente (estímulos, situaciones y eventos) funcionan como señales a las que responder. El reforzamiento favorece las respuestas y aumenta la probabilidad de que ocurran en el futuro. Las consecuencias de las conductas determinan la probabilidad de que las personas respondan a señales ambientes; las consecuencias reforzantes aumentan la conducta y las punitivas la disminuyen. En Schunk (1997, p. 97), encontramos una serie de aspectos positivos del condicionamiento operante desde la perspectiva del autor:

1. La teoría conductual asume que sus principios son generales y se aplican a animales y seres humanos, a las conductas complejas y simples, y al aprendizaje y la motivación.
2. Los métodos del condicionamiento operante son relativamente fáciles de implantar.
3. Los procedimientos funcionan bien en medios en los que ya se encuentran contingencias de recompensa. Por ejemplo, la educación tiene reforzadores naturales como la aprobación de cursos, privilegios y honores.
4. Las técnicas del condicionamiento operante son eficaces: la gente se esfuerza por obtener recompensas y evitar castigos.

Lindsey y Cunningham (1973, pp. 596 – 597) destacan, por su parte, una serie de razones por las que el paradigma conductista resulta pernicioso:

1. Hace que la disciplina sea un asunto de refuerzos o recompensas.
2. Prepara a los alumnos para un mundo inexistente, en que los comportamientos negativos o inapropiados son ignorados.
3. Subestima la motivación intrínseca y la auto-determinación.
4. Es injusto para aquellos alumnos que hacen las cosas (deberes, tareas, etc.) porque tienen un sentido de compromiso, o una motivación de logro.
5. Refuerza motivos mercenarios.
6. Limita la expresión de descontento.
7. Sustituye el razonamiento y la elección con las consecuencias de la conducta.
8. Pone la responsabilidad del aprendizaje en el profesor (el reforzador) en vez del alumno.
9. Incentiva a los alumnos a actuar como si estuvieran aprendiendo la tarea, cuando en verdad solo están siguiendo el juego.
10. Enfatiza motivos y rendimientos a corto plazo más que a largo plazo.
11. Hace que los alumnos asuman un rol pasivo en el proceso educativo e inhibe la creatividad y la autorrealización.
12. Es una aproximación totalitaria y autoritaria del aprendizaje y la vida.

Si bien esta teoría ha suscitado diversas críticas desde la psicología y la educación (Bandura, 1986; Vygotsky, 1995; Piaget, 1952), lo cierto es que su influencia sigue siendo sobresaliente, observándose una connivencia entre el modelo educativo formal institucionalizado y sus postulados (descomposición de la información en unidades, diseño de actividades en busca de respuestas, planificación del refuerzo, evaluación como recompensa/castigo…), y una pervivencia del modelo de profesor magistral-transmisor que imparte lecciones unidireccionales y cerradas según un programa pre-establecido a alumnos que retienen memorísticamente el contenido para entregar respuestas correctas según lo consignado.

4.1.2.2. Cognitivismo y Constructivismo

A finales de los años cincuenta, la teoría de aprendizaje comenzó a apartarse de los modelos conductistas hacia un enfoque que se asentaba en los modelos de aprendizaje y teorías provenientes de las ciencias cognitivas. El florecimiento de estas ciencias, con el «empeño contemporáneo de base empírica por comprender la naturaleza del conocimiento, sus fuentes, su evolución y su difusión» (Gardner, 1987, p. 18) abandera un cambio de paradigma, en el que se focaliza la atención sobre los procesos del aprendizaje del estudiante. Ertmer & Newby (1993, p. 51) aclaran que «Cognitive theories focus on the conceptualization of students' learning processes and address the issues of how information is received, organized, stored, and retrieved by the mind». La búsqueda de la implicación activa del alumno en los procesos de aprendizaje, el uso de análisis jerárquicos para identificar e ilustrar relaciones, el énfasis en la estructura, la organización y la secuenciación de la información para facilitar el procesamiento óptimo y la creación de ambientes de aprendizaje que permitan e incentiven al estudiante a hacer conexiones con aprendizajes anteriores (p. 53) son principios generales del cognitivismo que ilustran la diferencia de enfoque respecto a las teorías conductuales o behavioristas.

Tanto el cognitivismo como el constructivismo fueron claramente influenciados por las aportaciones de Piaget (1952; 2007) y Vygostky (1995). Piaget (2007) intenta dar respuesta a la cuestión del conocimiento y su origen; cómo conocemos y cómo pasamos de estados de conocimiento de menor validez a estados de mayor validez. Se remite a cómo el conocimiento aparece y se transforma a lo largo del desarrollo hasta llegar a las formas propias del adulto. Concibe la inteligencia como un todo organizado en el que los elementos individuales se encuentran coordinados y relacionados entre sí para formar una estructura coherente que el niño aplica para conocer el mundo que le rodea. Vygostky (1995) asigna mayor importancia al entorno social como un facilitador

Figura 47.
Fotograma de ***Les Quatre Cents Coups*** *(Truffaut, 1959), en cuya historia se refleja de un modelo conductista de educación.*



Figura 48.
Imagen de la grabación documental de niñas y niños asistiendo a un espectáculo de marionetas que, finalmente, se incluyo en el metraje final de ***Les Quatre Cents Coups*** *(Truffaut, 1959),*



del desarrollo y del aprendizaje: «Tanto subjetiva como objetivamente, el lenguaje egocéntrico representa una transición entre el lenguaje para los otros y el lenguaje para uno mismo. Aunque posee la función del lenguaje interiorizado, en su expresión permanece similar al lenguaje social» (p. 103).

La teoría de Piaget plantea que los niños atraviesan una serie de etapas diferentes cualitativamente: sensoriomotriz, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales. El mecanismo principal del desarrollo es el equilibrio que ayuda a resolver conflictos cognitivos «al cambiar la naturaleza de la realidad para ajustarla a las estructuras existentes (asimilación) o modificar las estructuras para incorporar la realidad» (Schunk, 2012, p. 274). Vygotsky, en la teoría sociocultural, enfatiza que el entorno social es un facilitador del desarrollo y del aprendizaje a través de objetos culturales, lenguaje, símbolos e instituciones sociales. El cambio cognitivo sucede en su uso en las interacciones sociales y en su internalización y transformación de esas interacciones. El autor propone el concepto ***ZPD*** (zona de aprendizaje próximo) para representar la cantidad de aprendizaje que un estudiante puede adquirir en unas condiciones determinadas de enseñanza.

Enmarcados en el cognitivismo, Bruner (1963) y Gardner (2001) se erigen como dos grandes exponentes del desarrollo científico bajo este paradigma. Bruner (1963) considera que el aprendizaje se basa en la categorización o procesos mediante los cuales simplificamos la interacción con la realidad a partir de la agrupación de objetos, sucesos o conceptos. La estructura cognitiva del alumno provee significado, permite organizar sus experiencias e ir más allá de la información dada. Guilar (2009, p. 238) destaca tres implicaciones educativas en la fase cognitiva del pensamiento pedagógico de Bruner:

A) Aprendizaje por descubrimiento. El instructor debe motivar a los estudiantes para que sean ellos mismos los que descubran relaciones entre conceptos y construyan conocimientos.
B) La información o contenidos de aprendizaje se deben presentar de una forma adecuada a la estructura cognitiva (el modo de representación) del aprendiz.
C) El currículo, en consecuencia, debe organizarse de forma espiral, es decir, se deben trabajar los mismos contenidos, ideas o conceptos, cada vez con mayor profundidad.

Gardner (2001), por su parte, resultó sumamente influyente a través, principalmente, de su teoría de las inteligencias múltiples. El autor contempla que los seres humanos han evolucionado para mostrar diferentes tipos de inteligencia y no una única inteligencia flexible. En el ámbito de la cognición humana, según su opinión, se debe abarcar todo un repertorio de aptitudes más abierto y universal del que se suele tener en consideración (pp. 4-5). En esta línea, propone ocho criterios para definir una inteligencia:

- Lingüístico-verbal.
- Lógico-matemática
- Naturalista
- Intrapersonal
- Visual-espacial
- Musical
- Corporal-cinestésica
- Interpersonal.

De esta manera, se aparta de la consideración unificadora y ortodoxa de la inteligencia que denota el conductismo.

El constructivismo, aunque se considere una rama del cognitivismo (ambas conciben el aprendizaje como una actividad mental), se distingue de este en la consideración del conocimiento. Para los constructivistas, el conocimiento «is a function of how the individual creates meaning from his or her own experiences» (Jonassen, 1991, p. 10), alejándose de las posturas cognitivistas que conciben el mundo como algo real y objetivo externo al aprendiz. La perspectiva se reorienta hacia un enfoque basado en el aprendiz. Se asume que los niños son aprendices activos, y que deben construir el conocimiento por sí mismos (Geary, 1995, p. 31). La meta es la

de proporcionar experiencias estimulantes que motiven a los estudiantes a aprender. Los profesores que se apoyan en esta teoría enseñan conceptos generales por medio de múltiples actividades con los estudiantes, interacciones sociales y evaluaciones auténticas (Schunk, 2012, p. 275). Jonassen (1994, p. 35) recoge ocho principios para el diseño de un ambiente de aprendizaje constructivista:

1. Provide multiple representations of reality.
2. Represent the natural complexity of the real world.
3. Focus on knowledge construction, not reproduction.
4. Present authentic tasks (contextualizing rather than abstracting instruction).
5. Provide real-world, case-based learning environments, rather than pre-determined instructional sequences.
6. Foster reflective practice.
7. Enable context-and content dependent knowledge construction.
8. Support collaborative construction of knowledge through social negotiation.

4.1.2.3. Cognoscitivismo social

Según la teoría cognitiva social, las personas aprenden de sus entornos sociales. Aunque gran parte del aprendizaje se produce mediante el hacer, aprendemos también a través de la observación. Bandura & Walters (1963) y sus colaboradores descubrieron que las personas podían aprender acciones nuevas observando a otros realizarlas. La mayor parte de las aplicaciones de la teoría del aprendizaje a temas relacionados con la conducta prosocial y la conducta desviada «han sufrido las consecuencias de basarse en una gama limitada de principios establecidos y apoyados principalmente por estudios de aprendizaje animal o aprendizaje humano en situaciones individuales» (p. 1). En la teoría de Bandura, «el funcionamiento humano es considerado como una serie de interacciones recíprocas entre factores personales, conductas y acontecimientos ambientales» (Schunk, 2012, p.160).

El conocimiento se organiza a nivel cognoscitivo como representaciones simbólicas que sirven de guía para la acción. El aprendizaje ocurre en el acto mediante la ejecución real y de forma vicaria al observar modelos, escuchar instrucciones y utilizar modelos impresos o electrónicos (p. 160). Otra característica de la teoría cognoscitiva social es el papel central que se atribuye a las funciones de autorregulación: Las personas no actúan solo para ajustarse a las preferencias de los demás; gran parte de su conducta es motivada y regulada por estándares internos y respuestas de autoevaluación de sus propias acciones (Bandura, 1986, p. 20). Hay una libertad de acción del comportamiento humano, que puede aprender a establecer metas y a autorregular sus cogniciones, emociones, conductas y entornos en formas que les faciliten lograr esas metas. El modelamiento vicario genera efectos de inhibición, desinhibición, facilitación de respuestas y aprendizaje por observación. Este modelo incrementa la tasa de aprendizaje y la cantidad de conocimiento adquirido, estableciendo subprocesos de atención, retención, producción y motivación (Schunk, 2012, p. 161).

4.1.2.4. Conectivismo

Enmarcado en la disrupción de las TIC, con las redes como componente nuclear, el conectivismo se presenta como «una teoría que describe cómo ocurre el aprendizaje en la era digital» (Siemens, 2006, p. 30). Su fundamento epistemológico es lo que Downes (2005) denomina conocimiento conectivo: «Para que dos entidades se consideren conectadas, una de las propiedades de una de ellas debe conducir a, o convertirse en, propiedad de la otra entidad; el conocimiento resultante de este tipo de conexiones es conocimiento conectivo». Son redes de conocimiento marcadas por la diversidad, la autonomía, la interactividad y la apertura.

Siemens (2006) defiende que el aprendizaje es algo más que la adquisición de conocimientos. «Aprender es

llegar a conocer. Conocer es haber aprendido» (p. 26). Es por ello que, según su punto de vista, conocer hoy en día exige cambiar de proceso cognitivo a reconocimiento de patrones (p. 26). Las metáforas de mente como caja negra, ordenador o constructora de la realidad son escasas, y es por ello que propone el conectivismo para dar cuenta de un aprendizaje que se define como (pp. 28-29):

- ***Caos.*** Diverso y desordenado, no perfectamente empaquetado y preparado.
- ***Continuidad.*** En curso de desarrollo y comunicación. El modelo de «ir a un curso» está siendo sustituido por el aprendizaje y el conocimiento a medida que se necesita.
- ***Co-creación.*** En lugar de consumo de contenido (o alumnos pasivos que participan en la adquisición de conocimiento), los expertos y aficionados son ahora co-creadores del conocimiento.
- ***Complejidad.*** El aprendizaje es un proceso multifacético e integrado donde los cambios en cualquier elemento individual alteran la red global. El conocimiento está sujeto a matices de sistemas complejos y flexibles.
- ***Especialización conectada.*** La complejidad y la diversidad dan lugar a nodos especializados (una sola entidad no puede ya conocer todos los elementos necesarios). El acto de aumentar el conocimiento y del aprendizaje implica nodos conectados y especializados.
- ***Certeza continua en suspenso.*** Conocemos parcialmente. Es necesaria una actitud de tolerancia ante la ambigüedad y la incertidumbre. La certeza es limitada en el tiempo, no para toda la vida.

Así, en respuesta a las características del aprendizaje en la actualidad, Siemens (2006) propone un listado de principios que compondrían el conectivismo (p. 31):

- El aprendizaje y el conocimiento requieren de diversidad de opiniones para presentar el todo… y permitir la selección del mejor enfoque.
- El aprendizaje es un proceso de formación de redes de nodos especializados conectados o fuentes de información.
- El conocimiento reside en las redes.
- El conocimiento puede residir en aplicaciones no humanas y el aprendizaje es activado/facilitado por la tecnología.
- La capacidad para saber más es más importante que lo que se sabe en el momento.
- Aprender y conocer son procesos continuos en curso (no estados definitivos o productos).
- La capacidad para ver las conexiones y reconocer patrones y ver el sentido entre campos, ideas y conceptos básicos es la habilidad central de las personas hoy en día.
- La actualización (conocimiento actualizado y exacto) es el propósito de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.
- Aprender es tomar decisiones. La elección de qué aprender y el significado de la información recibida son vistas a través de la lente de una realidad de cambio constante. Aunque exista una respuesta correcta ahora, puede estar equivocada mañana, debido a alteraciones en el ambiente de la información que afecta a la decisión.

Esta teoría ha sido objeto de críticas (Clarà & Barberà, 2013), fundadas en «the lack of a solution to the learning paradox, the underconceptualization of interaction and the inability to explain concept development» (p. 1). Kerr (como se citó en Kop & Adrian, 2008, p.7) precisa que ninguna teoría, incluida el conectivismo, explica el pensamiento de orden superior «as a mechanism spanning brain, perception and environment». Sentencia que «knowledge is not learning or education» y desafía al conectivismo a tratar de ilustrar «transferring understanding, making understanding and building understanding», y los procesos internos que llevan al «deep thinking and creating understanding».

4.1.3. Innovación en educación: modelos y estrategias para la superación del modelos conductistas

La palabra innovación aplicada a la educación ha venido destacando en la literatura científica de las últimas décadas (Salinas, 2004; Álvarez & Rodríguez, 2015; Kolleck, 2019) impelida en parte por el empuje de las TIC y las transformaciones sociales, pero también por la búsqueda de vías alternativas al modelo tradicional conductista que se está replicando desde su interior como institución.

Llevada a la práctica, la innovación se está traduciendo, en su vertiente más visible, en la incorporación a las aulas de nuevas (o renovadas) metodologías que tienen en consideración para su fundamentación los avances en los campos de la psicología, la pedagogía y la neurociencia, así como los retos que presenta la sociedad contemporánea. Aunque no es un camino unidireccional ni un ejercicio en solitario. Para Hernando (2016), al enriquecimiento metodológico lo debe acompañar, como pilares del aprendizaje (p. 193):

- ***La cultura del pensamiento.***

La educación basada en las preguntas genera curiosidad.

- ***Aprendizaje cooperativo.***

Se aprende más y mejor entre compañeros.

- ***Aprendizaje basado en proyectos.***

El aprendizaje se vuelve real y se relaciona con el mundo.

- ***Evaluación auténtica***.

La evaluación es el detonante de la programación y permite la máxima personalización del aprendizaje.

- ***Design thinking.***

La creatividad se estimula de forma diferente en cada alumno.

- ***Conquista del espacio.***

Creación de nuevos espacios potenciales de aprendizaje.

- ***Comunidades de aprendizaje.***

Creación de comunidad en el diálogo con familias y alumnos en la gestión y organización escolar.

Observamos cómo, de manera directa, se construyen estos pilares sobre los cimientos del constructivismo, el cognitivismo y el conectivismo.

En el listado, reconocemos una serie de estrategias y modelos que han ganado popularidad recientemente en términos de innovación educativa. Cultura del pensamiento, aprendizaje cooperativo, ***design thinking***, evaluación auténtica, aprendizaje basado en proyectos… a los que hay que sumar otros como el movimiento ***maker*** en educación, ***blended learning*** y la formación en competencias que, con la llegada de la cuestión mediática digital, se reconfigura, volviendo a estar de actualidad.

4.1.3.1. Cultura del pensamiento

La cultura del pensamiento ha sido recogida y conceptualizada por varios autores (Ritchhart & Perkins, 2008; Gaskins & Elliot, 1999; Swartz & Perkins, 2017). Desde el ***Project Zero***, un proyecto interdisciplinar de ***Harvard*** para la investigación teórica y práctica en educación con múltiples iniciativas, se potenció su uso, con una primera vinculación con el ***Visible Thinking***. Este es un programa flexible y sistemático centrado en el desarrollo del pensamiento a través de prácticas extensibles y adaptables. Persigue una doble meta: «to cultivate students' thinking skills and dispositions, and, on the other, to deepen content learning» (Project Zero, n.d.-a).

Cuenta con una serie de principios clave que definen su aproximación a las escuelas (Ritchhart & Perkins, 2008, pp. 1 -2):

- ***Learning is a consequence of thinking.***
- ***Good thinking is not only a matter of skills, but also a matter of dispositions.***
- ***The development of thinking is a social endeavor.***

- *Fostering thinking requires making thinking visible.*
- *Classroom culture sets the tone for learning and shapes what is learned.*
- *Schools must be cultures of thinking for teachers.*

Las prácticas centrales del ***Visible Thinking*** son las ***Thinking Routines*** y los ***Thinking ideals.*** Las primeras son guías a través de los procesos de aprendizaje para animar al procesamiento activo. «They are short, easy-to-learn mini-strategies that extend and deepen students thinking and become part of the fabric of everyday classroom life» (Project Zero, n.d.-a). Las rutinas están orientadas a objetivos según tipos de pensamiento, consisten en unos pocos pasos solamente, son fáciles de implementar cuando los estudiantes están comprometidos, se pueden usar en múltiples contextos y son utilizables por el grupo y por el individuo.

Los ***Thinking ideals*** son «easily accessible concepts capturing naturally occurring goal, strivings, or interests that often propel our thinking» (Project Zero, n.d.-b). Parten de una selección de cuatro: ***understanding, truth, fairness*** y ***creativity.*** Cada ideal se asocia a una rutina, y por cada módulo se establecen actividades que contribuyen a profundizar en aspectos del ideal.

El desarrollo de las rutinas acontece en un contexto cultural. Es por ello por lo que, desde el ***Visible Thinking,*** se propone la inmersión de los estudiantes en una cultura del pensamiento.

De esta forma, los estudiantes experimentan la escuela como un lugar donde se valora el pensamiento. En el día a día, documentos, profesores y compañeros conforman un ambiente de pensamiento.

La enseñanza de estrategias de pensamiento para el aprendizaje en la escuela (aprender a aprender) también ha sido puesta en práctica y teorizada por Gaskins & Elliot (1999), de la escuela ***Benchmark***. Diseñan sus propias estrategias cognitivas y metacognitvas para integrar la enseñanza de contenidos y procesos de pensamiento, y advierten de la dificultad de la adaptación curricular. Señalan una serie de parámetros a tener en cuenta antes de comenzar la transformación (pp. 273 – 301):

- Seleccionar innovaciones que respondan a necesidades reales de los alumnos.
- Comprometer al personal.
- Ayudar a los docentes a adquirir conocimientos.
- Fomentar una actitud de transformación.
- Crear un entorno seguro para expresar preocupaciones.
- Tener en cuenta que el cambio exige tiempo y un apoyo permanente.
- Dejar tiempo para reflexionar y renovarse.

La cultura del pensamiento supone una transformación de la institución educativa en una comunidad de indagación, a modo de la propuesta de Lipman (2003) con el ***FPN*** y el ***caring thinking*** (desarrollar y mantener viva una actitud crítica, creativa y cuidadosa del otro). Las estrategias para desarrollar el pensamiento están vinculadas, además, a la creación de un ambiente en el que el discente, además de aprender a pensar, se siente rodeado por un clima favorable al pensamiento. Así, no solo reciben competencias; provoca una inclinación hacia el pensamiento y el desarrollo de una sensibilidad mayor hacia las oportunidades de utilizarlo (Project Zero, n.d.-c).

4.1.3.2. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo no es una innovación reciente. Tiene ya una larga trayectoria metodológica en el ámbito educativo. Aunque con la introducción de las TIC y las redes sociales, su concepción ha evolucionado, incorporando los entornos digitales a sus postulados.

En los grupos cooperativos hay una interdependencia positiva entre los miembros del grupo que va más

allá de la resolución de tareas. La función de liderazgo es responsabilidad compartida, y los grupos están compuestos por personas heterogéneas de diferentes habilidades. Se afianza la cuestión relacional, atendiendo a competencias como la confianza, la comunicación eficaz, la gestión de conflictos, la solución de problemas, la toma de decisiones y la regulación de procedimientos grupales. Hay un ***feedback*** con el profesor, y la evaluación se ejecuta de manera grupal e individual, tendiéndose a un desplazamiento de la autoridad del profesor hacia el alumnado (Lobato, 1997, pp. 61 – 62).

Algunos referentes de esta línea fueron Johnson & Johnson (1989), con el ***Learning Together,*** el ***Student Team Learning*** de Slavin (1998), el ***Group Investigation*** de Sharan & Sharan (1994), la ***Structural Approach*** de Kagan & Kagan (1994), la ***Complex Instruction*** de Cohen (1994), y la ***Collaborative Approach***, de Cowie et al. (1994).

En la actualidad, «Las tecnologías digitales ofrecen nuevas oportunidades para el aprendizaje en una sociedad cada vez más conectada, en la cual aprender a trabajar con otros y colaborar se convierte en una competencia trascendental» (García-Valcárcel et al., 2013, p. 65). Bajo este paradigma, las TIC ofrecen nuevas posibilidades de mediación social, creando entornos (o comunidades) de aprendizaje colaborativo que facilitan a los estudiantes la realización conjunta de actividades integradas con el mundo real, con objetivos reales (p. 66).

Mientras el aprendizaje colaborativo favorece el desarrollo de competencias transversales que contribuyen a la mejora de habilidades sociales, la resolución de problemas, la autonomía, responsabilidad, y capacidad de reflexión e iniciativa (p. 71), las TIC, citando a Lee & Tsai (2013, p. 226), generan nuevas pistas de comunicación y colaboración, mostrando resultados esperanzadores en aspectos afectivos y cognitivos en todas las áreas científicas.

El ***CSCL*** (***Computer Supported Collaborative Learning***) aparece como una práctica que recoge ambos aspectos en la formación apoyada en tecnologías. En su preparación y desarrollo, será fundamental la elaboración de guiones detallados de las responsabilidades y procesos, así como la redacción de acuerdos consensuados que determinarán el buen funcionamiento del equipo, y la efectividad de la propuesta de ***CSCL***, favoreciendo los aprendizajes académicos valiosos y la dimensión social y sentimiento de comunidad (Hernández et al., 2014, p. 32).

4.1.3.3. *Design thinking* en educación

El ***Design Thinking*** es un marco para aprender a desarrollar la creatividad. El método científico es el encargado de establecer metodologías sólidas para la resolución de problemas. La creatividad, sin embargo, se distancia del apartado científico, siendo aleatoria, múltiple e imprevisible, por lo que es difícil de sistematizar. Desde el ***Design Thinking*** se proponen estrategias para organizar e introducir coherentemente la creatividad y la innovación para la resolución de problemas. Steinbeck (2011, p. 28) lo define como «una lente a través de la cual se pueden observar los retos y solucionar los problemas».

Derivado del diseño, pero incorporando conocimientos de las ciencias sociales, la empresa y la ingeniera, el ***Design Thinking*** propone la creación de equipos multidisciplinares para:

- Adquirir conocimientos básicos sobre los usuarios y sobre la situación o el problema general (***Comprender***).
- Lograr empatía con los usuarios mirándoles de cerca (***Observar***).
- Crear un usuario típico para el cual se está diseñando una solución o un producto (***Definir el punto de vista***).
- Generar todas las ideas posibles (***Idear***).
- Construir prototipos reales de algunas de las ideas más prometedoras (***Construir prototipos***).
- Aprender a partir de las reacciones de los usuarios a los distintos prototipos (***Probar***).

Es un proceso iterativo, marcado por 5 grandes fases: «Emphatize, Define, Ideate, Prototype, Test» (H.P.I., n.d.), a través del cual se adquiere una nueva percepción, que en ocasiones lleva a replantearse el problema de

una manera completamente nueva.

El gran reto para esta metodología es el de encontrar su aplicabilidad en ámbitos externos a la ingeniería:

> ¿Cómo pueden enseñarse mejor las características clave (concentración en la persona, enfoque hacia la acción, colaboración radical, cultura de creación de prototipos, una imagen vale más que mil palabras, proceso consciente) y las técnicas y herramientas centrales (comprender, observar, definir, idear, crear prototipos, probar) del «design thinking» fuera de la disciplina de la ingeniería? Steinbeck (2011, p. 34)

4.1.3.4. Evaluación auténtica

Las bases que sustentan este enfoque tienen como inspiración el Aprendizaje significativo de Ausubel (1976), la perspectiva cognoscitiva de Novak & Gowin (1983) y la práctica reflexiva de Schôn (1998).

Surge frente a una tradición pedagógica basada en el modelo transmisivo, donde el alumno se limita a repetir y memorizar, llevando a cabo procesos unidireccionales y homogeneizantes que persiguen clasificar al alumnado en función de resultados obtenidos en exámenes. Este nuevo enfoque auténtico se caracteriza según Herman et al. (1992) por «demandar que los alumnos resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales» (p. 2). En la siguiente tabla, se muestra de manera explícita una comparativa entre ambos enfoques:

Tabla 10.
Comparativa entre enfoque tradicional y enfoque auténtico. (Ahumada, 2005, p. 14)

	Evaluación tradicional	**Evaluación auténtica**
Función principal	Certificar o calificar los aprendizajes	Mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje
Relación con el aprendizaje	Paralela al proceso del aprendizaje	Inherente o consustancial al aprender
Información requerida	Evidencias concretas de logro de un aprendizaje	Evidencias y vivencias personales
Tipo de procedimientos	Pruebas orales o escritas Pautas de observación rígidas	Múltiples procedimientos y técnicas
Momento en que se realiza	Al finalizar un tema o una Unidad (sumativa)	Asociada a las actividades diarias de enseñanza y de aprendizaje (formativa)
Responsable principal	Procedimiento unidireccional externo al alumno (hetero evaluación)	Procedimiento colaborativo y multidireccional (auto y coevaluación)
Análisis de los errores	Sancionan el error	Reconocen el error y estimulan su superación
Posibilidades de logro	Permite evaluar la adquisición de determinados conocimientos	Permite evaluar competencias y desempeños
Aprendizaje situado	Por lo general no le preocupa o desconoce el contexto en el que ocurre el aprendizaje	Considera los contextos dónde ocurren los aprendizajes
Equidad en el trato	Distribuye a los alumnos en estratos creando jerarquías de excelencia	Procura que todos los estudiantes aprendan a partir de su diversidad
Reconocimiento al docente	Fuente principal de conocimiento	Mediador entre los conocimientos previos y los nuevos

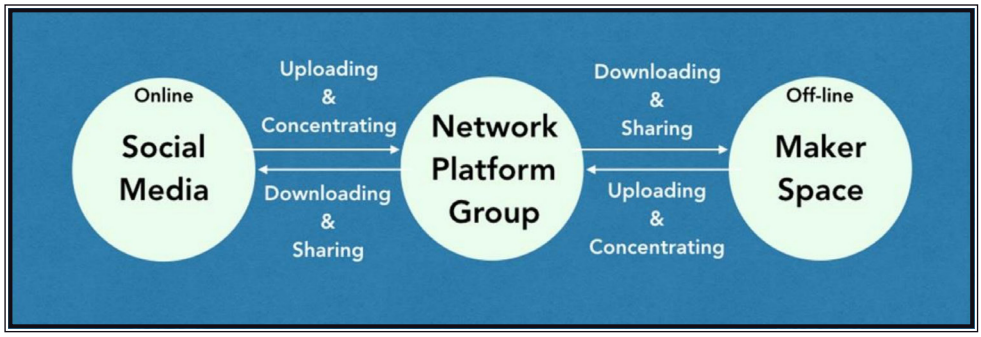
El criterio de «autenticidad» se puede presentar como un concepto polisémico y controvertido. De hecho, Stuyven et al. (2003) muestran cómo las percepción del término no tiene porque ser la misma entre docentes y alumnos. Es por eso por lo que, para el diseño de los instrumentos para la evaluación auténtica, será necesario «hablar, dialogar, participar y construir conjuntamente el sentido y la relevancia de las tareas» (Vallejo & Molina, 2014, p. 22), o de los criterios y evidencias de evaluación, consensuando y compartiendo el significado y las finalidades de lo que se considera auténtico. Evaluación y aprendizaje tienen que formar parte de una entidad indisociable y transparente para todos los implicados en el proceso.

4.1.3.5. El movimiento *maker* en educación

La cultura *maker* es una tendencia en el que se produce una combinación del mundo físico y digital. Básicamente, se refiere a un número creciente de personas que se comprometen con la producción creativa de artefactos en sus vidas diarias y que encuentran foros físicos y digitales para compartir estos procesos y productos con otros (Halverson & Sheridan, 2014, p. 496). Lo que distingue los denominados ***makers*** contemporáneos de los inventores del ***do-it-yourself (DIY)*** de otras épocas es «the incredible power afforded them by modern technologies and a globalized economy, both to connect and learn and as a means of production and distribution» (Hagel et al., 2014). Estos autores argumentan que en la actualidad existe mayor acceso a herramientas, tutoriales y a una comunidad, además de las propias guías de las herramientas que suponen menor gasto y mayor accesibilidad.

Desde la educación, ha supuesto la incorporación de una filosofía para crear y aprender a partir de los intereses del aprendiz, así como la construcción de comunidades conectadas que comparten ideas y resultados para aprender colectivamente los unos de los otros. Esta orientación lleva a una reestructuración del planteamiento del aula, en la que los educadores-orientadores comprenden el aprendizaje como un lugar integrado y conectado a través de proyectos, más allá de habilidades aisladas (West-Puckett, 2013). Martinez & Stager (2013) definen a Seymour Papert – colaborador de Piaget e inventor del lenguaje de programación ***Logo*** - como «the father of the maker movement» (p. 17), sugiriendo así que el constructivismo es la teoría del aprendizaje que sirve de base para el movimiento ***maker***, y su foco en resolver problemas y fabricar física y digitalmente. Además de la fabricación de artefactos, la creación artística o mediática también forma parte del movimiento: «artists and arts educators have long histories of supporting learning in the making across a variety of art forms and media» (Halverson & Sheridan, 2014, p. 498). Además de la creación artística y mediática, se incluye también la cuestión comunicacional como parte del entramado que compone el proceso ***maker***:

Figura 49.
Modelo creativo del proceso de producción – manufactura integrando la cuestión mediática (Zhong & Fan, 2016, p. 1394).



Evidentemente, este enfoque modifica la concepción tradicional del aprendizaje y su relación con la educación formal. Para Halverson & Sheridan (2014, p. 498), «Learning in making is, emphatically, not interchangeable with schooling. Learning through making reaches across the divide between formal and informal learning, pushing us to think more expansively about where and how learning happens».

Se hace un énfasis especial en ***STEAM*** (las siglas en inglés de ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas) y las prácticas artísticas y mediáticas como áreas referenciales, dando lugar a múltiples prácticas y proyectos. Algunos de las más populares están relacionados con herramientas de aprendizaje orientadas hacia la robótica, la programación y el hardware, integrando instrumentos como ***Arduino, Scratch, RaspberryPi, LittleBits, Makey-makey, Minecraft, Lego digital designer***, además del uso en connivencia con el impulso productivo que suponen las impresoras 3D.

Halverson y Sheridan (2014) concluyen que atraer el movimiento ***maker*** hacia la educación tiene el potencial de transformar cómo entendemos qué cuenta como aprendizaje, como aprendices, y como ambiente de aprendizaje: «An expanded sense of what counts may legitimate a broader range of identities, practices, and environments» (p. 503). En su opinión, «the great promise of the maker movement in education is to democratize access to the discourses of power that accompany becoming a producer of artifacts, especially when those artifacts use twenty-first-century technologies» (p. 500).

4.1.3.6. *Blended learning*

El ***Blended Learning***, en una primera aproximación, se podría definir como el resultado de la combinación de los usos y formas de la educación no presencial o virtual con las presenciales. De alguna manera, es el desarrollo lógico de la educación a distancia. Combina los aspectos positivos de la formación presencial (trabajo directo de actitudes y habilidades) con las ventajas de la formación a distancia (interacción, rapidez y economía), enriqueciendo el método formativo, individualizando la formación y abarcando más objetivos del aprendizaje (Lorenzo et al., 2008, pp. 108-109). Si profundizamos en el concepto, advertimos su complejidad, al constatarse el desafío que suponen las infinitas posibilidades de diseño didáctico desde el ámbito virtual y su aplicabilidad en una gran variedad de contextos (Garrison & Kanuka, 2004, p. 96).

Cáceres et al. (2009, p. 167) recogen sus características diferenciales:

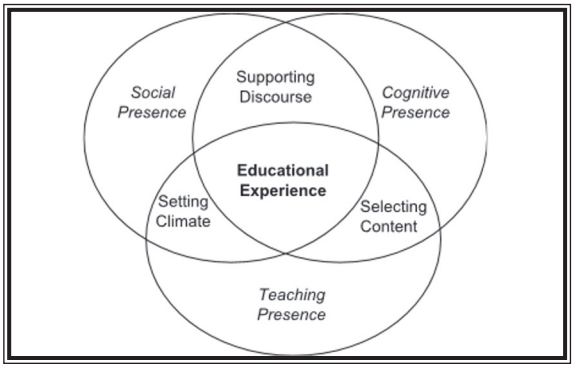
- Combinan sesiones presenciales con sesiones a distancia, estableciendo vínculos entre los participantes, y desarrollando habilidades y actitudes que difícilmente se trabajan en experiencias ***e-learning.***
- Se refuerza el aprendizaje con estrategias como ***rolplay***, prácticas, etc.
- Algunos estudios destacan que los estudiantes bajo la modalidad de ***blended learning*** tienen mayor eficiencia en la resolución de problemas en el trabajo que los que estudian bajo el ***e-learning*** puro.

Su progresiva consolidación en el panorama educativo se produce en parte en respuesta a las exigencias de conectividad de una sociedad asentada en las redes, pero también por la solicitud de nuevas experiencias y modelos educativos por parte de los estudiantes. Hay una demanda social para proporcionar «larger and more diverse cross-section of the population, to cater for emerging patterns on educational involvement which facilitate lifelong learning and to include technology-based practices in the curriculum» (Hicks et al., 2001, p. 143).

La verdadera prueba para el ***blended learning*** es la integración de sus dos componentes principales (presencial y virtual-a través de internet) de tal forma que no suponga una simple añadidura sobre el modelo dominante. Garrison & Kanuka (2004, p. 97) afirman que «It represents a fundamental reconceptualization and reorganization of the teaching and learning dynamic, starting with various specific contextual needs and contingencies (e.g., discipline, developmental level, and resources)».

Los autores sostienen que la efectividad del ***blended learning*** se halla en su habilidad para facilitar la creación de lo que ellos denominan «community of inquiry» que, ya sea presencialmente u on-line, consiste en tres elementos: las presencias cognitiva, social y del profesor (p. 7):

Figura 50.
Community of inquiry planteada por Garrison & Anderson (2003).



La comunidad proporciona la estabilidad y cohesión que balancea la comunicación abierta y el acceso a información ilimitada de internet. También posibilita las condiciones para el diálogo libre y abierto, el debate crítico, la negociación y el consenso. Además de facilitar estas cuestiones, el ***blended learning*** añade múltiples formas de comunicación para alcanzar los requisitos de aprendizaje (Garrison & Kanuka, 2004, p. 97).

Para Bliuc et al. (2007), no obstante, es aún necesario profundizar en cómo se interrelacionan diferentes aspectos de las experiencias del estudiante con el ***blended learning***, y cómo pueden ser integradas mejor para contribuir a la comprensión y el aprendizaje (p. 242).

4.1.3.7. El *PBL*

Las siglas coincidentes del ***Project Based Learning*** y el ***Problem Based Learning*** (además de toda una serie de características comunes) han generado cierta confusión en el uso y conceptualización del ***PBL*** por parte de la comunidad académica.

El ***Problem based learning*** es una evolución de una innovadora forma de enfocar el currículum en las ciencias de la salud introducidas en Norte América hace treinta años. La Educación médica, con su patrón intensivo de lecturas científicas seguidas por un programa clínico igualmente intensivo se fue convirtiendo en una forma inhumana e inefectiva de preparar a los estudiantes. La facultad de ***McMaster*** en Canadá introdujo el ***tutorial process*** como el aspecto central de su filosofía para estructurar el currículum, promoviendo el aprendizaje centrado en el estudiante, la educación multidisciplinar y la educación para toda la vida en la práctica profesional (Boud & Feletti, 1997, p. 2).

Wijnen et al., (2016, p. 6) lo definen como «a student-centered educational method that emphasizes collaboration on realistic problems under guidance of a tutor». Su finalidad es la de incentivar la motivación intrínseca de los estudiantes y su construcción del conocimiento (Barrows, 1986; Hmelo-Silver, 2005). No es un método educativo específico. Puede tener diferentes significados en función del diseño de la metodología empleada y de las habilidades del profesor. El diseño y el formato de los problemas usados en el ***PBL*** es una variable mayor. Barrows (1986, pp. 481 - 482) distingue varios objetivos primordiales aplicados al entorno médico:

- ***Structuring of knowledge for use in clinical contexts (SCC)***. Desarrollar los procesos educativos en los entornos reales donde se desarrollan las tareas.
- ***The developing of an effective clinical reasoning process (CRP).*** Las habilidades para resolver problemas tienen que ser formadas y perfeccionadas a través de la repetición práctica y la respuesta (***feedback***) para ser efectivas y eficientes. Entre las habilidades relevantes destacan la generación de hipótesis, la investigación.

el análisis de datos, la síntesis de problemas y la toma de decisiones.

- ***The development of effective self-directed learning skills (SDL)***. Las habilidades de autoevaluación y autodirección permiten al estudiante ser más perceptivo con las necesidades personales de aprendizaje y localizar y usar adecuadamente las fuentes de información. El estudiante adquiere, por tanto, un rol activo en el aprendizaje.
- ***Increased motivation for learning (MOT).*** La motivación mejora el aprendizaje. La relevancia y el desafío en la resolución de problemas provee una fuerte motivación por el aprendizaje.

El proceso de ***Problem Based Learning*** puede dividirse en las fases de ***pre-discussion, self-study y reporting,*** según Schmidt (1983, p. 12). En la ***pre-discussion,*** los estudiantes empiezan el proceso de aprendizaje trabajando en grupos de diez o doce sobre un problema realista y que desencadena la discusión en grupo. Reciben el problema al principio del proceso de aprendizaje, antes de haber adquirido los conocimientos sobre la materia a la que corresponde. Intentan encontrar explicaciones y soluciones posibles, basándose en sus experiencias y en el sentido común, activando así el conocimiento previo (Wijnen et al., 2016, p. 6). Como este es limitado, varios aspectos del problema planteado no quedan claros. Los estudiantes elaboran preguntas colaborativamente sobre los aspectos del problema que requieren mayor investigación y explicación. Estas cuestiones les orientan durante la fase de ***autoaprendizaje*** en las que, individualmente, seleccionan y estudian recursos bibliográficos con la finalidad de encontrar respuestas. Tras un periodo de estudio autónomo, se vuelven a juntar para la ***reporting phase.*** En esta fase, la literatura estudiada se discute y las cuestiones de aprendizaje se responden en grupo. El tutor, que está presente durante las diferentes fases, facilita el proceso de aprendizaje animando a una mayor profundidad en el pensamiento sobre el material estudiado (Wijnen et al., 2016, p. 6).

Con este enfoque, se respondería, según Dolmans et al. (2005, p. 732) a los «modern insights on learning emphasise that learning should be a constructive, self-directed, collaborative and contextual process», aunque precisan que el ***Problem Based Learning*** es un entorno de aprendizaje complejo en el que hay diversas variables que se retroalimentan. En esta coyuntura, no resulta extraño que se originen problemas en la práctica (p. 734).

Algunos estudios, como el de Wijnen et al. (2016) determinan que algunos procedimientos del ***PBL*** como la búsqueda de literatura, la formulación de respuestas coherentes y completas, y la auto-evaluación son beneficiosos para el aprendizaje efectivo (p. 17). Otros autores consideran, sin embargo, que los resultados del ***Problem BL*** no son tan concluyentes: «What is needed now and in the future is research that focuses on the theoretical concepts underlying PBL and is aimed at a clearer understanding of how PBL does or does not work and under which circumstances» (Dolmans et al., 2005, p. 739). En su opinión, en estas investigaciones, se debería averiguar cómo el ***Problem BL*** estimula a los estudiantes hacia un aprendizaje constructivo, auto-dirigido, colaborativo y contextual (p. 739).

El ***Project Based Learning*** se asemeja al ***Problem BL*** en que las actividades de aprendizaje están organizadas para conseguir y compartir un objetivo. Su principio teórico fue descrito por Kilpatrick (1921) a través del ***Project Method***, y desarrollado por varios investigadores (Blumenfeld et al., 1991). Para Savery (2015), en el ***Project BL*** se provee a los alumnos con especificaciones sobre un producto final, y el proceso de aprendizaje está orientado a la corrección de procedimientos. Durante el proceso, los alumnos encuentran problemas que generan momentos de enseñanza. Los profesores son instructores más que tutores, aportando una orientación experta, ***feedback*** y cuestiones para reforzar los caminos para alcanzar el producto final. La enseñanza se ofrece en función de las necesidades del alumno en el contexto del proyecto (p. 10). Según el punto de vista de Savery, esta estrategia «tend to diminish the learner's role in setting the goals and outcomes for the problem. When the expected outcomes are clearly defined, then there is less need or incentive for the learner to set their own parameters» (p. 11). Para Larmer (2015), sin embargo, el ***Problem BL*** es un subconjunto del ***Project BL***; una de las formas en las que el profesor puede enfocar el desarrollo de un proyecto. Para ilustrar este punto de vista, elabora una tabla de similitudes y diferencias entre ambas estrategias, admitiendo que no hay una gran diferencia conceptual entre ellas, siendo más una cuestión de estilo y enfoque:

Tabla 11.
Comparativa entre el Problem BL y el Project BL (Larmer, 2015).

Project Based Learning vs. Problem Based Learning	
Similarities	
Both PBLs: • Focus on an open-ended question or task • Provide authentic applications of content and skills • Build 21st century success skills • Emphasize student independence and inquiry • Are longer and more multifaceted than traditional lessons or assignments	
Differences	
Project Based Learning	**Problem Based Learning**
Often multi-subject	More often single-subject, but can be multi-subject
May be lengthy (weeks or months)	Tend to be shorter, but can be lengthy
Follows general, variously-named steps	Classically follows specific, traditionally prescribed steps
Includes the creation of a product or performance	The "product" may be tangible OR a proposed solution, expressed in writing or in a presentation
May use scenarios but often involves real-world, fully authentic tasks and settings	Often uses case studies or fictitious scenarios as "ill-structured problems"

De manera específica, Larmer & Mergendoller (2010, pp. 34 - 37) destacan siete aspectos esenciales para que el ***Project Based Learning*** sea verdaderamente significativo:

- ***A need to know.*** Los profesores pueden activar la voluntad de conocer de los estudiantes a través de una acción inicial que empuje su interés y dé comienzo a las preguntas.
- ***A driving question.*** La pregunta servirá para presentar el corazón del proyecto con claridad, con un lenguaje atractivo que ofrezca a los estudiantes un sentido y un desafío.
- ***Student Voice and Choice.*** Se debe abrir al máximo la involucración y la participación de los alumnos en el proyecto (teniendo en cuenta las características del profesor y del alumnado).
- ***21st Century Skills.*** Hay algunas habilidades clave, como la colaboración, comunicación, pensamiento crítico y uso de la tecnología, que tienen que servir a los alumnos tanto en el espacio de trabajo como en la vida.
- ***Inquiry and Innovation.*** La investigación real (basada en preguntas de los propios alumnos, que llevan a la búsqueda de recursos y al descubrimiento de respuestas, y que desembocan normalmente en la formulación de nuevas preguntas, la comprobación de ideas y la extracción de conclusiones personales) es más significativa para el alumno. La innovación está ligada a este tipo de investigación. Ante preguntas conductoras surgen nuevas respuestas, nuevos productos o se generan soluciones individuales a los problemas planteados. La cultura de la clase tiene que poner en valor el cuestionamiento, el planteamiento de hipótesis y la apertura de ideas y perspectivas.
- ***Feedback y Revisión.*** Es importante formalizar un proceso para la revisión y el feedback, que enfatice la relevancia del trabajo desarrollado. Los alumnos deben aprender que la revisión es un hecho frecuente en el mundo real. El profesor debe asesorar a los estudiantes para establecer los criterios de revisión. La recurrencia a expertos o mentores es significativa para el alumnado por el valor de la fuente.
- ***A Publicly Presented Product.*** El trabajo en la escuela es más significativo si no se realiza únicamente para el profesor o el examen. La autenticidad ocupa un papel muy relevante. Los estudiantes pueden replicar tareas realizadas por profesionales, e incluso crear productos reales.

4.1.3.8. Educación por competencias

La definición de la educación por competencias ha sido ampliamente tratada, suscitando numerosos trabajos desde el mundo del trabajo y la formación profesional y, por supuesto, la escuela (Perrenoud, 2004). El mismo concepto de competencia recoge múltiples definiciones. Según Ferrés & Piscitelli (2012, p. 76), «el concepto de competencia nació asociado al mundo laboral, al mundo de la empresa. Gradualmente se fue integrando en el mundo académico, hasta convertirse en el eje conceptual de las reformas educativas en la mayor parte de los países de la Unión Europea». En Perrenoud (2004, p.8) se representa como «una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones», e insiste en cuatro aspectos:

- Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
- Esta movilización solo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la puede tratar por analogía con otras ya conocidas.
- El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
- Las competencias profesionales se crean en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.

Es una representación en tres elementos complementarios (Perrenoud, 2005, p.8):
- Los tipos de situaciones de las que da un cierto control.
- Los recursos que movilizan, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión.
- La naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la solicitación, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes en situación compleja y tiempo real.

El enfoque por competencias aporta la necesidad de movilizar la información en el proceso de aprendizaje (Perrenoud, 1999, p. 61) - enrocando con la teoría piagetiana – para la resolución de problemas cotidianos o la puesta en práctica de habilidades en el terreno de lo real. En esta vertiente, se distanciaría de la educación como erudición por sí misma, con un valor propio para la vida por encima de su utilidad práctica.

El disrupto de las TIC ha provocado que, de un tiempo a esta parte, la cuestión mediática se haya incorporado a la taxonomía tipificada de competencias genéricas, curriculares, de la formación profesional y de desempeño profesional. Las competencias mediáticas recogen el interés de la comunidad científica (Ferrés & Piscitelli, 2012; Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012; Aguaded, 2012), abriendo además un debate sobre el uso del término mediática (Celot & Pérez-Tornero, 2009; Di Croce, 2009), que aúna medios tradicionales y TIC, o digital (Marqués, como se citó en Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012, p. 31) que se centran en la alfabetización digital.

Ferrés & Piscitelli (2012) precisan que « La competencia mediática ha de contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural» (p. 76), y plantean seis dimensiones básicas (Lenguajes, la tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y estética) con sus respectivos indicadores.

En la actualidad, las competencias mediáticas van más allá del uso técnico. Jenkins et al. (2009, p. 4) determinan una propuesta sobre las nuevas habilidades necesarias en una educación para el siglo XXI:

- *Play*

The capacity to experiment with one's surroundings as a form of problem-solving.

- *Performance*

The ability to adopt alternative identities for the purpose of improvisation and discovery.

- *Simulation*

The ability to interpret and construct dynamic models of real-world processes.

- *Appropriation*

The ability to meaningfully sample and remix media content.

- *Multitasking*

The ability to scan one's environment and shift focus as needed to salient details.

- *Distributed Cognition*

The ability to interact meaningfully with tools that expand mental capacities.

- *Collective Intelligence*

The ability to pool knowledge and compare notes with others toward a common goal.

- *Judgment*

The ability to evaluate the reliability and credibility of different information sources.

- *Transmedia Navigation*

The ability to follow the flow of stories and information across multiple modalities.

- *Networking*

The ability to search for, synthesize, and disseminate information.

- *Negotiation*

The ability to travel across diverse communities, discerning and respecting multiple perspectives, and grasping and following alternative norms.

Como observamos, la cuestión de las competencias mediáticas va más allá del conocimiento técnico; en la imbricación de las TIC con la realidad, es necesario el aprendizaje mediático para el desarrollo personal y la participación social y cultural de las personas en la sociedad contemporánea. Las competencias mediáticas han trascendido sus fronteras pedagógicas conceptuales para abarcar un espectro mayor en forma de alfabetización mediática/digital.



Figura 51.
Fotograma de la película ***Entre les murs*** *(Cantet, 2008).*

4.1.3.9. Empoderamiento en educación

En los años recientes, el concepto de empoderamiento se ha ido expandiendo y consolidando en su vinculación con diferentes áreas (mujeres, cooperación para el desarrollo, trabajo comunitario…) con una relación específica con la vulnerabilidad y la desigualdad, insertándose ahora también en el mundo empresarial. Es un calco del inglés ***empowerment***, que ha ido ganando terreno a la española apoderar. En los años 70, la forma inglesa se empleaba como respuesta «a la crítica sobre la ineficacia política que favorecía instituciones y olvidaba a las personas» (Montero, 2004, p. 71).

Su origen epistemológico, no obstante, se encuentra en la teorización de Freire (1972; 2005) sobre la educación popular y el enfoque participativo, y su desarrollo de los conceptos de emancipación y concienciación. En sus reflexiones y desarrollo del concepto de empoderamiento a partir de los fundamentos de Freire, Shor sentencia que el conocimiento «has always been a place where forces contend for power» (1992, p.34). Rappaport (1997) defiende que el empoderamiento contiene un «sentido psicológico del control o de la influencia personal y una preocupación con influencia social real, energía política y el derecho legal» (p.21), y lo cataloga como una construcción de niveles aplicable al ciudadano individual y la sociedad, siendo analizados desde su contexto (p.21). Shor (1992) profundiza en esta idea de niveles y la disecciona, introduciendo cuestiones clave para el empoderamiento en el aprendizaje como la condición política de la educación, el uso del ***problem-posing*** como metodología, el pensamiento y el diálogo crítico, la enseñanza crítica, la enseñanza democrática, la apropiación del proceso de aprendizaje por parte del alumnado, la participación, el aprendizaje multicultural, el ***activist learning***… Y lo lleva un paso más allá, al estipular que «There is a challenging goal to the participatory process I am suggesting: to discover the limits and resources for changing self and society» (p. 51).

Zimmerman (2000), recogiendo los trabajos de Perkins & Zimmerman (1995), Rappaport (1981) y Zimmerman & Warschausky (1998), especifica que «Empowerment is both a value orientation for working in the community and a theoretical model for understanding the process and consequences of efforts to exert control and influence over decisions that affect one's life, organizational functioning, and the quality of community life» (p.43) y reincide, como hiciera Shor (1992, p. 51), en las dimensiones del reenfoque epistemológico y la transformación social: «Empowerment suggests a distinct approach for developing interventions and creating social change» (Zimmerman, 2000, p.43).

4.2. Narrando en educación

Nuestro estudio ha ido evidenciando los caminos en paralelo de educación y narrativa (y sus mediaciones), advirtiéndose de manera puntual sus intersecciones. En esa pulsión, el acto narrativo ha quedado relegado a la sombra, por una versión de la educación muy entroncada con el acto mimético al que apelaba Aristóteles (ca. 350 B.C.E./1974, p. 2) como forma para adquirir los primeros conocimientos, y muy distanciada del acto poético [«avanzando poco a poco engendraron la poesía partiendo de las improvisaciones» (p. 2)].

La mímesis puede asociarse a un modelo educativo basado en el conductismo, en el que la memoria ha funcionado como órgano para la imitación del conocimiento, y en el que el modelo unidireccional vertical asociado al del Orador – vulgo se impuso (sigue imponiéndose) al de la horizontalidad y multidireccionalidad de las comunidades orales. En este sentido, narración y educación sí han seguido procesos parejos. La consagración del libro impreso como medio masivo supuso la consolidación de un régimen de Uno para muchos, en el que el Uno podía tomar la forma del Autor o del Profesor. Los medios de masas asumieron y elevaron la separación entre Emisor y Receptor, dibujando un escenario con una estructura piramidal cada vez más acusada en la que el esquema comunicativo adopta la forma de un esquema informacional, donde el conocimiento se transmite y el aprendizaje se emite y se recibe.

Las analogías conceptuales van del campo narrativo-mediático al educativo, y viceversa. La violencia simbólica, entendida en tanto que imposición de significaciones como legítimas en la acción pedagógica (Bourdieu & Passeron, 1979, p. 18), y la acción antidialógica, que Freire (1972, p.59) explica como adoctrinamiento para la acomodación al mundo de la opresión, acontecen tanto en terreno educativo como en el mediático. Este vínculo explícito ha sido analizado desde los campos de la alfabetización mediática y la educomunicación, que enmarcan un conglomerado epistemológico desde el que se insiste en la necesidad fundamental de abordar educación y comunicación como conjunto en la sociedad contemporánea:

> Está claro que para los profesores y estudiantes la alfabetización mediática e informacional es una necesidad básica que es fundamental para tomar decisiones informadas, influir en el cambio y ejercer un cierto grado de poder sobre las decisiones que se toman en la vida cotidiana. Es, quizás, en las áreas de ciudadanía activa y el debate democrático, la participación social y el empoderamiento, donde la alfabetización mediática e informacional puede hacer los aportes más significativos. (Wilson, 2012, p. 23).

Como ya vimos en su momento, la mediación digital, con la democratización tecnológica y su potencialidad conectiva, ha supuesto toda una apertura en las formas de contar y en el modelo comunicacional, apareciendo una corriente mayoritaria de optimismo tecnocrático. Cabe recordar, sin embargo, que desde la educación formal nacional la narrativa se sigue enseñando mayoritariamente como género literario, o usando como medio para fomentar la lectura. Los ***Emirecs*** son grandes consumidores de contenidos, públicos avezados, pero, con suerte, hábiles autodidactas. Sacar del ostracismo educativo al acto narrativo se convierte en una cuestión prioritaria frente a los riesgos y amenazas que suponen las TIC (homogeneización, invasión cultural, incremento del consumismo, múltiples brechas…). La tecnología es disruptiva. La narrativa, en este panorama contextual, es subversiva. Aprender a narrar es, por tanto, fundamental para la construcción de una ciudadanía activa, que fomente el debate democrático, la participación social y el empoderamiento.

4.2.1. El enfoque educativo de la praxis narrativa; antecedentes

4.2.1.1. Cuento de hadas y el reverso creativo en Vygotsky

La literatura infantil trata a menudo de transmitir a sus lectores una moralidad burguesa, subestimando además la capacidad de comprender la realidad de los niños. Frente a esta situación extendida, Vygotsky (1971) plantea que el arte tiene un rol fundamental en la educación, no solo desde un punto de vista moral, sino como una introducción de las reacciones estéticas en la vida misma. En referencia al discurso teórico del psicólogo, precisa Lindqvist (2003, p. 246) que «The fairy tale and art in itself are related to reality in one important aspect: the emotional reality of imagination. The emotions associated with this influence, which we feel, are always real». La estética adquiere un rol en los procesos de conciencia, y las emociones están vinculadas al pensamiento. El arte es la antítesis del día a día y lo opuesto a la moralidad: «The effect of art is obviously much more varied and complex; no matter how we approach art, we always discover that it involves something different from a simple transmission of feelings» (Vygotsky, 1971, p. 244).

La base de la acción creativa se encuentra en la imaginación [«imagination, as the basis of all creative activity, is an important component of absolutely all aspects of cultural life, enabling artistic, scientific, and technical creation alike» (Vygotsky, 2004, p. 9)] frente a la reproducción basada en la repetición de patrones, ligada a la memoria. En el niño, el juego es la imaginación en acción; un proceso creativo que se desarrolla a modo de juego porque la situación real adquiere un significado nuevo y desconocido. Cuando el niño crea, lo hace a través de una creatividad sincrética:

> When a child creates, it is a syncretistic creativity, which means that the different arts have not been separated and specialized, Vygotsky (1995) wrote. The child does not distinguish between poetry and prose, narrative from drama. The child draws and tells stories at the same time, plays theatre and creates the text for the role of his own. The child does not work a long time with his work, but creates. It looks like a play with a quick discharge of emotions. (Lindqvist, 2003, p. 249)

Kozulin (1998, pp. 130 - 154) considera que una interpretación desde el humanismo de la teoría de Vygotsky conduce a una educación prospectiva para el futuro. La educación tradicional es esencialmente retrospectiva. La tradición cultural viene heredada y la misión del estudiante es la de absorber esa tradición y las herramientas intelectuales asociadas a ella. Por ello, al alumno se le enseña a lidiar con problemas que reproducen los patrones culturales del pasado. La educación prospectiva, sin embargo, implica que «students should be capable of approaching problems that do not yet exist at the moment of his or her learning» (p. 151). Para alcanzar esta capacidad, los estudiantes habrán de ser orientados hacia la producción, más que hacia la reproducción, del conocimiento. Este debería aparecer, por tanto, no en forma de resultados y soluciones, sino como un proceso de creación (p. 151).

4.2.1.2. Freinet: Comunicar para aprender

La norma que regula las instituciones educativas sigue siendo el verbalismo, artificialismo, cientificismo y autoritarismo… el escolasticismo. El aprendiz no tiene posibilidad de expresión y de acción; el modelo logocéntrico se impone. La sociedad escolar sigue en la época feudal o en la monarquía absoluta… Freinet se refiere a este modelo pedagógico como ***pedagogía del frac*** o ***del pingüino*** (1979, p. 57). El objetivo del pedagogo francés no pasa por la reproducción de los conocimientos adquiridos por las generaciones anteriores, sino en la instauración

de la que él denomina Escuela del Pueblo, en la que la acción social y política ocupan un lugar preponderante.

Señala González-Monteagudo (1988, p. 360) que Freinet contrapone la función educadora tradicional, basada en el control y la autoridad absoluta, a una función educadora de nuevo tipo, amparada y justificada por la colaboración y la ayuda y por el principio de libertad. También por la auténtica comunicación entre alumno-profesor-sociedad en un modelo comunitario en el que el niño tiene voz y voto en la organización de la clase y el trabajo.

> Ayudar, ayudar, ayudar siempre, dejando al niño la impresión de que lo ha conseguido, de que ha franqueado una etapa y puede, por tanto, con toda confianza aventurarse nuevamente. Ayudar, ayudar, en lugar de corregir y sancionar. Ésta debería ser la recomendación general a inscribir en la portada de todos los tratados de pedagogía, a grabar en la entrada de las escuelas y sobre la mesa de los maestros. (Freinet, 1978, p. 144)

Su cosmovisión marxista le lleva a plantear una educación por el trabajo, motor de la pedagogía popular. El enfoque pedagógico estará dirigido, por la actividad y la acción: «Il faut, à la base, l'activité et l'action» (Freinet, 1952, p. 172). La adquisición de conocimientos es una «función menor de la escuela» (1976, p. 61), y el tanteo experimental se erige como principio rector del aprendizaje. El objetivo fundamental de la pedagogía es la formación del futuro hombre moral y social, del «hombre inteligente, investigador, creador, escritor, matemático, músico, artista» (1976, p. 61). La verdadera finalidad educativa reside en que «el niño desenvolverá su personalidad al máximo en el seno de una comunidad racional a la que sirve y que le sirve» (Freinet, 1986, p. 22). El ambiente escolar y social, y las técnicas, serán los pilares para la consecución de unos objetivos formativos que forman parte de la vida y tienen en consideración el dinamismo de los seres humanos.

Tanteo experimental, actividad, acción y trabajo, integración en la vida, la comunidad y el entorno, configuran la esencia de las técnicas a las que apelábamos anteriormente; las célebres ***técnicas Freinet.*** La comunicación auténtica se encuentra en su base teórica, operacional y experiencial. El autor rechaza la denominación de métodos para evitar el significado dogmático del término. Son un conjunto de instrumentos, materiales y procedimientos didácticos dinámicos y adaptables al proceso de formación del grupo.

Texto y expresión libre, estudio del medio con las clases-paseo (acercando la vida al aula y el aula a la vida a través de la integración de testimonios de la comunidad), la imprenta, el diario escolar y la correspondencia escolar suponen toda una revolución pedagógica. El deseo de comunicación es el que transformará el estudio del entorno en «la observación meticulosa con miras a su comunicación a otras personas extrañas al medio cercano» (Legrand, 1999, p. 3) –en un proceso que parte de la palabra-expresión del niño, pasa por la conferencia en aula, el consenso democrático y modificación colectiva, y la difusión entre la comunidad a través de boletines y el periódico escolar -. Los niños ejercen de narradores de sus realidades. Al periódico escolar, le acompañarán todo un arsenal de innovaciones tecnológicas (cinta magnética, cinematografía, vídeo) que serán administrados desde el mismo enfoque.

En estas circunstancias, el niño que ha comprobado la utilidad de su labor puede «entregarse a una actividad no solo escolar, sino también social y humana, siente liberarse en su interior una imperiosa necesidad de actuar, buscar y crear» (Freinet como se citó en Kaplún, 2002, p. 204). La introducción del periódico en el aula modifica el sentido y el alcance de la pedagogía al dar al niño conciencia de su valor propio, transformándolo en actor y ligándolo a su medio social, por lo que ensancha su vida (Freinet como se citó en Kaplún, 2002, p. 204).

> Les enfants racontent leur vie, ou lisent les récits de la vie d'autres enfants et cela les passionne et les satisfait. Pourquoi les enfant sont-ils tellement attachés à l'imprimerie et au journal scolaire? Pourquoi lisent-ils avec tant d'intérêt les écrits de leurs camarades, les Enfantines et la Gerbe? Parce qu'il s'agit là de la vie d'autres enfants, de la vie du milieu, d'une activité dont le but es la satisfaction des besoins fonctionnnels essentiels. (Freinet, 1952, p. 175)

La comunicación, de esta forma, no es un aprendizaje sobre lo abstracto: es el instrumento por excelencia del acceso a la expresión-comprensión y a la socialización. No es un artefacto técnico; es un medio para el aprendizaje.

4.2.1.3. La potenciación del emisor: del vulgo receptor a la praxis dialógica

La educación bancaria, en el modelo denunciado por Freire (1971), predispone un enfoque en el que lo que importa es «depositar informes sin ninguna preocupación con el despertar de la reflexión crítica» (p. 6). Un sistema bancario que en su verticalidad, frontalidad y modelo de recepción pasiva es extrapolable al panorama mediático de los ***old media.***

Revisando los planteamientos de Freinet, Kaplún (2002) recapitula dos premisas básicas que emergen de la propuesta del pedagogo francés, y que se opondrían al modelo bancario predominante en la educación y la comunicación (p. 218):

1. La apropiación del conocimiento por parte de los educandos se cataliza cuando se los instituye y potencia como emisores. Su proceso de aprendizaje se ve favorecido e incrementado por la realización de productos comunicables y efectivamente comunicados.
2. Si educarse es involucrarse en un proceso de múltiples interacciones, un sistema será tanto más educativo cuanto más rica sea la trama de flujos comunicacionales que sepa abrir y poner a disposición de los educandos.

Hay una interacción entre el conocimiento y el poder de expresión. Autores como Gutiérrez-Pérez & Pietro-Castillo (1991) defienden que sin expresión no hay educación. Kaplún (2002) precisa que «El educando necesita escribir para que otros lo lean, hablar para que otros lo escuchen. El dominio de las destrezas comunicativas, la posesión de los signos, el desarrollo de la capacidad de comunicar se afirman así como prioridades del proyecto pedagógico» (p. 211). El educando-ciudadano necesita ejercer y ejercitar su propia expresión en interacción con los demás: «cuando el sujeto educando logra expresar una idea de modo que otros puedan comprenderla es cuando él mismo la aprende y la comprende verdaderamente» (p. 230).

La enseñanza homogeneizada, mientras tanto, no requiere esta expresión del pensamiento propio, y mantiene al estudiante recluido en soledad, privado de interlocutores (p. 225). La propuesta de Kaplún es la de recurrir al modelo dialógico para definir el papel de los medios en la educación. La comunicación-monólogo servirá para inseminar contenidos y moldear comportamientos. La educación encaminada a formar sujetos autónomos, críticos y creativos, participantes de la sociedad democrática privilegiará la comunicación-diálogo «entendida como intercambio e interacción, como relación comunitaria y solidaria; una comunicación, en fin, que en lugar de entronizar locutores, potencie interlocutores» (p. 217). Es pasar de la cultura del educando-oyente-receptor a la del educando-hablante-narrador/educando-oyente-receptor. De la pasividad e inacción a la praxis: «el hombre es praxis y porque así es, no puede reducirse a mero espectador de la realidad ni tampoco a mera incidencia de la acción conductora de otros hombres que lo transformarán en cosa. Su vocación ontológica, que él debe existenciar es la de sujeto que opera y transforma al mundo» (Freire, 1971, p. 2).

4.3. Experiencias contemporáneas y fundamentos teóricos para el uso de la narrativa en el aprendizaje

Las historias proveen el contexto que permiten conectar el hecho con el significado, impulsando a los participantes del acto narrativo a comprender y adquirir nuevo conocimiento (Le Texier, 2008, p. 55). Además, la historia compromete a la audiencia a través de la experiencia, basándose en el afecto, la cognición y los eventos vitales (Simmons, 2006). Sirven de puente entre la teoría y la praxis, teniendo la habilidad de construir conexiones con la experiencia personal «thus enchancing the facilitation of inquiry into the educational content of the course itself» (Abrahamson, 1998, p. 446).

Desde la literatura académica, se han venido ilustrando los beneficios de la inclusión de las historias y del acto narrativo en los procesos de aprendizaje. Desde esta investigación, no obstante, además de tener en cuenta la inclusión, vamos a poner el foco sobre la creación narrativa a través de sus mediaciones en educación. Junto al estallido de narrativas, y bajo el impulso de estrategias innovadoras y la herencia freinetiana, se está produciendo una pluralización de los usos de la narrativa para el aprendizaje en el ámbito internacional. No es un fenómeno exclusivo ni excluyente de otras prácticas contemporáneas que se están popularizando. La narrativa se vincula con el diseño de la gamificación para potenciar el compromiso de los interlocutores. La herramienta de programación Scratch sirve para «create stories, games, and animations and share with others around the world» (Scratch, n.d.). El empoderamiento narrativo se está gestando, de manera transversal, en las diferentes modalidades mediáticas, tanto en forma de propuestas pragmáticas, como a través de la fundamentación teórico-científica de sus aspectos positivos por parte de algunos autores.

4.3.1. Lengua oral y desarrollo del sentido narrativo

Shiel et al. (2012) consideran que el sentido narrativo es a «key learning experience in early childhood» (p. 166). Se apoyan en Schick & Melzi (2010) para afirmar que las narrativas son la forma en la que los individuos representan y otorgan sentido a su experiencia pasada, estructuran y evalúan su presente, y plantean y anticipan su futuro (como se citó en Shiel et al., 2012, p. 166). Labov & Waletzky (1997), en esta misma línea, identifican dos aspectos clave de las narrativas:

· Una función referencial de recapitulación de los sucesos vividos.

· Una función evaluativa a través de la interpretación subjetiva de la experiencia por parte del narrador.

Estos autores recopilan toda una serie de habilidades esenciales relacionadas con el aprendizaje temprano de la narrativa: aumento del vocabulario, decodificación, comprensión de las historias (Dickinson & Smith, 1994), habilidades morfológicas y sintácticas (Sénéchal et al., 2008) y habilidades de escritura (Griffin et al., 2004). También se ha vinculado con el desarrollo socio-emocional, incluyendo la creación y mantenimiento de vínculos interpersonales, y habilidades socio-cognitivas como el reconocimiento emocional, la adopción de una perspectiva, y un conocimiento de la mente y del comportamiento humano (Schick & Melzi, como se citó en Shiel et al., 2012, p. 166).

En este sentido, algunos autores como Michaels (1991) revelan una separación de las instituciones educativas formales de las historias personales y comunitarias de los educandos. Para Michaels (1991) la escuela pública favorece el desmantelamiento de la acción narrativa y artística en favor de formas alternativas de significado bajo el argumento de que son más científicas, rigurosas, confiables, inteligentes o importantes.

> Where student's narrative strategies do not match the teacher's expectations for good sharing time talk, teachers have consistent difficulties appreciating and building on the child's talk. Their questions and

comments may interrupt the student or miss altogether the point the student is trying to develop. (p. 313)

Para la superación de estas barreras, cabe contar con el cambio de mentalidad de un profesor (carente de las estrategias necesarias para contribuir a la construcción del relato del niño) y, siguiendo la opinión de Shiel et al. (2012, p. 172), generar las situaciones y oportunidades para que los alumnos compartan sus historias entre ellos, así como con el profesor.

4.3.2. Contando historias para aprender a escribir - y narrar -

Nicolini (1994) establece que «We are by nature storytellers; therefore, it only makes sense to allow students a chance to first do something at which they are already good» (p. 58). La NCTE (1992) agregra: «Everyone who can speak can tell stories. We tell them informally as we relate the mishaps and wonders of our day-to-day lives». En una orientación hacia la narración, la instrucción dogmática queda desplazada por una orientación basada en la motivación y el compromiso de los alumnos hacia las historias que ellos mismos quieren contar: «Instead of passively receiving directions on how and what to write about, students make key decisions about their writing with the teacher as model, coach, and facilitator» (Miller & Pennycuff, 2008, p. 39).

Varios investigadores, como Nicolini (1994) y Wallace (2000), han corroborado que el storytelling puede usarse para beneficiar la escritura narrativa, y que estas habilidades son trasladables a formas más analíticas de escribir. Nicolini (1994) va un paso más allá al afirmar que «writing their stories can make students know that they are a part of their own education. When students determine the level of disclosure and where the line between memory and imagination is, they are free to create their own reality» (p. 61). Al utilizar las historias de los propios estudiantes, el aprendizaje se vuelve significativo (p. 56).

Contar historias puede, además, servir de apoyo para el aprendizaje de la escritura. Según Miller & Pennycuff (2008), hay dos áreas en que esta retroalimentación narrativa se produce: el uso del lenguaje y la identificación de la audiencia: «The use of language for writing addresses vocabulary and the organization of story. The audience is whom the writer is addressing and for what purpose» (p. 40). La introducción de una historia provoca la búsqueda y selección de un lenguaje para la escritura personal, así como la adaptación de vocabulario aportado por el profesor u otros estudiantes. La puesta en común de la historia ayuda además a organizar el discurso. Al compartir sus relatos, los estudiantes pueden tomar decisiones más fundamentadas sobre el tipo de historia que quieren contar y qué detalles deben incluir en la misma. Además, al contar la historia y compartirla de forma escrita, los estudiantes comprenden a su audiencia, «The students can then decide what style of language to use to appeal to the audience and the type of story being told» (p. 41), además de poder comprender el rol de los receptores en la recreación de la historia. De esta forma, se supera la barrera de entregar un ejercicio con el único objetivo de agradar al profesor, otorgándole un sentido a la acción. Para la NCTE (1992), «Learners who regularly tell stories become aware of how an audience affects a telling, and they carry that awareness into their writing». De esta forma, el estudiante se convierte en un autor consciente de la interlocución y, por tanto, es capaz de adaptar el mensaje en función de las finalidades.

4.3.3. Empoderamiento del yo: el programa *DUSTY*

Hull & Katz (2006), a través del centro comunitario ***DUSTY*** (***Digital Underground Storytelling for Youth***), comenzaron un programa centrado en la creación narrativa digital. Uniendo espacios de enseñanza con herramientas multimedia, pretendían contribuir al desarrollo de la expresión propia y de la auto-construcción de la identidad de sus participantes, considerando el siguiente argumento de Miller & Goodnow (1995):

> Selves, like cultures, are not so much preserved in stories as they are created, reworked, and revised through participate on in everyday narrative practices that are embedded in and responsive to shifting interpersonal conditions. Memories of self and other provide a constantly updated resource that narrators exploit in projecting tellable and interpretable selves". (pp. 175-176)

Miller et al. (1993, p. 89) han investigado en profundidad el rol del ***storytelling*** en la socialización y la construcción del yo en la infancia. Estudiaron a familias con perfiles diferentes, examinando las circunstancias sociales y de construcción del yo. Su trabajo pone en relieve la naturaleza dinámica de las prácticas narrativas; las historias suceden y cambian en función de quién está escuchando y la relación entre los interlocutores. Las prácticas narrativas son, por tanto, prácticas sociales. Hull & Katz (2006) concluyen a partir de las revisión del trabajo de Miller que «how we represent ourselves in storied worlds depends on who we are trying to be in relation to others in the present» (p. 3).

DUSTY es un espacio de respaldo que incluye recursos tecnológicos, un ambiente de gente interesada por las materias tratadas, y un apoyo al empoderamiento en prácticas sociales. Su orientación es dar respuesta a la creación de espacios de aprendizaje alternativos donde los individuos y los grupos puedan definirse y redefinirse, dando voz a los distintos agentes a través de la creación y la autoría de los textos. En uno de los casos analizados de un participante en el programa, estas cualidades supusieron «to engage his sense of motivation and purpose in ways that resulted in powerful learning, creativity, and enactments of self, despite seriously constraining economic and social worlds» (p. 9). En este caso particular, el adolescente (Randy) pareció encontrar el medio para la auto-expresión y auto-construcción a través de la narración digital.

Su investigación las lleva a ilustrar como «new literate spaces and symbolic tools for learning can result in powerful forms of self representation for both children and adults, and how authors of various ages can similarly develop agentive senses of self» (p. 2). Desde ***DUSTY***, las autoras fueron testigo de «how community involvement and storytelling became powerful and sustaining forces in their lives» (p. 39), y «how critical it is to have access to tools and technology, and to believe in their own present capabilities and imagined futures» (p. 39).

4.3.4. La narrativa en la alfabetización mediática; encrucijada creativa y com-educación

> Les progrès accélérés des moyens de communications entre les hommes et notamment les voyages, le cinéma et la radio et la télévision orientent la formation des individus hors de l'école vers une formule extensive qui est comme un signe des temps. Nous connaissons beaucoup de choses. Nos enfants surtout connaissent beaucoup de choses. (Freinet, 1952, p. 173)

Revisitando a Freinet desde la actualidad, en seguida se aprecia su valor referencial y su concordancia con algunos de los principios de la alfabetización mediática. De sus artículos se desprende un enfoque, una línea pedagógica, que nos permite conjeturar con cierto grado de certeza una posible adaptación de la escuela Freinetiana a la contemporaneidad.

> Un film sur la bicyclette ne doit point se concevoir comme se suffisant à lui-même pour toutes les explications que doit connaître l'enfant. Il doit se présenter comme nos fiches-guides pour le travail scolaire. L'enfant démonte sa bicyclette. Le film est là comme un éducateur bienveillant qui l'oriente, le dirige, lui explique, ne l'engage point à arrêter son expérience pour regarder l'écran ou écouter le micro, mais le prépare au contraire à aller en profondeur, jusqu'à la connaissance expérimentale qui seule sera enrichissement. (1952, p. 172)

> Nous sommes en train de terminer un superbe film en couleurs tiré d'un de nos numéros Enfantines et que nous avons publié également en Album d'enfant en couleurs: la Fontaine qui ne voulait plus couler réalisée par la petite école de Saint-Martin-de-Queyrières près de Briançon. Les enfants ont modelé eux-mêmes

> les figurines et les décors, ils les ont enrichis de couleurs et de rêve. La technique aura ici magnifié de façon splendide la pensée originale de l'enfant. (p. 175)

A través de la exposición de estos dos párrafos, observamos en Freinet una doble función principal del uso del medio (en este caso, el cine) para la pedagogía. Una, como motivador del conocimiento experimental. La otra, como soporte tecnológico para potenciar el pensamiento original del niño. Freinet, con sus posibilidades, introduce la narración mediada por el cine en el aula con la idea de expandir el pensamiento y el conocimiento.

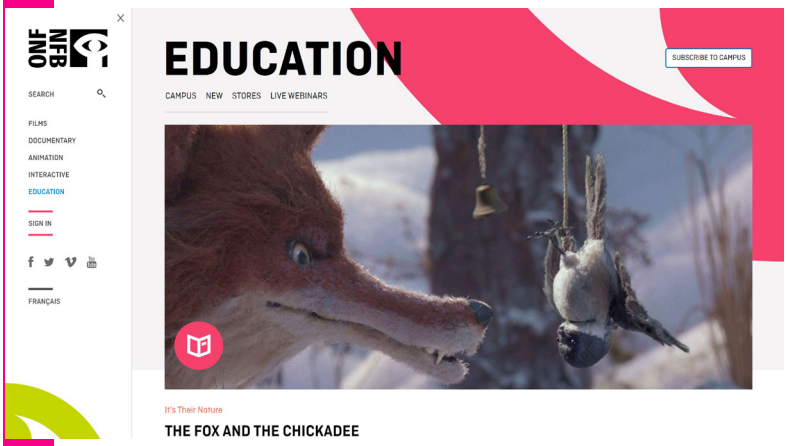
En territorio nacional, la alfabetización mediática y la educomunicación han sido defendidas y promovidas por autores como Aguaded (2012), Orozco et al. (2012), Ferrés & Piscitelli (2012), Aparici (2011) y Pérez-Rodríguez (2004). La vertiente teórica se ha ido consolidando, pese a que la lectoescritura se sigue imponiendo en la práctica escolar diaria. Incluso la creación narrativa es abanderada por algunos autores como Pérez-Pérez (2005), desde la conciencia de que la condición de ser humano no será posible si las nuevas generaciones no incorporan los artefactos tecnológicos de forma crítica y activa en su vida diaria (p. 174). Para ello, se deben dar las condiciones para «una alfabetización tecnológica y simbólica, es decir, dominio de los aspectos técnicos de su uso y las potencialidades de su uso, así como en el repertorio de los símbolos y las representaciones mediáticas que supone» (p. 174), despertar la conciencia crítica y, del mismo modo, «diseñar discursos propios que puedan ser comunicados en el uso de las tecnologías tratando de controlar el alcance y efectos del mismo dentro de las intencionalidades que los han motivado». Esta aceptación teórica, consolidada y puesta en práctica por Freinet hace ya más de un siglo, cuenta, sin embargo, con una serie de impedimentos. El primero, lo recogemos en el lúcido discurso de Kaplún (2002):

> Parecería que en nuestra comunicación educativa este modelo autoritario no tiene lugar, que nos es totalmente ajeno. Presentado así, sólo nos merece rechazo. Sin embargo, la concepción comunicacional emisor/mensaje/receptor está tan incorporada a la sociedad, aparece como tan corriente y natural, que acaso, sin ser conscientes de ello, sigue todavía influyendo con fuerza en nosotros.
> • ¿Hacemos nuestro periódico sindical, o cooperativo o de nuestra organización social, consultando con sus destinatarios, recogiendo sus necesidades y sus aspiraciones, o lo llenamos del principio al fin con nuestras propias informaciones y nuestras propias ideas?
> • Cuando creamos nuestra obra de teatro o el guión de nuestro vídeo o programa de radio, ¿tratamos de ir suscitando en los destinatarios un proceso personal, o le disparamos verticalmente la información que él tiene que «aprender»?
>
> Si se siguen depositando ideas digeridas en los que no saben, por progresistas que parezcan los contenidos, se seguirá tributando a una comunicación autoritaria, vertical y unidireccional. (p. 24)

La segunda gran dificultad tiene que ver con el rol y la capacitación del propio profesorado. Aunque haya cambiado su percepción de sí mismo, y asuma un papel de guía, el docente no cuenta a menudo con los conocimientos pedagógicos ni instrumentales para orientar al discente en la construcción mediada de narrativas. De hecho, es habitual que los alumnos sean operacionalmente más instruidos y activos que los propios discentes. La praxis narrativa se encuentra en una encrucijada.

Con todo, en la actualidad se está generando toda una tendencia desde la que se atisba un cambio agitador en la manera de afrontar la narrativa: el acercamiento de los profesionales de la comunicación a la educación (en lo que podríamos denominar, realizando una adaptación de nomenclatura, com-educación). Contadores de historias que dominan el arte de narrar y las estrategias discursivas de su medio, y que plantean soluciones múltiples o especializadas para el aprendizaje narrativo. Algunos ejemplos en esta línea son el ***National Film Board de Canadá, Educ'Arte, Scratch, Minecraft Education*** y la ***Filmoteca de Catalunya.***

Figura 52.
Homepage del NFB Education (NFB, n.d.-e).



4.3.4.1. El *National Film Board* de Canadá: narración orientada al aprendizaje

El ***NFB*** es una agencia del gobierno de Canadá que se dedica a la producción y distribución de películas y proyectos digitales interactivos. Su labor destaca por la integración de la innovación (tanto en los formatos como en los contenidos) en sus obras. Dos de sus tres secciones principales son las estandarizadas: ***films*** e ***interactive***. La tercera, es la de ***education***.

En ella, se ofrecen toda una serie de recursos para implementar en el aprendizaje, que incluye más de 3.600 títulos y un banco de herramientas para la enseñanza, incluyendo notas en función del currículo académico y el nivel. El servicio también ofrece la posibilidad de crear capítulos y ***playlists***, facilitando el uso de los recursos audiovisuales en el aula (NFB, n.d.-a). Las herramientas que se ofrecen al profesor son un valor añadido, al que se le une la opción de generar ***Playlists***, recurrir a los ***Learning Bundles*** o usar las guías de estudio puestas a su disposición. Este plantel de recursos, desarrollado y potenciado por las implementaciones tecnológicas, supone un material al que se puede recurrir para superar la barrera de la lectoescritura y mudar el aula hacia el audiovisual/digital. Todo ello desde una concepción transversal (partiendo de los contenidos del ***NFB*** y extendiéndose hasta la creación vinculada al proyecto formativo), pero al mismo tiempo flexible, ya que los recursos se diseñan de manera específica para materias de todos los niveles, por duración de los proyectos y por tipos de programas (regulares, enriquecidos, para después de clase…) (NFB, n.d.-b).

Al catálogo orientado a fines pedagógicos, el ***NFB Education*** añade toda una serie de estrategias para el desarrollo del aprendizaje. Un blog de educación y un campus a través de los cuales compartir información y experiencias, crear sinergias y dinamizar la comunidad participante. Las ***Virtual Classroom,*** en las que los estudiantes tienen la posibilidad de formar parte de discusiones online en directo con figuras públicas y conectar con otros alumnos y educadores (NFB, n.d.-c), adoptando, por tanto, la inserción comunitaria freinetiana a través de la conectividad. En su propuesta más innovadora y disruptiva, también incluyen «l'activité et l'action» (Freinet, 1952, p. 172). Promueven la creación narrativa como medio para el aprendizaje, en una vía múltiple:

- Las producciones interactivas, que exploran conflictos contemporáneos mientras favorecen el desarrollo de habilidades mediáticas y digitales
- Los ***Workshops***, en los que se pretende convertir la clase en un ***film studio***, a través de cursos y recursos para la creación documental, la animación y el digital ***storytelling*** (NFB, n.d.-b).
- Las aplicaciones diseñadas para la formación mediática (técnica y conceptual) y la creación en formatos específicos, como ***StopMo Studio***, en la que se aprenden los conceptos de animación del ***stop-motion*** a través de controles intuitivos, una interfaz ergonómica y un abanico de herramientas que permiten la grabación creativa y el montaje del film.

La comunicación, desde sus bases (contenido, conocimiento técnico y dominio narrativo), se orienta hacia la educación, ofreciendo una perspectiva mediática experta en la que, más allá del plantel de contenidos orientados a la formación, la optimización tecnológica y la conectividad, juega un rol preponderante la creación y potenciación de la imaginación del discente [«the only limit is your imagination» (NFB, n.d.-d)] a través de sinergias técnico-conceptuales.

4.3.4.2. El caso europeo: *Educ'Arte*

Figura 53.
Homepage de Educ'Arte (Educ'Arte, n.d.).



Arte (http://www.arte.tv/es/) la corporación mediática franco-alemana reconocida por la calidad de sus proyectos audiovisuales y digitales, también cuenta con una plataforma específica dedicada a la educación: ***Educ'Arte.***

Se fundamenta en un amplio catálogo de material audiovisual optimizado para una accesibilidad sencilla y orientada, englobando diversos niveles, disciplinas y temáticas a partir de ***tags***. De nuevo, la conectividad y la sociabilidad se tienen en cuenta, al aportar una plataforma que facilita el intercambio de recursos entre profesores.

La aproximación de Arte al terreno de la construcción creativa está vinculada a unas herramientas específicas que permiten crear secuencias pedagógicas o mapas mentales: herramientas pedagógicas innovadoras para crear secuencias pedagógicas o mapas mentales y compartirlas con una red personalizada o con la comunidad de educadores (Arte, 2016). Desde la plataforma no se refuerza pretendidamente la creación narrativa, por lo que, en este caso, sería tarea del orientador la de diseñar estrategias para la elaboración de historias a partir de los contenidos.

4.3.4.3. *Filmoteca de Catalunya*: filmoteca per les escoles

Figura 54.
Entrada de la maleta 7 de cinema (Eduxarxa, n.d.).



Desde la ***Filmoteca de Catalunya*** se proponen toda una serie de actividades dirigidas a todos los niveles educativos en el programa ***Filmoteca per a les escoles,*** con sesiones matinales de cine y sesiones de iniciación al lenguaje cinematográfico acompañadas de material didáctico, talleres, visitas, itinerarios temáticos y recursos para el profesorado (Filmoteca de Catalunya, n.d.-a). Su labor se desarrolla conjuntamente con otras entidades, escuelas, profesionales e instituciones que busquen potenciar el espíritu crítico y la creatividad a través de la cultura cinematográfica (Filmoteca de Catalunya, n.d.-b).

La aproximación del arte cinematográfico a la escuela se realiza a través de una gran variedad de actividades: objetivos de aprendizaje concretos, comentarios de fragmentos audiovisuales con temáticas y orientaciones definidas (descubrir cómo se hace una película a través de un ***making off,*** comprender el punto de vista...), dossieres didácticos para vincular la programación de la filmoteca con el trabajo en el aula, y talleres y visitas a los centros de la filmoteca, dónde se pondrá en contacto a profesionales del sector con los discentes. Cuenta con un blog desde el que se realiza un seguimiento del proyecto pedagógico, además de ser una herramienta para compartir y reflexionar sobre sus proyectos y sobre la educación cinematográfica en general, y una vía de conocimiento de experiencias similares (Blog serveis educatius filmoteca, n.d.-a).

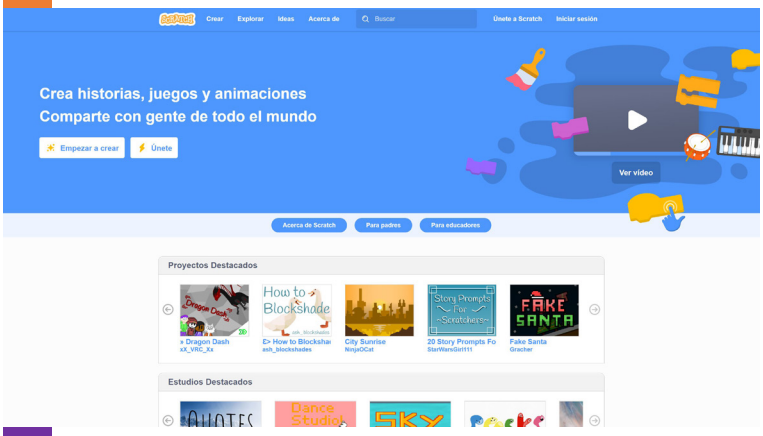
Recientemente, los ***Serveis Educatius de la Filmoteca de Catalunya*** y del ***Museu del Cinema de Girona*** han incorporado un recurso innovador: las maletas de préstamo. Son herramientas para que los docentes puedan trabajar diferentes aspectos del cine en el aula, con una guía didáctica e itinerarios temáticos. La ***màgia de l'animació*** incluye objetos pre-cinematográficos y juguetes ópticos para trabajar los inicios del cine. Se incentiva el aprendizaje de conceptos como nociones temporales, observación directa de hechos y fenómenos, secuenciación de imágenes y, en vistas a la creación narrativa cinematográfica, elementos para potenciar la elaboración de proyectos audiovisuales en grupo (Blog serveis educatius filmoteca, n.d.-b).

La maleta 7 de cinema, producida por ***Eduxarxa*** con un enfoque práctico y lúdico para fomentar la implicación del alumno en el proceso de aprendizaje, cuenta con tres temáticas: Soportes fílmicos, géneros cinematográficos y profesiones del cine. La unidad 2, en concreto, aborda la cuestión: ¿Cómo se narran las historias?, incorporando la creatividad en el cine para aprender las características narrativas, estilísticas y formales de los diferentes géneros y subgéneros. Las actividades van orientadas a la reflexión, el análisis y la creación (Blog serveis educatius filmoteca, n.d.-b).

El proyecto de la ***Filmoteca de Catalunya*** es ilustrativo de una propuesta de confluencia y de búsqueda de sinergias de una institución mediática con entidades y organismos educativos. En su papel favorece y promociona el conocimiento y aprendizaje a través del cine.

4.3.4.4. *Scratch* y la narrativa a través del código

Figura 55.
Homepage de Scratch (Scratch, n.d.-a).



Scratch es un proyecto del grupo ***Lifelong Kindergarten*** del laboratorio de Medios del ***MIT***. Es un programa libre y gratuito publicado bajo la licencia ***GPLv2*** y ***Scratch Source Code License***. Sus autores defienden que con ***Scratch*** el usuario puede programar sus propias historias interactivas, juegos y animaciones y compartir sus creaciones con otros a través de la comunidad en línea (Lifelong Kindergarten, 2016). Añaden además que Scratch ayuda a los jóvenes a pensar de forma creativa, a razonar de forma sistemática y a trabajar colaborativamente; todas ellas competencias para el siglo veintiuno.

Desde la literatura científica, se ha reconocido el éxito de la plataforma para introducir los conceptos de la programación y para desarrollar su conocimiento en niños y jóvenes (Franklin et al., 2013; Tondeur et al., 2012).

No cabe duda de que la habilidad de programar es una parte relevante de la alfabetización contemporánea. Pero la potencialidad de Scratch, además de su efectividad a la hora de aprender a programar, reside en su enfoque orientado hacia la creatividad, la finalidad lúdica y la comunidad en el aprendizaje, en una clara vocación heurística. La propia web de ***Scratch*** es una plataforma para explorar, comentar y compartir proyectos. Sáez-López et al. (2016), analizan el uso de Scratch en un diseño pedagógico en el que los estudiantes interactúan y crean su propio contenido (integrado en un ***PBL*** con un enfoque activo e interdisciplinar), obteniendo como resultado «several advantages, such as motivation, fun, commitment, and enthusiasm, showing

improvements related to computational thinking and computational practices» (p. 129).

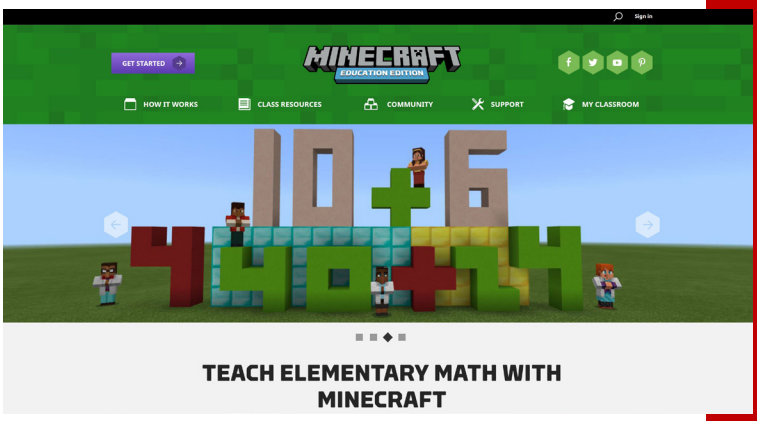
En esta orientación heurística, la narrativa juega un papel fundamental. El ***computational thinking*** sale reforzado al asociarse con el relato, durante la construcción de los proyectos (entorno narrativo significativo) y como finalidad poética (creación de la narrativa a través de la programación). Las historias tienen la capacidad de absorber metáforas y contextos para explicar y comprender procedimientos, y poner a los niños en el rol del narrador les convierte en generadores de conocimiento (Peppler et al., 2014).

> The process of using storytelling to describe systems that kids see in the world provides a means for them to make sense of that world from a systemic standpoint in a familiar format. In addition, as they consider the connections between these stories and the "real world" in which they live, youths can use these stories to advocate for change in the systems most important to them. (p. 92)

Varios estudios realizados sobre esta sinergia ***Computer thinking – Storytelling*** (Kelleher et al., 2007; Kim, 2014; Burke & Kafai, 2012), confirman su eficacia tanto para favorecer el aprendizaje del pensamiento computacional y una actitud favorable y positiva hacia él [«The result shows that the experimental group came up with higher levels of SW concepts, implementation and positive attitude toward SW education» (Kim, 2014, p. 57)], como su valor creativo para narrar «offers a new medium through which children can exercise the composition skills they learned within traditional literacy classrooms while also offering the mutual benefit of introducing coding at earlier ages» (Burke & Kafai, 2012, p. 438).

4.3.4.5. *Minecraft:* Mundo abierto y construcción para la *poiesis*

Figura 56.
Homepage de MInecraft Education Edition (Minecraft Education Edition, n.d.).



Minecraft formaría parte del ámbito de aquello que hemos denominado previamente como com-educación, al haber traspasado las fronteras de su función mediática original como producto lúdico (videojuego) para adentrarse en el campo de la educación, oficialmente a través de su plataforma ***MinecraftEdu***. En su página web, se presenta como una plataforma abierta y versátil que se puede emplear para enseñar todo tipo de materias. Especifica una serie de cualidades para el aprendizaje: colaboración, resolución de problemas, comunicación y ciudadanía digital a través del ***Project-based Learning.***

Antes de que ***MinecraftEdu*** iniciara su andadura ya habían sido varias las instituciones y profesores que, de manera particular, habían comenzado a utilizar el potencial de su planteamiento y las herramientas del videojuego para incorporarlo a las aulas (en la ya citada transición comunicación – educación). «Many scholars are enthusiastic about the potential learning opportunities present in the sandbox-style gaming environment» (Cipollone, Schiffer & Moffat, 2014, p. 956). No es un caso aislado. En la academia estadounidense, existe toda una corriente que defiende que el videojuego ofrece oportunidades de aprendizaje vía la innovación, la persistencia y la solución de problemas, siendo más poderosas cuando son «personally meaningful, experimental, social, and epistemological all at the same time» (Shaffer et al., 2005, p. 105).

Minecraft ofrece dos modos de juego (a los que se suma la versión educativa): el ***survival*** y el ***creative***. En el modo supervivencia, el jugador debe elaborar herramientas, recoger comida y crear estructuras para sobrevivir a ciertas amenazas. El modo creativo ofrece al jugador una cantidad ilimitada de recursos sin peligro de muerte. En ambos modos, los jugadores han demostrado una gran originalidad y creatividad en su experiencia de juego. «To play Minecraft is to use the game as a creative tool» (Lastowka, 2011, p. 10). Esta acción creativa es aumentada fundamentalmente por la participación y la implicación de la comunidad, que ha generado una gran cantidad de documentación, wikis, foros, tutoriales y mundos diegéticos compartidos. El juego alcanzó gran popularidad en su conectividad con ***Youtube***, al que los usuarios recurrían para mostrar sus construcciones. De esta forma, se estaba incorporando un uso no programado como plataforma para la creación de historias audiovisuales (p. 10). Las posibilidades creativas del juego excedieron las expectativas y funcionalidades del propio programa.

Cipollone, Schiffer & Moffat (2014) analizan de manera específica estos ***machinimia*** (o films realizados en el universo del juego) en relación a la creación de la caracterización y la trama por parte de los discentes de un instituto. Los autores concluyen que «Minecraft offers a unique opportunity for students to display their creativity and understandig of concepts in ways that are more feasible than if they were attempted in the "real" world» (p. 956), haciendo hincapié en su esencia constructivista (en lo más básico, el juego se fundamenta en el ***crafteo*** y la construcción-destrucción) y de mundo abierto. Squire (2008), en relación a esta última cualidad de los videojuegos, afirma que «as learning contexts, these sandbox games function as design possibility spaces for people, spaces wherein they can develop along trajectories for experience into new ways of knowing, learning, and being in the world» (p. 172).

La narración, en el universo del juego, puede ser experiencial (aquello que se vive en su mundo creado y compartido con otros jugadores) o creativa-expositiva (se decide - o no, dejándose a la serendipia- lo que se vive en el juego para mostrárselo a la comunidad).

Las posibilidades para el aprendizaje parecen exponenciales en un entorno de creación cuyos costes, además, son ínfimos. Sin embargo, Cipollone, Schiffer & Moffat, (2014), en relación con los USA, argumentan que la cultura institucional de la educación formal en el país choca con la propuesta de modelo de aprendizaje basado en el construccionismo que ofrece Minecraft (p. 967). En el territorio nacional español, encontramos una situación similar. Más allá de su naturaleza digital conectada, este tipo de modelos colaborativos, basados en proyectos y circunscritos al construccionismo encuentran hoy en día todo tipo de resistencias, tanto en el plano institucional como en la propia comunidad educativa. Su implementación exige un esfuerzo de reconversión de la idiosincrasia de la academia en todos sus niveles, así como de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje.

4.4. Hacia una estrategia de praxis narrativa en el aprendizaje inspirada en la com-educación

Oralidad, escritura, audiovisual, digital… las mediaciones narrativas aparecen tímidamente como experiencias subversivas en un ámbito educativo sumido en una crisis sempiterna en la que, a pesar de contar con antecedentes de peso como Freinet, Vygotsky, Kaplún o Freire, la narrativa sigue enconándose a la pasividad bancaria unidimensional del receptor literario decimonónico, en un desentendimiento formal del potencial creativo y transformador del acto poético.

El recorrido trazado por este marco, en su definición de la narrativa y la exposición de su

evolución (y explosión) mediática hasta la actualidad, con la pretendida liberación del sujeto expectante inferida por el optimismo tecnológico, no ha hecho sino recalcar la anomalía preexistente en la relación entre comunicación y educación: son procesos simbióticos que se repelen mutuamente desde su vertiente más recalcitrante. Y es en esa perspectiva donde encuentran, paradójicamente, un vértice común: ambas reniegan del empoderamiento narrativo, de la capacidad autónoma de contar y de contarse (sin olvidar la posibilidad de ser escuchado, en una verdadera comunicación) del alumno, del televidente, del oyente, del receptor o del lector (sin distinción).

En los últimos años, se ha venido realizando un enorme esfuerzo desde el campo de la educomunicación y la alfabetización mediática para revertir esta situación. Siguiendo esta línea, nuestro relato discursivo nos ha señalado un giro: el de la com-educación. Así lo definíamos: «un cambio agitador en la manera de afrontar la narrativa en la educación: el acercamiento de los profesionales de la comunicación a la educación».

Un relato teórico que, como apreciamos, no solo ha cumplido funciones de enmarcamiento bibliográfico; se ha convertido en «otra fuente esencial para el proceso de construcción de conocimiento que toda investigación debe aportar» (Cabrera, 2005, p. 69).

Unos cimientos con valor auto-concluyente que, además, operan en forma de vector de fuerza, apuntando directamente hacia un constructo metodológico que deberá profundizar en los referentes pre-existentes, investigar a esos y esas contadores de historias que dominan el arte de narrar y las estrategias discursivas de su medio, y que puedan plantean soluciones múltiples o especializadas para el aprendizaje narrativo, y buscar un vínculo efectivo con los «usuarios» (discentes, pero también profesores y profesoras) de esa estrategia para el empoderamiento narrativo.

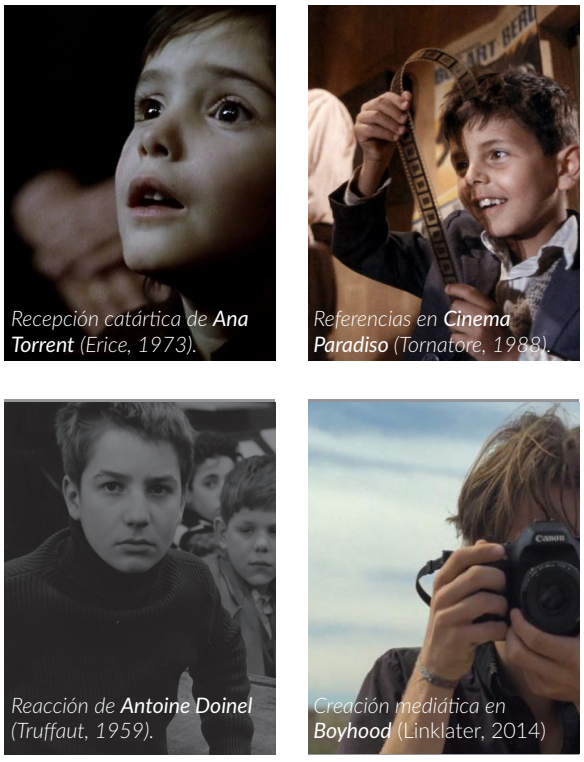
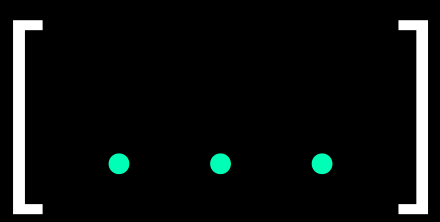


Figura 57.
Composición sobre el empoderamiento creativo para el aprendizaje.



Figura 57.
Imagen alegórica del empoderamiento mediático en educación.



PARTE I
SINTESIS

1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA MAPA M

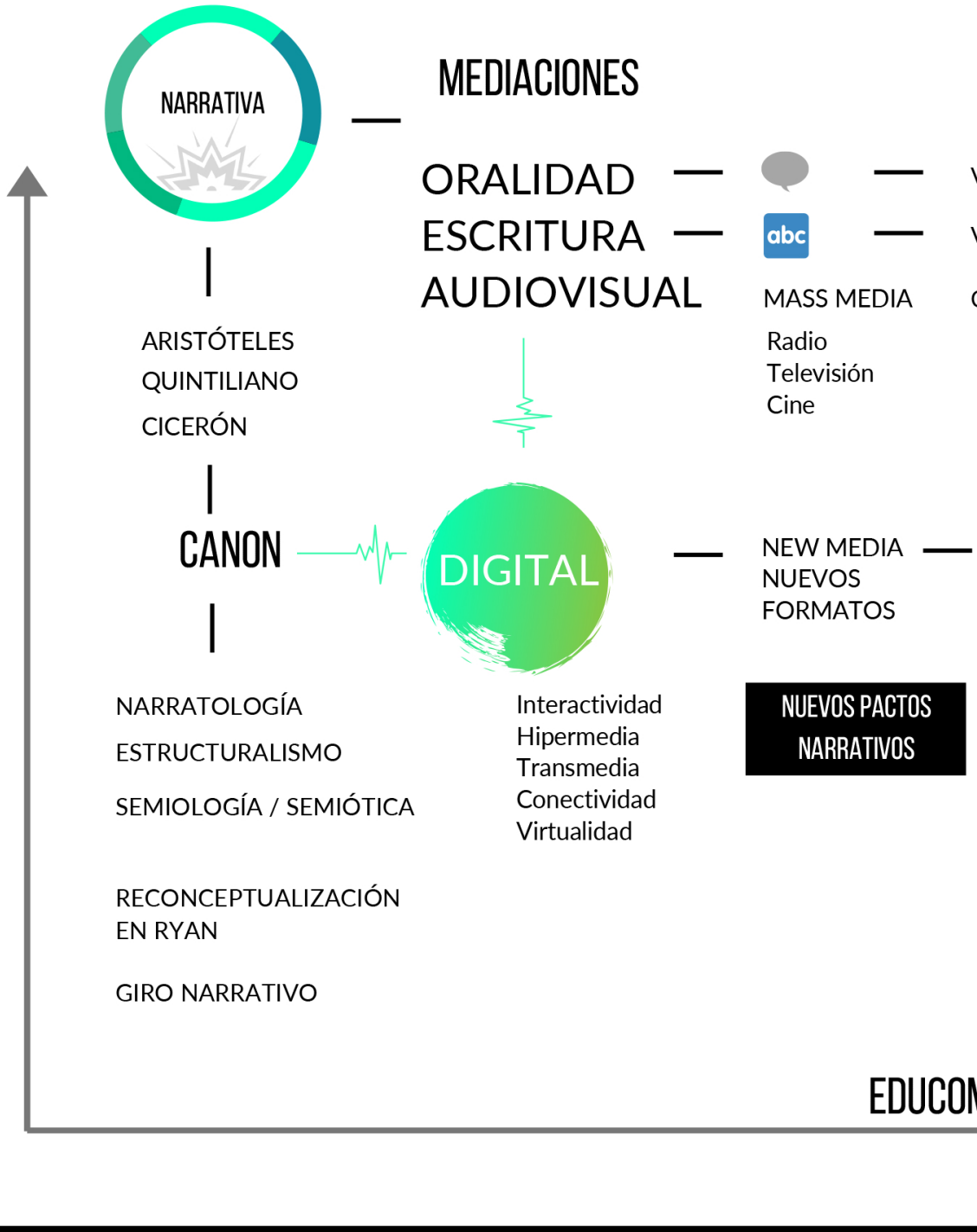


Figura 58.
Mapa conceptual de la fundamentación teórica.

ON
NTAL

+ La narrativa no se reduce a la literatura. Desde el giro narrativo, se posiciona como el proceso central para la comprensión de nuestras vidas y de lo que nos rodea. A través de sus diferentes modalidades mediáticas, ha acompañado al Homo Sapiens en su evolución. Ahora, en la era digital conectada, ¿de qué manera se está abordando desde la educación? En esta Tesis, pondremos el foco sobre un vector diferencial (y a menudo invisible): el que va desde la comunicación a la educación.

NFB
EDUC'ARTE
7 DE CINEMA
SRATCH
MINECRAFT

COM-EDUCACIÓN

EDUCACIÓN

VOZ, OÍDO

VISTA

OIDO Y VISTA

CRISIS GLOBAL
CRISIS NACIONAL

PREVALENCIA
LECTOESCRITURA
ALFABÉTICA

CAMBIOS

OIDO, VISTA, TACTO
TRANSHUMANISMO

COGNICIÓN
ÁMBITO REFERENCIAL
CONOCIMIENTO
NORMAS SOCIALES
USO Y RECEPCIÓN
ATENCIÓN
IDENTIDAD
INTIMIDAD Y PRIVACIDAD
REPRESENTACIÓN Y
DEMOCRACIAS

CONDUCTISMO
COGNITIVISMO
CONECTIVISMO
INNOVACIÓN

CULTURA PENSAMIENTO
APRENDIZAJE COOPERATIVO
PBL
EVALUACIÓN AUTÉNTICA
DESIGN TIIING
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE
..

MUNICACIÓN

FREINET
VYGOTSKY
KAPLÚN
FREIRE

EMPODERAMIENTO


2



DISEÑO DE LA INVESTIGACION

I. CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

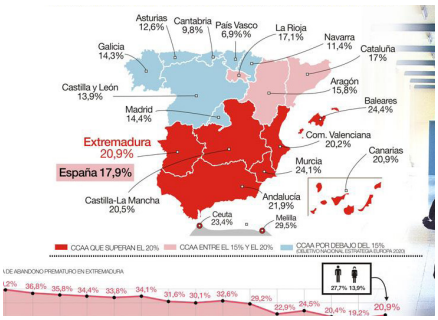
Figura 59.
Portada sobre el estado de la educación en territorio nacional (Periódico, 2019).



Figura 60.
*Portada del **ABC** sobre el sistema educativo español (ABC, 2016).*



Figura 61.
*Artículo sobre el abandono escolar en el **Periódico de Extremadura** (2019).*



La revisión del marco teórico nos ha permitido contrastar un estadio mediático en el que se ha producido – se está produciendo – un estallido de las narrativas y una pluralización de los actos narrativos. El disrupto digital en red ha supuesto la disolución en un caos de formas y contenidos del sistema mediático que heredamos del siglo XX.

Frente a la evolución pausada y al desarrollo paulatino de las mediaciones narrativas, esta aceleración exponencial y constante en el entorno hiperconectado ha dejado al descubierto (más si cabe) la brecha perenne entre la praxis narrativa y el ámbito educativo formal.

Históricamente, la praxis narrativa se ha venido consolidando como un elemento de poder del que cuenta sobre el que escucha, del que escribe sobre el que lee, del que emite sobre el que consume - del que enseña sobre el que aprende -. Esta tendencia se acusó con la distribución masiva de contenidos generada por la aparición de los grandes media. Con el deslizamiento del velo monopolístico de los ***old media***, y una vez globalizada (a pesar de sus brechas) la apertura técnica a la emisión mediática, se han hecho explícitas las lagunas y reticencias del sistema educativo tradicional a la hora de abordar la narrativa como elemento nuclear para el empoderamiento de los discentes. Los usos narrativos de toda una generación de neófitos contadores y contadoras no hacen sino evidenciar el distanciamiento existente entre la realidad que viven los y las jóvenes y las instituciones que les forman. Para el ***emirec*** o para el ***prosumidor*** contemporáneo, la escuela sigue ofreciendo, en el mejor de los casos, una solución formativa frente a la recepción o el consumo, relegando y renegando del poder transformador de la creación y la difusión (comunicación conectada).

En el ámbito académico, desde la educomunicación, se ha venido insistiendo en ese choque entre institución y discente. En esta línea, Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce (2012) recalcan que las nuevas formas de pensar «de otro modo más caleidoscópico y fragmentado, más visual, más rápido, más interactivo» (p. 26) cuestionan y chocan con los planteamientos pedagógicos vigentes de la escuela. Pese a ello, y de forma legal, «El tratamiento de la información y competencia digital» forma parte de las competencias básicas del currículum:

> Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse [...] En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes. (BOE, 2006, p. 688)

Selección, tratamiento y utilización de la información y las distintas herramientas tecnológicas. Tras la redacción del Real Decreto, apreciamos una alusión sutil al objeto de nuestra investigación. Y al mismo tiempo, una elusión: la del componente creativo de la comunicación, más allá de su aplicación informativa o del uso de sus mediaciones a través de las herramientas tecnológicas.

En paralelo a la investigación académica nacional alrededor de la educomunicación y la alfabetización mediática, se han ido incorporando recientemente – especialmente desde el panorama internacional – toda una serie de metodologías innovadoras que posicionan la creación del discente en el centro del aprendizaje. Como ya señalamos en su momento en el marco teórico, ***PBL, Design Thinking*** aplicado a la educación, el ***DOY***, el ***movimiento maker***... En ellos, se entrevé el legado de Piaget y Vygotsky, y una influencia del cognitivismo y el constructivismo.

La innovación unida a la praxis ha atraído hacia el campo educativo, además, toda una serie de experiencias entroncadas a campos tan diversos como los videojuegos, el documental o el cine. ***Scratch***, ***Minecraft***, ***NFB Education, Educ'arte***... Propuestas o proyectos con un vértice común: la praxis narrativa en el aprendizaje. Propuestas o proyectos que sitúan en primer plano el poder transformador de la creación y la difusión (comunicación conectada). Se produce un giro que hemos denominado el "vector com-educativo".

Retomamos el marco para contextualizar esta investigación y para certificar su necesidad. Como vector de fuerza, nos ha permitido evaluar en su justa medida la narrativa y sus mediaciones como fuente de conocimiento, de cognición, y de transformación. Nos ha puesto al día sobre su estatus en la sociedad digital en red. Nos ha señalado el distanciamiento histórico respecto a unas instituciones educativas en crisis sempiterna. Y nos ha permitido ver despuntar toda una serie de experiencias que están poniendo en valor la praxis, y toda una serie de proyectos que están dibujando un puente entre la comunicación y la educación (con esa dirección), a través de un valor olvidado: el arte de contar.

En este punto, y adoptando una visión prospectiva, el vector de fuerza parece proyectarnos automáticamente hacia una pregunta de investigación: ¿cómo la comunicación mediática (***old*** y ***new media***) puede contribuir al aprendizaje de la praxis narrativa de la generación Z? O, en una reformulación: ¿Cómo se puede aprovechar la idiosincrasia de la comunicación y sus mediaciones para el empoderamiento de las y los adolescentes contemporáneos?

En tiempo real, a día de hoy, se está produciendo un acercamiento de tinte simbiótico desde la

comunicación (los y las profesionales de los ***old*** y ***new media***) hacia la educación. Vamos a analizarla y a trascenderla. Buscaremos, en el panorama nacional, las formas en las que los comunicadores y comunicadoras, como expertas y expertos de la praxis, abordarían esta finalidad de empoderamiento. No como substitución de la perspectiva educacional, sino como capa de valor potenciador. Y, siguiendo una línea de coherencia, transformemos la mímesis en praxis a través de una plataforma de naturaleza com-educativa que pueda ser utilizada y valorada por la comunidad educativa.

En este contexto, la investigación se justifica, por tanto, como respuesta a una realidad tangible e inexplorada – la de la aproximación de la comunicación hacia la educación – y una realidad ignorada – la del potencial de la narrativa para el aprendizaje y la transformación -.

Esta es, en términos informales, la propuesta de investigación. Un reto exponencial para tiempos exponenciales.

El marco teórico ha configurado unos pilares para el diseño del apartado empírico. Pero para conseguir esa estructura que conduzca la investigación «ejerciendo el control de la misma a fin de encontrar resultados confiables» (Tamayo, 2005, p. 312) y hallar «la mejor estrategia a seguir por el investigador para la adecuada solución del problema planteado» (p. 312), debemos concretar los objetivos de la investigación, de tal forma que su explicitación nos sea de utilidad para confeccionar un diseño de la investigación más pertinente, orientado, resolutivo y riguroso.



Figura 62.
Paso del contexto y justificación a los objetivos de la investigación. Imagen de Scampa (2019).

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivo general

- Describir e implementar potencialidades, procesos y estrategias para el empoderamiento narrativo de la juventud desde una perspectiva com-educativa.

2.2. Objetivos específicos

- Analizar las plataformas existentes que, desde la comunicación mediada profesional, se están aproximando al aprendizaje narrativo (vector com-educativo).

- Profundizar en el conocimiento de la idiosincrasia de nuevas formas, formatos y plataformas mediáticas surgidas tras la consolidación del binomio digital-Internet.

- Definir fórmulas para empoderar a la juventud en el proceso narrativo a partir de las aportaciones de profesionales de la praxis narrativa de las principales modalidades mediáticas digitales contemporáneas.

- Diseñar el piloto de una plataforma com-educativa orientada al empoderamiento de la juventud a partir de las aportaciones de profesionales de la creación digital y del análisis de plataformas com-educativas.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Naturaleza de la investigación

«La investigación es la herramienta para conocer lo que nos rodea y su carácter es universal» (Hernández et al., 2006, p. XXXIX). La voluntad científica con la que se aborda esta tesis nos exhorta a ser rigurosos, organizados y cuidadosos (p. XXXIX) y a respetar la naturaleza de la investigación científica, tal y como la definía Kerlinger & Lee (2001, p. 13) como «sistemática, controlada, empírica, amoral, pública y crítica de fenómenos naturales. Se guía por la teoría y las hipótesis sobre las presuntas relaciones entre estos fenómenos».

Habiendo escogido una temática vinculada a la rama interdisciplinar de la comunicación y la educación, nuestra investigación se circunscribe a un ámbito general de las ciencias sociales en el que, según afirma Fraile (como se citó en Corbetta, 2007, p. V), «por contraste con otras ciencias como la física o la biología, existen distintas maneras de enfocar y llevar a cabo una investigación empírica», y en el que, además, «la gran variedad de temas de investigación posibles en las ciencias sociales exige a sus estudiantes y científicos la capacidad para dilucidar cuáles son el diseño y los instrumentos de investigación más adecuados para cada uno de ellos» (p. V).

Bajo este posicionamiento, nuestra estrategia de investigación estará íntimamente ligada a la consecución de los objetivos enumerados previamente. Según sentencian Batthyiány & Cabrera (2011), los diseños de investigación, en función de los objetivos, pueden ser «exploratorio, descriptivo, explicativo, predictivo y evaluativo» (p.33). Hernández-Sampieri et al. (2006) prefieren hablar de alcances de la investigación (p.100), y los clasifican en "exploratoria, descriptiva, correlacional y explicativa».

En este sentido, y atendiendo a las especificidades de esta investigación, el diseño de esta parece desplegarse en una concatenación de algunas de estas tipologías. Y es que, desde el propio marco teórico, se han venido proyectando toda una serie de escenarios clave que marcan una pauta a la hora de dilucidar el fenómeno investigado, con toda su complejidad. Estos escenarios clave no se comportan de forma aislada; forman parte de una secuencialidad en la que los primeros van aportando el conocimiento necesario para la construcción de los que le suceden. En su concepción ideal, tras el pilotaje, la secuencialidad volvería a reiniciarse:

- 1. Las plataformas/acciones que, desde la comunicación mediada profesional, están operando de manera directa sobre la aplicación de la narrativa en el aprendizaje. Aplicación de la investigación exploratoria en la que se tiene por objeto esencial familiarizarnos con un tópico desconocido o poco estudiado o novedoso (Hernández-Sampieri et al., 2006, p. 71)
- 2. El conocimiento experto en la praxis narrativa de profesionales de la comunicación, creadores y creadoras en nuevos formatos, de cara al empoderamiento de las y los jóvenes. Aplicación de la investigación explicativa, en la que se va más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o de establecer relaciones entre conceptos, estando dirigidos a «responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, por qué se relacionan dos o más variables» (Hernández-Sampieri et al, 2006, p. 108).
- 3. La intervención desde la praxis: generación de un piloto de plataforma com-educativa. Aplicación de la perspectiva de la intervención (referencia en metodologías artísticas), vía exploratoria.

Del mismo modo, dentro de este marco científico en el que nos movemos, se atisba un parentesco directo con la investigación educativa (***Educational Research***), que «está dirigida a la búsqueda sistemática de nuevos

conocimientos con el fin de que éstos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación» (Bisquerra, 2009, p.38), con un alineamiento con «los métodos que preferentemente buscan actuar en esta realidad para mejorar la calidad y rendimiento de la enseñanza» (p.38).

Como observamos, la propuesta defendida en esta Tesis aglutina y predispone, de forma prácticamente secuencial, varias de las caracterizaciones o alcances estipulados para la investigación. Esta circunstancia no resulta excepcional en el ámbito académico, siendo varios los autores (Cazau, 2006, p. 29; Escudero, 2005, p. 179; Hernández-Sampieri et al., 2006, p. 110), que destacan la hibridación y la evolución posible entre las categorías de una investigación.

Una vez aclarados los tipos o los alcances, centrémonos ahora en la cuestión del paradigma que va a regir su desarrollo. Siguiendo a Corbetta (2007, p. 7), hay un acuerdo generalizado sobre la existencia de dos grandes marcos de referencia globales que orientan la investigación social: la perspectiva empirista (positivismo, objetivismo) y la perspectiva humanista (subjetivismo, interpretativismo).

Cada procedimiento o instrumento de investigación está entrelazado de manera inextricable con las interpretaciones concretas del mundo que tiene el investigador y sus modos de conocer ese mundo. Usar un cuestionario o una escala de actitudes, asumir el papel de observador participante o construir una muestra aleatoria [...] equivalen a aceptar concepciones del mundo que permitan el uso de estos instrumentos para lograr los objetivos fijados. Ninguna teoría o método de investigación [...] se justifican por sí mismos: su eficacia, su propia calificación de instrumentos de investigación [...] dependen en última instancia de justificaciones de tipo filosófico (Hugues, 1980, p.13).

Más que centrarnos en el paradigma en sí mismo, que se presenta como un concepto resbaladizo (Corbetta, 2007, p. 7), nos acercaremos en este punto al terreno más estable de la metodología de la investigación. Implementados a partir de las dos grandes perspectivas referenciales, encontramos los métodos cuantitativos y los métodos cualitativos, cuya divergencia filosófica ha deparado una polarización entre los defensores de cada una de las posturas «que afirman que la suya es la adecuada, y la otra es errónea» (p.59). «Los partidarios del criterio cuantitativo argumentan que el enfoque cualitativo no es ciencia; los segundos, en cambio, aseguran que los primeros, con su cosificación de las ciencias naturales, no pueden captar la verdadera esencia de la realidad social» (p. 59). Cook & Reichardt (1986, p.27) recogen las principales divergencias entre ambos enfoques en la siguiente tabla:

Tabla 12.
Atributos de los paradigmas cualitativos y cuantitativos según Cook & Reichardt (1986, p. 27).

Paradigma cualitativo	Paradigma cuantitativo
Aboga por el empleo de los métodos cualitativos	Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos
Fenomenologismo y *verstehen* (comprensión) "interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa".*	Positivismo lógico; "busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención los estados subjetivos de la individuos"*
Observación naturalista y sin control	Medición penetrante y controlada
Subjetivo	Objetivo
Próximo a los datos; perspectiva "desde dentro".	Al margen de los datos; perspectiva" desde fuera".
Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación confirmatorio, reduccionista, interencial e hipotético.
Orientado al proceso.	Orientado al resultado.
Válido: datos "reales", "ricos" y "profundos.	Fiable: datas "sólidos" y repetibles.
No generalizable: estudios de casos aislados.	Generalizable: estudios de casos múltiples.
Holista	Particularista
Asume una realidad dinámica	Asume una realidad estable

En nuestro caso, y lejos de posicionarnos frente a estos discursos (cuyo enfrentamiento dicotómico se ha ido reorientando en los años recientes hacia posiciones más flexibles), el enfoque inicial de nuestra investigación fue recurrir a técnicas circunscritas a ambas perspectivas, en lo que Hernández-Sampieri et al. (2006, p. 4) denominan «enfoque integrado multimodal» o «enfoques mixtos» (de las referencias anglosajonas ***multimethod*** o ***mixed methods***), y que, de manera más específica, en la literatura sobre investigación en ciencias sociales en español se ha venido abordando como articulación metodológica de las perspectivas cuantitativa y cualitativa (Latiesa, 1991; Ortí, 1994; Callejo & Viedma, 2005). No obstante, y dada la envergadura alcanzada por el proyecto, se tomó la decisión de que la última fase cuantitativa (de carácter evaluativo, con la que se pretendía medir la efectividad del piloto presentado en un contexto real) no formarÍA parte de la versión final del diseño de la investigación.

Por su parte, Verd & López (2008) defienden las bondades de la articulación con una serie de argumentos que ya Cock & Reichardt (1986) avanzaban:

> El uso complementario de metodología cuantitativa y cualitativa enriquece la investigación posibilitando el desarrollo de objetivos diversos y múltiples, brindando puntos de vista y percepciones que ninguno de los dos podría ofrecer por separado, contrastando resultados a veces divergentes y obligando a replanteamientos o razonamientos más depurados. (p.15)

Por un símil con la terminología náutica, a esta forma de proceder también se la conoce como triangulación. Aunque, en este punto, Denzin (1978) concreta la existencia de varias categorías: la triangulación de fuentes de datos, la triangulación de investigador, la triangulación teórica y la triangulación metodológica. A esta última, la define como «the application and combination of several research methodologies in the study of the same phenomenon».

La cuestión de la triangulación es recogida por Callejo & Viedma (2006) como una de las posibles estrategias dentro de la articulación metodológica, junto con la articulación en la complementación, la suplementación, la articulación encadenada y la articulación en la integración. En nuestro caso, la secuencialidad que nos depara nuestro escenario de investigación parece orientarnos, dentro de esta taxonomía, a una articulación encadenada en la que la implementación de técnicas o prácticas de investigación «se establece sobre la lógica de que los resultados de una son utilizados por otra. El diseño tiene un carácter obligatoriamente diacrónico, ya que unas técnicas se llevan a cabo antes y otras después» (p.57).

A esta disposición estratégica, debemos añadirle una cuestión no menor: la creación como forma de intervención y transformación. Y es que, en una línea de coherencia argumental, en esta tesis se recurrirá a un ejercicio tradicional de profundización analítica del fenómeno estudiado en una fase mimética para trascender después hacia la ***poiesis***. «Il faut, à la base, l'activité et l'action», argumentaba Freinet (1952, p. 172). La praxis, a través de la creación de un piloto de plataforma para el empoderamiento de las y los jóvenes, será la que nos ofrecerá una visión exploratoria del fenómeno com-educativo. Esta fórmula de investigación conceptual-formal-creativa se manifiesta como una forma de innovación arrendada de las metodologías artísticas de investigación. Si, en la línea de Dewey (1934), consideramos que ninguna experiencia intelectual es integral sin la cualidad estética (p.45), y la adecuación de los lenguajes artísticos para la «búsqueda, presentación, representación y conclusión de un determinado asunto», aceptaremos la incumbencia (o quizás es más exacto hablar aquí de coherencia) de servirnos de este recurso como parte integral de nuestra investigación, dada la temática que presenta. En este punto, se incorporará un diario de investigación para recoger las vivencias personales durante el proceso.

Tabla 13.
Versión final del diseño de la investigación.



3.2. El proceso investigador

En el engranaje del proceso investigador, se predisponen diversos elementos centrales, como las teorías, las observaciones, las mediciones, inducción y deducción... Entre la literatura científica, es recurrente el recurso a La Rueda de Wallace y La Espiral de Leedy como ilustraciones del proceso investigador al que hemos hecho mención anteriormente:

Figura 63.
La Rueda de Wallace. Baker (1997, p. 54).

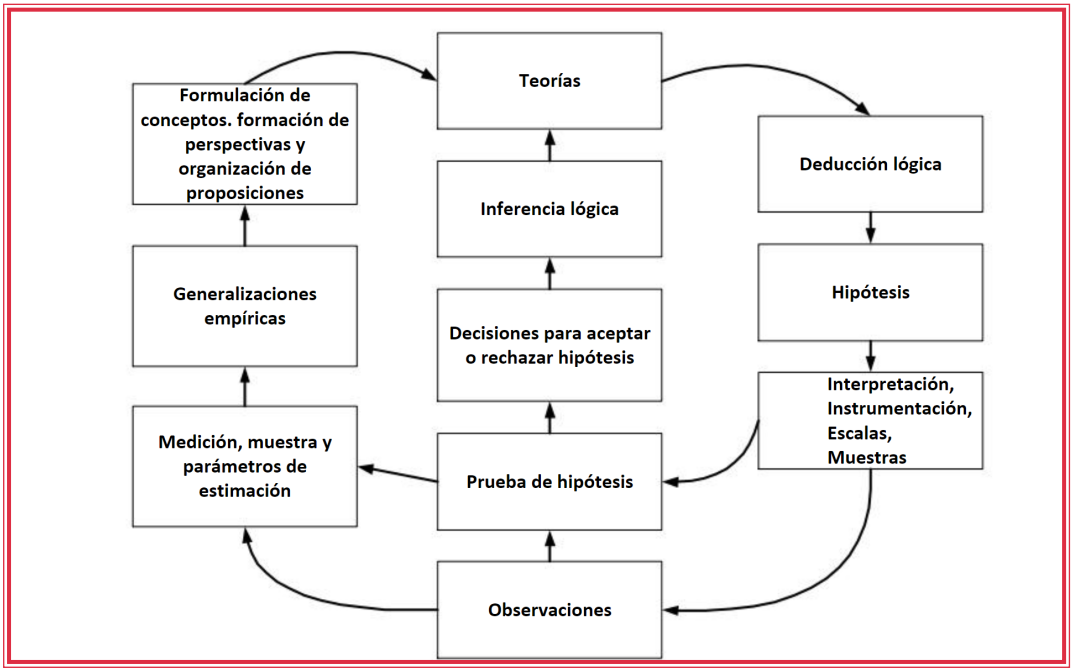
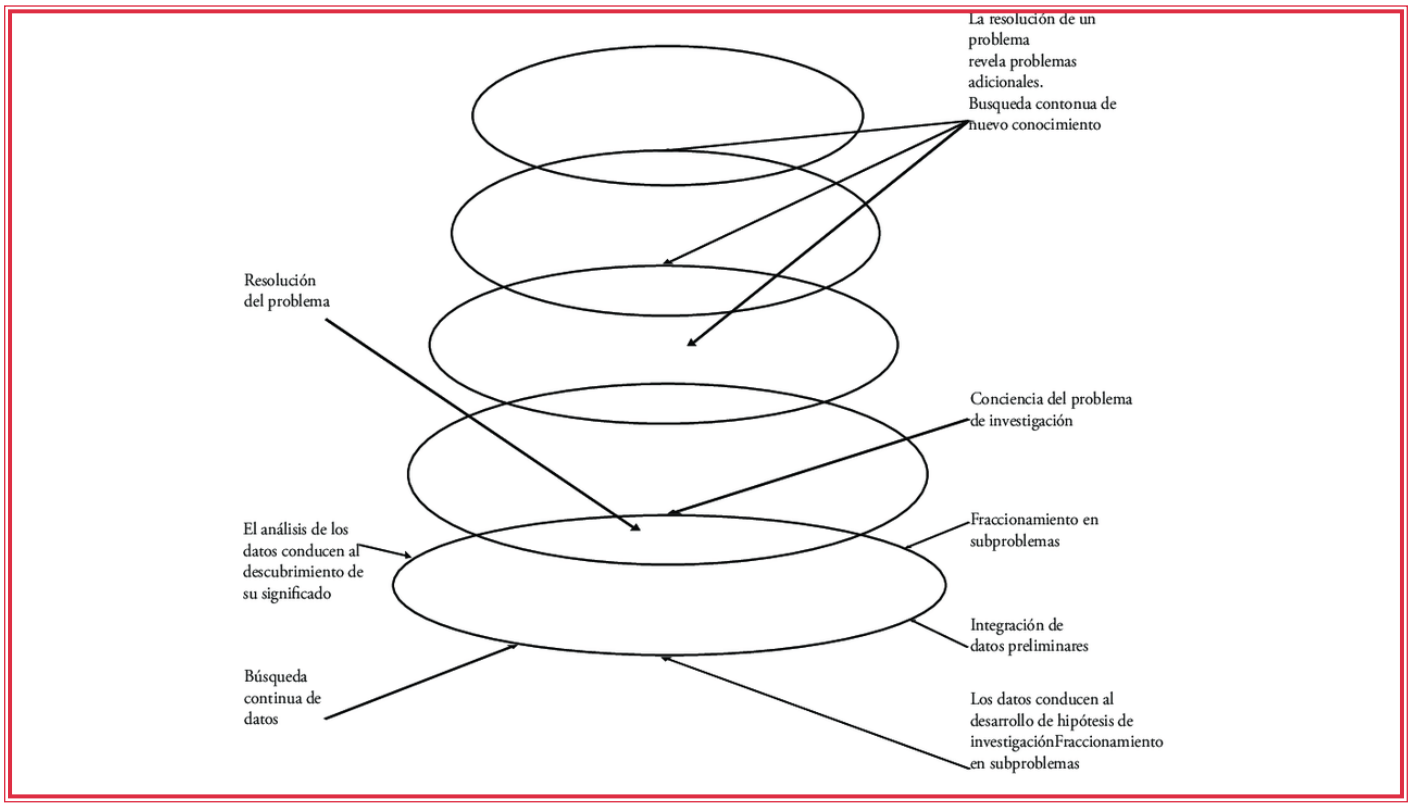


Figura 64.
Espiral de Leedy (1993, p.18).



El proceso de investigación incluye todas las etapas de la investigación científica, desde la construcción del objeto de estudio hasta la interpretación de los resultados y conclusiones. Como reafirman Denzin & Lincoln (1994, p. 11), y como resulta palpable en esta investigación, las etapas aparecen interconectadas entre sí. En su caso, definen el proceso a partir de tres actividades: teoría, método y análisis, que responden a Ontología, Epistemología y Metodología.

Más allá de la circunscripción teórica en fases, y con los escenarios clave plasmados en los objetivos, nuestra preocupación se sitúa ahora en la elaboración de un diseño de investigación que oriente la contrastación empírica de esos objetivos. Según Kerlinger (1988, p. 317), «un diseño de investigación expresa la estructura del problema y el plan de investigación usado para obtener evidencia empírica sobre las relaciones del problema». Evidentemente, no existe un protocolo estándar que sea aplicable a cualquier tipo de investigación. Ciertos autores como Winer (1971, p. 47) sí establecen, no obstante, una serie de criterios que sirven para evaluar el diseño de investigación:

1. Que el diseño proporcione unos resultados inequívocos acerca de los objetivos fundamentales de la investigación.
2. Que sea apropiado al material experimental disponible.
3. Que proporcione la máxima información sobre los objetivos de la investigación con el mínimo esfuerzo experimental.
4. Que proporcione información sobre todos y cada uno de los objetivos de la investigación.
5. Que sea posible en las condiciones de trabajo del experimentador.

3.3. Las fases y etapas de la investigación

Del Río (2011, p.9), basándose en Domínguez y Simó (2003) distingue tres grandes etapas en el proceso investigador: la construcción del objeto de estudio, la comprobación y verificación empírica y la interpretación de resultados. Rodríguez et al. (1996, p. 63) hablan de cuatro grandes fases: Preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. Siguiendo la taxonomía de Del Río, dentro de estas grandes etapas se distinguen toda una serie de fases:

Tabla 14.
Etapas y fases del proceso investigador (Del Río, 2011, pp. 8-9).

Etapas	Fases	Características
Construcción del objeto de estudio	**1. Concepción de la idea**	Concepción de la idea (puede surgir de inquietudes personales, por encargo, problemas identificados, lecturas, otras investigaciones, etc.)
	1.1. La pregunta inicial	- es la pregunta a la que debe dar respuesta la investigación - debe ser precisa y concisa - factible - pertinente
	1.2. La exploración	- Lectura y revisión bibliográfica - Entrevistas exploratorias expertos/as - Observación - Análisis de documentos
	2. Planteamiento del problema a investigar y de los objetivos	- Reformulación de la "pregunta inicial" después de la exploración - Precisar los objetivos de la investigación - Formulación preguntas de investigación - Justificación y factibilidad de la investigación
	3. El marco teórico y conceptual	- Revisión documental (información existente y relativa al tema: teorías, hipótesis, objetos de estudio, estudios, etc.) - Selección documentos más relevantes que se utilizaran para elaborar los "Antecedentes" - Selección de la teoría o teorías de las que partiremos (explicación/presentación de la misma y vinculación a la investigación) - Conceptualización (definición de los términos básicos) - Elaboración de Hipótesis - Operacionalización de los conceptos y definición de las variables
	4. Diseño del modelo de análisis	Diseño de la Investigación - Caracterización de la investigación
	4.1. Metodología	- Unidades de observación - Universo, población y muestra - Definición de las Técnicas de investigación
	4.2. Instrumentos de recogida de información	- Elaboración de los instrumentos de recogida de información - Definición las técnicas o herramientas para la explotación y/o tratamiento de los datos
Comprobación y verificación empírica	**5. Recogida de los datos**	- Aplicación del instrumento de recogida de información en las unidades de análisis pertinentes - Comprobación de que se siguen los criterios establecidos para la aplicación del instrumento de recogida de información
	6. Explotación de los datos	- Definición de los pasos/formatos de explotación/procesamiento de los datos - Explotación/análisis de los datos (SPSS, transcripciones, vaciado, etc.) - Sistematización de los datos (en el caso de estudios cuantitativos=tablas y gráficos// en el caso de cualitativos o documental= matrices o sistema de análisis

Etapas	Fases	Características
	7. Análisis de la información	- Lectura, interpretación y selección de los datos más significativos en función de los objetivos, las hipótesis y/o las preguntas de investigación - Describir y relacionar las relaciones entre variables - Extraer las principales conclusiones para dar respuesta a las hipótesis y/o las preguntas de investigación
Interpretación de resultados	**8. Elaboración del Informe**	- Exponer el procedimiento seguido - Presentación de los resultados - Concluir dando respuesta a las hipótesis y/o preguntas de investigación + recomendaciones

Dentro de esta clasificación, y para nuestro caso en particular, existen una serie de especificidades que trataremos de exponer a continuación:

I. Construcción del objeto de estudio

I.1. Concepción de la idea, la pregunta inicial y la exploración. Partiendo de los intereses personales, y de la voluntad de buscar un vínculo existente (aunque a menudo aminorado) entre la creación narrativa mediada y la educación, surge una idea inicial que se va consolidando según se va avanzando en una primera exploración del entorno social y del bagaje teórico previo sobre materias afines.

I.2. Planteamiento del problema a investigar y los objetivos. Tras una primera exploración, concretamos cuál iba a ser la problemática a investigar, circunscribiendo el planteamiento a las narrativas y sus mediaciones, y las interacciones entre este campo de la comunicación y la educación. A partir de la identificación del tema de la investigación (la - falta de -implementación de la praxis narrativa en la educación), se definieron en primera instancia unos objetivos que se han ido refinando con el desarrollo del proceso investigador.

I.3. El marco teórico y conceptual. Con problema y objetivos en el horizonte, comenzamos una revisión pormenorizada de la literatura científica pre-existente, tratando de confeccionar un sustento teórico sobre el que fundamentar los conceptos abordados, y buscando las referencias previas que habían investigado nuestro ámbito de estudio. En este caso, la elaboración del marco teórico ha supuesto por sí misma una serie de descubrimientos epistemológicos que fueron aposentando los pilares y proyectando el desarrollo del apartado empírico de la investigación. Una línea aparece; la del giro com-educativo, que permita acercar la praxis narrativa a la educación.

I.4. Diseño del modelo de análisis. Metodología. Instrumentos de recogida de información. La proyección del marco teórico marca una línea de progresión, secuencial, en varias fases. Una primera, de análisis del discurso multimodal de las plataformas que emplean la narrativa para educar. Como ***framework***, optamos por el modelo de Pauwels (2012, p. 252). Una segunda en la que se confecciona una entrevista a observadores privilegiados con expertos y expertas narradores y narradoras para profundizar en su conocimiento sobre la idosincrasia de los formatos digitales en red, y su visión sobre cómo empoderar a las y los jóvenes, que fue planteada durante el segundo año de investigación. Los insumos obtenidos se analizan y sirven para la construcción del piloto de una plataforma digital com-educativa, siguiendo una metodología creativa de inspiración artística (ABR) – coherente con el proyecto de investigación -. En esta fase, se implementa un diario de investigación que recoge las vivencias del autor durante el proceso creativo.

Los datos obtenidos en las diferentes fases son analizados finalmente de manera conjunta y transversal, dando lugar a las conclusiones.

II. Comprobación y verificación empírica.

II.5. Recogida de los datos. Aplicación de los instrumentos designados sobre las unidades de análisis:

- Plataformas com-educativas preexistentes: Análisis del discurso multimodal (Pauwels).
- Entrevistas cualitativas semiestructuradas.
- Creación piloto plataforma com-educativa + diario de investigación.

II.6. Explotación de los datos. En la línea de lo señalado anteriormente, la explotación de los datos se irá realizando en paralelo a la secuencialidad de la investigación. A partir del modelo de Pauwels para la realización del ***ADM*** (análisis del discurso multimodal) presentaremos una serie de tablas de síntesis. En las entrevistas a observadores privilegiados, contaremos con la transcripción y el vaciado selectivo, con matrices de códigos (inspiración de la ***Grounded Theory*** y el ***Constant Comparative Method***) y una interpretación apoyada en el ***Análisis del discurso*** y el ***CL*** (***corpus linguistics***), que serán presentados a través de gráficos y tablas. En el marco del ***ABR***, trabajaremos a partir de la experiencia personal vivida durante el proceso creativo, que quedará recogida en las entradas del diario de investigación.

III. Interpretación de los resultados

III.7. Análisis de los resultados. Como se ha venido definiendo, los análisis de los resultados nos serán exclusivos de una última fase de la investigación: se irán realizando a medida que se vaya avanzando en las etapas del proyecto, y servirán para optimizar las siguientes. Del mismo modo, serán interpretados de forma transversal, una vez el proyecto de investigación haya finalizado. Se realizará una lectura conjunta,

un análisis pormenorizado y una reflexión que gravitará alrededor de los objetivos marcados y de la pregunta de investigación.

III.8. Elaboración del informe. Se detallará el procedimiento desarrollado, con una exposición en formato digital interactivo de los resultados, y una presentación de las conclusiones obtenidas, de recomendaciones y posibles líneas de desarrollo en el campo del empoderamiento de las y los jóvenes.

4. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

Adelantábamos ya, al presentar el diseño de la investigación, nuestra voluntad de emplear una combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas, en una articulación encadenada del proceso de investigación. Finalmente, se han empleado de forma secuencial técnicas cualitativas. En este punto, vamos a definir los diferentes instrumentos que van a formar parte de este procedimiento de investigación, atendiendo a sus características propias.

4.1. El análisis del Discurso Multimodal (ADM) o multimodal análisis

Avanzábamos en el marco teórico la existencia de toda una serie de plataformas que, anticipándose a este proyecto de investigación, ya están implementando una perspectiva com-educativa para sus fines formativos.

Esta naturaleza les concede un valor referencial al que le podemos extraer un rendimiento óptimo para los objetivos de nuestra investigación gracias a la aplicación del Análisis del Discurso. El AD, convertido en una clara tendencia en las Ciencias Humanas y Sociales (Santander, 2011, p. 207), es una herramienta que nos va a permitir desentrañar las características de su discurso, en contenido y forma, y en relación con nuestra temática.

Por su idiosincrasia, el AD se presenta como una disciplina transversal que abarca diferentes enfoques y aproximaciones: desde la lingüística, la sociología, la psicología… y una gran variedad de contextos: política, sociedad, historia, cultura… etc. Esta variabilidad del enfoque, unida a las divergencias metodológicas y terminológicas y al relativismo del propio investigador, han generado suspicacias sobre su verdadero valor pragmático.

En este sentido, la aplicación del AD en nuestra investigación tendrá una orientación claramente dirigida a un fin práctico: desgranar las características de las plataformas de carácter com-educativo y analizar las fórmulas empleadas desde la comunicación profesional para el aprendizaje de las y los usuarios, atendiendo a las cuestiones de forma, contenido y contexto (análisis textual y contextual). El análisis textual, según Ruiz-Ruiz (2009), consiste en «la caracterización o determinación de la composición y la estructura del discurso».

Con el análisis contextual, trataremos de «comprender los discursos como acontecimientos singulares, producidos por sujetos que se encuentran insertos en un espacio y un tiempo concretos, en un universo simbólico determinado y con intenciones discursivas propias» (2009).

Figura 65.
Logotipos e imagen de marca de las plataformas de la muestra.

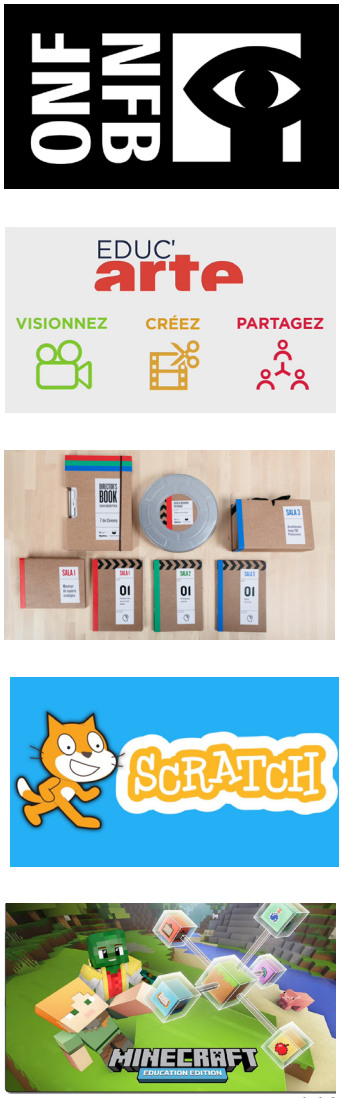


Tabla 15.
Resumen de los niveles y procedimientos de análisis (Ruiz-Ruiz, 2009).

Nivel de análisis	Consideración del discurso	Plano de análisis	Métodos o procedimientos de análisis	Objetivos perseguidos
Análisis textual	Como objeto	Plano del enunciado	Análisis de contenido Análisis semiótico (estructural y formal)	Caracterización del discurso
Análisis contextual	Como acontecimiento singular	Plano de la enunciación	Contexto situacional: *frame analysis*, análisis de posiciones discursivas, análisis conversacional Contexto intertextual: análisis intertextual	Comprensión del discurso
Interpretación sociológica	Como información, como ideología y como producto social	Plano de lo social	Inferencia inductiva Inferencia abductiva	Explicación (sociológica) del discurso

Ruiz-Ruiz (2009) presenta los niveles y procedimientos de análisis (tabla 15). En nuestro caso, la vertiente de interpretación sociológica no será implementada, al desbordar las aspiraciones y los tiempos de esta investigación.

En las dos vertientes, nos interesará ser muy precisos en la categorización, que según Bardin (1996, p.90) «es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por analogía, a partir de criterios previamente definidos».

Ya habíamos mencionado a lo largo del marco teórico la polémica conceptual que suscitaba la idea de texto y sus limitaciones. Al aplicar el análisis textual al lenguaje digital en red, el ejercicio se complica (exponencialmente). Según Pinto-Molina et al. (2002, p. 87). «Si las dificultades analíticas existían, y siguen existiendo, en un territorio textual altamente codificado, comprenderemos la problemática del analista a la hora de procesar los documentos audiovisuales». Una dificultad que se ha ido complejizando en los últimos años con el ya mencionado ***Estallido de las narrativas y pluralización de los actos narrativos.***

Evidentemente, recurriremos a modo de referencia a investigaciones previas que hayan abordado el AD en el ámbito digital en red. De manera paulatina, en los años recientes, han ido surgiendo toda una serie de corrientes como el ***ADM*** (***Multimodal discourse analysis***) o el ***Discurso mediado por ordenador*** (conocido tradicionalmente como Comunicación mediada por ordenador o ***CMO***). No obstante, los modelos de análisis, así como su terminología, siguen siendo altamente variables en sus propuestas: «The terminology in MDA is used somewhat loosely at present as concepts and approaches evolve in this relatively new field of study» (O'Halloran, 2011, p. 120). Se siguen presentando grandes problemas, tanto en el campo analítico como en el teórico (p. 127-128):

a) Modelling resources wich are fundamentally different to language.
(b) Modelling and analysing inter-semiotic expansions of meaning as semiotic choices integrate in multimodal phenomena.
(c) Modelling and analysing the resemioticisation of multimodal phenomena as social practices unfold.

Para O'Halloran (2011, p. 77), en cualquier caso, el ADM «se ocupa de la teoría y del análisis de los recursos semióticos y de las expansiones semánticas que tienen lugar a medida que, en los fenómenos multimodales, se combinan las diferentes opciones semióticas disponibles».

Autores como Halliday (1978), Kress & Van Leeuwen (2006), Baldry & Thibault (2006) han tratado de construir todo un ***framework*** alrededor de la transcripción y el análisis del texto en sus vertientes visual y multimodal. Por la claridad de su formulación, recogemos aquí a modo de referencia la rúbrica de Kress & Van Leeuen (2006) que Saichaie (2011) recopila en una tabla sintética:

Tabla 16.
Visual Analysis Rubric extraída de Kress & Van Leeuwen (2006). En Saichaie (2011, p. 191).

Visual feature	Explanation	Data
Descriptors	A basic description of the visual elements such as: actors and carriers; angle; colors; graphics; font; page design; perspective; settings; spatial relationships.	
Actor	The active participant(s) in an action process is the participant(s) from which the vector emanates or which is fused with the vector.	
Goal	The passive participant in an action process is the participant at which the vector is directed.	
Interactors	The participants in a transactional action process where the vector could be said to emanate from, *and* be directed at, both participants.	
Reacter	The active participant in a reaction process is the participant whose look creates the eyeline.	
Transactional reaction	An eyeline vector connects two participants, a Reacter and Phenomenon.	
Non-transactional reaction	An eyeline vector emanates from a participant, the Reacter, but does not point at another participant.	
Setting	The setting of a process is recognizable because the participants in the foreground overlap and hence partially obscure it; (e.g. soft focus, over/under color saturation) and overall darkness or lightness between foreground and background.	
Means	A process used to created image (e.g. photograph, graphic, logo).	
Symbolic Attributes	Symbolic Attributes are made salient in the representation in one way or another. For instance, by being placed in the foreground, through exaggerated size, through being especially well lit, through being represented in fine detail or sharp focus, or through their conspicuous color or tone.	
Symbolic Suggestive	Symbolic Suggestive depictions are not represented as a general essence rather than a specific instance. Visuals of this nature may use soft focus, blending of colors, outlines or silhouettes.	
Sequencing of information.	Sequence sets up cause and effect. placement of images on a page (e.g. high, low).	

El modelo de Kress & Van Leeuwen tiene un carácter referencial dentro del ***ADM***. En nuestro caso, sin embargo, nos interesa un enfoque que incluya descriptores más específicos y que, de alguna manera, reflejen las características propias diferenciales de los entornos digitales. Encontramos una gran variedad de propuestas: ***los artefactos multisemióticos*** (Parodi, 2010), la ***metáfora multimodal*** (Forceville, 2009), o el ***enfoque de cohesión composicional*** (Martinec & Salway, 2005).

Atendiendo a las especificidades de la tesis que venimos desarrollando, sin embargo, nos decantamos aquí por la propuesta de Pauwels (2012, p. 252), que se revela como un buen punto de partida por poner en valor tanto elementos semióticos como su vínculo contextual/cultural de forma integral:

Tabla 17.
Modelo de análisis propuesto por Pauwels (2012, p. 252).

A MULTIMODAL FRAMEWORK FOR ANALYZING WEBSITES

1. Preservation of First Impressions and Reactions
- Categorization of 'look and feel' at a glance
- Recording of affective reactions

2. Inventory of Salient Features and Topics
- Inventory of present website features and attributes
- Inventory of main content categories and topics
- Categorize and quantify features and topics
- Perform 'negative' analysis: significantly absent topics and features

3. In-depth Analysis of Content and Formal Choices

3.1 Intra-Modal Analysis (fixed/static and moving/dynamic elements)
- Verbal/written signifiers
- Typographic signifiers
- Visual representational signifiers
- Sonic signifiers
- Lay out & design signifiers

3.2 Analysis of Cross-Modal Interplay
- Image / written text relations and typography-written text relations
- Sound / image-relations
- Overall design / linguistic, visual and auditory interplay

3.3 In-depth 'negative' analysis

4. Embedded Point(s) of View or 'Voice' and Implied Audience(s) and Purposes
- Analysis of POV's and constructed personae
- Analysis of intended/implied primary and secondary audience(s)
- Analysis of embedded goals and purposes

5. Analysis of Information Organization and Spatial Priming Strategies
- Structural and navigational options and constraints (dynamic organization)
- Analysis of priming strategies and gate keeping tools
- Analysis of outer directed and/or interactive features
- Analysis of external hyperlinks

6. Contextual Analysis, Provenance and Inference
- Identification of sender(s) and sources
- Technological platforms and their constraints/implications
- Attribution of cultural hybridity

Con este marco de referencia, Pauwels (2012, p.247) ofrece «the foundations of a multimodal framework for analyzing websites from both a medium specific and socio-cultural perspective». Como declara el propio autor, «each research project using this framework will benefit from the development of a more customized model for selecting and codifying the most significant parameters for a specific research question or interest» (p. 251). Para los fines de nuestra investigación, esto supondrá una adaptación de la propuesta, atendiendo tanto al desarrollo del marco teórico como a los objetivos:

Tabla 18.
Adaptación del modelo de análisis propuesto por Pauwels (2012, p. 252) atendiendo a la idiosincrasia de la investigación.

FICHA

Nombre del proyecto:

Año de creación:

Responsable del proyecto:

Lemas principales:

Público-Target:

1. PRESERVACIÓN DE LAS PRIMERAS IMPRESIONES Y REACCIONES
   a. Categorizar en un primer golpe de vista las sensaciones y la impresión
   b. Registrar las reacciones afectivas
2. INVENTARIO VISUAL DE CARACTERÍSTICAS DESTACADAS Y TEMAS

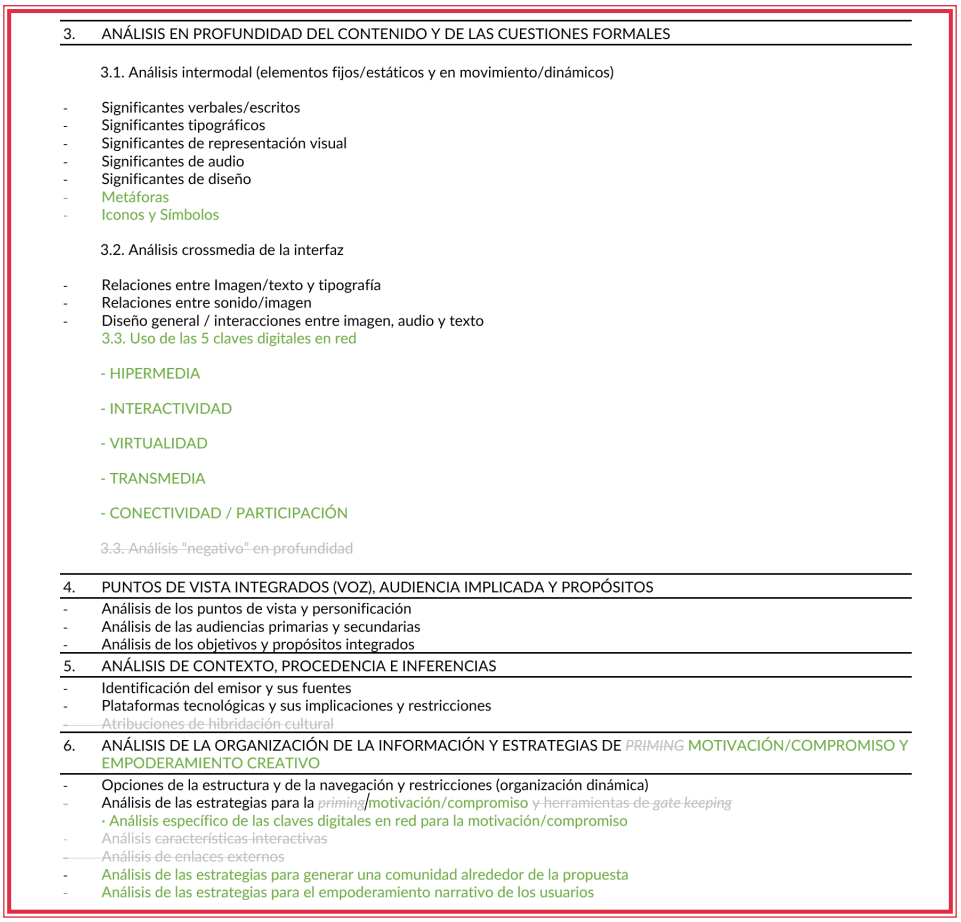
2.1. Inventario de características y atributos principales

2.2. Inventario praxis com-educativa

2.2. Inventario de contenido principal, categorías y temas

2.3. Categorizar y cuantificar funciones y temas

2.4. Análisis negativo: temáticas y funciones ausentes



3. ANÁLISIS EN PROFUNDIDAD DEL CONTENIDO Y DE LAS CUESTIONES FORMALES

3.1. Análisis intermodal (elementos fijos/estáticos y en movimiento/dinámicos)

- Significantes verbales/escritos
- Significantes tipográficos
- Significantes de representación visual
- Significantes de audio
- Significantes de diseño
- Metáforas
- Iconos y Símbolos

3.2. Análisis crossmedia de la interfaz

- Relaciones entre Imagen/texto y tipografía
- Relaciones entre sonido/imagen
- Diseño general / interacciones entre imagen, audio y texto

3.3. Uso de las 5 claves digitales en red

- HIPERMEDIA

- INTERACTIVIDAD

- VIRTUALIDAD

- TRANSMEDIA

- CONECTIVIDAD / PARTICIPACIÓN

~~3.3. Análisis "negativo" en profundidad~~

4. PUNTOS DE VISTA INTEGRADOS (VOZ), AUDIENCIA IMPLICADA Y PROPÓSITOS

- Análisis de los puntos de vista y personificación
- Análisis de las audiencias primarias y secundarias
- Análisis de los objetivos y propósitos integrados

5. ANÁLISIS DE CONTEXTO, PROCEDENCIA E INFERENCIAS

- Identificación del emisor y sus fuentes
- Plataformas tecnológicas y sus implicaciones y restricciones
- ~~Atribuciones de hibridación cultural~~

6. ANÁLISIS DE LA ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y ESTRATEGIAS DE ~~*PRIMING*~~ MOTIVACIÓN/COMPROMISO Y EMPODERAMIENTO CREATIVO

- Opciones de la estructura y de la navegación y restricciones (organización dinámica)
- Análisis de las estrategias para la ~~*priming*~~/motivación/compromiso ~~y herramientas de *gate keeping*~~
  · Análisis específico de las claves digitales en red para la motivación/compromiso
- ~~Análisis características interactivas~~
- ~~Análisis de enlaces externos~~
- Análisis de las estrategias para generar una comunidad alrededor de la propuesta
- Análisis de las estrategias para el empoderamiento narrativo de los usuarios

Pauwels menciona de forma específica la opción de añadir aspectos paradigmáticos y sintagmáticos (2012, p. 251). En nuestro caso, las modificaciones realizadas sobre el ***framework*** atienden a:

- Añadido de una ficha descriptiva para referenciar el proyecto (valor informativo general).
- Introducción en el apartado 2 de componentes visuales (imagen documental directa de los materiales explorados que acompañan y se componen con el descriptivo de los componentes) para facilitar la comprensión al lector.
- Inclusión en el apartado 2 del inventario de características com-educativas (4.4. marco teórico).
- Añadido de Metáforas e Iconos y Símbolos entre los elementos significantes que pueden aportar información de interés.
- Suma de las claves digitales en red en el análisis de contenido y cuestiones formales, alineando así el marco de análisis con lo subrayado en el marco teórico (3.2.2 del marco teórico).
- Substitución del ***priming*** en el apartado 6, que se desvía de la propuesta de investigación, por el más pertinente ***comunidad en las plataformas de carácter com-educativo*** (4.3. marco teórico).
- Vinculación en el apartado 6 con las claves digitales en red (3.2.2 del marco teórico), las estrategias para generar comunidad (4.3.) e inclusión del análisis específico del empoderamiento (4.1.3.9.).
- Supresión o substitución de los apartados originales del ***framework*** 2.3., 2.4., 3.3., y el Análisis características interactivas, Análisis enlaces externos (incluidos en otros puntos) que se alejan de la finalidad y el enfoque de la investigación.

Sobre esta base, efectuaremos un análisis del discurso multimodal, a consciencia de que en nuestra muestra encontramos tanto plataformas digitales como analógicas. En este sentido, y como ya hemos argumentado, aprovecharemos la flexibilidad metodológica que ofrece el ***ADM*** (Cárcamo, 2018, p. 169) para abordar, de manera específica, los componentes com-educativos que ya se anticipaba en el marco teórico.

Para la presentación de los resultados recurriremos a gráficos y tablas, procedimiento habitual del ***ADM***

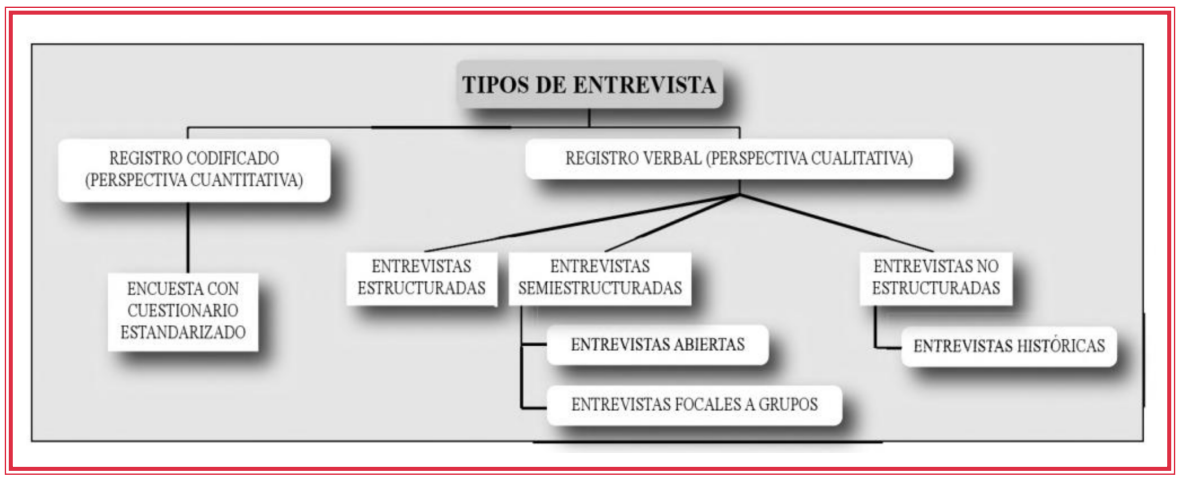
(Cárcamo, 2018, p. 169). Además, para facilitar su lectura y la operatividad para la articulación, recurriremos a la codificación y presentación visual de la información con el apoyo del software ***Atlas.TI***.

4.2. La entrevista a observadores privilegiados

Con los datos obtenidos del ***ADM*** sobre la mesa, y tras haber procesado sus resultados, proseguiremos nuestra labor empírica con la puesta en marcha de toda una serie de entrevistas a comunicadores y comunicadoras expertos (praxis narrativa) sobre los usos de la comunicación aplicables al empoderamiento narrativo para el aprendizaje.

Viedma (2009, p. 67) afirma que los criterios más comunes en la literatura académica para la clasificación de entrevistas atienden a cuestiones como la apertura de la interacción entre entrevistador y entrevistado, el grado de la estandarización de los instrumentos utilizados, la temporalidad, el objeto de la investigación, los objetivos, etc. Desde la perspectiva del tipo de información que se produce durante la entrevista, el autor propone la siguiente taxonomía (p.67):

Tabla 19.
Tipos de entrevista en función de los resultados obtenidos. Viedma (2009), p. 67)



En nuestro caso nos decantamos por una perspectiva cualitativa, cuyo objetivo es, en palabras de Corbetta (2007, p. 344) «conocer la perspectiva del sujeto estudiado, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sentimientos, los motivos de sus actos». El autor, establece también una serie de parámetros que definen a la entrevista cualitativa (p. 344):

a) Provocada por el entrevistador.
b) Realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación.
c) En un número considerable.
d) Que tiene una finalidad de tipo cognitivo.
e) Guiada por el entrevistador.
f) Con un esquema de preguntas flexible y no estandarizado.

Como el objetivo es acceder a la perspectiva del sujeto estudiado, Corbetta (2007) afirma que la entrevista cualitativa debe ser «flexible, adaptarse a las personalidades distintas de los entrevistados, poder cambiar de un sujeto a otro» (p. 346), y que debe conceder al entrevistado «plena libertad de expresión, para ponerlo

en condiciones de destacar su propio punto de vista utilizando sus propias categorías mentales y su propio lenguaje» (p.346). Sus características distintivas en relación con las entrevistas cuantitativas son (pp. 345 – 349):

- Falta de estandarización.
- Comprensión frente a documentación.
- Falta de muestra representativa.
- Criterio centrado en el sujeto frente al criterio centrado en las variables.

Si volvemos a la taxonomía de Viedma, nuestra investigación se situaría dentro de las entrevistas semiestructuradas, y en el marco de las entrevistas abiertas. Sobre esta práctica, afirma el investigador:

> Cualquier diseño de investigación que pretenda conocer en profundidad el modo en que los sujetos interpretan la realidad en la que viven debe considerar la utilización de esta práctica. Si, además, lo que se plantea en la investigación es la búsqueda de un discurso social que circula poco o es desconocido el uso de la entrevista abierta se hace imprescindible. (Viedma, 2009, p. 75)

En nuestro caso, parece evidente la necesidad de recurrir a esta técnica para profundizar en el conocimiento de ese discurso desconocido de la perspectiva de la comunicación para el empoderamiento desde la vertiente com-educativa. Se cuestionará a las y los entrevistados mediante un guion de conducción (apoyo fundamental para orientar el hilo de la entrevista) sobre el que se pueden surgir nuevos temas de interés, siempre y cuando estén enmarcados en los objetivos de la investigación.

Bajo este marco, encontramos tres modalidades de entrevista cualitativa con unos rasgos que, de alguna manera, recogen la voluntad exploratoria de esta fase empírica de la investigación:

· **La entrevista en profundidad**, como técnica en la que «el entrevistador es un instrumento más de análisis, explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación» (Robles, 2011, p.40). Para (Taylor & Bogdan, 1992, p. 103-106), son especialmente adecuadas en unas situaciones determinadas:

- Los intereses de la investigación son relativamente claros y están relativamente bien definidos.
- Los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo.
- El investigador tiene limitaciones de tiempo.
- La investigación depende de una amplia gama de escenarios o de personas.
- El investigador quiere esclarecer experiencia humana subjetiva.

Este tipo de entrevistas, señalan, «permiten conocer a la gente lo bastante bien como para comprender lo que quiere decir, y crean una atmósfera en la cual es probable que se exprese libremente» (p. 108). Además, son de «carácter holístico, en la que el objeto de investigación está constituido por la vida, experiencias, ideas, valores y estructura simbólica del entrevistado aquí y ahora» (Sierra, 1998, p. 299).

· **La entrevista focalizada (o enfocada),** en la que se pretende «responder a cuestiones muy concretas, tales como, estímulos más influyentes, efectos más notorios, diferencia de sentido entre sujetos sometidos a la misma experiencia» (Ruiz-Alabuénaga & Ispizua, 1989, p. 153). Para Merton et al. (1956, p. 541), inventores del término ***focused interview***, esta modalidad difiere de otros tipos de entrevista por una serie de razones:

a) Los entrevistados han estado expuestos a una situación concreta («han visto un film; han oído un programa de radio; han leído un panfleto, artículo o libro; o han participado en un experimento psicológico o en una situación social no controlada, pero observada»).

b) Los investigadores han estudiado previamente dicha situación, derivando del análisis de contenido y de la teoría psicológica social hipótesis sobre el significado y los efectos de determinados aspectos de la situación.

c) El guion de entrevista se ha elaborado a partir del análisis de contenido y las hipótesis derivadas.

d) La entrevista se centra en las experiencias subjetivas de la gente expuesta a la situación, con el propósito de contrastar las hipótesis y averiguar respuestas o efectos no anticipados.

Además, añaden que, para que resulte productiva, ha de cumplir con cuatro criterios (p. 545):

1. No dirección (tratar que la mayoría de las respuestas sean espontáneas.

o libres, en vez de forzadas o inducidas.

2. Especificidad (animar al entrevistado a dar respuestas concretas, no difusas o genéricas).

3. Amplitud (indagar en la gama de evocaciones experimentadas por el sujeto).

4. Profundidad y contexto personal.

La principal diferencia respecto a la entrevista en profundidad deriva de la posición ventajosa del entrevistador cuando ha realizado un análisis previo del objeto de la entrevista (Merton & Kendall, 1946, p. 542) y en el tratamiento a los entrevistados «como sujetos cuya respuesta al suceso es el material a estudio más que como informantes del suceso mismo» (Weiss, 1994, p. 208).

· **La entrevista a observadores privilegiados,** que sería en la que los sujetos son entrevistados no como parte del fenómeno, sino como «conocedores expertos del fenómeno, con una visión directa y profunda del mismo que los sitúa en una posición de observación privilegiada» (Corbetta, 2007, p. 358). En este tipo de entrevistas el entrevistador «deja hablar libremente al entrevistado, pero al mismo tiempo debe estimularlo en su función de testigo, pidiéndole explicaciones cuando algo no esté lo suficientemente claro [...] para que cuente todo lo que sabe sobre el fenómeno estudiado» (p. 359).

Estas entrevistas se caracterizan por ser heterogéneas, debido fundamentalmente a la variedad de los personajes entrevistados (p.359).

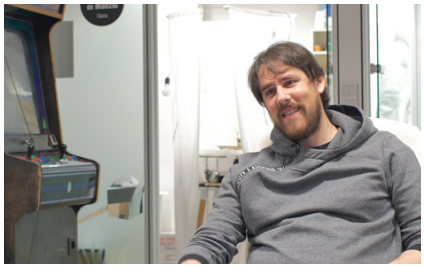
En su especificidad, la entrevista a observadores privilegiados parece posicionarse como la más pertinente a la hora de abordar nuestro objeto de estudio. Queda clara la voluntad de recoger la visión experta de los conocedores del fenómeno con una visión directa y profunda del mismo. No obstante, y a pesar de la claridad de nuestros objetivos, no queremos pasar por alto el carácter holístico de la entrevista en profundidad, dado que esa profundización en las experiencias, ideas, valores y estructuras simbólicas nos proporcionarán el entorno de cada mediación narrativa, fundamental para poder explicar la perspectiva desde la que se manifiesta el punto de vista de los entrevistados. Perseguiremos, además de la contrastación de hipótesis y averiguar respuestas no anticipadas, profundizar en la experiencia subjetiva.

Para evitar aquí vericuetos terminológicos, nos anclaremos a la etiqueta de entrevista a observadores privilegiados. Esta orientación no se ceñirá a la ortodoxia metodológica, y aprovechará las estrategias y potencialidades que ofrecen la entrevista en profundidad y la entrevista focalizada bajo el marco de las entrevistas semiestructuradas abiertas, orientándonos siempre hacia la consecución de nuestros objetivos.

Para la presentación y análisis de los datos obtenidos de las entrevistas, recurriremos a dos líneas de procesamiento: Una, emparentada con la

Figura 66.
Las y los protagonistas de las entrevistas a observadores privilegiados.









Grounded Theory que, en palabras de Glaser: «Es una metodología de análisis unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva». (Glaser 1992, p. 30) y el ***CCM*** (***Constant Comparative Method)*** que combina «inductive category coding with a simultenaous comparison of all units of meaning obtained» (Glaser & Strauss, 1967). Trabajaremos la codificación de la información obtenida, junto con un resaltado de los elementos más significativos y una síntesis de las claves a través de memos, apoyándonos en el software ***ATLAS.TI***. En nuestro caso, la generación de teoría quedará enmarcada en la presentación de las conclusiones.

La segunda, recoge las transcripciones de las entrevistas para abordarlas desde la combinación del análisis del discurso y su sinergia con el ***Corpus Linguistics*** (CL), «an empirical approach to the study and description of 'real life' language use which relies heavily on corpora» (Nartey & Mwinlaaru, 2019, p.205). La introducción de esta capa de interpretación nos permite profundizar en las claves que se desprenden de los discursos de las y los narradores, abriendo una puerta al análisis de fenómenos sociales «in particular contexts, often resulting in a complex, rich, interpretive, dynamic, and flexible analysis of micro-contexts, and capturing the dynamic and negotiatory nature of much language use» (Bednarek, 2009, p. 22).

Dos programas contribuirán al desarrollo metodológico de esta fase de la investigación: el ***Atlas.TI*** (que ya hemos mencionado) y ***Sketch Engine.*** El primero es un software que facilita el procesamiento y sistematización de fenómenos complejos que se presentan en datos no estructurados. Proporciona funciones que posibilitan la codificación y las anotaciones en datos primarios, establecer relaciones conceptuales entre ellos, visualizarlas gráficamente y emitir informes. ***Sketch Engine***, por su parte, es un administrador de corpus y un software de análisis de texto que permite estudiar el comportamiento del lenguaje. Ofrece opciones para analizar grandes cantidades de información y ponerlas en relación con un corpus general de uso del lenguaje. Esto le otorga un valor agregado, al poder sumar al criterio de frecuencia de aparición de palabras y multi-palabras el de relevancia en el análisis (palabras clave), así como el Tesauro (sinónimos y palabras similares) y el ***Word sketch*** (colocaciones y combinaciones de palabras). Esta os permitirá interpretar con mayor profundidad y precisión los discursos de las y los entrevistados.

Con la información obtenida del ***ADM***, y en consonancia con el desarrollo del marco teórico, se confeccionó una primera versión del guion para las entrevistas y de la posible codificación de la información. La versión final del guion está recogida en los anexos. Respecto a la codificación, esta fue, en primera instancia, la propuesta:

Tabla 20.
Propuesta de codificación inicial tras la realización del ADM.

Categoría y código	Subcategoría	Descripción
PCOMED_OR		Código oral
PCOMED_ESC		Código escrito
PCOMED_AV		Códigos audiovisuales
PCOMED_DIG		Códigos digitales
	INT - Interactividad	Uso de la interactividad
	TM - Transmedia	Uso de una estrategia transmedia
	HIP - Hipermedia	Uso del hipermedia
	VIR - Virtualidad	Uso de la virtualidad
	CON – Conectividad	Uso de la conectividad
PCOMED_EMP		Estrategias para el empoderamiento creativo
PCOMED_EMP DIG		
	INT - Interactividad	Uso de la interactividad para el empoderamiento creativo
	TM - Transmedia	Uso de una estrategia transmedia para el empoderamiento creativo
	HIP - Hipermedia	Uso del hipermedia para el empoderamiento creativo
	VIR - Virtualidad	Uso de la virtualidad para el empoderamiento creativo
	CON – Conectividad	Uso de la conectividad para el empoderamiento creativo
PCOMED_ID		Comunidad
PCOMED_USU		Rol del usuario en la plataforma

Tras la realización efectiva de las entrevistas y la transcripción, y atendiendo de manera directa a las respuestas de las y los participantes, se hizo una segunda versión. Se realizó una codificación abierta de la data recopilada en las transcripciones y, en un siguiente paso, una codificación selectiva. Como categoría central se estableció la narrativa digital conectada. La data se introdujo en ***Atlas.TI*** para facilitar su procesamiento. Se efectúo un marcado selectivo de frases y párrafos y se le asignaron los códigos pertinentes. Después de efectuar una revisión final, y con los resultados en la mano, se procedió a establecer una versión definitiva:

Tabla 21.
Sistema de codificación definitivo para las entrevistas. En rojo, los códigos que se eliminaron en la versión final. En verde, los que quedaron establecidos como definitivos.

Categorías principales	Subcategorías	Códigos
ND Narrativa digital		
	FM – Forma narrativa	
	MN - Motivación para contar	
	APNP – Aprendizaje narrativo personal	
	ZPNJ – Aprendizaje narrativo jóvenes	
	FNJ – Finalidad narrativas jóvenes	
ID Idiosincrasia		
	FM – Forma narrativa	
	CAR – Características Formas de contar	
	POT – Potencialidades de la forma de contar	
	OR – Código oral	
	ESC – Código escrito	
	AV – Código audiovisual	
	DIG – Códigos digitales	
		INT - Interactividad
		TM - Transmedia
		HIP - Hipermedia
		ViR - Virtualidad
		CON – Conectividad
	FIN – Finalidad de la narrativa	
US Usuario y Comunidad		
	ROL – Rol del usuario	
	COM – Comunidad	
	ENG – Estrategias para el engagement	
	COM – Comunidad y estrategias para la motivación - compromiso	
AP Aprendizaje		
	APF – Aprendizaje forma de contar	
	FC – Aprendizaje desde forma de contar	
	EF – Aprendizaje creativo en la educación formal	
EMP Empoderamiento		
	IM – Opciones para la imitación	
	H – Herramientas para la praxis creativa	
	CC – Cesión de elementos propios para la creación	
	MU – Opciones para el mash up	
	CO – Posibilidades de co-creación	
PC Plataforma Com-educativa		
	Rc – Requisitos para contar	
	MET – Metodología para el aprendizaje narrativo	
	IH – Pasos de la idea a la historia	
	PER – Perfiles necesarios para contar en formato	
	SN – Software necesario para contar	
	TUT – TUTELAJE	
	EV – Criterios de evaluación	
	PF – Perfiles usuario	
	CE – Reconocimiento praxis creativa por parte de la comunidad	
	SOC – Reconocimiento praxis creativa por parte de la sociedad	
Anexos		
REF Referencias	FI . Figuras de la creación narrativa digital	
	IE – Instituciones y empresas	
	AC – Referencias académicas	
	DOCU - Documentales	

Para facilitar la lectura de la información, sobre los resultados obtenidos del resaltado y la codificación se redactaron una serie de ***memos***. En ellos, se recogen y destacan los elementos más relevantes, en un segundo filtro de marcado selectivo.

Sobre esta misma propuesta de codificación se aplicó una revisión comparativa del corpus textual a través de la herramienta ***Sketch Engine,*** obteniendo para cada una de las categorías las palabras clave, un listado de las palabras ordenado por frecuencia, el tesauro y el esquema de uso.

El proceso del análisis se ha estructurado, por tanto, de la siguiente forma:

Tabla 22.
Procesamiento de los datos desde el ADM hasta los resultados de la Entrevista a observadores privilegiados.

1. Preparación del guion para las entrevistas a partir de los objetivos, el marco teórico y los resultados del *ADM*.
2. Propuesta inicial de codificación.
3. Realización de las entrevistas filmadas.
4. Transcripción.
5. Validación de la codificación y versión de trabajo.
6. Análisis datos cualitativos.
    a. Volcado de data en ***Atlas.TI.***
    b. Marcado selectivo de frases significativas y párrafos.
    c. Verificación y consolidación de la codificación.
    d. Generación de memos para sintetizar la información.
    e. Creación de tablas de contenido con los resultados.

7. Análisis del discurso y *corpus linguistics.*

7.1. Revisión comparada de los discursos de las transcripciones con el corpus de referencia:
a. Aprendizaje
b. Empoderamiento
c. Idiosincrasia
d. Narrativa digital
e. Plataforma Com-educativa
f. Usuario y comunidad

7.2. Revisión de los discursos de las transcripciones sobre cuatro aspectos:
7.2.1. Listado de palabras.
7.2.2. Palabras clave (palabras y multi-palabras).
7.2.3. Tesauro.
7.2.4. Esquema de uso de las palabras (colocaciones y combinaciones.

8. Interpretación de los resultados.

Los resultados de esta fase de la investigación se muestran en el apartado 2.1. de la Parte III de la Tesis.

4.3. Creación de una plataforma com-educativa y diario de investigación en el marco del Arts Based Research

Citábamos a Freinet para reivindicar que «il faut, à la base, l'activité et l'action» (1952, p. 172). Bajo la línea de coherencia teórico-práctica que se ha venido proponiendo a lo largo de esta tesis, encontramos en este apartado de la investigación empírica la construcción de una plataforma com-educativa (pasamos de la mímesis al acto poético), con la finalidad de usar la creación como una forma de conocimiento (como ya apreciamos en los movimientos ***maker***, en el ***Design thinking*** y en ciertas metodologías artísticas de investigación).

Como citamos previamente, Dewey (1934) defendía que ninguna experiencia intelectual es integral sin la cualidad estética (p.45), y que hay una adecuación de los lenguajes artísticos para la «búsqueda, presentación, representación y conclusión de un determinado asunto». Más allá fueron, como ya indicamos en su momento, Freinet (1978), Vygostky (1971) y Kaplún (2002) en su concepción de las artes como forma de conocimiento.

A lo largo de los últimos años, estas perspectivas o corrientes iniciáticas se han ido cristalizando empíricamente alrededor de las ***MIA*** (metodologías de investigación basadas en las artes) bajo el marco del ***ABR*** (***Arts Based Research***) o ***ABER*** (***Arts Based Educational Research***), un término paraguas que «prescribes no specific procedure to produce arts-based research product, but identifies a genre within wich there ara a variety of approaches» (2006, Barone & Eisner, p. 98). Un movimiento que se inicia como parte del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales y que vincula:

> Por una parte, desde una instancia epistemológica-metodológica, desde la que se cuestionan las formas hegemónicas de investigación centradas en la aplicación de procedimientos que 'hacen hablar' a la realidad; y por otra, mediante la utilización de procedimientos artísticos (literarios, visuales, performativos, musicales) para dar cuenta de los fenómenos y experiencias a las que se dirige el estudio en cuestión. (Hernández, 2008, p.87)

Según Barone & Eisner (2006), y a pesar de la falta de un criterio universal para evaluar el ***ABR***, sí se puede juzgar su validez por las consecuencias que acarrea: «a good piece of ABER is designed to enhance meanings, to broaden an deepen ongoing conversations about education policy and practice» (p. 100). Los autores presentan cuatro cualidades que permiten considerar la validez de esta forma de investigar:

1. Illuminating effect: ability to reveal what had not been noticed.
2. Generativity: ability to promote questions.
3. Incisiveness: ability to focus tightly on educationally salient issues and questions.
4. Generalizability: relevance to phenomena outside of the research text.

Weber & Mitchell (2004, pp. 984 - 985) profundizan en las características clave que hacen de este enfoque una herramienta poderosa (aplicada al terreno del ***self-study*** en educación):

- Reflexivity: Connects to the self yet distances us from ourselves, acting as a mirror.
- Can be used to capture the ineffable, the hard-to-put-into-words.
- Is memorable, can not be easily ignored—demands our sensorial, emotional, and intellectual attention.
- Can be used to communicate more holistically simultaneously keeping the whole and the part in view.
- Through visual detail and context, shows why and how study of the one can resonate with the lives of many.
- Through metaphor and symbol, can carry theory elegantly and eloquently.
- Makes the ordinary seem extraordinary—Provokes, innovates, and breaks through common resistance, forcing us to consider new ways of seeing or doing things.
- Involves embodiment and provokes embodied responses.
- Can be more accessible than most forms of academic discourse.
- Makes the personal social and the private public. Going public leads researchers to assume a more activist stance.

Asumiendo esta perspectiva, la plataforma com-educativa no responderá simplemente a una transducción aséptica de los datos extraídos del ***ADM*** y la entrevista a observadores privilegiados, sino que supondrá, por sí misma, una fórmula de investigación inspirada en el ***ABR***.

Sin términos específicos a los que ceñirse [recordemos, «prescribes no specific procedure to produce arts-based research product» (Barone & Eisner, 2006, p. 98)], nos decantaremos por implementar un procedimiento inspirado en la no ficción interactiva, diseñado y realizado a partir de la investigación previa (AD multimodal + entrevista observadores privilegiados) y articulando desde el conocimiento previo los materiales obtenidos (entrevistas filmadas, recursos audiovisuales, integración de un software para la edición interactiva). En este sentido, nos aproximamos, sin que esto sea una voluntad explícita, al uso del vídeo para investigaciones del tipo etnográfico.

Al tratarse de una plataforma digital, tomaremos como referente a los denominados documentales interactivos, documentales multimedia, webdocs o new media documentary:

> Therefore, today, more and more people may engage with 'new media documentary.' New media , with its distinct features, not only enable documentary filmmakers to think, imagine, design, and develop documentary projects within new forms, but also force them to make documentary in different ways. In short, it offers new forms of representation and new modes of documentary film production. New media documentary also transforms the cultural form of watching a film. (Ocak, 2014, p. 255)

Por tanto, y a pesar de nuestra inclinación hacia la articulación encadenada, será necesario reflexionar sobre cómo afrontar y sacar el máximo rendimiento a las entrevistas y los elementos contextuales desde el principio, teniendo en cuenta, además del contenido, la forma de la plataforma.

Figura 67.
Out of My Windows, *un documental (no ficción) interactivo de Cizek (2010).*



Para facilitar la representación de los resultados de esta fase de la investigación, elaboraremos un diario de investigación donde recogeremos los datos y las reflexiones principales del proceso de creación. Según Freitas & Pereira (2018, p. 236), este es un «instrumento metodológico utilizado para registrar o que é vivenciado durante a atuação». A través de él es posible conocer las vivencias, con lo que el saber adopta un carácter más práctico y menos institucionalizado (Costa & Coimbra, 2008). Evitaremos así incurrir en la dispersión de la información que, habitualmente, se achaca a este tipo de procesos de investigación.

En esta fase, emplearemos la suite de ***adobe creative*** y sus diferentes programas (***Photoshop, Illustrator, Premiere***) para el apartado de composición audiovisual, y la herramienta ***Klynt*** para la edición de la interactividad.

5. LA MUESTRA

Ante la imposibilidad de estudiar la totalidad de la realidad, afirma Corbetta que «es necesario seleccionar una parte o muestra esta realidad para su estudio» (2007, p. 272). Para Contandriopoulos et al. (1990, pp. 79-80):

> Toda cuestión de investigación define un universo de objetos a los cuales se deberán de aplicar los resultados del estudio, y es por eso que una de las primeras acciones a implementar consiste en la selección de un número restringido de objetos sobre los que realizar la investigación con la mayor precisión posible. (p.79-80)

El muestreo se convierte, por tanto, en un imperativo para nuestra investigación. Corbetta (2007) lo define con las siguientes palabras:

> El muestreo es el procedimiento por el cual, de un conjunto de unidades que forman el objeto de estudio (la población), se elige un número reducido de unidades (muestra) aplicando criterios tales que permitan generalizar los resultados obtenidos del estudio de la muestra a toda la población. (p. 272)

Esta generalización de los resultados o representatividad a la que apela Corbetta puede generar cierta controversia al aplicarse a investigaciones contextuales, en las que la voluntad de universalizar los resultados queda atenuada frente a la singularidad del caso investigado.

En todo caso, para la confección de la muestra, la literatura científica ha dispuesto una clasificación en dos grandes grupos: las probabilísticas y las no probabilísticas. En el muestreo probabilístico, «a partir de la muestra se pueden hacer inferencias sobre el total de la población» (Pimienta, 2000, p. 264), mientras que en el no probabilístico las inferencias se aplican «solamente a la población investigada, es decir, únicamente sobre los elementos estudiados» (p. 264). En el muestreo probabilístico, «cada elemento de la población tiene una posibilidad conocida de ser seleccionado para la muestra» (Kinnear & Taylor, 1998, p. 404), mientras que en el no probabilístico «la selección de un elemento de la población que va a formar parte de la muestra se basa hasta cierto punto en el criterio del investigador o entrevistador de campo (p. 405). En nuestro caso, y como expondremos a continuación, las diferentes técnicas encadenadas y las condiciones de la investigación nos conducen hacia el uso de procedimientos no probabilísticos.

En el Análisis del Discurso Multimodal, la muestra se compone de las plataformas web que implementan la narrativa para el aprendizaje (en el que hemos denominado giro com-educativo), y que fueron halladas en el proceso de exploración del marco teórico. Este muestreo no probabilístico se enmarca en el denominado muestreo subjetivo por decisión razonada, en el que las unidades de muestra no se eligen usando procedimientos

probabilísticos, sino en función de algunas de sus características (Corbetta, 2007, p. 288-289). Se aplican criterios racionales, sin recurrir a la selección casual que pueda distanciar excesivamente la muestra de las características de la población (p. 289). Retomamos aquí la muestra discursiva delimitada en el marco teórico:

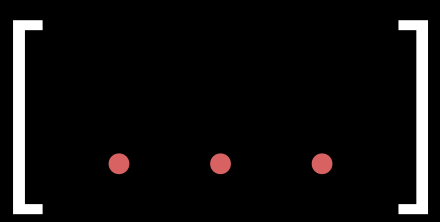
- *NFB de Canadá / Educ'Arte / Maleta 7 de cinema / Scratch / Minecraft.*

Por su parte, la entrevista a observadores privilegiados nos orienta hacia una muestra de expertos, en la que se seleccionan los participantes por su profundo conocimiento sobre el tema abordado en la investigación. Esta perspectiva se enmarcaría en lo que Corbetta denomina ***muestreo subjetivo por decisión razonada***, en el que «las unidades de la muestra no se eligen usando procedimientos probabilísticos, sino en función de alguna de sus características» (pp. 288-289). Las dos categorías entrarían dentro de la taxonomía de muestra no probabilística. Atendiendo a los objetivos de esta fase de la investigación, lo que marcará la selección de los sujetos para la muestra será su perfil profesional como narrador o narradora experto/a en el ámbito de los formatos digitales. El estallido de las narrativas y la pluralización de los actos narrativos nos conducirá hacia la profundización en relación con el fenómeno a través de la mirada de los múltiples creadores y creadoras en nuevos formatos que coexisten. En una clasificación fundada en criterios de impacto e influencia, hemos establecido los siguientes perfiles que nos van a permitir, desde su conocimiento y experiencia, responder a los objetivos de la investigación.

Tabla 22.
Perfiles que componen la muestra subjetiva por decisión razonada de las entrevistas a observadores privilegiados.

Formato	Perfil	Biografía
Podcast	Jorge Marín Nieto	· Director "Porqué Podcast". Director "Al otro lado del micrófono". Premio Mejor Podcaster masculino 2018 (Asociación Podcast). Mejor Podcast multitemática 2017, 2016 y 2015 (Asociación Podcast).
Videojuego	Arturo Monedero Alvaro	· Game designer Delirium Studios · Vicepresidente AEVI · Mejor juego AZPLAY · Mejor juego de consola GAMELAB · El favorito del público GAMELAB · Indie Cade
Museo del Prado (digital)	Elena Sevilla Meseguer	· Responsable contenidos digitales Museo del Prado.
Literatura digital	David G. Forés	· Publishing Innovation Award (PIA) · Best "App of the week"; · "Editor's Choice" por Apple Inc. en iTunes AppStore. · Top #1 en el ranking de ventas de la AppStore y Google Play en diversos países.
Lab de RTVE	Miriam Hernanz	· Cssdesignawards · Lovie awards · VR awards · Porquet award · 1 oro Premios ÑH2019 · 2 bronces Premios ÑH2019
Hilo de twitter	Guillermo Fernández	Responsable de la cuenta "Willi Depu". 17'4K. Creador del hilo "Las historias de mi madre: el metro". 49K likes.
No ficción interactiva	Arnau Gifreu	· Publicaciones en el MIT Open Documentary LAB · IDFA doclab database · Horizon Interactive Awards Gold winner · Cross video days 2014 selección · Interactive media awards Best in class – education

Por último, el propio piloto de la plataforma formará parte de la muestra, tanto como objeto de estudio del diario de investigación, como también como proceso en sí mismo dentro del marco del ***ABR***.



PARTE 2
SINTESIS

2 METODOLOGIA
MAPA MENTAL

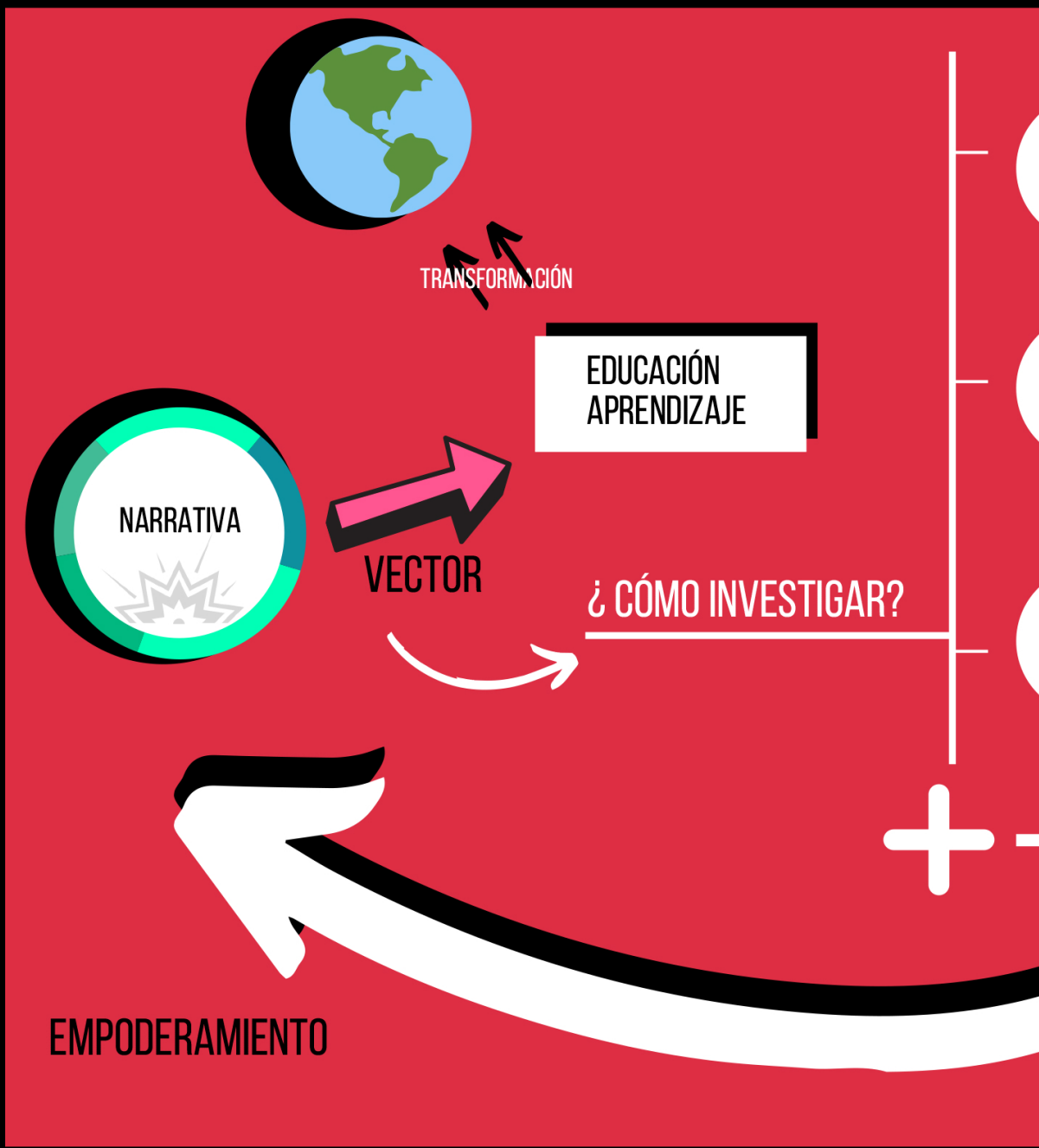


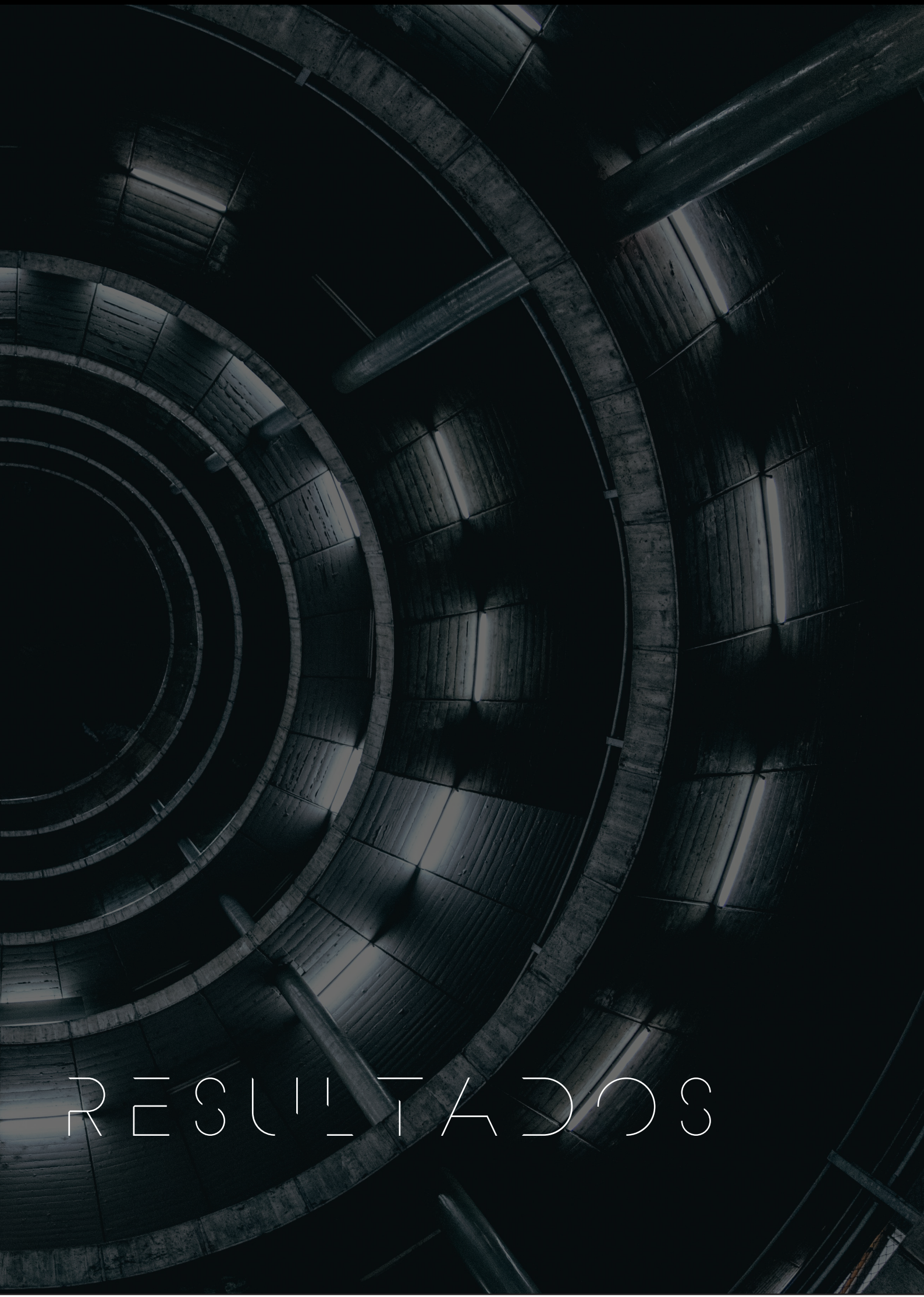
Figura 68.
Mapa conceptual del diseño de la investigación.

+ El objetivo general de esta Tesis es el de describir e implementar potencialidades, procesos y estrategias para el empoderamiento narrativo de la juventud desde una perspectiva com-educativa. Para conseguirlo, pondremos el foco sobre experiencias previas que ya han operado en este vector, entrevistaremos a narradores contemporáneos que nos ofrezcan una visión desde su conocimiento y experiencia personal en la praxis real y, por último, aplicaremos todo lo aprendido en un proceso creativo que dé como resultado un piloto de plataforma para el empoderamiento narrativo de inspiración com-educativa.



DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN





RESULTADOS

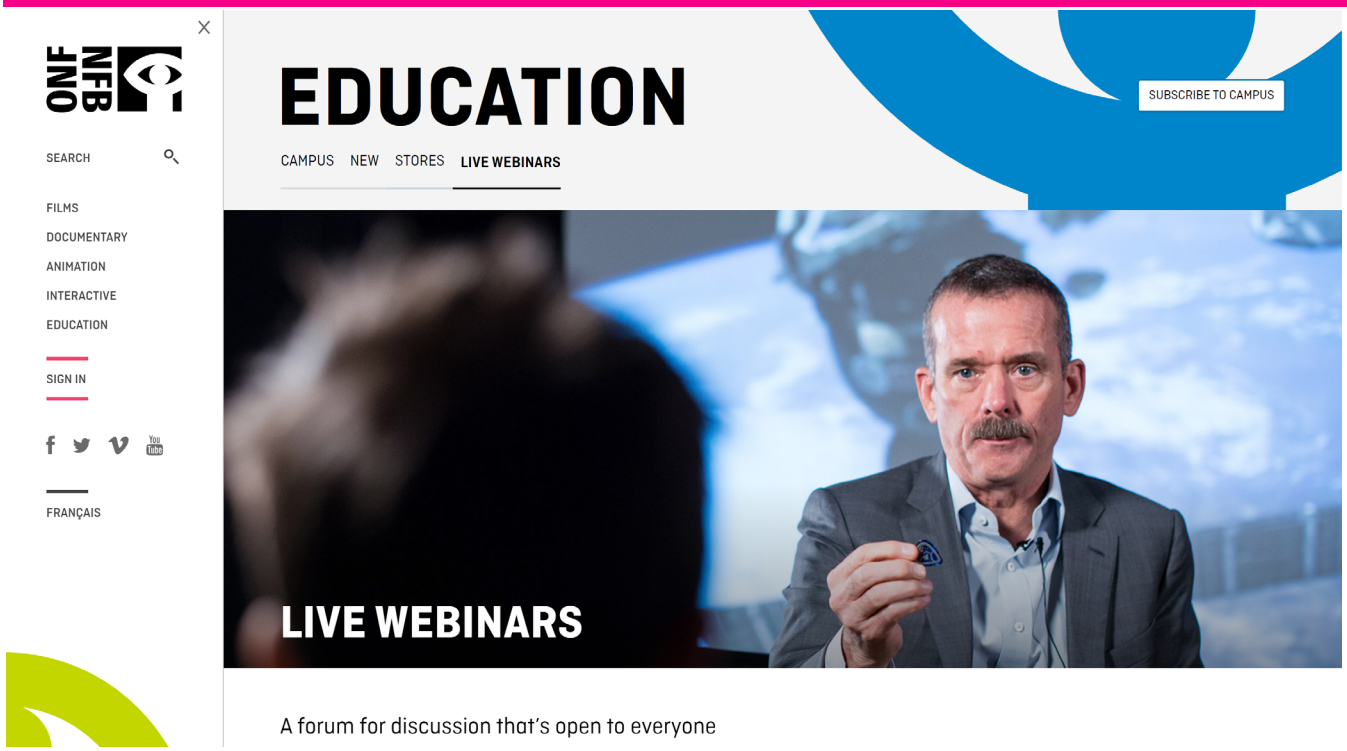
ANÁLISIS DEL DISCURSO MULTIMODAL

1

Por su valor referencial, vamos en una primera instancia a realizar un análisis de las plataformas pre-existentes que, desde una perspectiva que parte de la comunicación mediada, persiguen el aprendizaje de las y los usuarios a través de una fuerte orientación hacia la creación.

1.1.NATIONAL FILM BOARD

Figura 69
Homepage del NFB Education (NFB, n.d.-e)



Lemas	· The new online media solution for today's classroom. · TURN YOUR CLASSROOM OR YOUR LIBRARY INTO A FILM STUDIO! · A forum for discussion that's open to everyone. · Sometimes de movie is better than the book.
Público target	Variable – por proyecto

1.1.1. Preservación de las primeras impresiones y reacciones

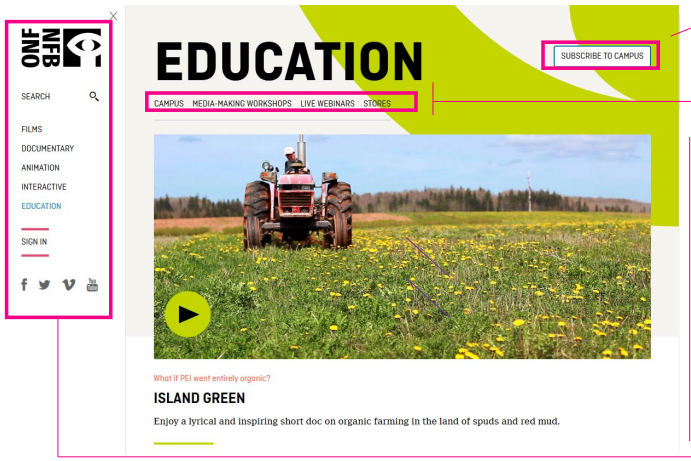
1.1.1.1.	Categorizar en un primer golpe de vista las sensaciones y la impresión
- Serio	
- Organizado	
- Colorido	
- Atractivo	
1.1.1.2.	Registrar las reacciones afectivas
- Empatía - Sencillez - Cercanía	

1.1.2. Inventario de características destacadas y temas

1.1.2.1. Inventario visual de características y atributos principales.

1.1.2.1.1. Página HOME

I)



· Acceso directo subscripción a la plataforma

· Menú superior

· Acceso directo a materiales multimedia
· Interactividad + hipervínculo

· Relevancia diseño e imagen

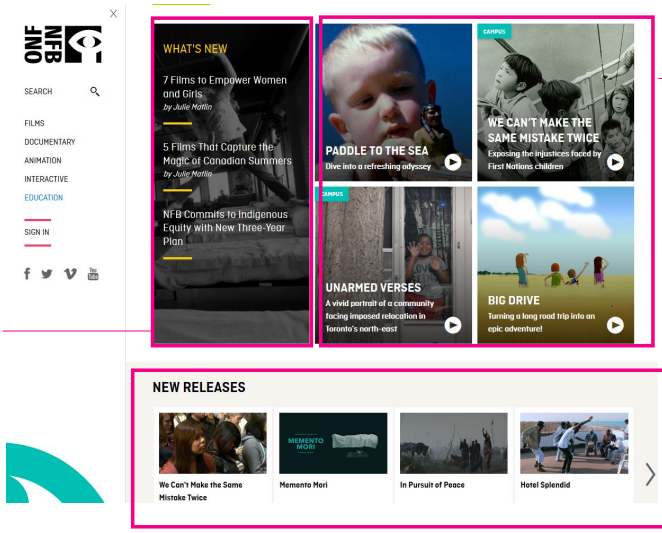
· Pequeña descripción del proyecto

· Las cabeceras se modifican con el tiempo

· Menú lateral Desplegable
· Acceso directo RRSS
·

DESTACADO

- **Diseño minimalista y ordenado**
- **Acceso directo a materiales multimedia**



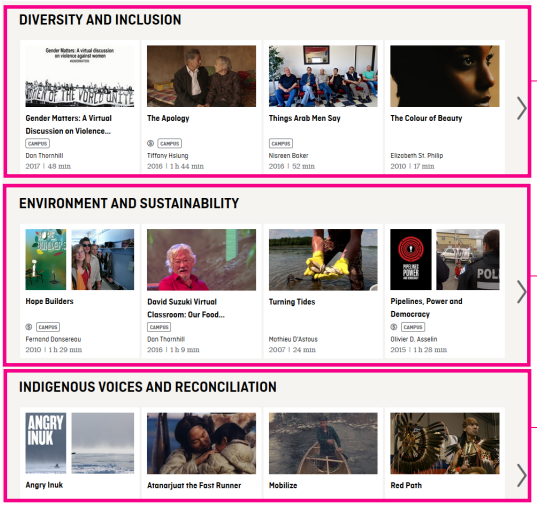
· Selección Materiales multimedia

· Novedades en el Blog de la página

· Slider novedades proyectos multimedia

* **DESTACADO**

- La novedad se posiciona como criterio preponderante en la exposición de los materiales



· Info básica:
Modalidad
Autor
Año
Duración

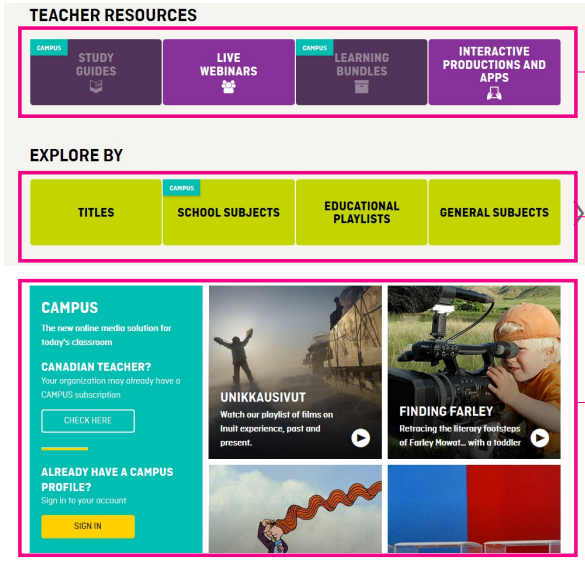
· Slider lateral
· Taxonomía temática (metadata)

· Slider lateral
· Taxonomía temática (metadata)

· Slider lateral
· Taxonomía temática (metadata)

*** DESTACADO**

- La taxonomía temática sirve para catalogar los materiales - accesibilidad y usabilidad



· Guías de estudio
· Webinarios en vivo
· Paquetes educativos
· Producciones interactivas y aplicaciones

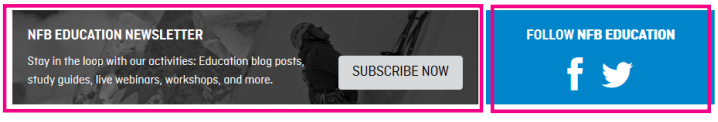
· Variedad de recursos
· Usuario: profesor

· Exploración por categorías
· Vínculo con educación
· Vínculo con materiales

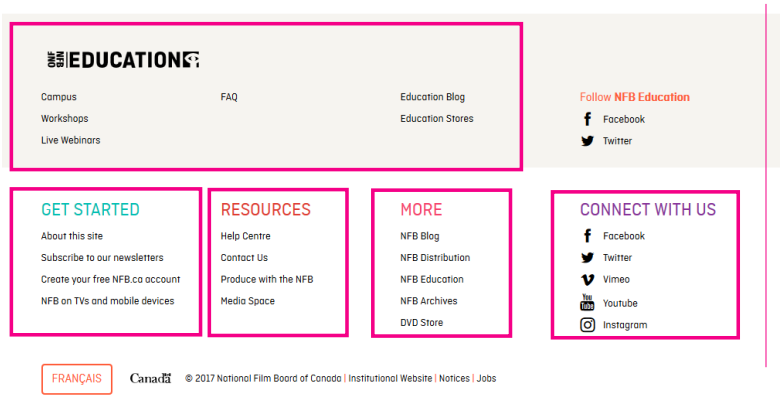
· Acceso a la versión de suscripción y sus recursos

*** DESTACADO**

- **Gran variedad de materiales multimedia para el aprendizaje**
- **Orientado al profesor como mediador**



· Facilitar conectividad Dentro - afuera

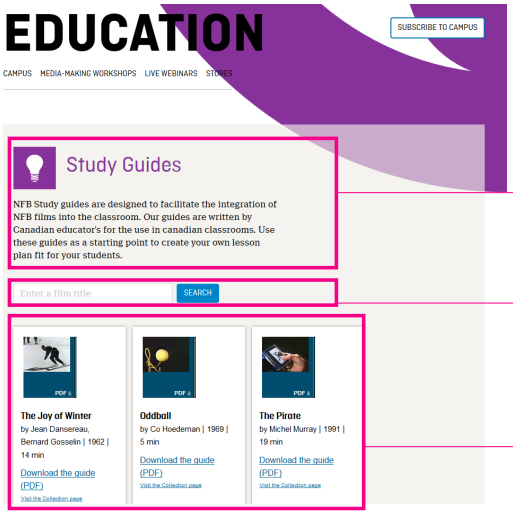


· Doble menú inferior
· Facilitar comienzo
· Facilitar acceso recursos

· Mapa navegación

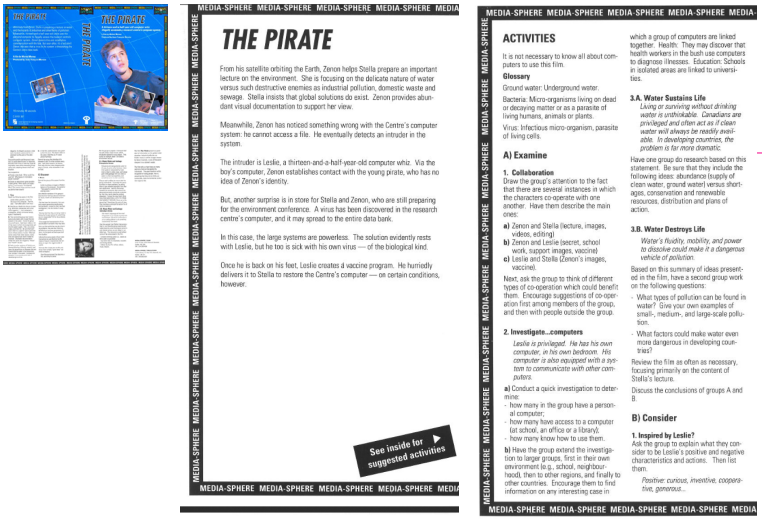
- **Facilita la conectividad de forma bidireccional: dentro-afuera / fuera – adentro**
- **Se tutelan los primeros pasos y el acceso a los recursos de la plataforma**

1.1.2.1.2. Las guías de estudio



- Guías de estudio a modo de fichas pedagógicas de los materiales audiovisuales
- Motor de búsqueda
- Guías descargables
- Acceso archivo

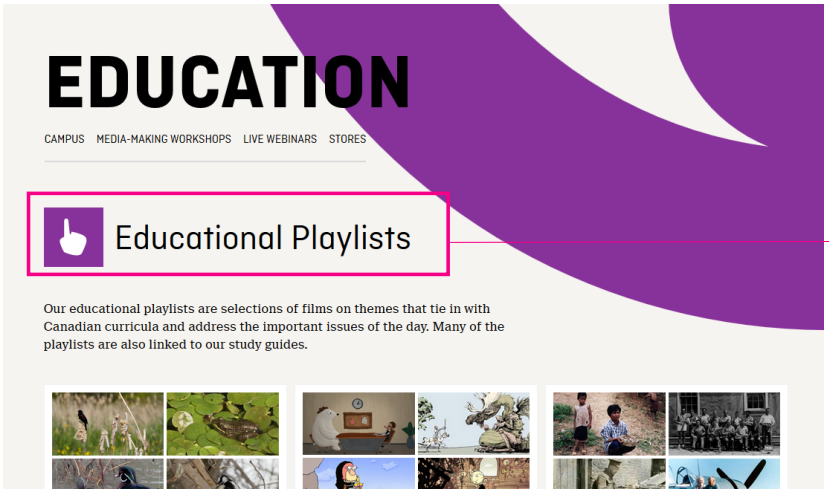
*** Las guías de estudio funcionan a modo de fichas didácticas descargables para facilitar la integración de los materiales multimedia en el aula.**



- PDF descargables
- Incluyen descripción
- Se basan en actividades vinculadas a los materiales
- No son fichas estándar

- **Las guías de estudio están realizadas por profesionales de la educación.**
- **No siguen una estructura estándar y se basan en actividades vinculadas a los materiales audiovisuales.**

1.1.2.1.3. Las playlists educativas

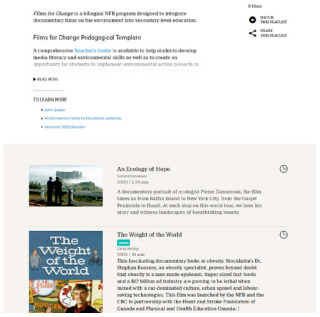


- Selección de materiales de la plataforma conectados
- Realizada por los creadores de la plataforma
- Criterio: Currículo canadiense y actualidad
- Vinculados a las guías de estudio
- Formato playlist

- **Conectividad entre los materiales de la plataforma sugerida por sus creadores**
- **Criterio de selección en base a currículo canadiense y actualidad**



· Playlists multimedia realizadas por los creadores de la plataforma



· Info esencial

· Vinculadas a guías de estudio

- **Playlists temáticas elaboradas por los creadores de la plataforma**
- **Se vinculan también a las guías de estudio**

1.1.2.1.4. Los webinars en directo



· Webinarios en tiempo real

(seminarios a través de la web)

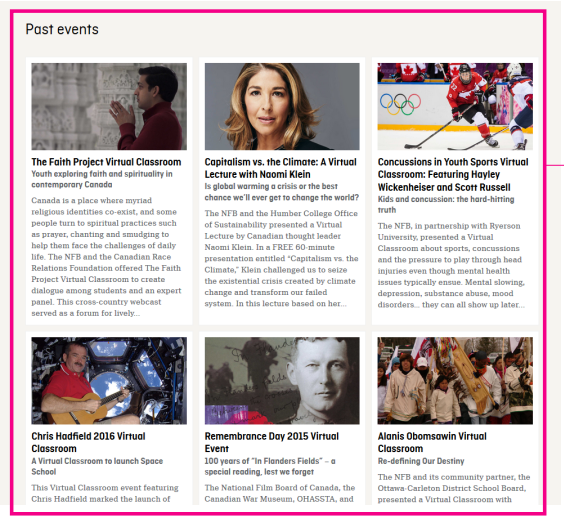
· Profundización en temáticas de actualidad vinculadas a cuestiones sociales y a la identidad

· Protagonizadas por un experto o persona influyente

· Involucra a la comunidad (abierto)

· Funciona a modo de foro (ideas + compartir puntos de vista)

- **Capa de profundidad a través de la conectividad en directo sobre temáticas relevantes**
- **Impartidos por expertos o personas implicando a la comunidad (modelo de foro)**



· Repositorio últimos webinarios

· Acceso a materiales multimedia sobre los proyectos

· Pierde el componente del directo

· Incluye título, imagen representativa y descripción textual

*** La experiencia perdura gracias a un modelo de repositorio virtual**



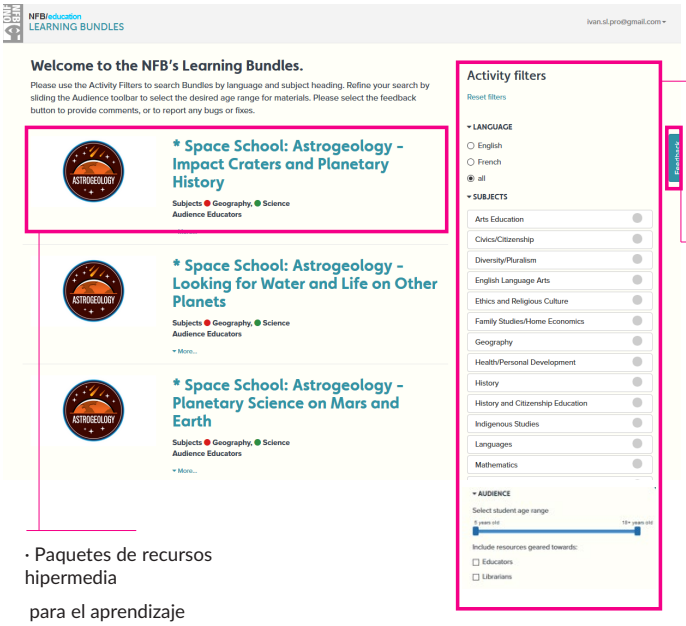
· Temas y target

· Descripción extendida del webinario

· Breve currículum del instructor

· Más información sobre la temática

- **Ficha de síntesis descriptiva facilita comprensión temática y del proyecto en cuestión**



· Filtros por idioma, temas, edad de la audiencia

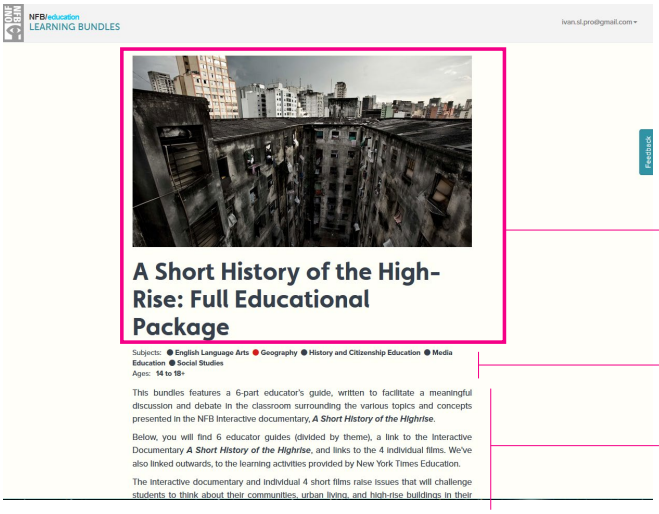
· Separación profesor/bibliotecario

· Acceso directo a la retroalimentación con los creadores

· Paquetes de recursos hipermedia para el aprendizaje

- **Paquetes hipermedia sobre líneas temáticas**
- **Uso metadata para clasificación, filtrado y búsqueda**

1.1.2.1.5. Paquetes de aprendizaje



· Imagen descriptiva – icónica del proyecto

· Título del paquete vinculado a un proyecto audiovisual

· Categorías = metadatos

· Sinopsis textual

*** Los paquetes educativos presentan una ficha que contiene una descripción textual y visual de la propuesta**



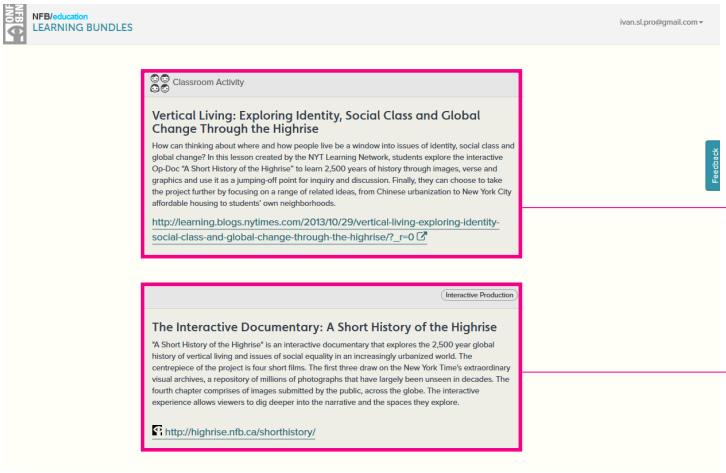
· Se describen los resultados que se persiguen con el paquete

· El paquete se divide en recursos según su tipología

· Ofrece una guía de estudio

· Contiene enlaces de descarga

*** Una guía de estudio señala las claves para el uso de los materiales ofrecidos en el paquete en el aula**



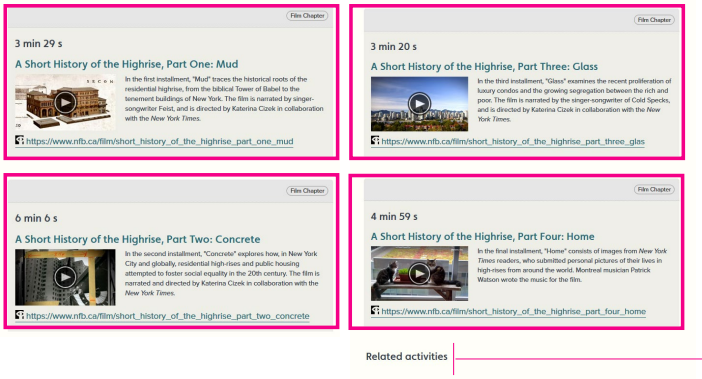
· Los recursos incluyen Actividades para el aula

· La conectividad permite aprovechar recursos educativos externos a la plataforma

· Incluye recursos interactivos externos



- **La plataforma integra la narrativa interactiva y la conectividad en su paquete de recursos**
- **En la guía didáctica se orienta sobre su utilización en el proceso de aprendizaje**



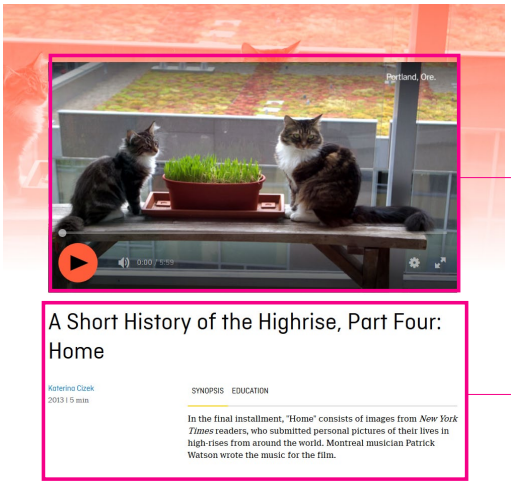
· Paquete ofrece materiales audiovisuales de la NFB

· No son producidos expresamente: Se recurre al archivo propio

· Su finalidad didáctica se recoge en la guía

· Se vinculan con actividades relacionadas

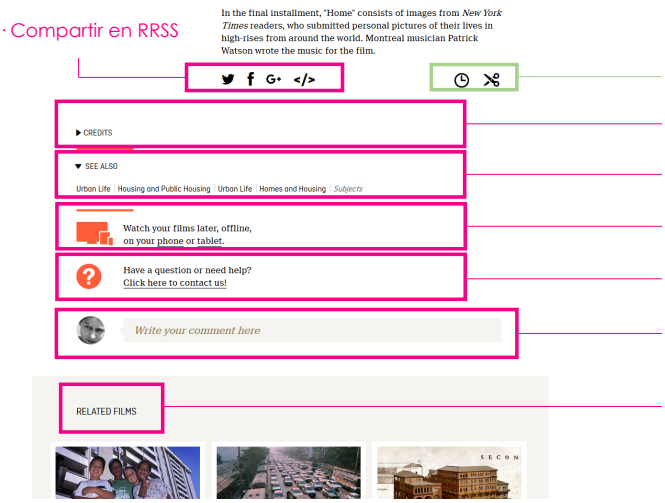
- **El paquete ofrece materiales audiovisuales del archivo de la NFB seleccionados.**
- **Su finalidad y uso se recoge en la guía.**



· Material hipermediado
· Uso de *player* tradicional para la reproducción *Mimesis* Youtube

· Se ofrece una breve descripción del material

- **Se accede a los materiales a través del hipermedia**
- **El *player* de vídeo recoge un formato estándar de reproducción**



· Personalización: Opciones creativas sobre los materiales
· Info créditos
· Relacionados por tema (metadata)
· Opción de ver más tarde en multidispositivo
· Soporte continuo
· Personalización: agregar comentarios
· Materiales relacionados (metadata)

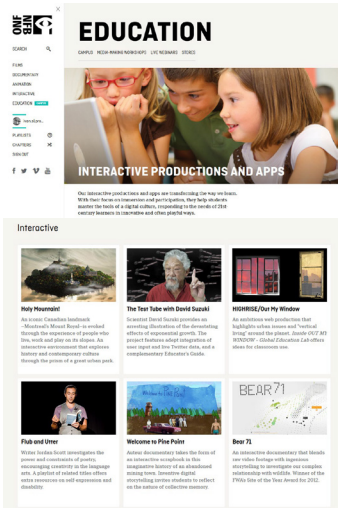
- **Además de ver, se le presentan toda una serie de acciones expandidas al usuario: compartir, guardar para ver más tarde, comentar, editar, sumar a una playlist personal, solicitar ayuda…**



· Cada apartado del paquete cuenta con su propia guía para el educador
· No son estándar
· Ofrecen una descripción, preguntas, lecturas adicionales y actividades vinculadas al material al que hace referencia

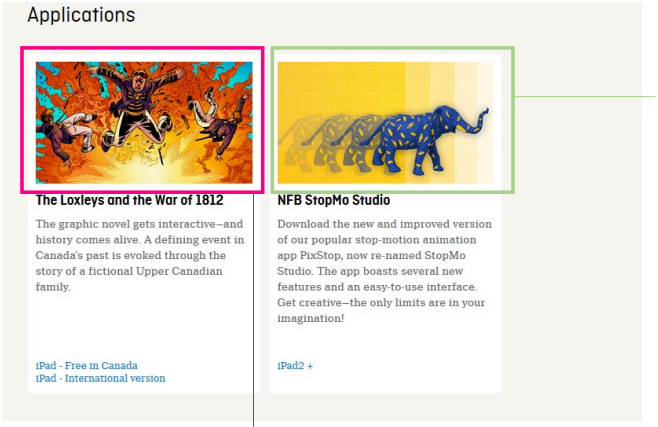
- **Las guías son específicas para cada apartado del paquete**
- **A partir del contenido, generan toda una serie de propuestas para orientar en el proceso de aprendizaje**

1.1.2.1.6. Producciones interactivas y APPS



- Ofrece proyectos interactivos producidos por NFB
- No hay una adaptación específica para fines pedagógicos
- Ordenados por los responsables de la plataforma
- Incluyen imagen y descripción

- **Los proyectos interactivos producidos por NFB se ponen a disposición del usuario**



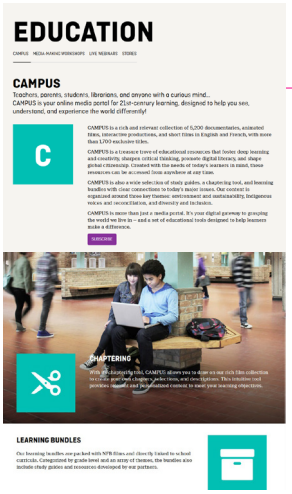
- App para generar animaciones en stop-motion

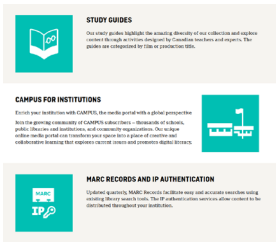
- Novela gráfica interactiva para aprender historia

- **App descargable para Ipad emplea la narrativa digital interactiva para explicar la historia de Canadá**

- **App descargable para Ipad permite crear animaciones en stop-motion**

1.1.2.1.7. Campus





· Campus es una opción de suscripción que amplia la oferta de la plataforma

· Permite crear capítulos

· Acceso a los paquetes de aprendizaje

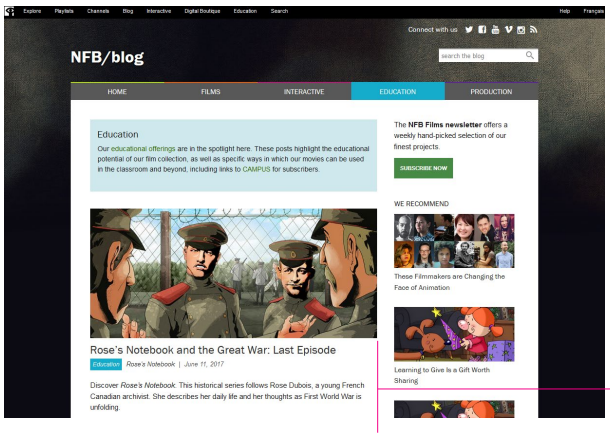
· Acceso a las guías de estudio

· Facilidades para la búsqueda

· Facilidades para la identificación y uso colectivo a través de la autenticación de IP

*** Algunos de los recursos que ofrece son de pago (suscripción)**

1.1.2.1.8. Blog educativo



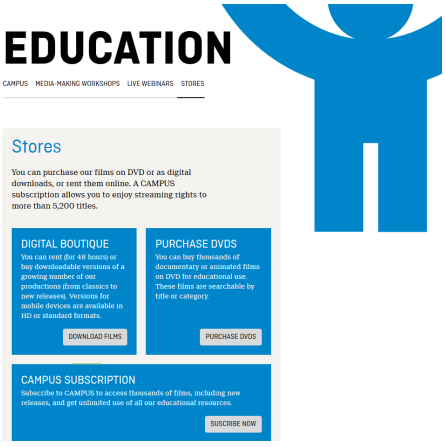
· Un blog complementa la oferta educativa

· Destaca usos y potencialidades de la oferta educativa de la plataforma

· Mantiene la actualidad y la relevancia de ciertas potencialidades de la plataforma

*** El blog complementa a la plataforma aportando actualidad y destacando funcionalidades y contenidos de la misma**

1.1.2.1.9. Tienda



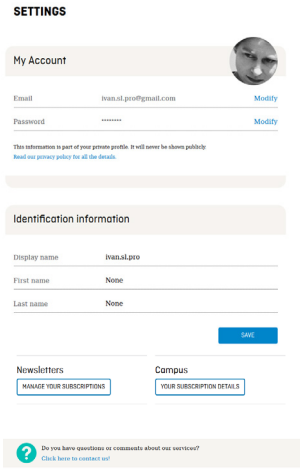
· Acceso material de pago

· Físico y digital

· Suscripción a modalidad expandida

*** Incluye venta directa de los materiales multimedia es digital y física, e incorpora la suscripción a la modalidad expandida de la plataforma**

1.1.2.2. Personalización



· Permite crear una cuenta para personalizar la experiencia

· El perfil no se integra en una comunidad

· Suscripción a newsletter y funciones extra a través de Campus

*** El registro permite personalizar la experiencia, aunque no hay un modelo de comunidad integrado**

1.1.2.3. Inventario praxis com-educativa



· Nombrar playlists

· Añadir descripción

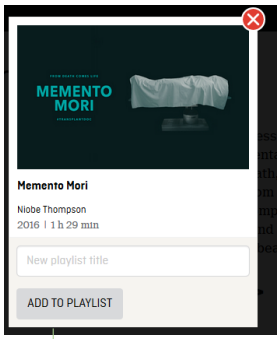
· Almacenamiento y reproducción

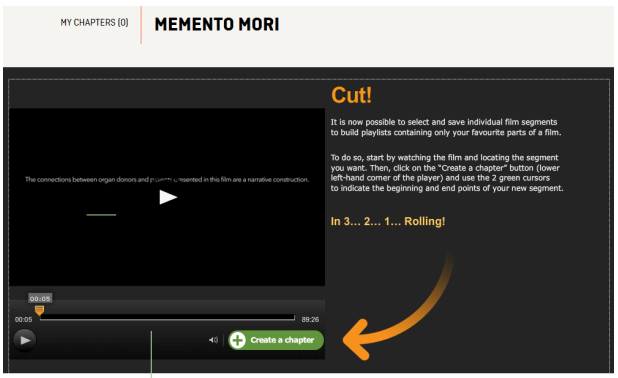
· Compartir mediante enlace

· Se crean playlists desde los materiales multimedia

*** Elaboración de playlists a partir de la selección de materiales audiovisuales**

*** Se almacenan en la propia plataforma y se pueden reproducir y compartir**





· Con un click se añaden materiales a las playlists

Se combinan para generar playlists de segmentos

· Edición a través de la interacción y elección de segmentos

· Interfaz interna sencilla

- **Las dos funciones se pueden combinar para generar playlists de segmentos a voluntad del usuario**
- **Prima la sencillez y la funcionalidad en la ejecución de la praxis creativa**



· Es una instancia de praxis creativa en un espacio físico real

· Se basan en la experiencia de NFB

· Se adaptan a las necesidades del usuario

· Talleres virtuales se sumarán a los presenciales

· Contacto directo

Vía mail

- **Praxis creativa mediática en el espacio real educativo a través de talleres basadas en la experiencia de NFB**
- **Se adaptan a las necesidades del usuario de la plataforma**

1.1.3. Análisis en profundidad del contenido y de las cuestiones formales

movimiento/dinámicos	
Significantes verbales/escritos	Sirven para generar la taxonomía y referenciar.
	Aportan valor explicativo sobre los proyectos y la propia plataforma.
	Posibilita sumar ideas a través de comentarios.
Significantes tipográficos	Tipografía regular (salvo en grafismos de los proyectos audiovisuales).
	Combina minúsculas, mayúsculas, resaltados y color.
Significantes de representación visual	Imágenes fijas diegéticas sirven para enunciar los proyectos y su contenido.
	También se recurre a imágenes de archivo para representar visualmente conceptos y temáticas.
	Permite la identificación personal a través de una imagen (selección aleatoria desde banco de imágenes de NFB)
	Imagotipos/isotipos redes sociales como enlaces.
Significantes de audio	Música y voces diegéticas en los proyectos audiovisuales, multimedia e interactivos.
	Sin música ni efectos en el portal.
Significantes de diseño	Gran peso de la imagen.
	Extensa paleta de colores.
	El isotipo de NFB aparece en diferentes tamaños y colores en los diferentes apartados.
	Minimalista para generar accesibilidad y funcionalidad.
Metáforas	Los elementos metafóricos no se usan de manera recurrente en la plataforma. Sí aparece en los materiales.
Símbolos	El simbolismo de la plataforma NFB se recoge, sobre todo, a través de iconos que cumplen dos funciones: la representación e identificación visual de los textos o la aplicación de funciones a través de la interacción y la conectividad.
	Añadir a una playlist. Editar una secuencia. Buscar Reproducir

1.1.3.2. Análisis crossmedia de la interfaz.	
Relaciones entre Imagen/texto y tipografía	· En la plataforma, el peso de la imagen es muy alto. · Imagen y texto se combinan para generar accesos visuales e informativos a los proyectos audiovisuales e interactivos del NFB. · Esta misma combinación texto/imagen se utiliza para categorizar y dar acceso a las diferentes secciones de la plataforma. · En la diégesis de los proyectos, texto e imagen se combinan con las idiosincrasias propias de cada producción.
Relaciones entre sonido/imagen	· No existe banda sonora ni efectos sonoros de la plataforma. · Esta relación sí existe en el vídeo-presentación de "Campus", y en cada uno de los proyectos que componen la oferta educativa de NFB. · La combinación de sonido e imagen diegéticos suelen utilizarse con fines dramáticos y catárticos.
Diseño general / interacciones entre imagen, audio y texto	· La combinación de las tres áreas no acontece en la plataforma. Las relaciones se producen básicamente entre texto e imagen. · El audio se incorpora con fines dramáticos y catárticos a los proyectos de NFB. En este caso, el texto funciona tanto con fines informativos-contextuales como dramáticos.

1.1.3.3. Uso de las 5 claves digitales en red.	
HIPERMEDIA	La estructura hipermedia se genera a modo de escaparate categorizado de materiales multimedia, a modo de gran repositorio temático con una finalidad formativa.
	A la visualización de los materiales le acompaña toda una estructura hipermedia que, en su integración con la interactividad, posibilita acciones como compartir, añadir a playlists, cortar y comentar.
	La construcción hipermediada permite la incorporación de materiales en forma de guías educativas a los proyectos multimedia.
	Desde la plataforma, se proponen recorridos formativos con un fundamento educacional construidos a partir de la selección de materiales hipermediados del fondo del NFB.
	Los paquetes de aprendizaje ofrecen, además de guías textuales, toda una secuencialidad de materiales multimedia hipermediados que giran alrededor de temáticas específicas.

	Además del menú superior, una barra lateral (que se puede cerrar) se mantiene como estructura hipermedia esencial de la página, visible desde cualquier entrada.
	La metadata posibilita la jerarquización y categorización de los materiales en base a unos criterios orientados a la educación y según una lógica propia del NFB.
INTERACTIVIDAD	La interactividad funciona como eje fundamental para el acceso a los materiales desde la web principal.
	Una sección de los materiales que se ponen a disposición del usuario ofrece proyectos con interactividad diegética. Algunos de los proyectos posibilitan la intervención directa o la colaboración con sla propia obra. Las finalidades propias de las obras del repositorio y los fines educativos se vinculan a través de las guías educativas.
	Además de la navegación clásica (reproducir, buscar, filtrar), la interactividad posibilita la acción sobre los propios materiales que ofrece la plataforma, en dos modalidades fundamentales: - Edición de los materiales (tiempos) - Creación de playlists (tanto de capítulos cortados por el usuario como de proyectos realizados por el NFB).
	No existe una interacción con la comunidad a través de la plataforma. Esta se deriva hacia redes sociales y a la labor en el espacio real (aula). El usuario principal es el profesor, al que se le ofrece una función de mediador.
	Además de la interacción digital con los materiales, la interactividad acontece de manera directa y personalizable en el aula a través de talleres presenciales de creación mediática.
	Los denominados *Live Webinars* permiten la interacción en tiempo real a través de la red entre figuras prominentes de Canadá y los espacios educativos (el aula) alrededor de unas temáticas. Estas llevan asociadas toda una serie de trabajos previos y de desarrollos a posteriori (continuidad).
	Las dos aplicaciones que ofrece la plataforma ofrecen un tipo de interactividad distintivo: - StopMotion: Herramienta para generar animaciones en Stop Motion. - The Loxleys and the War of 1812: Novela gráfica interactiva asociada a un evento de la historia canadiense.
VIRTUALIDAD	El entorno virtual ofrece una interfaz accesible y usable orientada a facilitar el uso de los materiales ofertados.
	El espacio, a pesar de la cantidad de productos que alberga, es reconocible y genera en el usuario una conciencia de estar bajo el marco del NFB.
	El paraguas virtual se mantiene en materiales didácticos (guías), aunque en ciertos momentos se producen drásticos cambios estéticos que penalizan la experiencia de inmersión y reconocimiento.
	Hay un uso minoritario y específico de potencialidades como el VR o la AR en alguno de los proyectos del repositorio del NFB.
TRANSMEDIA	Desde la plataforma principal, NFB Education ofrece vectores transmedia hacia el blog de educación y las redes sociales (aunque aquí el relato se convierte en una multi-narrativa que conjuga actualidad y proyectos).

	El núcleo de la posible experiencia transmedia se encuentra, por tanto, en los proyectos que contiene la plataforma o en las propuestas educativas que desde ella se realizan.
	La expansión transmedia se conjuga especialmente desde y hacia el catálogo del NFB, con orientaciones dirigidas desde las guías educativas y los paquetes de aprendizaje.
	Los talleres de praxis creativa y los live webinars pueden asociarse con los productos o propuestas del NFB, orientando un vector transmedia hacia el contexto real.
	La estrategia transmedia ha ido surgiendo a partir del fondo del NFB, sin una reflexión y estructura previa de núcleos dramáticos interconectados.
CONECTIVIDAD/ PARTICIPACIÓN	La conectividad/participación parte de una estructura central alojada en la plataforma que, a modo de repositorio, permite el acceso a una gran cantidad y variedad de materiales del NFB.
	A este tipo de conectividad la podríamos catalogar como *conectividad mixta*, ya que ofrece el acceso a recursos que están alojados tanto dentro de la plataforma como fuera de ella (todos ellos bajo el paraguas del NFB).
	La participación más fundamental se produce en la interacción que se produce con la plataforma en el aula, a través de la mediación del profesor.
	Se incorporan dos elementos digitales de interacción y apropiación: la creación de capítuos (edición) y la creación de playlists.
	El Live Webinar y los talleres de creación extraen a la plataforma del entorno digital para fomentar la acción creativa en el espacio real.
	Las RRSS están muy bien posicionadas (barra lateral y Menú inferior), incluyendo logotipos muy visibles para conectar de forma rápida con las redes del NFB.
	Además, los materiales multimedia cuentan con botones para compartir a través de redes sociales personales, insertar en una página web o compartir.
	No hay una conectividad entre usuarios interna (comunidad). Se prioriza la modalidad exterior.

1.1.4. Puntos de vista integrados (voz), audiencia implicada y propósitos

1.1.4.1. Análisis de los puntos de vista y personificación
La plataforma de NFB Education, a través de sus responsables y creadores, ofrece un punto de vista propio que se cristaliza a través de la presentación de los materiales, su jerarquización y categorización, y de las propuestas temáticas y guías de aprendizaje que ofrece. Como

repositorio, podríamos catalogarla como un contenedor de múltiples puntos de vista que determinan los autores de los materiales multimedia que lo constituyen.

Las temáticas ("diversidad e inclusión", "medio ambiente y sostenibilidad", "voces indígenas y reconciliación") enmarcan la plataforma en una ideología y un territorio propios. Las taxonomías tradicionales del sistema escolar también se tienen en cuenta, por motivos de funcionalidad.

En una segunda instancia, es el profesor con su selección y aplicación en el aula de los materiales propuestos el que moldea la personificación y el punto de vista.

1.1.4.2. Análisis de las audiencias primarias y secundarias.

La plataforma está orientada hacia los profesores, bibliotecarios o miembros de la comunidad educativa como mediadores de la experiencia que ofrecen. El público objetivo final es, sin embargo, los estudiantes.

En algunas aplicaciones como los *Live Webinars*, este target se extiende a organizaciones comunitarias e instituciones públicas y privadas.

1.1.4.3. Análisis de los objetivos y propósitos integrados.

El objetivo principal de la plataforma es el aprovechamiento de los recursos del NFB con una finalidad educativa. Más allá del libro, se introducen materiales multimedia e interactivos para favorecer el aprendizaje, utilizando estrategias diversas a través de guías de aprendizaje. La integración de estos elementos pretende despertar el interés y la motivación del alumnado. Para ello, herramientas como las *playlists* o la edición de clips facilitan la labor mediadora del profesor.

Por último, herramientas como el *Stop MO*, los *live webinars* o los *media-making workshops* implementan la praxis mediática creativa directamente en el contexto de aprendizaje.

1.1.5. Análisis de contexto, procedencia e inferencias

1.1.5.1. Identificación del emisor y sus fuentes.

Fundado por J. Grierson en 1939, el National Film Board of Canada es una organización pública, cuyo objetivo principal se halla en la producción y promoción de películas de Canadá. Produce y distribuye más de 13000 películas y ha ganado más de 5000 premios. Su acción se reporta al Parlamento canadiense a través del Ministro de Patrimonio. Education es una de sus secciones principales, junto con FILMS, DOCUMENTARY, ANIMATION e INTERACTIVE.

1.1.5.2. Plataformas tecnológicas y sus implicaciones y restricciones.

NFB Education aprovecha todo el potencial del National Film Board y su capacidad tecnológica. Con un inmenso archivo digital, la plataforma permite el acceso directo a películas on-line filtradas por metadatos sin tiempos de carga. Únicamente en algunos proyectos conectivos con base interactiva la latencia puede aumentar por la necesidad de amplios anchos de banda.
Además, soporta toda una serie de potencialidades extra como:

- Aplicaciones (novela gráfica y app Stop Mo)
- Perfil propio
- Comentarios
- Edición de capítulos y elaboración de playlists en tiempo real
- Webinars en vivo
- Paquetes de aprendizaje multimedia
- Guías de estudio
- ...

La mayor limitación (desconocemos si por decisión consciente o por algún tipo de restricción) se encuentra en la organización y la gestión de la comunidad interna, que es inexistente.

1.1.6. Análisis de la organización de la información y estrategia de motivación/ compromiso y empoderamiento creativo

1.1.6.1. Opciones de la estructura y de la navegación y restricciones (organización dinámica)

La estructura de navegación de la HOME mantiene un elemento fijo en pantalla en forma de barra lateral (el usuario puede decidir quitarlo) con acceso a las principales funciones de la web. En la parte superior, encontramos un menú (no fijo) con cuatro campos fundamentales del apartado Education desde el punto de vista más llamativo: CAMPUS, MEDIA-MAKING WORKSHOPS, LIVE WEBINARS y STORES.

El acceso al contenido se presenta haciendo scroll hacia abajo, donde ya hay diversos enlaces directos a los materiales multimedia, jerarquizados por novedad, temáticas, tipos de recursos, formas de exploración, asignaturas escolares, y otros proyectos, culminando con un menú inferior con accesos a las principales secciones de la web y las redes sociales.

La disposición facilita el acceso directo a los materiales multimedia y a la información, con un filtrado potente por metadatos que posiciona claramente la usabilidad y la accesibilidad como ejes fundamentales de la plataforma. A ello contribuye el fuerte peso de la imagen, la brevedad de los textos y el uso de iconos.

En cada apartado, las herramientas de interacción (compartir, comentar, incorporar, editar…) se presentan junto a los materiales multimedia, facilitando su uso.

1.1.6.2. Análisis de las estrategias para la motivación/compromiso. Análisis específico de las claves digitales en red para la motivación/compromiso.

INTERACTIVIDAD: Aquí la interactividad favorece la motivación/compromiso en una primera instancia al potenciar la accesibilidad y la usabilidad de los materiales multimedia. Con un simple click se accede al contenido. Se incorporan además nuevas capacidades de personalización y gestión (recorte de fragmentos, playlists) y socialización (compartir en redes sociales, insertar) de los contenidos.
La conectividad con personas célebres y la praxis creativa en el aula ofrecen además un plus experiencial basado en la acción real.
En algunos de los proyectos de NFB (Interactive), la interactividad se utiliza además con fines dramáticos, catárticos y para permitir la acción en tiempo real del usuario sobre el relato.

HIPERMEDIA: La estructura hipermedia contribuye a la exploración sencilla, orientada y directa de los contenidos. La conjugación de imagen y texto para la presentación otorgan una mayor fluidez y atractivo a la búsqueda.

La integración de elementos audiovisuales e interactivos garantizan una experiencia mediática variada, ofreciendo alternativas a la narrativa textual tradicional. Las herramientas hipervinculadas permiten la interacción más allá de la recepción pasiva de los materiales.

CONECTIVIDAD/PARTICIPACIÓN: La conectividad de la plataforma se genera especialmente sobre la base de los proyectos multimedia externos bajo el paraguas del National Film Board. Su integración en la plataforma se realiza a través de los paquetes de aprendizaje o de las propias playlists, en una forma de conectividad mixta interna/externa. Más allá, la posibilidad de conectar con las redes del NFB y de compartir con las redes personales ofrecen una extensión digital a la experiencia personal. En el *Live Webinar* la conexión se realiza entre una persona célebre y los usuarios de la plataforma, en un modelo de interconectividad. La otra modalidad empleada es la de vincular el trabajo digital desde la plataforma con praxis creativa en el aula a través de talleres mediáticos. La posibilidad de personalizar el acceso ofrece opciones de participación, como el comentario o la creación de playlists propias (compartibles a través de redes sociales).

TRANSMEDIA: El blog educativo y las redes sociales ofrecen un acercamiento de transmedialidad del relato global de la plataforma en momentos puntuales. Generándose el relato por múltiples narrativas (por proyectos), el vector transmedia sucede en ocasiones desde el proyecto y su idiosincrasia hacia la plataforma educativa, siendo este primero en núcleo del relato y la plataforma educativa su extensión.

VIRTUALIDAD: El paraguas virtual del NFB permite una identificación y una asociación conceptual de todos los proyectos multimedia a una imagen de marca. Sin llegar a generar un universo propio, el entorno virtual común ofrece una garantía de calidad y un sello ideológico y conceptual del National Film Board. Puntualmente, algunos de los contenidos ofrecidos adoptan la VR y la AR, siempre bajo una premisa conceptual o dramática de la narrativa. Estas cualidades ofrecen inmersión y capas de profundización al usuario, pero son minoritarias.

1.1.6.3. Análisis de las estrategias para la generación de una comunidad alrededor de la propuesta

Sin presentar una voluntad expresa de construir una comunidad interna, sí observamos una serie de parámetros que pueden provocar que NFB Education genere una comunidad alrededor de su propuesta.

El primero es el posicionamiento de marca. El NFB es reconocible en cada uno de sus proyectos y una seña de identidad en la que las y los usuarios se pueden ver representados.

Además, cuenta con redes sociales propias, y desde la plataforma se potencia la conectividad con ellas. También, presenta la opción de compartir contenidos en redes personales (social media externo).
La creación de un perfil, así como la intervención sobre los materiales, otorga al usuario la sensación de tener un espacio y una potestad con el contenido (protagonismo y apropiación).
Además, se incorporan iniciativas de conexión con perfiles expertos (live webinars) alrededor de temáticas de tendencia, en los que popularidad de estas personas acaba generando un sentimiento de afección que puede recaer sobre la plataforma promotora.
Por último, los media-making workshops, con su traslado a las aulas de equipos de profesionales audiovisuales para impartir talleres a grupos, potencia el trabajo colectivo con un final creativo común, generando nodos comunitarios a partir de un conocimiento referencial.
Más allá, no se hace patente una estrategia para que estas acciones tengan una superposición y una continuidad que acaben desembocando en la creación de un sistema comunitario propio.

1.1.6.4. Análisis de las estrategias para el empoderamiento narrativo.

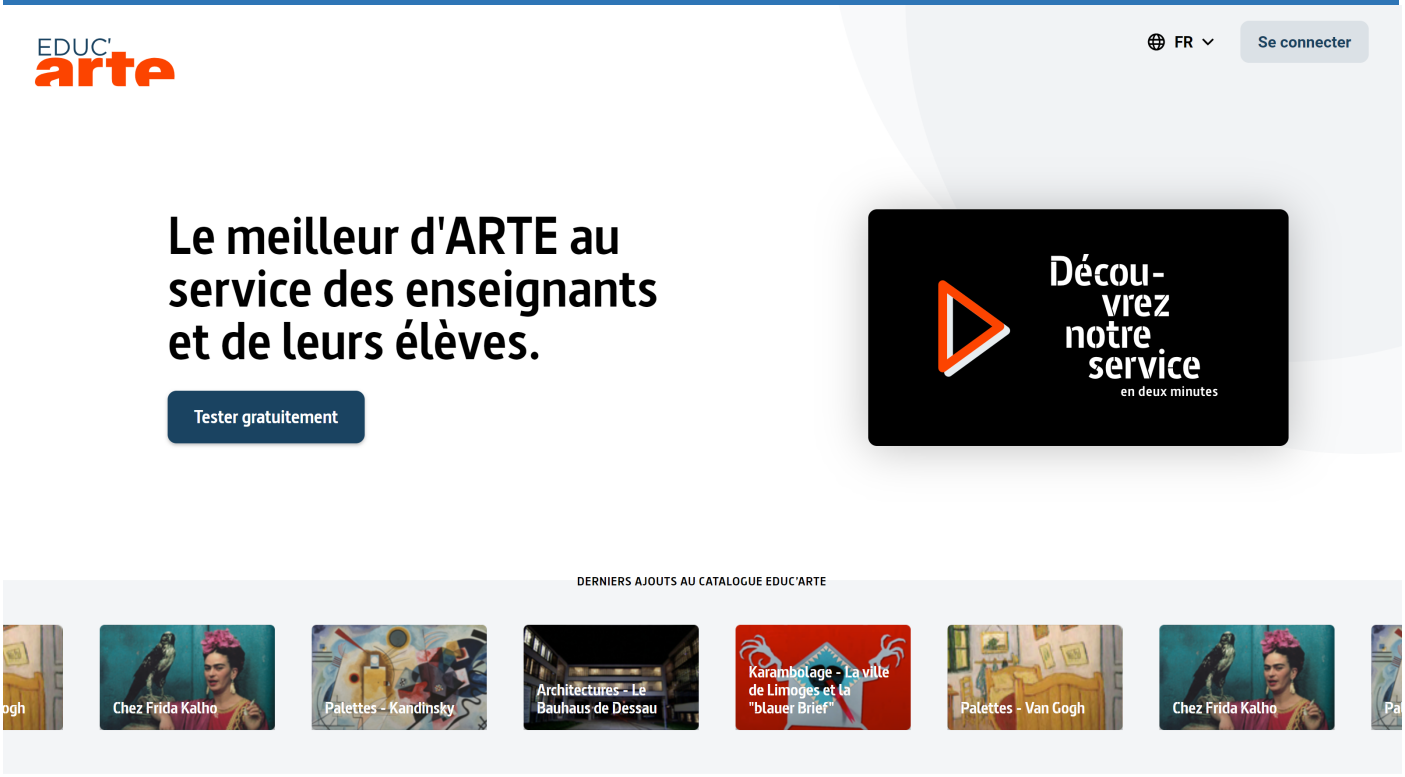
Desde la plataforma NFB Education, las estrategias para el empoderamiento narrativo pasan principalmente por el vínculo directo entre la propuesta digital y la acción en el espacio real educativo. Si bien es cierto que hay herramientas digitales que permiten la acción y la elección on-line (cabe destacar la edición de capítulos y las playlists), el verdadero potencial para el target final (alumnado) se lleva a cabo a través de propuestas de acción directa fijadas en las guías de estudios y los paquetes de aprendizaje en un plano didáctico, de los *Live Webinars* como propuesta relacionada con el fandom intelectual, de StopMo como herramienta tecnológica para potenciar la creatividad, pero, sobre todo, con los *media-making workshops*.

Desde el vector digital y todo su arsenal de contenidos surge una propuesta concreta y personalizable para el aprendizaje de la realización mediática en el espacio de formación. La integración de los dos ámbitos, el de la educación y el de la producción mediática, genera una vía directa hacia la praxis creativa narrativa con la mediación del conocimiento experto (profesionales mediáticos) como fuente de aprendizaje. La intención última: «Foster Deep learning and creativity. Participants develop technological skills that help them tell their stories and explore the world around them». De esta forma, las habilidades tecnológicas adquiridas tienen como objeto el empoderamiento personal sobre las historias para la exploración del mundo y la profundización en el aprendizaje significativo y la creatividad.

Esta propuesta, la incorporación e intervención formativa de profesionales mediáticos al espacio educativo - que a priori podría parecer una evidencia – resulta hoy en día minoritario y

revolucionario. A pesar de contar con precedentes como Freinet, que en su introducción de los media en el aula y sus célebres *clases-paseo* introdujo ya una noción de rotura de la cuarta pared que separa el aula de los media, de sus profesionales, y que confina a la educación en un espacio apartado del mundo que la rodea.

Figura 70.
Homepage de Educ'Arte (n.d.)



Nombre del proyecto	Educ'arte
Año de creación	2016
Responsable	**ARTE France Développement**
Lemas	· 500+ vidéos · Créez, Partagez · Simple, social
Público target	· Profesores y alumnos de espacios de educación formales (edición en francés, alemán e inglés).

1.2.1. Preservación de las primeras impresiones y reacciones

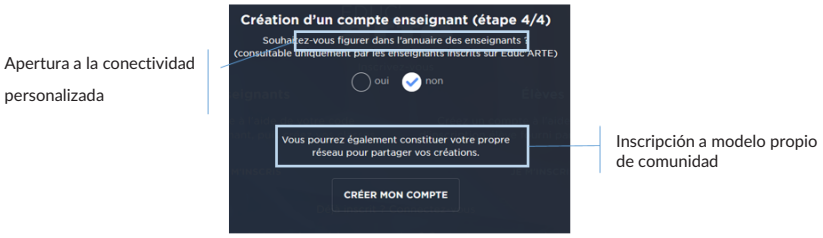
1.2.1.1. Categorizar en un primer golpe de vista las sensaciones y la impresión
Navegabilidad sencilla basada en materias, niveles escolares, y acceso a vídeos destacados.
Peso relevante de la imagen en la composición, uso de animaciones sencillas en la interacción y encabezamiento en forma de *slider*.
Personalización del perfil, uso de notificaciones, y búsqueda de potenciación de la comunidad a través de red (seguir a otros profesores/alumnos), las opciones de compartir el material y comentar.
1.2.1.2. Registrar las reacciones afectivas
Voluntad de exploración Amable Abrumadora

1.2.2. Inventario de características destacadas y temas



DESTACADO

* Personalización de la experiencia a través de cuestionario inicial en registro.
* Lógica de banco de datos filtrada por interés y disciplinas.

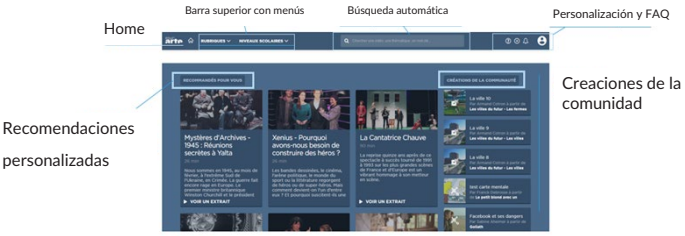


* Orientación hacia la constitución de una comunidad desde inscripción
* Abierto: da opción de crear redes propias a posteriori

1.2.2.1.2. Página principal.



* Lógica de Blog
* El texto lleva la carga conceptual y dramática, la imagen la estética
* Hipermedia funcional (interacción para abrir enlaces)



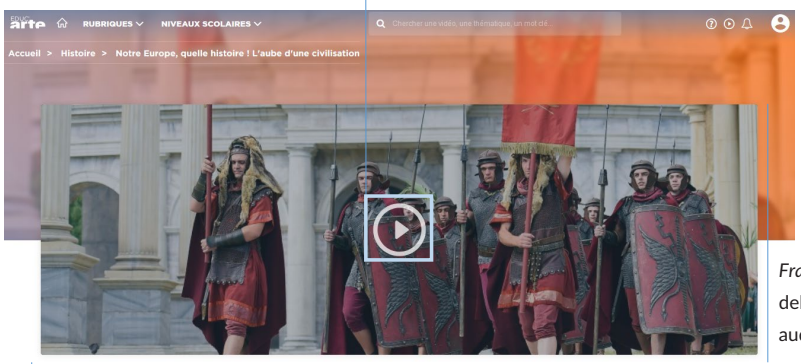
* Personalización de la experiencia a través de registro (tags)
* Animación única de TAGS – refuerzo de su relevancia en el sistema -
* Navegación rizomática a través de materias y niveles escolares



* Gran influencia modelo canónico educativo en categorías

CLICK SOBRE TÍTULOS O IMAGEN DEL REPOSITORIO

1.2.2.1.3. Página de contenidos



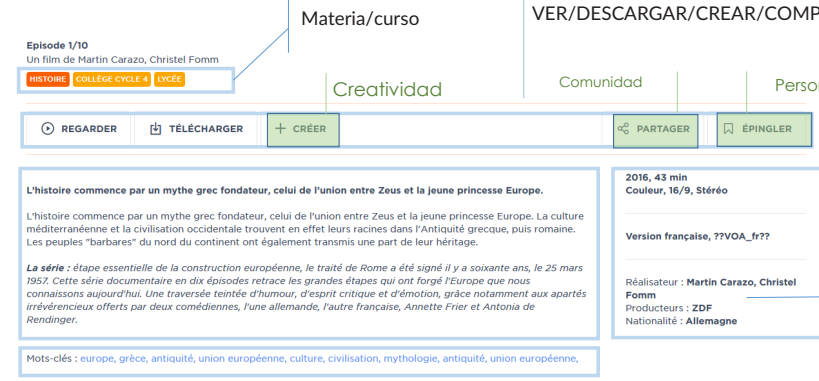
Interactividad básica: lanzamiento vídeo

Frame extraído del material audiovisual

Título material audiovisual: Notre Europe, quelle histoire ! L'aube d'une civilisation

DESTACADO

* Modelo repositorio audiovisual



DESTACADO

* Lógica preponderante de repositorio
* Combinado con funciones que potencian desde la plataforma la creatividad (y, por tanto, la participación), la personalización y la comunidad



Propuesta de profundización

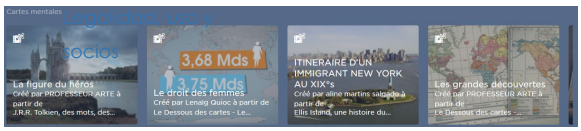
Según metadatos dispositivo



Profundización por

SECUENCIAS PEDAGÓGICAS

- Filtradas por metadatos -



Profundización por

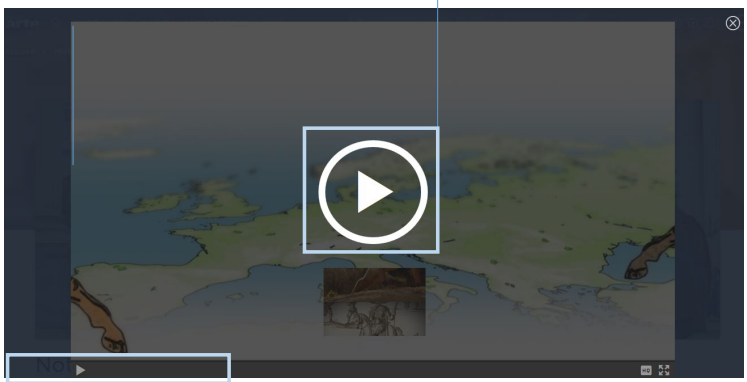
MAPAS CONCEPTUALES

- Filtradas por metadatos -

* Papel protagónico de la comunidad y sus acciones

Interacción básica para ejecutar

Elemento audiovisual



· Línea de tiempo

· Controles

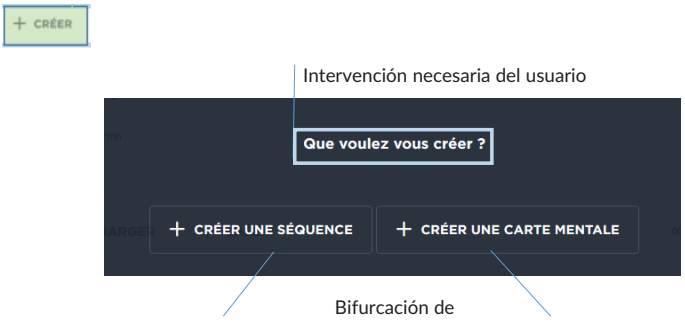
· Maximizar

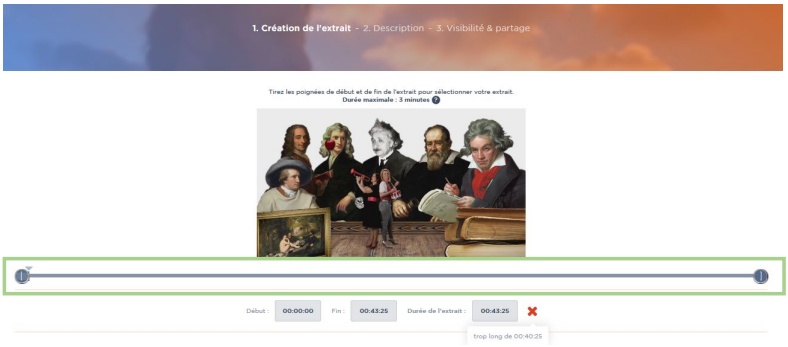
· Calidad del vídeo

DESTACADO

* Interfaz tradicional reproducción de vídeo

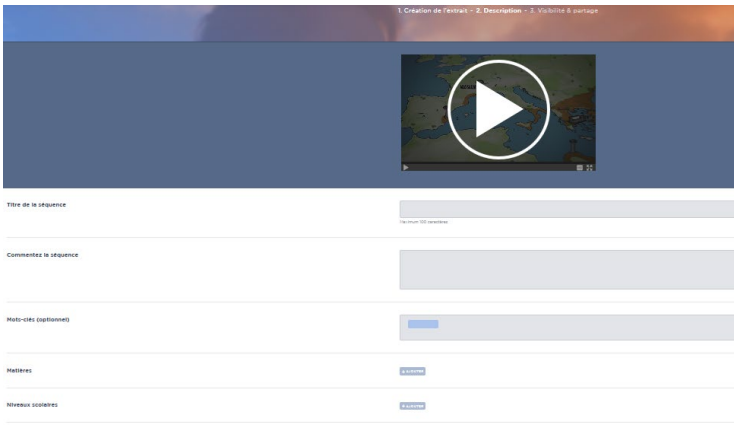
1.2.2.1.5. Inventario praxis com-educativa





Edición básica
Sobre material seleccionado
(IN/OUT)

*** Creación a partir de SELECCIÓN de tiempos de secuencias (IN/OUT)**
*** Limitado en comparación con otras herramientas de montaje**



Descripción secuencia
Título
Comentarios
Palabras clave
Materia
Nivel escolar

*** Lógica funcional repositorio con metadatos**



Compartir con alumnos

Compartir

Con opciones de “apertura”

· Público

· Red personal

· Individual

· A través de una lista

*** Limitación de conectividad al entorno del dispositivo**

*** Presta atención a la privacidad de la creación**

Motor de búsqueda

Wikipedia / Arte



Navegación

Por el mapa conceptual

Creación de nodos

A partir de secuencias

OPCIONES

GUARDAR

CREAR VÍNCULOS

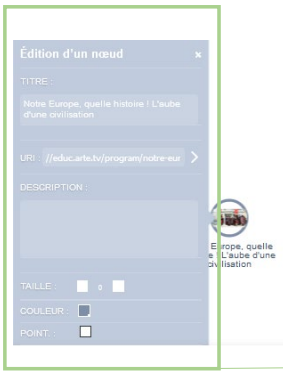
NUEVO PANTALLA

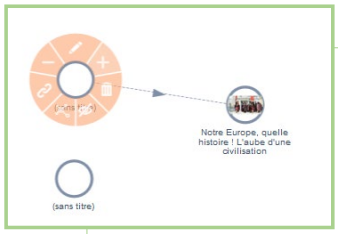
BÚSQUEDA INTERNA

NODO

EXPANDIR

*** Potencial de generar significado a partir de montaje conceptual de nodos y sus relaciones (secuencias + rizoma)**

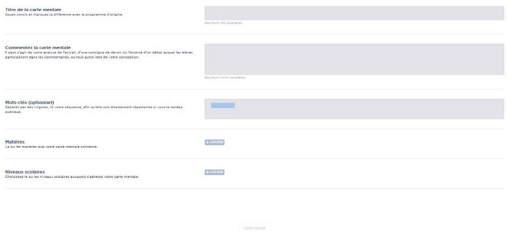


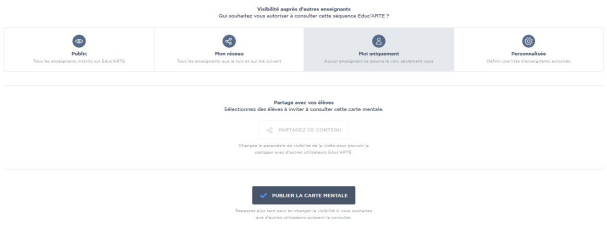


Destaca la función de enlazar, con sentidos de las flechas y comentarios

Los nodos son editables

*** Los enlaces permiten generar direcciones de conocimiento arboreas**
*** Dispositivo cerrado: limitaciones a conectividad externa**





*** Limitación de conectividad al entorno del dispositivo**
*** Presta atención a la privacidad de la creación**
*** Lógica funcional repositorio con metadatos**
(mismo modelo que para la preparación de secuencias)

1.2.3. Análisis en profundidad del contenido y de las cuestiones formales

1.2.3.1. Análisis intermodal (elementos fijos/estáticos y en movimiento/dinámicos	
Significantes verbales/escritos	Preponderancia de encabezados con valor referencial-informativo.
	Encabezamiento menús.
	Juego con tamaños para evitar saturación.
Significantes tipográficos	Tipografía regular (siempre se utiliza la misma).
	Variabilidad en tamaño.
	Menús en negrita/mayúscula.
Significantes de representación visual	Imágenes extraídas de material audiovisual que presentan un *frame* del contenido.
	Imágenes de "relleno" apelan al "alumnado" (joven escorzo, biblioteca) y la "tecnología" (Tablet).
	Preponderancia color azul y naranja (color corporativo ARTE).
	Uso de degradados y capas de transparencia para fondos.
Significantes de audio	Sin inclusión de elementos de audio/musicales.
	Elementos sonoros en piezas audiovisuales
Significantes de diseño	Diseño de estructura bajo lógica de blog. Estructura con *Header*, *Layout*, Elementos laterales, elementos inferiores.
	Sin grandes alardes.
Metáforas	Recurso poco utilizado en plataforma. Se recurre a un lenguaje mayormente denotativo.
Símbolos	· Recurrencia a símbolos estándar reconocibles en los códigos habituales del entorno digital: *Home*, *Play*, *pause*, preguntas frecuentes, notificaciones, perfil. · Uso del círculo para representar los nodos, y del símbolo  para representar los lazos entre nodos.
1.2.3.2. Análisis crossmedia de la interfaz.	
Relaciones entre Imagen/texto y tipografía	Color blanco del texto sobre diferentes tonalidades de la imagen.
	Texto variable en función del tamaño de las imágenes (correspondencia).
	Hipermedia vinculado a imágenes o texto de forma variable.

	Vínculo "referencial": el texto explica/introduce el proyecto del que procede la imagen.
	El texto actúa también de forma independiente como categoría desplegable en los diferentes menús.
Relaciones entre sonido/imagen	Vínculo inexistente en la interfaz del dispositivo. En las piezas audiovisuales, uso dramático de la combinación entre sonido e imagen.
Diseño general / interacciones entre imagen, audio y texto	Modelo de blog "tradicional", con una estética expositiva y una función de repositorio.
	Uso fundamentalmente referencial del contenido, orientado claramente hacia la funcionalidad.
	La herramienta de construcción de mapas mentales rompe con esta dinámica, permitiendo la combinación creativa (limitada) de texto, símbolos e imagen.

1.2.3.3. Uso de las 5 claves digitales en red.	
HIPERMEDIA	Arquitectura con lógica de archivo.
	Hipervínculos entre texto, símbolos y audiovisuales sin fines dramáticos internos.
INTERACTIVIDAD	Fundamentada en menús y clics para el acceso.
	A través del registro, y también en función de nuestra navegación, el dispositivo genera recomendaciones personalizadas de materiales audiovisuales (a partir de los metadatos).
	Opciones de profundización a través del algoritmo de propuestas realizadas a partir de los metadatos del dispositivo.
	En un momento, bifurca las elecciones del usuario con una pregunta: crear mapas mentales o secuencias pedagógicas.
	La interacción con el material de archivo de ARTE permite el recorte de las piezas audiovisuales desde el propio dispositivo.
	Se puede interactuar con los mapas conceptuales de otros usuarios, siguiendo sus lógicas conceptuales de presentación del contenido.
	La interacción que propone la aplicación para la creación de mapas conceptuales permite la generación de propuestas a partir de la

	combinación de nodos de secuencias audiovisuales y enlazarlas – construcción de direcciones conceptuales -.
VIRTUALIDAD	Entorno plenamente digital, construido a partir de la materialidad binaria.
	No recurre a opciones de expansión como la VR o AR.
TRANSMEDIA	Vector de conexión entre el archivo mediático de ARTE y la escuela.
	No se aprecia una estrategia transmedia para potenciar el uso del dispositivo más allá de su incorporación y uso en el ámbito escolar.
CONECTIVIDAD/ PARTICIPACIÓN	La plataforma promueve el uso participativo (creación) y la generación de una comunidad (compartir) respetando, al mismo tiempo, la privacidad. . .
	Desde el perfil, el usuario se puede "abonar" a la labor de otros docentes.
	Secuencias y mapas mentales pueden ser compartidos con la comunidad registrada en la aplicación, con una red configurada por nosotros mismos (dentro de la aplicación), guardarlo para el uso personal, o compartirlo sólo con los contactos que deseemos a través de una lista. También se pueden enviar a los alumnos de forma exclusiva.
	Las creaciones compartidas con la comunidad son visibles por todos, teniendo un lugar preferente en la presentación de los materiales (en función de los metadatos y nuestra navegación).
	Se generan notificaciones cuando se producen interacciones entre usuarios.
	Más allá de la comunidad interna, la plataforma está cerrada a la conectividad exterior (internet), únicamente permitiendo la conexión con Wikipedia en la aplicación de mapas mentales, y una conexión con el perfil de twitter de Educ'arte.

1.2.4. Puntos de vista integrados (voz) audiencia implicada y propósitos

1.2.4.1. Análisis de los puntos de vista y personificación
Educ'arte es una propuesta que pone a disposición de la comunidad educativa parte del archivo audiovisual de la televisión franco alemana. El proyecto se infunde de esta lógica, con lo que busca potenciar la accesibilidad y personalización de la experiencia, siguiendo los parámetros del sistema educativo para generar sus categorías de metadatos (materias/contenidos, nivel educativo). También ofrece dos herramientas creativas: la creación de secuencias (a las que denominan secuencias pedagógicas) y la creación de mapas conceptuales. A través de ellas, los profesores son capaces de editar de forma básica los contenidos audiovisuales que proporciona la plataforma y elaborar con ellos mapas conceptuales. Es decir, proporciona materiales y dos aplicaciones sencillas para que el profesor pueda narrar contenidos a sus alumnos según su propia línea pedagógica.
1.2.4.2. Análisis de las audiencias primarias y secundarias.
La audiencia primaria, por tanto, serán los profesores, especialmente aquellos interesados en utilizar los recursos documentales audiovisuales para sus fines pedagógicos. En este sentido, la audiencia final del proyecto, el receptor al otro lado del modelo de Lasswell, serán los alumnos.
1.2.4.3. Análisis de los objetivos y propósitos integrados.
La plataforma pretender "empoderar" mediante contenidos audiovisuales y dos herramientas creativas a los profesores, de tal forma que el archivo de la cadena ARTE retome un valor pedagógico en el ambiente escolar, integrando una serie de potencialidades digitales en red: - La personalización de la experiencia - El uso de los metadatos (categorización) - La integración hipermedia de contenido - La ubicuidad Junto a ellas, destaca el enfoque hacia el impulso de la participación (a la opción de crear la acompaña de manera predeterminada la categorización del contenido y la ventana de compartir), en una apuesta clara por la construcción de una comunidad interna (dentro de los parámetros del dispositivo). En ese mismo sentido, las aportaciones de la comunidad están situadas en un espacio muy visible de la página HOME de la plataforma.

1.2.5. Análisis de contexto, procedencia e inferencias

1.2.5.1. Identificación del emisor y sus fuentes.
En primera instancia, el emisor es la cadena ARTE, a través de su fondo documental. La televisión franco-alemana es de carácter público, y es reconocida a nivel internacional por su vinculación a la cultura y la historia del territorio europeo. En segunda instancia, y a través de la reedición y

remezcla de materiales, son los propios profesores los generadores de contenidos para el alumnado.

1.2.5.2.	Plataformas tecnológicas y sus implicaciones y restricciones.

La plataforma tecnológica parece haberse construido ex profeso para el proyecto en cuestión. Basada en una estructura de blog *tradicional* con un fuerte componente de personalización a través de los metadatos. Como archivo de consulta, recoge un gran volumen de contenidos etiquetados con palabra clave, materia y nivel académico. Además, incorpora elementos novedosos como la posibilidad de editar (IN/OUT) en línea los materiales audiovisuales del archivo que presenta ARTE, así como generar mapas mentales (nodos con vínculos a los proyectos audiovisuales, enlaces entre nodos, etc…). Su mayor restricción es la falta de conectividad con plataformas externas.

1.2.6. Análisis de la organización de la información y estrategia de motivación/ compromiso y empoderamiento creativo

1.2.6.1.	Opciones de la estructura y de la navegación y restricciones (organización dinámica)

La estructura favorece el uso mediático de contenidos, a través del VOD, y de un potente sistema de metadatos que funciona a través de tres categorías principales: materias, nivel (curso) y palabras clave. Estas categorías permiten, además, una personalización para el usuario (profesor) a través de un primer registro donde se indican los intereses principales, y que tiene en cuenta también su navegación. Se posiciona además claramente el valor de la comunidad y la creación a partir de la base de materiales que ofrece la plataforma (ya sea con secuencias o a través de mapas mentales).

Las principales restricciones provienen de las limitaciones de conectividad para la incorporación de materiales externos, y de la jerarquización en el uso de las aplicaciones, claramente enfocadas en el profesorado, reproduciendo así una concepción vertical de la comunicación y de la educación en la que el alumnado opera como un receptor *pasivo* (al menos, desde las opciones que presenta la propia plataforma) de contenidos.

1.2.6.2.	Análisis de las estrategias para la motivación/compromiso. Análisis específico de las claves digitales en red para la motivación/compromiso.

INTERACTIVIDAD: Sin un hilo dramático holístico, la estrategia para la motivación compromiso se fundamenta en las funciones creativas que posibilita la interactividad: edición básica de contenido (manipulación de los materiales audiovisuales) y generación de contenido a través de la remezcla y asociación (herramienta de mapas conceptuales). La visualización filtrada de los

materiales también es un aliciente que proporciona la aplicación. El sistema permite la creación de un perfil y una personalización de la experiencia. Por último, incluye como opción preferente la posibilidad de compartir, incitando a transformar la interacción con los contenidos en una interacción social o comunitaria.

HIPERMEDIA: La arquitectura hipermedia recurre a una lógica de repositorio VOD con la voluntad de simplificar el acceso a los materiales audiovisuales. La accesibilidad y usabilidad se presentan como fórmulas para motivar el uso del docente. La combinación de las diferentes fuentes "mediáticas" se construye con el texto como forma de presentación-información-menú, imagen como ilustración, y audiovisual como contenido.

CONECTIVIDAD: La conectividad se genera internamente, con la orientación hacia el intercambio y el posicionamiento de los materiales generados por la comunidad a través de las redes que se crean bajo el paraguas y las pautas del dispositivo. Más allá de su entorno, no hay una orientación hacia la conectividad que motive al usuario.

TRANSMEDIA: La extensión transmedia funciona como un "traslado" de materiales, desde el archivo de ARTE hacia el entorno de "Educ'Arte". Sobre esta base, se produce un cambio de lógicas, con el uso de metadatos específicos, la simplificación de los procesos, las redes internas… Sin embargo, la conexión entre ambos "satélites" no tiene un sentido fuerte ni se ve reforzada desde sus planteamientos.

VIRTUALIDAD: El dispositivo ofrece un entorno íntegramente digital desde el que poder operar todas sus funcionalidades. Sin proyecciones hacia el VR o el AR, la interfaz acoge una forma de repositorio audiovisual, sin una búsqueda de un espacio "dramático" o un universo identitario desde el que atraer al usuario.

1.2.6.3. Análisis de las estrategias para generar una comunidad alrededor de la propuesta

En su apuesta por la construcción de una comunidad, Educ'Arte recurre a tres elementos centrales: la identidad y personalización de la experiencia (perfil de usuario con sistema de metadatos), la interacción con los contenidos (desde el perfil, herramientas para la edición y sociabilización de creaciones personales) y la interacción entre perfiles (a través de la función "compartir", la creación de redes y listados).

Las creaciones generales de la comunidad ocupan un lugar destacado en la plataforma. Hay una orientación hacia el intercambio y el posicionamiento de las intervenciones personales sobre el

contenido (mapas mentales y secuencias), ofreciendo al usuario la opción de decidir con quién comparte los materiales, aunque esta opción queda diezmada al no ofrecer un horizonte de colaboración más allá de la voluntad o interés personal.

La comunidad se genera a partir de perfiles de profesores, siendo los alumnos subsidiarios (receptores de contenidos mediados) en la experiencia. Aquí, el sentimiento de pertenencia a un colectivo profesional puede fungir como detonador de la búsqueda de redes.

La conectividad externa es inexistente, abogando así por ofrecer un espacio integral para la construcción y dinamización comunitaria, lo que acaba lastrando el alcance potencial de una comunidad abierta.

1.2.6.4. Análisis de las estrategias para el empoderamiento narrativo.

El empoderamiento narrativo parte de una propuesta material multitemática: el archivo documental de ARTE (parte de él). Desde esta base, y con los presupuestos de identidad (perfil) y comunidad de conocimiento (redes intra-dispositivo) fuertemente instaurados, la estrategia para el empoderamiento propone dos vectores a modo de "herramientas": la edición de "secuencias pedagógicas" y la creación de "mapas conceptuales". De esta forma, la propuesta sigue un modelo de *mash up* (remezcla de materiales de terceros), sin posibilitar la creación independiente o el recurso de materiales propios.

Su estrategia parte de la accesibilidad y de la usabilidad: un sistema de metadatos fuerte a partir del cual poder recopilar contenido para su reelaboración con orientaciones y fines propios. En este sentido, se aprecia una clara orientación del dispositivo hacia la *creación* desde los profesores hacia los alumnos, en una función de apoyo material y de contenido de la plataforma siguiendo un esquema tradicional de CONTENIDO - PROFESOR - CONTENIDO - ALUMNO.

El acercamiento de Arte hacia el ámbito educativo se produce bajo una filosofía de apoyo a la labor docente a través de recursos mediáticos. Esto significa que predomina una perspectiva educativa formal en el planteamiento del dispositivo. El enfoque audiovisual se posiciona como un soporte potenciador de los contenidos, y las herramientas como elementos facilitadores de la labor docente tradicional (secuencias pedagógicas y mapas de contenidos). En su desempeño, los materiales aportados (con el foco puesto sobre la personalización, la comunidad, la accesibilidad y la usabilidad) y las herramientas no suponen una alteración de los procedimientos habituales en el aula, pero sí buscan implementar las potencialidades digitales en red: filtrado por metadatos, edición y creación sobre materiales audiovisuales en directo, compartir el conocimiento a través de redes, personalización de la experiencia. La praxis creativa, sin embargo, queda limitada al perfil del profesor y a las dos herramientas para el *mash up* de contenidos.

1.3. 7 DE CINEMA

Figura 71.
Página del proyecto ***7 de cinema*** *de* ***Eduxarxa*** *(n.d.)*



Nombre del proyecto	7 de cinema
Año de creación	2016
Responsable	**Eduxarxa, Filmoteca de Catalunya, Museu del cinema Col·lecció Tomàs Mallol**
Lemas	· Us acabeu de convertir en l'equip de 7DC Produccions. Aviat iniciareu un viatge a l'interior del setè art en el qual descobrireu tot allò que s'amaga darrere la gran pantalla. · Sala 1: Tècnica: de què està fet el setè art? · Sala 2: Creativitat: com es narren les històries? · Sala 3: Acció. Qui fa les pel·lícules?
Público target	Bachillerato y secundaria (Alumnos – profesores)

1.3.1. Preservación de las primeras impresiones y reacciones

1.1.1.1. Categorizar en un primer golpe de vista las sensaciones y la impresión
- Materiales analógicos vinculados fuertemente al cine
- Atracción por el dispositivo, empatía e inmersión en el Universo cinematográfico
- Personalización de la experiencia a través de la idea de equipo de trabajo
- Diseño visual, *packaging* y elementos atractivos.
- La versión virtual es una transcodificación de los elementos: no aporta un valor añadido más allá del PLAY directo de las secuencias
1.1.1.2. Registrar las reacciones afectivas
- Curiosidad, ganas de experimentar con los materiales - Voluntad de inmersión (en el contexto adecuado)

1.3.2. Inventario de características destacadas y temas

1.3.2.1. Materiales



Materiales emblemáticos del cine para la inmersión // Valor del objeto físico

Terminología propia del cine

Los materiales son a la vez estéticos y performativos

DESTACADO

- Traslación de la atmósfera del cine al aula con el concepto de "maleta" y objetos emblemáticos del cine



Apelación a la inmersión y a la exploración (metáfora viaje)

Recurso dramático

Lógica hipervínculo analógico

División en SALAS (MATERIALES)

Uso del color para categorización del contenido

Mayor peso de la letra que de la imagen

* Posicionamiento de la experiencia como viaje de descubrimiento (sentido dramático)

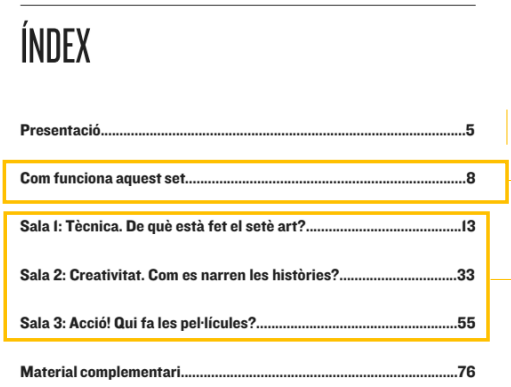


· Guía orientación profesor

Materiales para el alumnado

- Separación en roles según lógica educativa institucional
- Orientación para uso en entorno educativo

5.2.2.1. 1. Director's book (guía docente)



ÍNDEX

Presentació.....5

Com funciona aquest set.....8

Sala I: Tècnica. De què està fet el setè art?.....13

Sala 2: Creativitat. Com es narren les històries?.....33

Sala 3: Acció! Qui fa les pel·lícules?.....55

Material complementari.....76

Hipertexto analógico letra-número

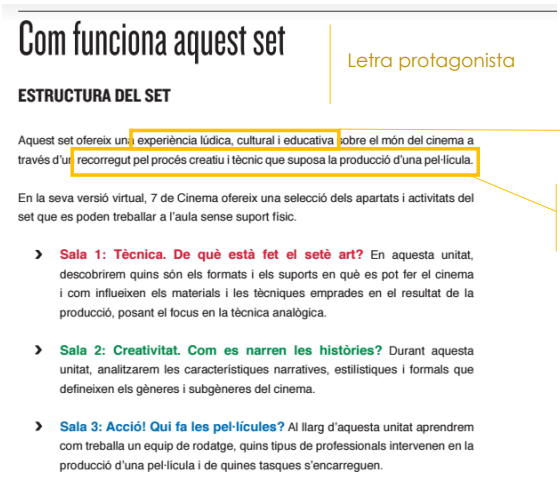
Manual de usuari@

Separación por dossier de fichas por contenido

Conserva lenguaje cinematográfico

- Orientación clara y sencilla para el uso del dispositivo

PLANO CONCEPTUAL



Com funciona aquest set

Letra protagonista

ESTRUCTURA DEL SET

Aquest set ofereix una experiència lúdica, cultural i educativa sobre el món del cinema a través d'un recorregut pel procés creatiu i tècnic que suposa la producció d'una pel·lícula.

En la seva versió virtual, 7 de Cinema ofereix una selecció dels apartats i activitats del set que es poden treballar a l'aula sense suport físic.

- **Sala 1: Tècnica. De què està fet el setè art?** En aquesta unitat, descobrirem quins són els formats i els suports en què es pot fer el cinema i com influeixen els materials i les tècniques emprades en el resultat de la producció, posant el focus en la tècnica analògica.
- **Sala 2: Creativitat. Com es narren les històries?** Durant aquesta unitat, analitzarem les característiques narratives, estilístiques i formals que defineixen els gèneres i subgèneres del cinema.
- **Sala 3: Acció! Qui fa les pel·lícules?** Al llarg d'aquesta unitat aprendrem com treballa un equip de rodatge, quins tipus de professionals intervenen en la producció d'una pel·lícula i de quines tasques s'encarreguen.

Orientación explícita hacia la experiencia

Adjetivación: Lúdica, cultural, educativa

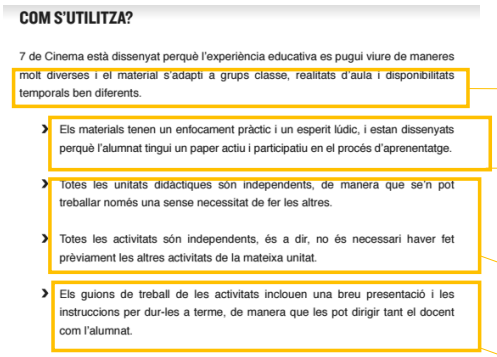
Ofrece el marco: "producción de una película"

Idea de proceso

Foco en aspectos creativos y técnicos

Orientación desde el plano conceptual

- Marco y orientación definidos de manera explícita para el/la docente (guía) desde el **PLANO CONCEPTUAL**



Flexibilidad y adaptabilidad

Enfoque lúdico y orientado a la praxis

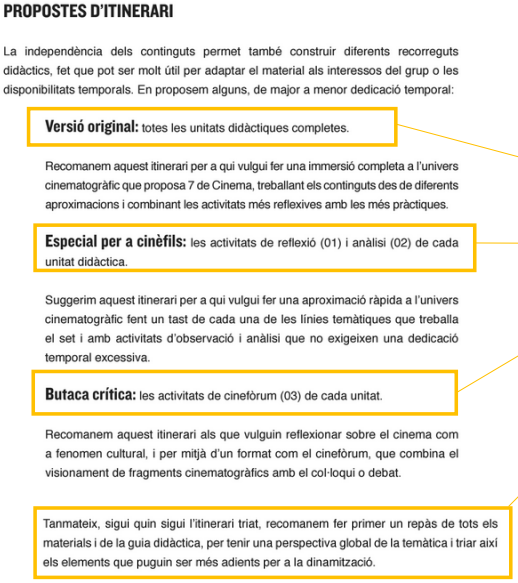
Papel activo y participativo del alumnado en el aprendizaje

Actividades vinculadas e independientes

Aprendizaje rizomático sobre nodos con una propuesta inici

Empoderamiento alumnado

- Influencia constructivismo y cognitivismo + corrientes pedagógicas innovadoras: movimiento maker, PBL, ludificación…



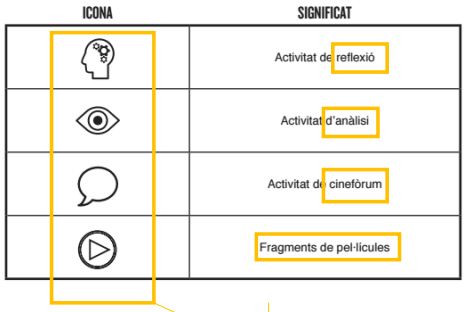
Opción de elegir basada en fundamentación (contexto/finalidad) del usuari@

Modularidad

Hay una propuesta de base

Visión global para construir en función de contexto/intención

Voluntad de dinamizar



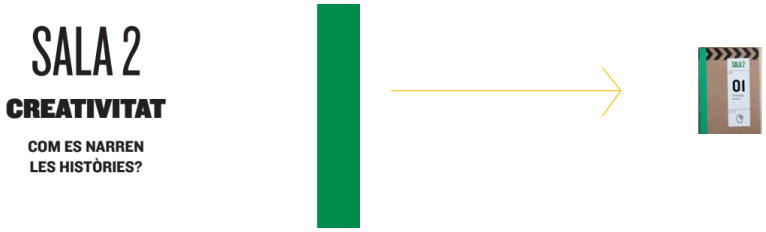
Actividades separadas en REFLEXIÓN / ANÁLISIS / FORO

Protagonismo rol de las películas (fragmentos)

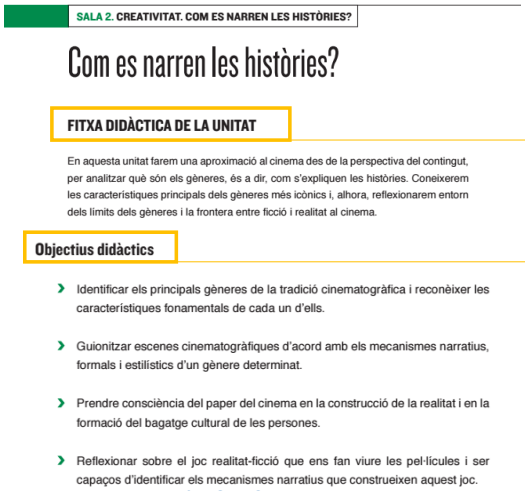
Hipermedia: del texto al audiovisual

Símbolos básicos para categorizar actividades y materiales

- **Sustento en procesos *tradicionales* de la academia: Reflexión y análisis**
- **El foro se produce en el ámbito de la realidad en relación con la temática**
- **No existe un icono para la creación**



* Vínculo entre materiales por color, nombre y número



SALA 2. CREATIVITAT. COM ES NARREN LES HISTÒRIES?

Com es narren les històries?

FITXA DIDÀCTICA DE LA UNITAT

En aquesta unitat farem una aproximació al cinema des de la perspectiva del contingut, per analitzar què són els gèneres, és a dir, com s'expliquen les històries. Coneixerem les característiques principals dels gèneres més icònics i, alhora, reflexionarem entorn dels límits dels gèneres i la frontera entre ficció i realitat al cinema.

Objectius didàctics

- Identificar els principals gèneres de la tradició cinematogràfica i reconèixer les característiques fonamentals de cada un d'ells.
- Guionitzar escenes cinematogràfiques d'acord amb els mecanismes narratius, formals i estilístics d'un gènere determinat.
- Prendre consciència del paper del cinema en la construcció de la realitat i en la formació del bagatge cultural de les persones.
- Reflexionar sobre el joc realitat-ficció que ens fan viure les pel·lícules i ser capaços d'identificar els mecanismes narratius que construeixen aquest joc.

Temporització

Material necessari

Àrees curriculars

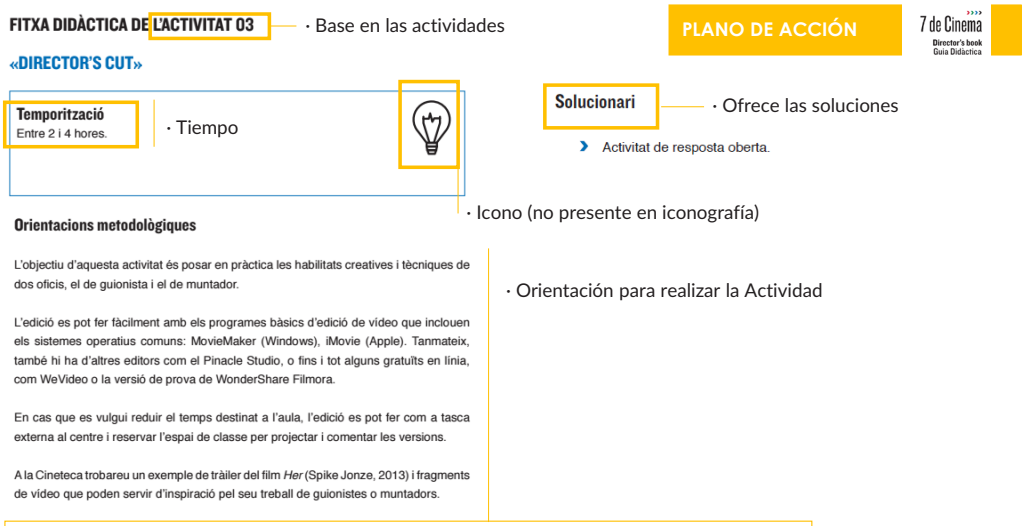
Competències

MARC TEÒRIC

· Estructura Unidad didáctica

· Enmarcado en Sistema educativo español

* Integración en sistema educativo: modelo de unidad didáctica adaptable



FITXA DIDÀCTICA DE L'ACTIVITAT 03 · Base en las actividades

«DIRECTOR'S CUT»

PLANO DE ACCIÓN

7 de Cinema Director's book Guia Didàctica

Temporització
Entre 2 i 4 hores. · Tiempo

Solucionari · Ofrece las soluciones

- Activitat de resposta oberta.

· Icono (no presente en iconografía)

Orientacions metodològiques

L'objectiu d'aquesta activitat és posar en pràctica les habilitats creatives i tècniques de dos oficis, el de guionista i el de muntador.

L'edició es pot fer fàcilment amb els programes bàsics d'edició de vídeo que inclouen els sistemes operatius comuns: MovieMaker (Windows), iMovie (Apple). Tanmateix, també hi ha d'altres editors com el Pinacle Studio, o fins i tot alguns gratuïts en línia, com WeVideo o la versió de prova de WonderShare Filmora.

En cas que es vulgui reduir el temps destinat a l'aula, l'edició es pot fer com a tasca externa al centre i reservar l'espai de classe per projectar i comentar les versions.

A la Cineteca trobareu un exemple de tràiler del film *Her* (Spike Jonze, 2013) i fragments de vídeo que poden servir d'inspiració pel seu treball de guionistes o muntadors.

· Orientación para realizar la Actividad

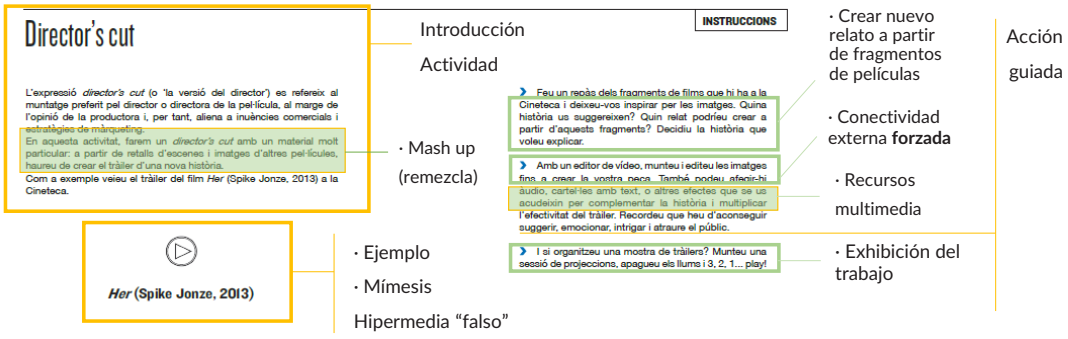
* El dispositivo se basa en Actividades dentro de cada SALA
* La orientación indica tiempos, metodología y solucionario: Guía potente para el profesorado

PLANO DE ACCIÓN
PRAXIS NARRATIVA MEDIADA

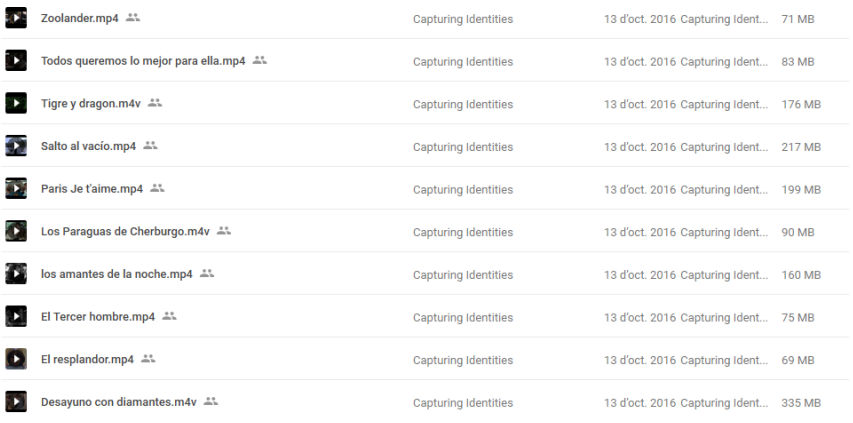
7 de Cinema
SALA 3

03. Director's cut

* Las actividades se centran en la Reflexión, el análisis y el foro.
* La Actividad 3.3 de la SALA 3 apela a la narración mediada

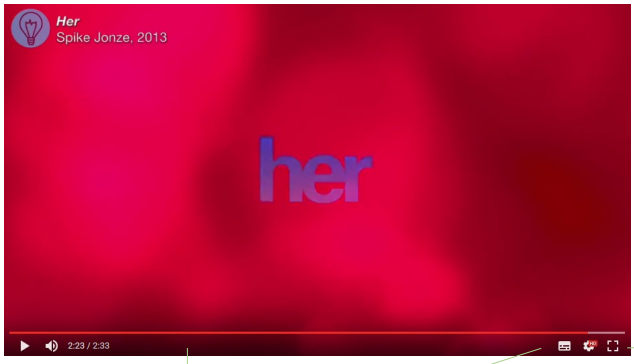


*** Creación a partir de materiales BRUTOS ofrecidos (MASH UP o remezcla)**
*** Propuesta de generación de materiales propios limitada (audio, texto, efectos)**



· Listado hipermediado a través de aplicación Externa (Drive)

· Se desconoce los criterios para la selección de los materiales propuestos



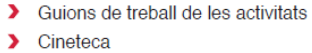
Interfaz y navegación para VÍDEO en entorno de Google DRIVE

Play/pause
Volumen
Tiempo
Línea de tiempo
Subtítulos
Configuración:
Velocidad // Subtítulos // Calidad
Pantalla completa

*** Uso de referencia para construcción. Parte de la MÍMESIS para NARRAR.**

1.3.3. Análisis en profundidad del contenido y de las cuestiones formales

1.3.3.1. Análisis intermodal (elementos fijos/estáticos y en movimiento/dinámicos	
Significantes verbales/escritos	Gran peso en lógica de documento
	Juego con tamaños y colores
	Vocabulario preponderante del cine con influencia y modelos del sistema educativo
Significantes tipográficos	Tipografía regular (siempre se utiliza la misma)
	Variabilidad en tamaño.
	Menús en negrita, mayúscula y color.
Significantes de representación visual	Iconografía (4 elementos) para categorizar - Significantes de audio - Significantes de diseño · Diseño de estructura bajo una lógica: esencia de material pedagógica y forma de elementos emblemáticos del cine: claqueta, lata de película, acreditaciones. · Colores para categorizar y vincular elementos de la propuesta. Por ejemplo, la guía didáctica [Director's book] con los objetos con los que se trabajarán. · Iconografía (4 elementos) para categorizar · Imitación de objetos emblemáticos del cine para los materiales físicos · Fragmentos de películas externas y representadas a través de la interfaz de Drive
	Imitación de objetos emblemáticos del cine para los materiales físicos
	Fragmentos de películas externas y representadas a través de la interfaz de Drive
Significantes de audio	Sin inclusión de elementos de audio/musicales.
	Elementos sonoros en piezas audiovisuales
Significantes de diseño	Diseño de estructura bajo una lógica: esencia de material pedagógica y forma de elementos emblemáticos del cine: claqueta, lata de película, acreditaciones.
	Colores para categorizar y vincular elementos de la propuesta. Por ejemplo, la guía didáctica [Director's book] con los objetos con los que se trabajarán. Colores para categorizar y vincular elementos de la propuesta. Por

	ejemplo, la guía didáctica [Director's book] con los objetos con los que se trabajarán.
	Imágenes extraídas de material audiovisual que presentan un *frame* del contenido.
Metáforas	· La del cine, muy explícita, que ayuda a generar inmersión y a construir una atmósfera.
Símbolos	Además de los íconos ya destacados, cuenta con una codificación transversal que sirve de leitmotiv:  . En el diseño, este símbolo relacionado con la claqueta sirve para circunscribir el discurso a una de las categorías presentadas, y contribuye a clasificar y ordenar la redacción:  . Además, relaciona los diferentes materiales de carácter didáctico:  . También se recurre a un símbolo estandarizado: el  (más) para agregar informaciones sobre los temas que se plantean en el marco teórico.
1.3.3.2. Análisis crossmedia de la interfaz.	
Relaciones entre Imagen/texto y tipografía	Limitado: Sólo aparece en algunos materiales didácticos que contiene la maleta. [Recordemos que se trata de una propuesta fundamentalmente analógica]
Relaciones entre sonido/imagen	Vínculo inexistente en el dispositivo.
Diseño general / interacciones entre imagen, audio y texto	· Únicamente se produce con la introducción de los fragmentos de películas a través de la función de "Cineteca". Se realiza a través del icono de PLAY  , pasando del entorno vital al entorno digital en red.

1.3.3.3. Uso de las 5 claves digitales en red.	
HIPERMEDIA	El texto se vincula con objetos a través de las actividades, en hipervínculos analógicos.
	Con los vídeos, existe una relación hipermedia a través del icono PLAY (referencial), insertándonos a posteriori en el entorno de Google Drive.
	Hipervínculos entre texto, símbolos y audiovisuales con orientación hacia la acción a través de las Actividades.
	Refuerzo dramático a través de la idea de "os acabáis de convertir en el equipo de 7DC Producciones"
INTERACTIVIDAD	Interacción real con los objetos impulsada desde la propuesta de Actividades.
	Exploración rizomática en el planteamiento de las Actividades, aunque existen itinerarios prefijados y una linealidad numérica en la lectura.
	No hay una respuesta digital en red del dispositivo frente a la intervención del usuario. Sí existe un modelo de solucionario, en una perspectiva evaluativa de la experiencia.
	Los caminos propuestos en las Actividades siguen habitualmente direcciones de ida y vuelta: acción – solución.
	No se facilitan herramientas interactivas para la construcción en directo.
VIRTUALIDAD	Entorno plenamente analógico, salvo el repositorio de cineteca que permite la consulta de vídeos distribuidos por actividades.
	No recurre a opciones de expansión como la VR o AR.
	La versión virtual es una transcodificación de la maleta física: no existe un valor digital en red añadido.
TRANSMEDIA	Vector de conexión entre el cine y el aula.
	No se observa una estrategia de retroalimentación entre el cine y el aula, circunscribiéndose la experiencia al ámbito educativo, con una linealidad clara: propuesta didáctica desde el cine, con el marco conceptual del sistema educativo, y hacia la institución formativa.

CONECTIVIDAD/ PARTICIPACIÓN	El dispositivo promueve la acción-participación a través de las Actividades.
	La mayoría de las actividades se orientan hacia el trabajo grupal, en el espacio comunitario del aula. El *cineforum* se presenta como una forma de generar debate a partir de un elemento de discusión.
	Recurre a herramientas externas (editor de vídeo) de manera forzada: es una conectividad marcada por la ausencia de propuestas propias, y de uso puntual (sin una orientación clara).
	Las actividades quedan enmarcadas en el espacio y tiempo del aula. El espacio-tiempo externo se considera extraescolar (no conectividad o expansibilidad).
	Más allá de las personas que forman parte de la comunidad del aula (profesor-alumno), no existe una orientación hacia la participación de personalidades externas al sistema educativo, o de la conexión con otras aulas o centros de aprendizaje.

1.3.4. Puntos de vista integrados (voz), audiencia implicada y propósitos

1.3.4.1. Análisis de los puntos de vista y personificación
La maleta de "7 de Cinema" parte de la voluntad de la Filmoteca de Catalunya y del Museu del Cinema – Col·lecció Tomàs Mallol de favorecer la entrada del cine en las aulas, reivindicando un espacio para la cultura cinematográfica y la cultura audiovisual en el currículum educativo. La propuesta, la retoma en forma de encargo una organización experta en innovación educativa, #eduxarxa, que adecúa la idea a los parámetros y condicionantes del sistema educativo.
1.3.4.2. Análisis de las audiencias primarias y secundarias.
La audiencia primaria es la comunidad educativa, con una escisión conceptual y metodológica entre docentes y alumnado. El target último sería el de los jóvenes, con un amplio abanico de edades, especializándose según se explica en el propio dispositivo en los niveles educativos de ESO y Bachillerato.
1.3.4.3. Análisis de los objetivos y propósitos integrados.
La plataforma pretende impulsar la cultura cinematográfica y la alfabetización audiovisual entre las nuevas generaciones de jóvenes. Para ello parte de una voluntad de integración de estos aspectos a nivel curricular, y de una perspectiva del cine "desde dentro". Esa visión interior

queda, sin embargo, aminorada en cuestiones de praxis mediada, por lo que la alfabetización audiovisual queda supeditada a la realización de actividades vinculadas al Universo cinematográfico, y no tanto a la creación cinematográfica. En cierta manera, se cristaliza la perspectiva y la idiosincrasia de sus impulsores: Filmoteca y Museo.

1.3.5. Análisis de contexto, procedencia e inferencias

1.3.5.1. Identificación del emisor y sus fuentes.
El proyecto parte de una iniciativa de la Filmoteca de Catalunya y del Museu del cinema Tomàs Mallol, teniendo como epicentro evidente la cinematografía y la cultura como extensión. La adaptación para fines educativos, no obstante, corre a cargo de Eduxarxa, una empresa orientada a la innovación educativa con claras influencias del constructivismo, el cognitivismo, y nuevas tendencias en educación.
1.3.5.2. Plataformas tecnológicas y sus implicaciones y restricciones.
Las plataformas tecnológicas vinculadas son limitadas, y se accede a ellas vía conectividad "externa". Los materiales audiovisuales ofrecidos se integran en carpetas a modo de archivo, en una interfaz propia de Google Drive y con sus propias mecánicas y funcionamiento.

1.3.6. Análisis de la organización de la información y estrategia de motivación/ compromiso y empoderamiento creativo

1.3.6.1. Opciones de la estructura y de la navegación y restricciones (organización dinámica)
El sistema se organiza a partir de una serie de materiales, una guía docente (que incluye el plano teórico) y orienta su uso, y la Actividades como elemento vertebrador del aprendizaje del alumnado. La propuesta presenta 3 grandes Unidades didácticas, que son independiente entre sí. Las actividades de las tres Unidades también son independientes, con lo que se enfatizan los valores de flexibilidad y adaptabilidad. A pesar de ello, sí existe una propuesta de uso por parte de los "desarrolladores": los denominados "itinerarios", que ofrecen recorridos predeterminados en función de los objetivos docentes. En todo caso, se recomienda el conocimiento holístico de la plataforma y sus actividades para escoger la mejor fórmula para su uso en el aula. Se abre la posibilidad rizomática, en función de los intereses y objetivos pedagógicos.

Las mayores limitaciones se aprecian en relación a la conectividad, tanto digital como analógica, con esferas externas más allá del ámbito escolar. Teniendo en cuenta los promotores de la iniciativa y la naturaleza audiovisual del cine, parece desaprovechado un claro vector transmedia hacia el visionado de películas en otros espacios (existen sugerencias, pero no una estrategia claramente desarrollada), encuentros con profesionales del sector, talleres… que ya se están realizando en la Filmoteca y el Museo, pero de forma independiente al proyecto de 7 de Cinema.

1.3.6.2. Análisis de las estrategias para la motivación/compromiso. Análisis específico de las claves digitales en red para la motivación/compromiso.

INTERACTIVIDAD: La interactividad digital es bastante limitada, y se basa en la selección de materiales para su visionado (lógica de archivo).

La interacción con los materiales analógicos viene determinada por las Actividades, y ofrecen una inmersión en el ámbito cinematográfico por imitación, siendo un refuerzo del hilo dramático. A menudo, se favorece un uso colectivo.

HIPERMEDIA: La hipermediación digital sigue una lógica de archivo, con accesos directos a materiales audiovisuales a través de carpetas e imágenes (frame) con el símbolo PLAY superpuesto, facilitando el acceso.

En el texto, existe el hipertexto tradicional de los índices (concepto/número de página), y el hipervínculo entre las ACTIVIDADES y los materiales que ofrece la maleta. Son vínculos direccionales.

CONECTIVIDAD/PARTICIPACIÓN: No se abre la experiencia más allá del aula, ni se recurre a herramientas externas del entorno digital en red (más allá de una apelación concreta al uso de un programa de edición de vídeo). En el ámbito del aula, sí se apela constantemente a la intervención del alumnado, y a su trabajo colectivo en la mayoría de actividades (potenciar la comunidad en el aula). Algunas que incluyen la “proyección de materiales creados” (actividad 3.3.) en las que el modelo cinematográfico (exhibición) se traslada al aula como forma de motivación (crear-exhibir-asistir a las reacciones de los compañeros).

TRANSMEDIA: La recurrencia a un modelo transmedia se limita a la relación entre los documentos escritos, los materiales analógicos y las secuencias audiovisuales seleccionadas. En este sentido, se potencia el marco teórico con insertos audiovisuales (habitualmente, con una

función referencial). También en ocasiones se busca la dinamización del aula con insertos audiovisuales vinculados a las Actividades.

VIRTUALIDAD: El entorno virtual que ofrece el dispositivo facilita el acceso a los materiales audiovisuales. No se genera ningún entorno dramático, ni existe una voluntad de potenciar las herramientas más allá de la transcodificación directa y la accesibilidad (repositorio).

1.3.6.3. Análisis de las estrategias para la generación de una comunidad alrededor de la propuesta

La generación de una comunidad no parece ser una de las prioridades de la propuesta. Esta se proyecta sobre un entorno social pre-existente y consolidado; el del aula. Desde este espacio sí se apela constantemente al trabajo en equipo y la realización de actividades que operan como metas para el grupo, pero no demuestra una voluntad de expandirla ni conectarla.

Su mayor atributo para la consolidación comunitaria es la simulación de un Universo con una potente idiosincrasia, como es el del cine, a través del hilo dramático, la estética y el diseño de los objetos físicos. Este Universo ficcional, complementado con los elementos de simulación de objetos reales (claqueta, identificadores, lata de película) posibilita la inmersión bajo un entorno dramático común, facilitando el sentimiento de pertenencia y la empatía de las y los usuarios (discentes, en este caso).

Propuestas de intervención colectiva, como la del cinefórum, refuerzan el intercambio comunicacional, pudiéndose profundizar en los vínculos comunitarios pre-existentes entre los miembros de la clase y generar nuevos, siempre bajo los límites del aula.

Ofrecer la opción de manipulación de materiales audiovisuales (puntual) y su posterior visualización conjunta también es una forma de ofrecer protagonismo desde su creación y puesta en común con el grupo.

1.3.6.4. Análisis de las estrategias para el empoderamiento narrativo.

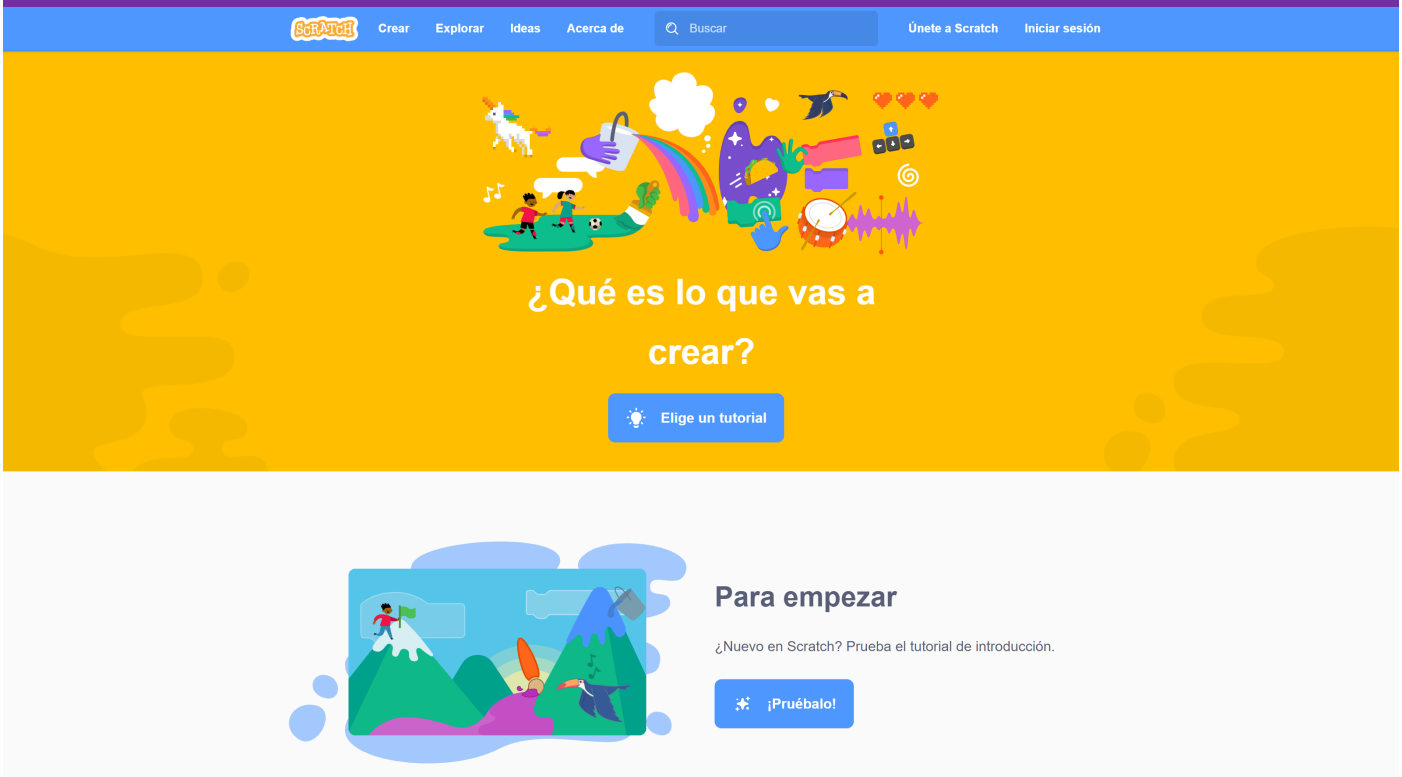
A pesar de su propuesta de situar al usuario dentro del “equipo de 7DC producciones” y de querer ofrecer al alumnado la “posibilidad de conocer desde dentro cómo se hace el cine”, la verdad es que las perspectivas de sus desarrolladores (Filmoteca, Museo y expertos en didáctica y pedagogía) se imponen al propio acto creativo. Es decir, prevalece la perspectiva experta externa sobre la construcción del relato mediado audiovisualmente.

Esta cuestión se aprecia claramente en el desarrollo de las Actividades. La única orientada hacia la construcción del relato mediado es la Actividad 3.3. En síntesis, la propuesta de esta Actividad para el empoderamiento presenta una estrategia de: 1. Modelo de ejemplo. 2. Fondo de materiales. 3. Construcción libre de significado en formato de tráiler, con una indicación de fondo: "se tiene que sugerir, emocionar, intrigar, atraer". 4. Presentación de los materiales ante la propia clase (muestra). Recoge una lógica de MIMESIS (mostrar un ejemplo) y del MASH UP (reconstrucción de sentido a partir de materiales seleccionados), sin una extensa explicación orientadora de los procesos creativos ni una guía técnica para el uso de las herramientas externas (se apunta hacia el uso de un software de edición, pero sin explicar su funcionamiento).

En general, la alfabetización audiovisual y la participación que recoge su planteamiento conceptual se disocia así de los procedimientos de creación mediada, guiando al conocimiento del cine y temáticas anexas desde la perspectiva del público experto o la investigación académica, más que como un equipo de rodaje que persigue la realización de un film.

1.4. SCRATCH

Figura 72.
Homepage de ***Scratch*** *(n.d.-a)*



Nombre del proyecto	Scratch
Año de creación	2007
Responsable	Lifelong Kindergarten en el MIT Media Lab
Lemas	· Imagine, Program, share. · Aprender a programar, programar para aprender · Scratch: Programming for all · Crea historias, juegos y animaciones. Compártelas con personas de todo el mundo.
Público target	8-16ños

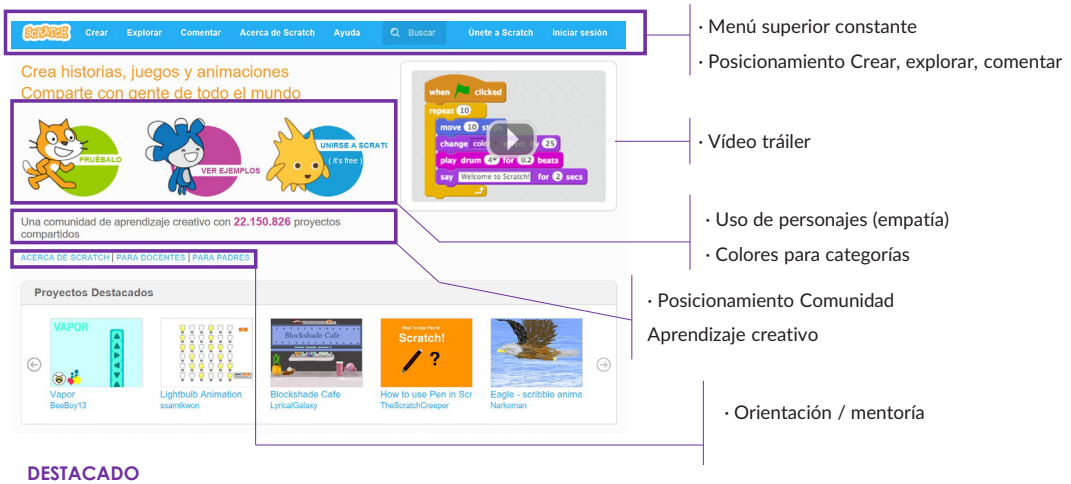
1.4.1. Preservación de las primeras impresiones y reacciones

1.1.1.1.	Categorizar en un primer golpe de vista las sensaciones y la impresión
-	Infantil
-	Visual
-	Sencillez
1.1.1.2.	Registrar las reacciones afectivas
-	Simpatía
-	Cercanía

1.4.2. Inventario de características destacadas y temas

1.4.2.1. Inventario visual de características y atributos principales.

1.4.2.1.1. Página HOME



DESTACADO

- Posicionamiento Creación y Comunidad como ejes vertebradores
- Funciones para el acompañamiento – facilitar aprendizaje



Perfil personal

Tutelaje
Tutoriales

Actualidad seleccionada
Desde la plataforma

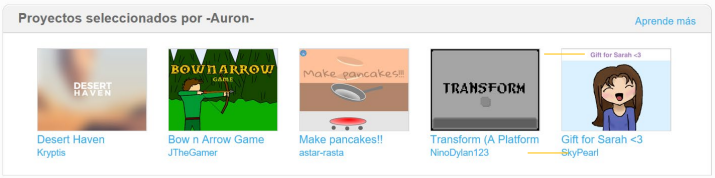
· Conexión entre usuarios
· Comunidad con nombre propio

Slider lateral material hipermediado

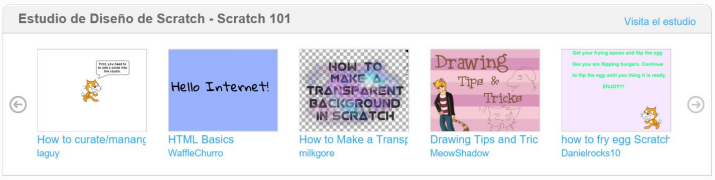
* Comunidad, desde identidad propia, como espacio para el intercambio y el aprendizaje
* Los proyectos (creaciones, tutoriales, comentarios...) son la base del intercambio



Categoría donde la comunidad agrupa proyectos por concepto

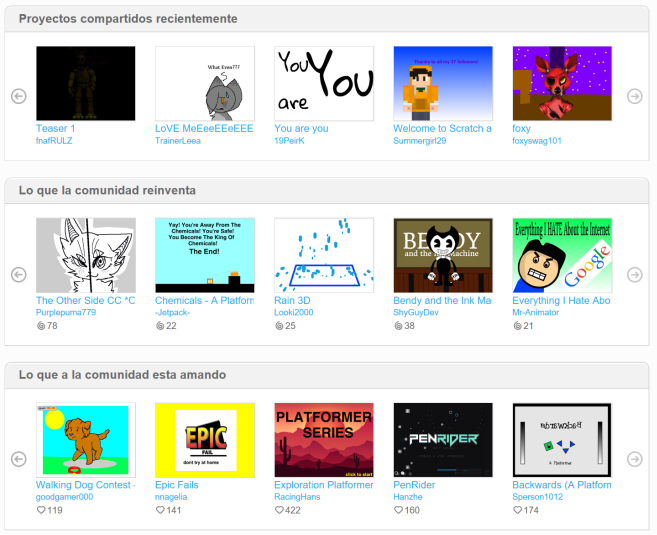


Usuari@s seleccionados hacen funciones de curatoría en Homepage



Espacio donde los miembros de la comunidad preparan tutoriales sobre el uso de las potencialidades de Scratch

* La comunidad categoriza, hace curatoría y prepara tutoriales desde el dispositivo y para el dispositivo



Slider Temporalidad

Slider reinvención (lógica computación)

Slider por ranking “me gusta”

* Priorización total en HOMEPAGE del papel de la comunidad

Refuerzo Comunidad y soporte



Proyección Transmedia

Target asistencial + inclusión desarrolladores

*** Proyección hacia otros “satélites” del proyecto**

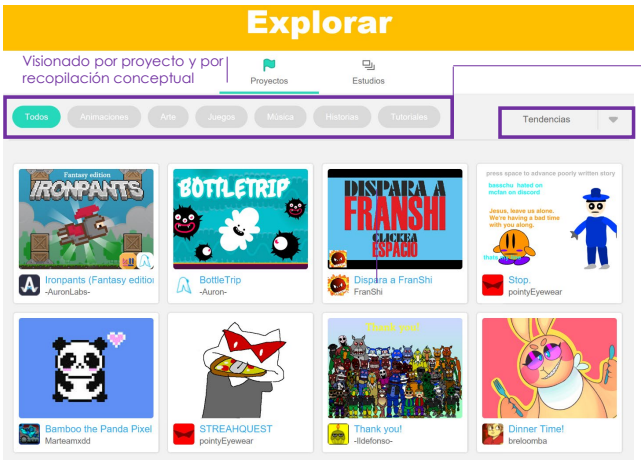
*** Recalca posicionamiento comunidad y soporte, siguiendo lógicas de comunidad de desarrolladores**



Registro básico para personalizar la experiencia y formar parte de la comunidad

* Registro favorece personalización e integración en la comunidad como miembro con identidad propia

1.4.2.1.3. Página de "Exploración"

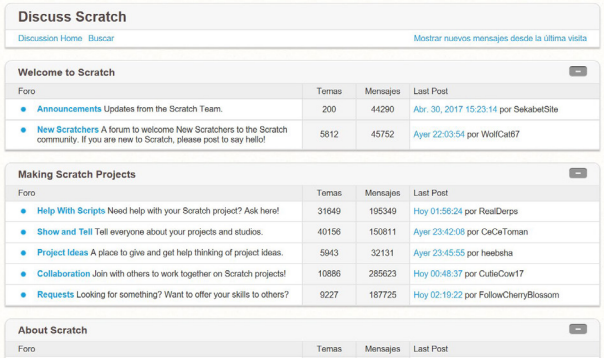


· Categorías por TAGS preconfigurados + tutoriales

· Clasificación por temporalidad, popularidad y por tendencia

***Relevancia acciones de interacción entre usuarios a través de diferentes opciones: Reinvención, comentario, recopilación, favorito, "gusta"…**

1.4.2.1.4. Página de “Comentar”



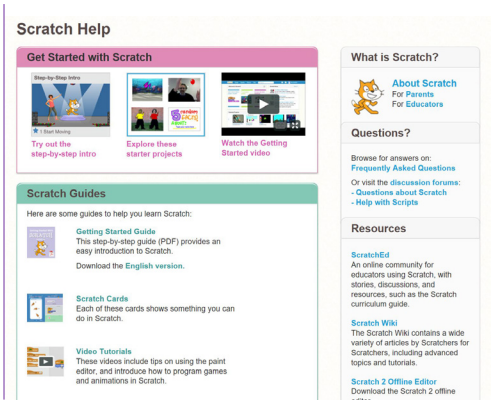
Foro y Wiki operan como una herramienta central para el aprendizaje colaborativo, la mentoría y el acompañamiento

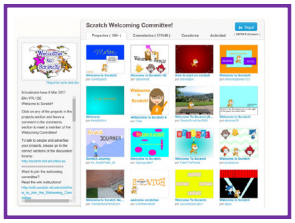
Las categorías de los foros remarcan:
- La ayuda
- La promoción
- El desarrollo de ideas
- La colaboración
- Las solicitudes

*** Foro y Wiki funcionan como elementos centrales para el aprendizaje a partir de la comunicación categorizada.**

1.4.2.1.5. Página de “Ayuda”

La ayuda ofrece material Hipermediado:
- Manuales escritos
- Vídeo Tutoriales
- Proyectos tutoriales elaborados con Scratch (interactivos, multimedia)
- Construcción a partir del código base de otros proyectos

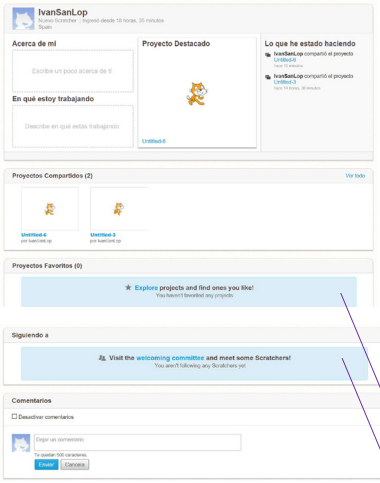


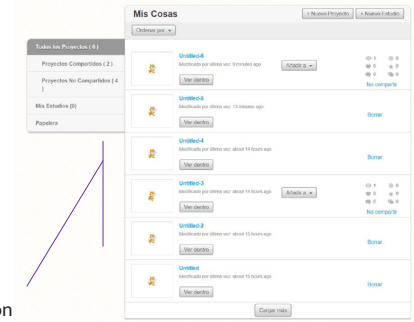


· Comité de bienvenida [Estudio]

*** El usuario es acompañado en su aprendizaje constructivo desde la configuración y diseño conceptual del dispositivo, partiendo una relación simbiótica (desde su propio planteamiento) con la comunidad**

1.4.2.1.6. Interfaz del usuario





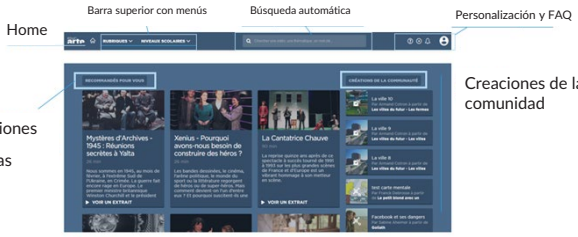
· Individualización y personalización

· Los proyectos son el eje central

· Se extiende a la exploración y la comunidad

*** Es desde la individualización (con el eje central de los proyectos) que parte la integración en la comunidad**

1.4.2.1.7. Función estudio



* Personalización de la experiencia a través de registro (tags)

* Animación única de TAGS – refuerzo de su relevancia en el sistema -

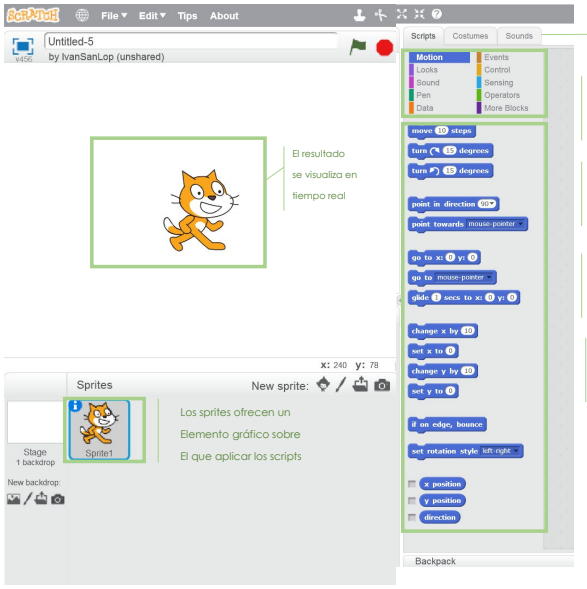
* Navegación rizomática a través de materias y niveles escolares

1.4.2.1.8. Orientación docente



· La versión para el docente pone su foco sobre la comunidad de educadores bajo el entorno de Scratch, y ofrece una serie de herramientas específicas para facilitar su labor (cosas por probar, ventana de consejos, guía…). Atiende a las especificidades del docente desde una perspectiva propia.

1.4.2.2. Inventario praxis com-educativa



Los elementos gráficos se pueden moldear (color, forma, texto, figuras geométricas…) y se pueden añadir elementos sonoros

Los scripts posibilitan la aplicación (y combinación) de toda una serie de acciones, siguiendo las lógicas de programación

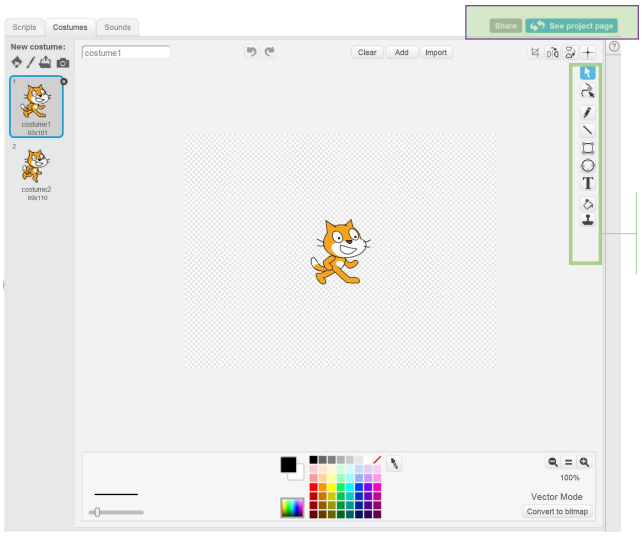
La interactividad posibilita la construcción del proyecto en tiempo real

Con un drag and drop sobre la zona de "programación", los scripts se aplican sobre los sprites

Desde la base de los scripts (acciones predeterminadas) y los sprites (elementos gráficos), se pueden realizar múltiples combinaciones con múltiples resultados para el relato mediado resultante

- **Desde la lógica del código, Scratch permite una construcción infinita de proyectos, tanto audiovisuales como digitales (incluyendo la interactividad).**

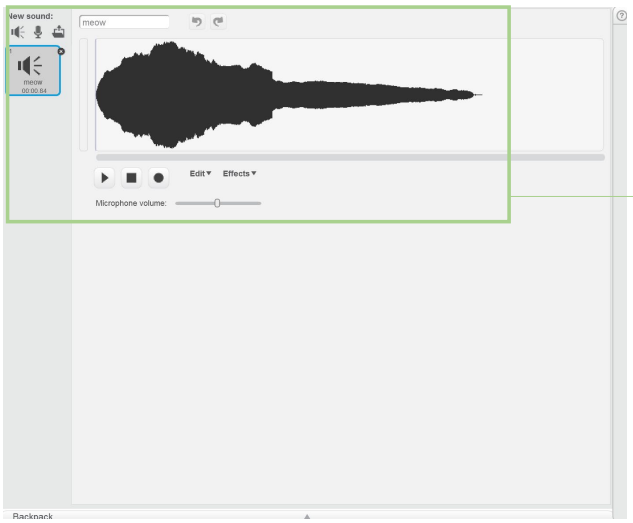
· Navegación
Contextual persigue
funcionalidad



· Lugar preferencial
COMPARTIR (comunidad)
PROYECTO (Creación)

· Múltiples opciones de
edición sobre
una base

*** Enfocado a la creatividad (proyecto) y a la comunidad (compartir)**

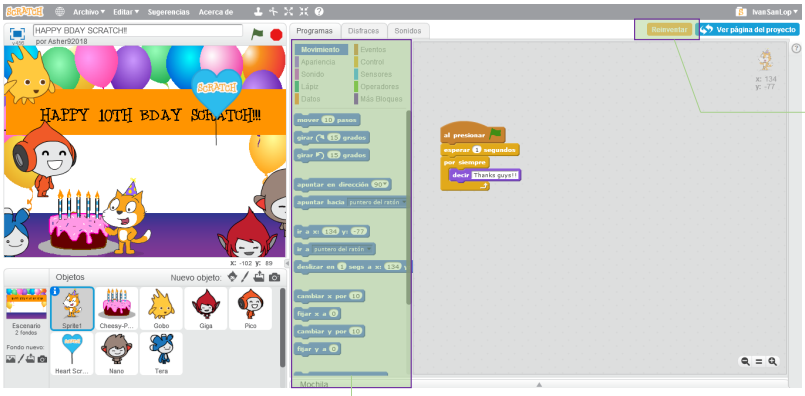


· Integra el sonido como uno de los pilares
De la edición. Ofrece:

- Banco de sonidos
- Grabación en directo de sonidos
- Subir archivos de sonido propios
- Editarlos y crear efectos

*** El sonido, junto a los scripts y la personalización, son las tres pestañas de la interfaz de edición**

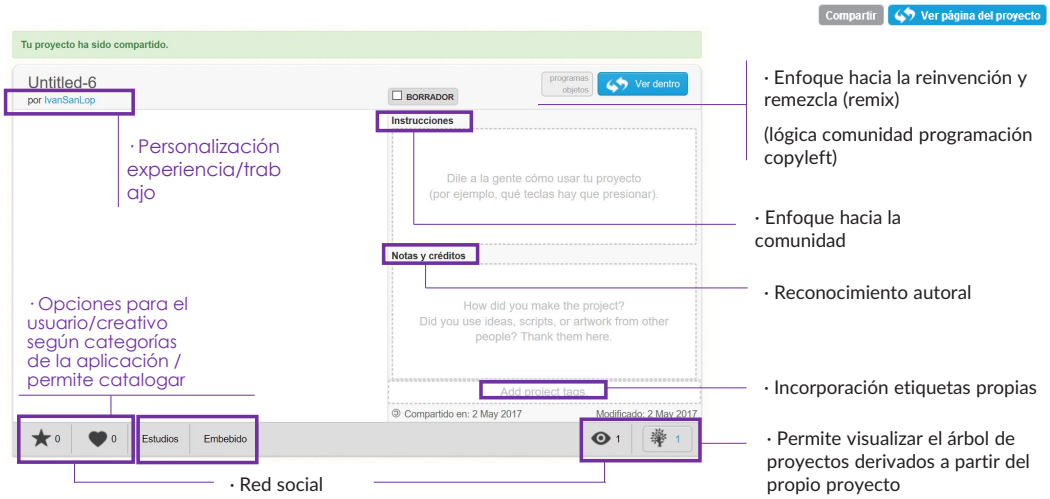
IV) Función “REINVENCIÓN”



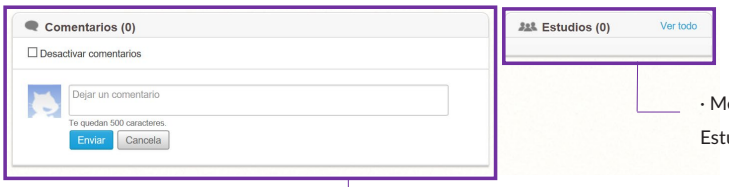
· De la Mímesis se Pasa a la acción constructivista mediante la “reinvención”

· Permite ver “interior” de otros proyectos

*** De la MÍMESIS de otros proyectos se pasa a la PRAXIS mediante la REINVENCIÓN (idea de creación colaborativa de la comunidad de desarrolladores copyleft)**



*** Se imbuye de las lógicas del copyleft, generando una disolución de las barreras entre autor y usuario**



· Metadatos por categoría propia:
Estudios (recopilaciones de proyectos)

· Opción de comentar
(participación + comunidad)

***Relevancia acciones de interacción entre usuarios a través de diferentes opciones: Reinvención, comentario, recopilación, favorito, "gusta"…**

1.4.3. Análisis en profundidad del contenido y de las cuestiones formales

1.4.3.1. Análisis intermodal (elementos fijos/estáticos y en movimiento/dinámicos	
Significantes verbales/escritos	Peso combinado con la imagen
	Vinculado al universo de la programación, pero popularizado para el uso infantil
	Persigue la motivación y la orientación a la creatividad
	En foros y wiki recoge gran parte del peso de las explicaciones
	Verbos apelan a la acción colaborativa en el entorno de la comunidad a través de imperativos: CREA, EXPLORA, COMENTA
Significantes tipográficos	Regular para títulos y Menús
	Diferente en foro y comunidad
	Diferente en nombre del proyecto
Significantes de representación visual	Proyectos se muestran a través de extractos de un *frame*
	Uso de dibujos de personajes propios/universo Scratch
	Uso de color para catalogar
	En el editor de programación: - El color cataloga - Las formas de los scripts tienen forma de piezas que encajan, a modo de puzzle
	Banco propio con un estilo infantil

	Iconografía estándar de la navegación en ordenadores (lupa, carpetas, maximizar, playetc…)
Significantes de audio	Sin audio genérico en el proyecto
	Elementos sonoros en piezas audiovisuales
	Elementos sonoros como parte de los scripts y uno de los pilares del editor
Significantes de diseño	Diferenciación entre páginas, con un menú superior fijo
	En el home, los *sliders* por categorías recogen la fuerza de la navegación
	En la página de creación, es el editor el que constituye el elemento central
	En general, diseño minimalista y sencillo que favorece la accesibilidad y la usabilidad
	Tono general infantil y colorido, con preponderancia del naranja y el azul claro
Metáforas	No se recurre habitualmente al lenguaje metafórico. Destaca la de las piezas que encajan como símil con el desarrollo de código
Símbolos	Además de los íconos ya destacados, cuenta con una serie de iconografía propia:  EMPEZAR Y PARAR  ÁRBOL DE REINVENCIONES  PERSONAJES Los “valores” del modelo propuesto (creación, colaboración, comunidad…) acaban siendo absorbidos por su “mascota” de forma simbólica: 
1.4.3.2. Análisis crossmedia de la interfaz.	
Relaciones entre Imagen/texto y tipografía	· Combinación equilibrada con mayor peso de la imagen (en cantidad). · La letra sirve para titular o para introducir brevemente.

	· La combinación se convierte en ocasiones en simbiosis, como sucede con las piezas de scripts y su integración de forma, imagen y letra.  · En wiki y foros, la proporción imagen/letra se rompe, siendo la letra la que ocupa un mayor espacio.
Relaciones entre sonido/imagen	· Vínculo inexistente en la diégesis del proyecto. · Cada vídeo proporcionado ofrece sus propias relaciones, incluyendo combinaciones hipermedia e interactivas.
Diseño general / interacciones entre imagen, audio y texto	· La interacción entre los tres elementos se produce en los vídeo tutoriales y en las piezas creadas por los usuarios de la comunidad. · Además de la reproducción o interacción, el dispositivo posibilita también la opción de CREAR la interacción entre imagen, audio y texto a través del menú CREA. · Estos proyectos retroalimentan la comunidad, siendo después visibles en la HOME del dispositivo y a través de la pestaña de EXPLORA.

1.4.3.3. Uso de las 5 claves digitales en red.	
HIPERMEDIA	Prácticamente todo el contenido que presenta la página está hipermediado, con enlaces de texto/texto, texto/imagen, texto/vídeo, imagen/vídeo.
	La arquitectura hipermediada persigue la accesibilidad y la usabilidad, sin pretensiones dramáticas.
	Cada apartado recurre a un uso específico de la estructura hipermedia: - En la exploración y en la Home page, los vínculos son expositores con acceso directo a los materiales - En la creación, la hipermediación permite abrir herramientas creativas para la construcción/modificación de los proyectos

	Algunos proyectos de la comunidad incluyen materiales hipermediados (meta-hipermedia).
	La función de "Estudios" permite generar escaparates de materiales hipermediados según categorías conceptuales.
	En el foro y el wiki, se hipervinculan elementos por líneas conceptuales, temáticas, temporales, perfiles de usuarios o proyectos.
	Se genera una red hipervinculada de usuarios a través de sus perfiles (fichas que contienen información personal, sobre sus creaciones, contribuciones y proyectos)
INTERACTIVIDAD	La interactividad va más allá de la reproducción, generando un sistema dinámico en la combinación de la creación, la exploración y la contribución en el ecosistema de una comunidad activa.
	En la exploración, la interacción con los materiales no es únicamente "pasiva"; posibilita la REINVENCIÓN de los mismos a partir del código fuente, siguiendo las lógicas del copyleft.
	Además, las interacciones entre los usuarios de la comunidad es dinamizada por proyectos, comentarios, wikis, tutoriales… pero también con funciones propias de las RRSS (seguir, *likes*, número de reproducciones, favoritos, árbol de reinvenciones).
	En el apartado de creación, se facilitan las herramientas para la praxis creativa de la creación de narrativas a través del código. Son múltiples opciones de combinación de imagen, audio, animación, edición, vídeo, interacción… partiendo del código.
	A la creatividad, le acompaña el acompañamiento de la comunidad, con proyectos tutoriales, documentos en pdf, foro, wiki, ayuda para comenzar…
	La función de "REINVENCIÓN" permite, dese la MÍMESIS del proyecto, reinterpretar los códigos de otros proyectos para crear uno nuevo (o nuevas versiones del mismo).
VIRTUALIDAD	El entorno es plenamente virtual, con una interfaz orientada a la accesibilidad y la usabilidad, y que incorpora unos elementos audiovisuales dramáticos con los personajes, pero sin desarrollar un componente dramático fuerte o un universo ficcional.
	Bajo la estructura determinada por el dispositivo, la comunidad digital (real) es la verdadera generadora del universo de Scratch
	No existe una versión VR/AR

TRANSMEDIA	Satélites múltiples: - El dispositivo (central) - Aparición en programas de televisión - Artículos en periódicos - Libros generados por la comunidad - Artículos científicos generados por el MIT y el grupo Lifelong Kindergarten - Canal propio de Youtube - Los desarrollos de la propia comunidad - Wiki y Foros - Perfiles en RRSS - Vínculos con el mundo físico a través de *MaKey*, *Makey*, LEGO WeDo y PicoBoard.
	Pese a la cantidad de productos en diferentes entornos mediáticos, no se observa una estrategia transmedia estratégica y planificada.
	El desarrollo mediático de Scratch está fuertemente vinculado a la comunidad generada bajo su entorno, combinada con una visión *blended* en las aulas, los eventos y las conferencias.
	Sí se observa una estructura definida y reflexionada, dentro del entorno *blended*, por perfiles y rangos de edad. También una estructura para favorecer el desarrollo de la plataforma a nivel global. - ScratchED (comunidad educativa) - ScratchJR (5-7 años) - Wifi y foro - Scratch Foundation (fundación para dar soporte) - Scratch day (Red global de eventos sobre Scratch) - Scratch conference (conferencias regionales) El dispositivo promueve la acción-participación a través de las Actividades.
CONECTIVIDAD/ PARTICIPACIÓN	La participación es el centro neurálgico de la idea desarrollo de Scratch.
	La construcción del dispositivo, así como la dinamización de la comunidad, genera un entorno que potencia la creación, la colaboración y la participación.
	El dispositivo impulsa el uso interno (dispone de manera integral de todo lo necesario para desarrollar todas las actividades sin salir del entorno de Scratch). Es un entorno integral.

	Sí posee, no obstante, cuentas en RRSS, y permite hipervincular e incrustar los contenidos generados en Scratch en otros espacios digitales.
	Aprovecha la tecnología de Vimeo para la reproducción de vídeo en sus teasers. También inserta vídeos de otras páginas (ejemplo TED).
	En sus perfiles y proyectos, los usuarios pueden enlazar con entornos externos a través de hipervínculos, pero no se ofrece una opción directa hacia la conectividad externa (no hay integración de perfiles de RRSS, Yotube, o compartir en otras páginas). Sí hay opciones directas de conectividad interna (En perfil: ir al welcome committee, exploración de otros proyectos… y en Proyectos: comentar, ver reinvenciones y estudios del usuario "creador", etc…)

1.4.4. Puntos de vista integrados (voz), audiencia implicada y propósitos

1.4.4.1. Análisis de los puntos de vista y personificación
Scratch es un proyecto gratuito elaborado por Lifelong Kindergarten Group, del MIT Media Lab. Se aprecia un punto de vista convergente, con un fuerte componente de las maneras de hacer de la programación y la cultura del copyleft y la comunidad, pero añadiendo recursos y estrategias para facilitar el aprendizaje y hacer accesibles las herramientas (innovación educativa: constructivismo, PBL, aprendizaje colaborativo…). Por su diseño, además del punto de vista de los "creadores" originales, se tornan fundamentales las perspectivas de una comunidad formada a partir de la unión a través de proyectos, estudios o comentarios de perfiles personales.
1.4.4.2. Análisis de las audiencias primarias y secundarias.
El target inicial comprende a niños y niñas entre 8 y 16 años. Su uso, sin embargo, alcanza a un número mayor de personas, sin restricciones (más allá de las limitaciones de acceso digital). Existen guías específicas para padres y docentes para que ejerzan una labor de orientación, y también una página específica para niños y niñas más jóvenes (Scratch JR) y para los docentes (Scratch EDU).
1.4.4.3. Análisis de los objetivos y propósitos integrados.
El proyecto pretende facilitar el aprendizaje del código, pero no de manera exclusiva ni excluyente. Se enfatiza la creatividad, los procesos sistemáticos, y el trabajo colaborativo a través de una comunidad en línea. Proyectos, aprendizaje colectivo y conectividad interna son propósitos centrales.

1.4.5. Análisis de contexto, procedencia e inferencias

1.4.5.1. Identificación del emisor y sus fuentes.
El Lifelong Kindergarten Group forma parte del MIT Media Lab, un grupo interdisciplinar de investigadores que diseñan tecnología con la finalidad de mejorar la experiencia humana. Representa uno de los exponentes más vanguardistas de investigación y desarrollo tecnológico a nivel global.
1.4.5.2. Plataformas tecnológicas y sus implicaciones y restricciones.
El modelo creativo que Scratch implementar para la creación es un diseño propio basado (la versión 2.0) en el Action Script. Recurre a una licencia copyleft, con lo que los materiales son susceptibles de ser "reinventados" por la comunidad. En su combinación de herramientas y funciones, el editor es muy completo, permitiendo combinaciones prácticamente infinitas. Los elementos gráficos y audiovisuales (animaciones) del banco tienen un registro infantil, aunque el usuario puede subir imágenes desde su propio disco duro. La plataforma en sí está dirigida a la gestación de un ambiente comunitario colaborativo a partir de la creación y la interacción entre usuarios. Implica el registro para poder formar parte de la comunidad con un perfil propio.

1.4.6. Análisis de la organización de la información y estrategia de motivación/ compromiso y empoderamiento creativo

1.4.6.1. Opciones de la estructura y de la navegación y restricciones (organización dinámica)
El dispositivo parte de una barra superior perenne que, de alguna manera, identifica sus principales pilares de navegación: - HOME [Landing page que prioriza creación, conexión con la comunidad, la mentoría, y el acceso a otros proyectos] - CREA [Editor] - EXPLORA [Proyectos y estudios] - COMENTA [Foro] - ACERCA DE SCRATCH [Página informativa sobre el proyecto] - AYUDA [Facilitar el uso: editor y acceso a la comunidad] - BUSCADOR - MENSAJES / MIS COSAS / PERFIL [Panel del usuario] Cada una de estas entradas cuenta con una forma propia, que intenta potenciar su objetivo.

Desde el HOME, se posiciona la opción creativa como la preferente. La acompañan el tutelaje y la conectividad con la comunidad, junto a un apartado de noticias. La disposición de la información se produce a través de bloques. En la parte inferior, el acceso a otros proyectos se presenta a través de sliders ordenados por:

- Proyectos
- Estudios
- Proyectos del curador escogido
- Estudio de diseño
- Recientes
- Reinvenciones
- Los que gustan

El editor se divide en tres grandes bloques:

- Visualización
- Sprites
- Scripts

  · Pantalla lateral con coordenadas x y

  · Tres pestañas (Programas, disfraces, sonidos)

  · Categorías



  · Múltiples bloques (scripts) por categoría

1.4.6.2. Análisis de las estrategias para la motivación/compromiso. Análisis específico de las claves digitales en red para la motivación/compromiso.

INTERACTIVIDAD: La interactividad trasciende la facilidad del acceso a contenidos a metadatos. En su propuesta, Scratch orienta la interactividad para varios fines, aunque todos con un propósito común: el aprendizaje a través de la acción creativa, con la ayuda de la comunidad y para hacer crecer la comunidad. “Crea historias, juegos y animaciones. Comparte con gente de todo el mundo”. Este propósito se presenta como una forma de motivación y compromiso por sí mismo.

A las potencialidades de tener un editor interactivo, de uso sencillo y amigable, se le une la orientación explícita hacia el compartir y participar en la comunidad (a través de varias opciones: proyectos, estudios, comentarios, seguimiento de usuarios, like…). Además, la interacción con el contenido no es "pasiva"; se puede reinventar (pasar de la mímesis a la praxis creativa desde un modelo previo, asignando nuevos significados).

HIPERMEDIA: Desde la estructura hipermedia, se favorecen los conceptos de identidad (a través de la ficha del perfil) y de pertenencia (con una categorización que da preponderancia a la comunidad y a los usuarios activos). El compromiso se genera en este entorno, en el que la colaboración a través de materiales hipermedia se posiciona como un elemento central, tanto para el aprendizaje personal como para el desarrollo de la propia comunidad.
El resto del armazón hipermedia parte de las ideas de accesibilidad y usabilidad del contenido, sin alardes, ni despliegues ficcionales complejos.

CONECTIVIDAD/PARTICIPACIÓN: Participar y conectar son dos de los pilares sobre los que se basa la idea de Scratch. Con una propuesta integral, y una dinamización del dispositivo enfocada a la acción en comunidad, se consigue que el usuario sienta:

1. Que forma parte de un colectivo
2. Que su trabajo es relevante
3. Que su acción colectiva aporta un bien a la comunidad a la que pertenece

TRANSMEDIA: Más allá de la repercusión mediática, de alguna manera involuntaria, Scratch sí aprovecha sus potencialidades mediáticas para agregar varias capas satelitales a su dispositivo. Algunas, para hacer más preciso su proyecto (Scratch JR). Otras, para traspasar las fronteras digitales y reincidir en la idea de comunidad, en una apuesta por el *blended*.

En otra arista, desde el editor se pueden desarrollar (e insertar) en otros entornos mediáticos toda una variedad de formatos: vídeo, animación, GIF, Meme, juego… Es decir, el usuario podría crear su propia estrategia transmedia a partir del editor del dispositivo, lo que puede suponer una motivación extra.

VIRTUALIDAD: El entorno virtual nos ofrece un mundo propio que, sin estar excesivamente caracterizado, sí cuenta con unos personajes, un editor propio fuertemente reconocible, y una comunidad capaz de generar espacios de interacción propios agrupándose alrededor de conceptos. El espacio virtual es integral, con lo que se facilita el acomodo del usuario al entorno sin idas y venidas (sin conectividad externa). Se recurre a la nomenclatura de *scratchers* para

apelar a los usuarios del proyecto, reconociéndose una vertebración de la comunidad alrededor de su propuesta, con una idiosincrasia propia no homogeneizante.

1.4.6.3. Análisis de las estrategias para la generación de una comunidad alrededor de la propuesta

En Sratch, la comunidad no opera únicamente como finalidad, sino que se integra como principio. Es ella la que dota de sentido a la experiencia, ofreciendo al usuario el sentimiento de pertenencia a un colectivo, valorando sus creaciones y haciéndole sentir que su acción en el entorno aporta un bien a la colectividad de la que forma parte. Para conseguir estos efectos, Scratch recurre a una simbiosis entre creatividad y comunidad.

En pimer instancia, se fomenta la construcción de un perfil personal (personalización de la experiencia) en el que se favorecen los conceptos de identidad (a través de la ficha del perfil) y de pertenencia (con una categorización que da preponderancia a la comunidad y a los usuarios activos).

La opción de crear ofrece las herramientas para que el usuario pueda expresarse, reafirmando su identidad en el sistema (presentación en sociedad a través de sus proyectos), su protagonismo, y profundizando en su sentimiento de formar parte activa de algo. Estas creaciones se consolidan en proyectos. También existe la posibilidad de crear estudios, que equivaldría a la agrupación de proyectos (metaproyectos) bajo una lógica de categorización. Esta labor de curatoría es, además de un ejercicio de posicionamiento personal, una oportunidad para generar nodos de interés comunes y profundizar en redes de intereses a través de tópicos.

Las creaciones, junto con el perfil personal y el acompañamiento, son los elementos sobre los que orbita la comunidad. Es un modelo de aprendizaje a través de la acción creativa, con la ayuda de la comunidad y para hacer crecer la comunidad. Desde la estructura hipermediada, se prioriza la visibilidad de los proyectos, presentándolos como el espacio central de la Home page, organizados a partir de una categorización en metadatos. Para la socialización del contenido, se activan toda una serie de opciones muy similares a las que emplean las redes sociales: seguir, like, número de reproducciones, favoritos, árbol de reinvenciones. La integración de la reinvención es muy paradigmática de la propuesta de Scratch: cualquier creación puede ser retomada y reconstruida por otro usuario, imitando la lógica del copyleft, y poniendo la progresión de los proyectos y el bien de la comunidad por encima de la acción estática individual. Todas estas funciones facilitan las relaciones entre personas, ya sea a través de sus perfiles o de sus proyectos.

Esta unidad simbiótica central está envuelta por un acompañamiento colectivo de los miembros de la comunidad, tanto para un soporte técnico en el uso de la plataforma como para la sociabilización de los contenidos, la presentación de ideas, la búsqueda de colaboración, o incluso discutir sobre cuestiones externas a Scratch. A nivel de software, este entorno se cristaliza en la wiki y el foro.

Desde la propuesta, se impulsa el uso integral bajo el paraguas de la plataforma y sus lógicas. Permite hipervincular e incrustar contenidos en otros espacios digitales, pero no se ofrece una opción de compartir directamente en RRSS o Youtube, incentivando así la concentración y evitando la dispersión de los proyectos y estudios.

1.4.6.4. Análisis de las estrategias para el empoderamiento narrativo.

En su primer pilar, el de la creatividad, Scratch se fundamenta en la potencia de un editor que permite realizar un gran abanico de formatos, siempre partiendo de los "sprites" y de los "scripts", siguiendo las lógicas de la programación. A esa orientación dirigida hacia la creación le acompaña un diseño enfocado a la accesibilidad y a la usabilidad. No hay grandes alardes técnicos, ni complejos sistemas para la creación. Se aprecia claramente la voluntad de facilitar al máximo la tarea del usuario. En ese sentido, es también importante recalcar el acompañamiento constante que se realiza desde la plataforma, ya sea a través de su equipo (con ayuda audiovisual continua, tutoriales, etc…), o a través de la comunidad (con proyectos tutoriales, el foro o la wiki).

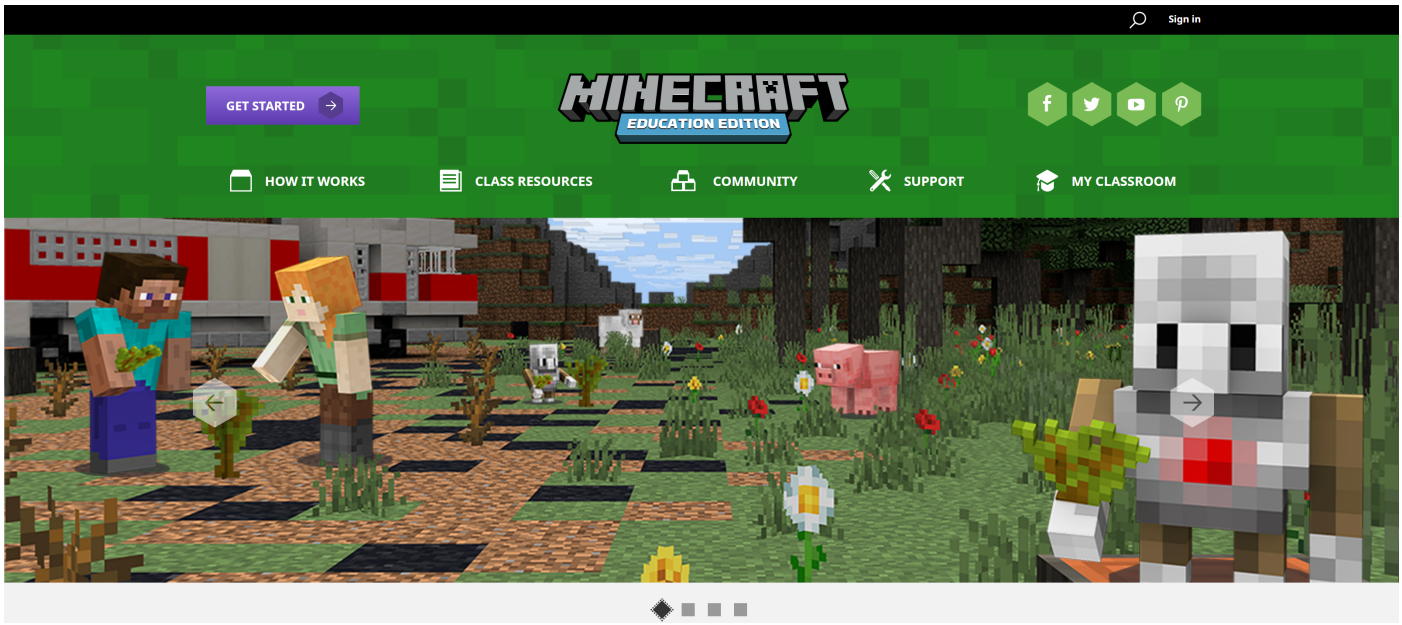
Al mismo tiempo, los proyectos generados no quedan aislados en un repositorio. Cumplen una lógica, en una adaptación por mímesis de la comunidad de desarrolladores y del concepto del *copyleft*. Una vez el proyecto ha sido desarrollado, este se abre a la comunidad, teniendo acceso a ellos desde la Home Page, en las diferentes secciones o a través de la búsqueda. A la comunidad se le ofrece diversas formas de interacción con el proyecto, algunas retomadas de las RRSS. Pero hay una función que destaca: la de la reinvención. Todo proyecto de Scratch es susceptible de ser "abierto" por un usuario y *reinventado*, dando lugar a nuevos proyectos.

La visión que nos ofrece Scratch abre la perspectiva sobre el empoderamiento más allá del desarrollo de los proyectos en sí mismos; los inserta en una comunidad que los pone en valor. El ambiente de creación colaborativa en comunidad no es accesorio: forma parte de la génesis y de la idiosincrasia de la propia plataforma.

El empoderamiento narrativo, por tanto, no supone la producción y difusión de un proyecto para consumidores pasivos. Es el desarrollo *ad infinitum* de las ideas y narrativas (en este caso, construidas a partir del código) en una comunidad de conocimiento.

1.5. MINECRAFT EDUCATION

Figura 73.
Homepage de ***Minecraft Education Edition*** *(n.d.).*



Nombre del proyecto	Minecraft Edu
Año de creación	2016
Responsable	Mojang AB, 4J Studios, Microsoft Studios
Lemas	· Engage Students in fun new ways · Explore a world of learning · Asses and Reflect / Inmersive learning / Classroom Collaboration · 22nd Century skills!
Público target	3-18+ años

1.5.1. Preservación de las primeras impresiones y reacciones

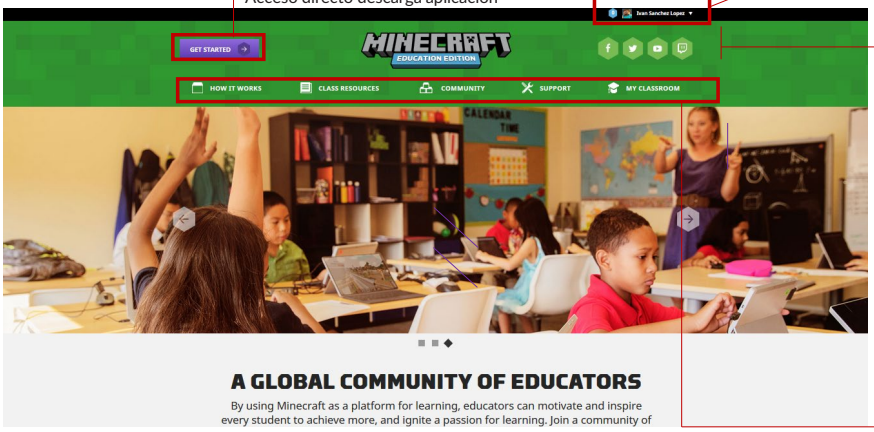
1.5.1.1. Categorizar en un primer golpe de vista las sensaciones y la impresión
- Orgánico
- Estilo propio
- Inmersivo
- Onírico
1.5.1.2. Registrar las reacciones afectivas
- Extrañeza - Simpatía - Desbordamiento

1.5.2. Inventario de características destacadas y temas

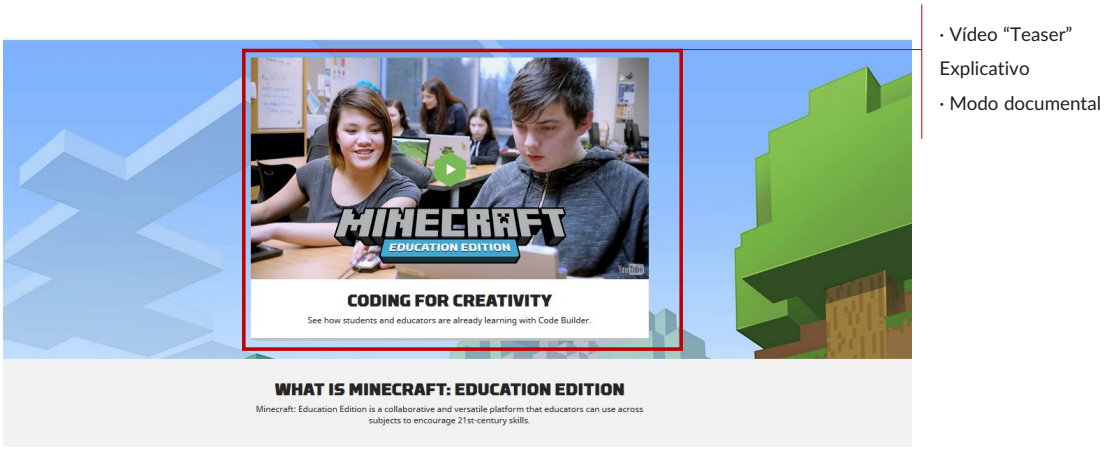
1.5.2.1. Inventario visual de características y atributos principales.

1.5.2.1.1. Página HOME

I)

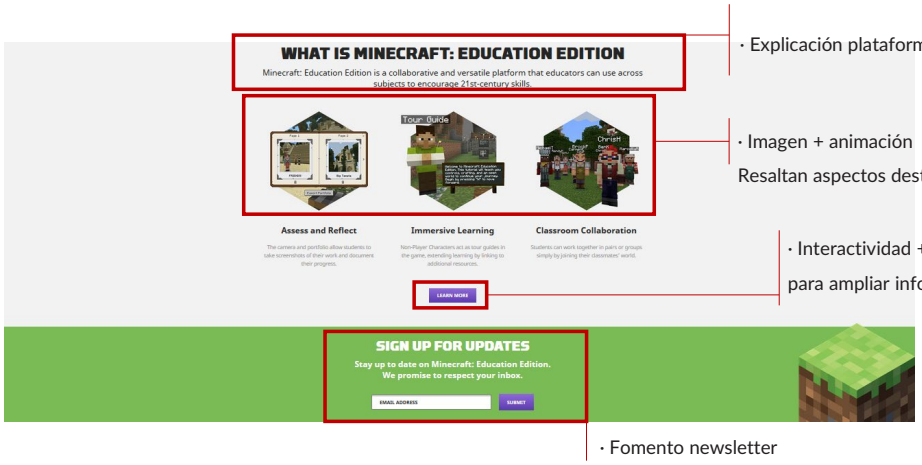


- Diseño en continuidad con el programa (el juego)
- Posicionamiento de Usabilidad y carácter comercial (escaparate)



* **DESTACADO**

- Se recurre al audiovisual para explicar la plataforma en forma de teaser documental



· Explicación plataforma en código escrito

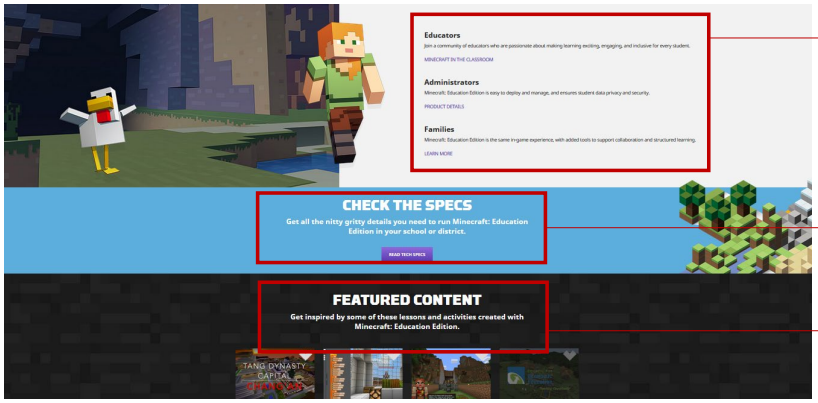
· Imagen + animación
Resaltan aspectos destacados

· Interactividad + hipervínculo
para ampliar información

· Fomento newsletter

DESTACADO

- Las animaciones recalcan los elementos destacados
- Código escrito expresa ideas clave
- Interactividad + hipermedia permiten aumentar capas de información



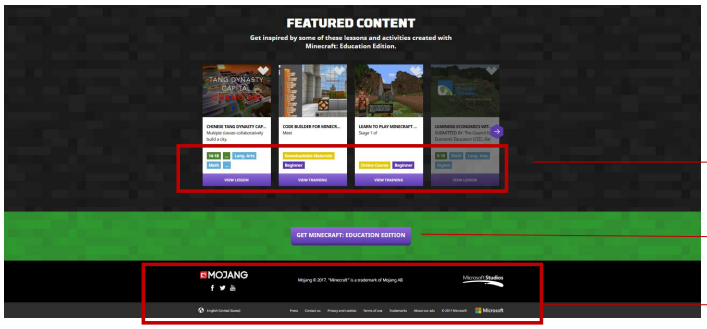
· División por perfiles

· Señala requisitos del sistema

· Posicionamiento relevante de Lecciones y actividades elaboradas por la Comunidad

* **DESTACADO**

- Se separan los perfiles en tres: Educadores, Administradores y familia. Cumple función orientativa a través de hipervínculos (Los perfiles del juego son administrador, educador y estudiante)
- Se posiciona contenido elaborado por la comunidad, pero sin mentarla.



· Uso de metadatos para clasificar

· Taxonomía por edad, materias, habilidades, tipo de mundo (diégesis) y dificultad.

· Agrega información sobre la naturaleza del proyecto: pre-recorded video, online course o Downloadable Materials.

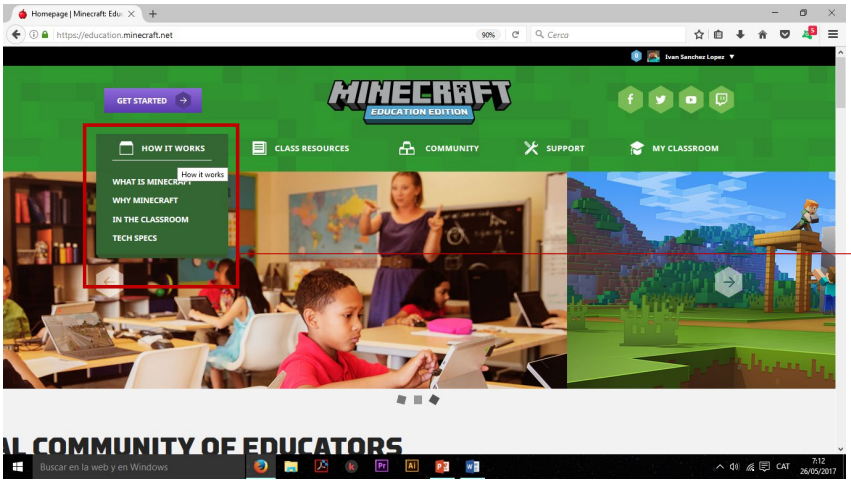
· Distingue entre lecciones, trainings y worlds.

· Acceso directo compra del juego

· Info básica: créditos

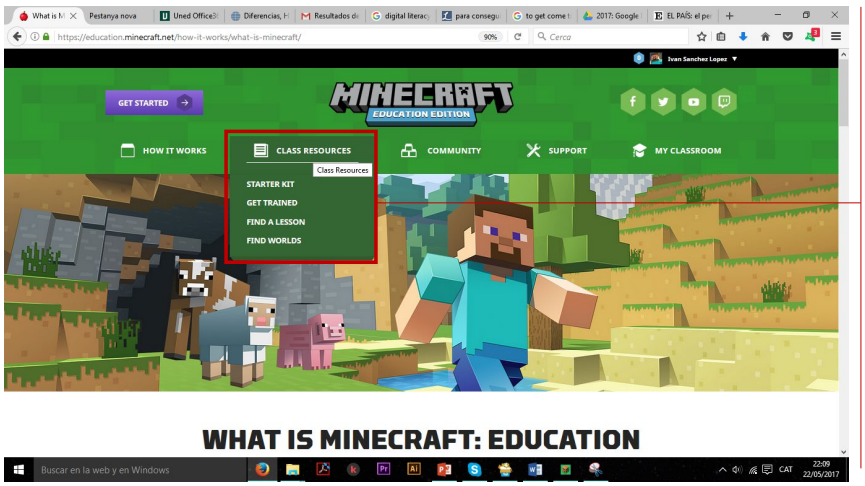
- Uso de metadatos para categorizar los proyectos.
- El proyecto recoge más importancia que la autoría

1.5.2.1.2. Menú Superior



· Presentación sencilla multimedia

*** Potencialidad multimedia para explicar el proyecto (Inicio)**



· Acceso directo a los recursos

· Basados en proyectos

· Filtro por metadatos

· Grandes categorías:

- **Training**;

mejora de habilidades en el entorno del juego (vídeo, curso on line o descarga De materiales)

- **Lessons**

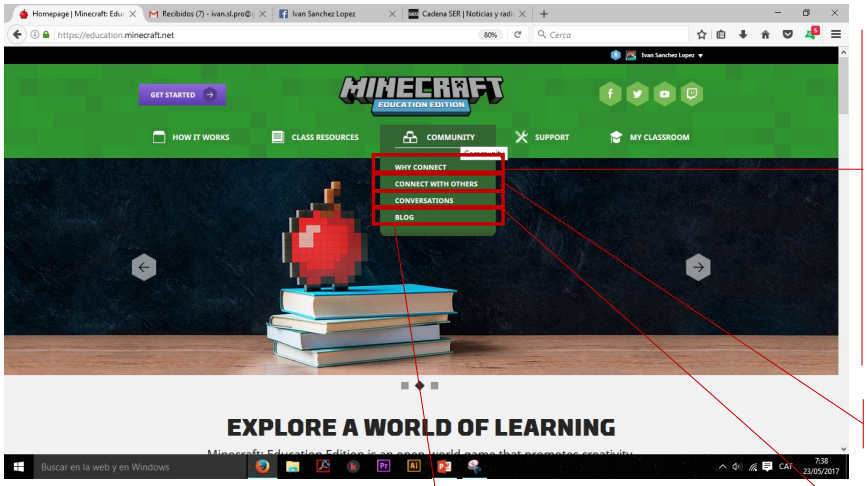
Proyectos temáticos dentro del Juego creados por los profesores

- **Worlds**

Mundos generados en el entorno del Juego por profesores

*** Recursos basados en proyectos (PBL). El concepto "LESSON" es una idea fuerza**

*** Recursos integrados en el espacio diegético del juego**



· Pedagogía de uso de comunidad:

- Compartir lecciones
- Conectar con otros educadores
- Foro de discusión
- Seguimiento a través de favoritos
- Comentarios sobre proyectos
- Asignación de medallas (gamificación)

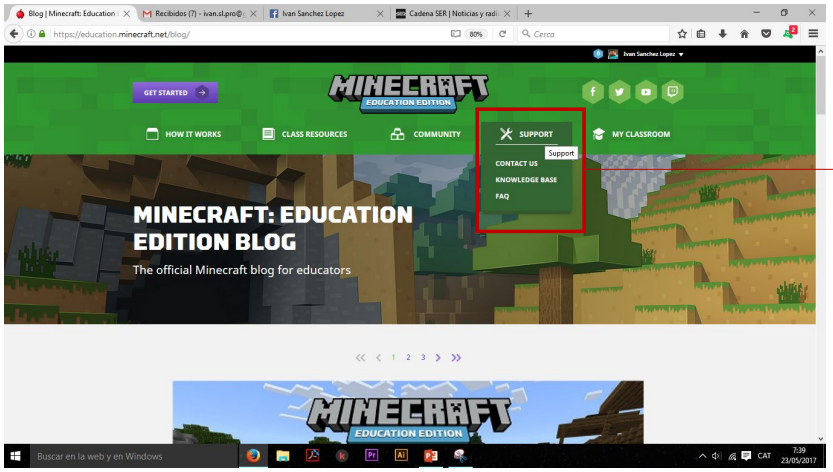
· Acceso directo perfiles de otros usuarios (metadatos) y a los Mentores (usuarios pro)

· Posts sobre Minecraft
· No queda clara la procedencia

· Conversaciones en 3 bloques
General Discussion
Feature request
Technical support

*** Desde la web, se favorece el sentido de comunidad a través de la conectividad**

*** Tres niveles de comunidad: diegético, clase y a través de la conectividad**



· Base de conocimiento

- Generada por los administradores del proyecto
- Permite búsqueda por palabra clave

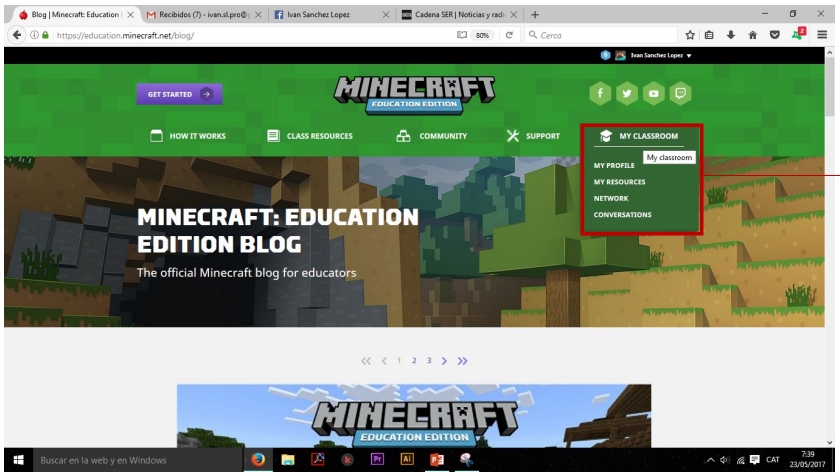
· FAQ (componente comercial)

· Contacto directo con

Los responsables del proyecto

*** Acompañamiento sencillo y accesible a través de FAQ, Contacto y Base de conocimiento**

*** Lo generan los administradores, no la comunidad.**



· Gestión desde perfil personal

· Un panel recoge el estado de:

- Novedades de la comunidad (a tra[heart] de función de *like*)
- Notificaciones sobre actualizaciones
- Notificaciones sobre las lecciones creadas
- Estatus de la insignia (*badge*) personal
- Acceso directo creación de *lesson*

· Seguimiento de las conversaciones personales

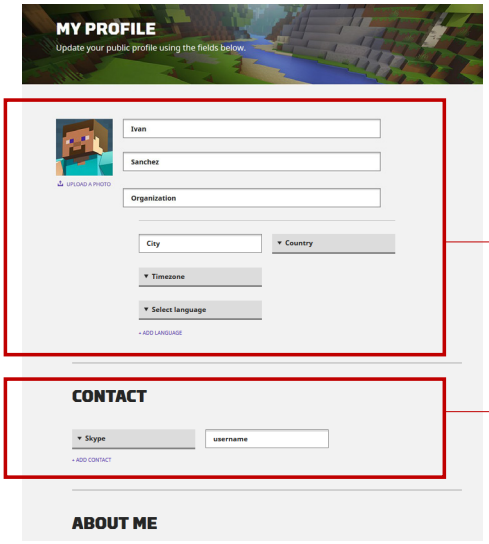
· Visualización de la red

Personal en la aplicación

*** La experiencia se personaliza mediante la data proporcionada por el usuario**

*** Sus puntos focales son: Creación de lecciones / Participación-seguimiento (perfiles, lecciones, conversaciones) / Nuestro perfil y lecciones (interacción de los demás con nosotros)**

1.5.2.1.3. Perfil personal

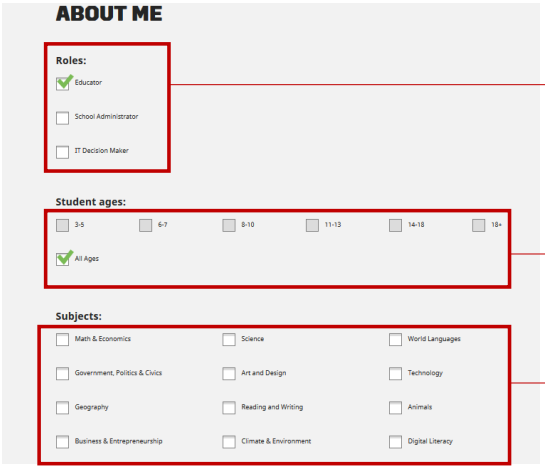


· Se elabora un perfil personal

· Incorpora elementos AV (imagen)

· Integra forma de contacto directa (conectividad)

*** La experiencia parte de la identificación a través de data**

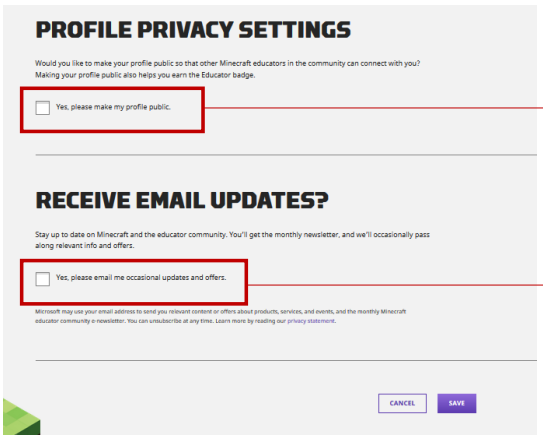


· 3 roles:
- Educador
- Administrador de escuela
- Responsables de TI

· División por edades

· Materias escogidas por responsables de Minecraft Edu

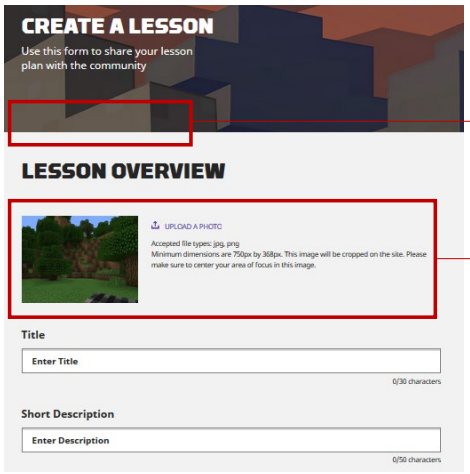
*** La data permite personalizar la experiencia**



· Para la integración en la comunidad, el perfil ha de ser público

· Newsletter para información vía correo

*** Es el perfil público personal el que da la posibilidad de conectar con la comunidad**

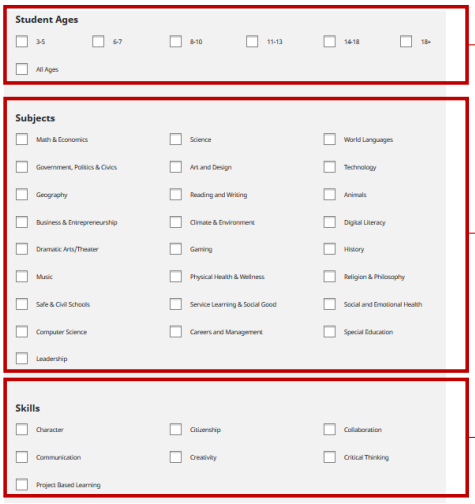


· Formulario para compartir las lecciones bajo un estándar con la comunidad

· Permite integrar data AV (imagen)

*** La creación de lecciones es el nodo central de la participación en la comunidad**

*** Un formulario estándar facilita la administración, accesibilidad y usabilidad de los recursos**



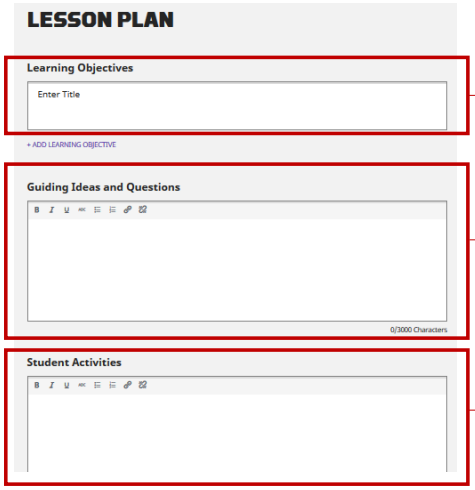
· Categorización por edades

· Categorización por temas

· Categorización por habilidades

· El carácter de las habilidades se enmarca dentro del marco conceptual de la innovación educativa

*** La categorización a través de metadatos permite estandarizar los procesos de información y de búsqueda de los proyectos**

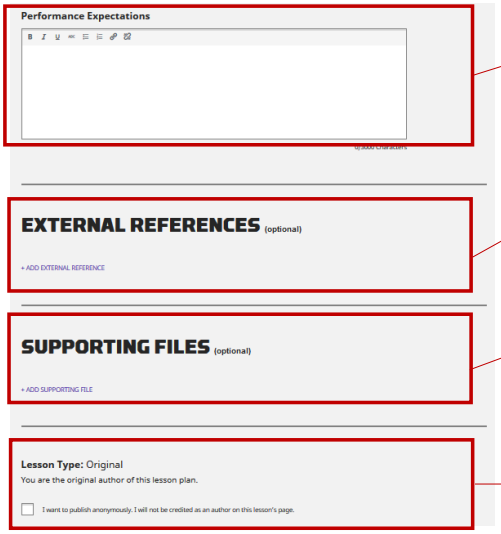


· Aprendizaje por objetivos

· Orientación a través de ideas y cuestiones guía

· Se señalan las actividades que va a realizar el estudiante en la lección

*** Introduce elementos conceptuales del PBL (objetivos, actividades), y una denotada inspiración en el constructivismo en el planteamiento (ofrecer herramientas, orientada a la acción, papel de guía del profesor**



· Se marcan las expectativas (finaldiad)

· Permite agregar referencias externas (conectividad)

· Permite añadir paquetes de información multimedia (entre ellos, mundos generados desde el juego)

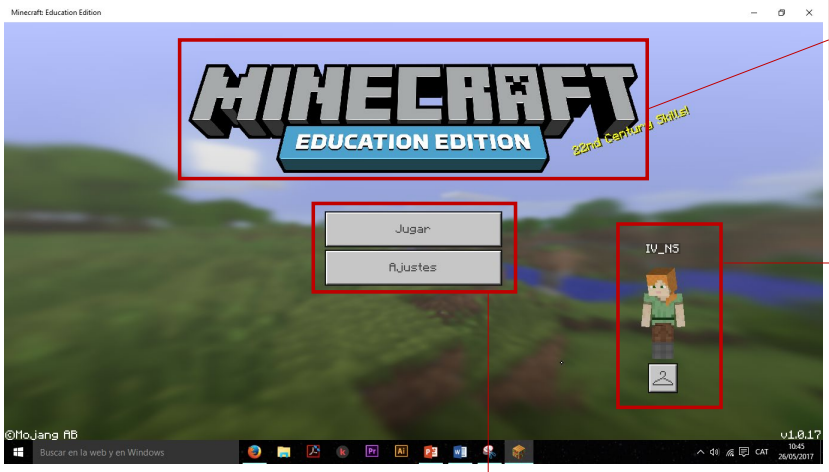
· Las lecciones se registran bajo los términos establecidos por Microsoft (conservando la autoría su creador)

· Se puede publicar de forma anónima

*** El formulario permite añadir archivos multimedia descargables y referencias externas**

*** La licencia con la que se guardan los proyectos es según los términos de Microsoft**

1.5.2.1.5. MINECRAFT EDU: EL JUEGO

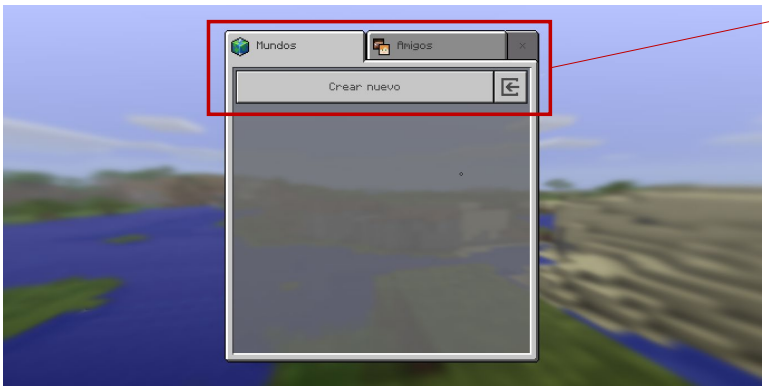


· Entorno virtual del juego
· Es una edición educativa

· Genera un avatar
· Personaje configurable

· La propuesta es "JUGAR"
· Se pueden modificar los ajustes

*** Mimesis del juego Minecraft**
*** Se genera automáticamente un avatar configurable**



· Opciones: MUNDO / AMIGOS

- Posibilita la conectividad Virtual con otr@s usuari@s

- Permite crear mundos propios o carga Mundos generados por otr@s

· Interfaz sencilla y accesible

*** El entorno virtual (MUNDO) y la conectividad virtual (AMIGOS) son el punto de partida**



· Entorno completamente virtual
· Mundo abierto procedural
· Mimesis Juego Minecraft
· Mundo digital compuesto por:
- Bloques (construir y destruir)
- Materiales y objetos
- NPC (animales, monstruos y personas)
- Otros jugador@s
· Se puede interactuar con todo

· Vista en primera persona [se puede cambiar a tercera]

*** Mundo abierto virtual formado por bloques con los que se puede interactuar.**
*** La dinámica más recurrente consiste en construir y destruir.**



· El mundo es infinito y cuenta con
Diferentes biomas y minas

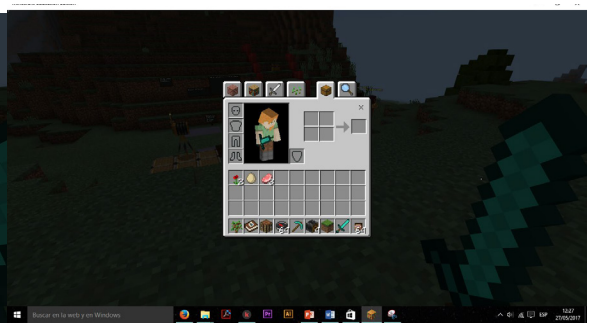
· Jugabilidad básica tradicional
En ámbito de los videojuegos,
· Pero con mecánicas propias:
- Construcción/destrucción bloques
- Fuerte componente de *crafteo*
- Interacción con NpC's

· Tiene un modo "Creativo" que permite
Disponer de todos los materiales y
Objetos del inventario

· AV Cubista
· Incluye música

*** Mecánicas posibilitan la creación/destrucción del espacio virtual, sin un fin en sí mismo**
*** Las lecciones son las que proporcionan los objetivos y las acciones**





· En el inventario se recogen todos los materiales, objetos y herramientas con los que se puede interactuar

· La *rejilla de creación* permite fabricar objetos

*** El inventario es una interfaz sencilla para ordenar los objetos y materiales por categoría**
*** La interfaz de creación potencia el valor del *crafteo* (salvo en el modo creativo)**

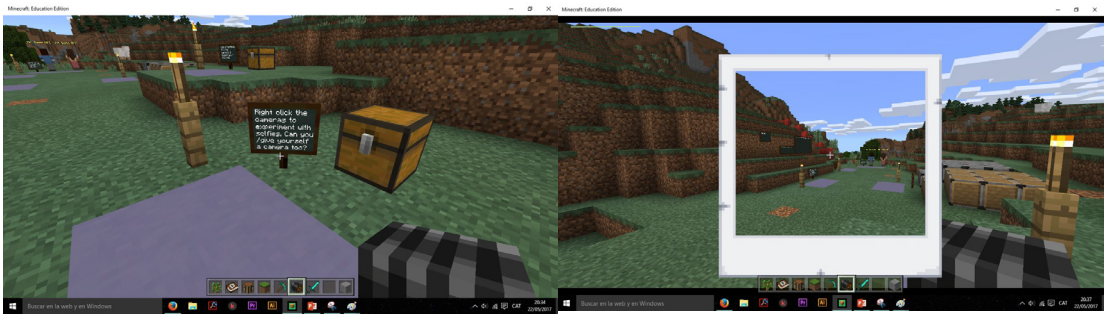


· Creación de mundos bajo su diseño
AV y sus mecánicas sin límites

· Los Mundos y sus usuari@s centralizan
La propuesta

· Transmedialidad con la web (lecciones)

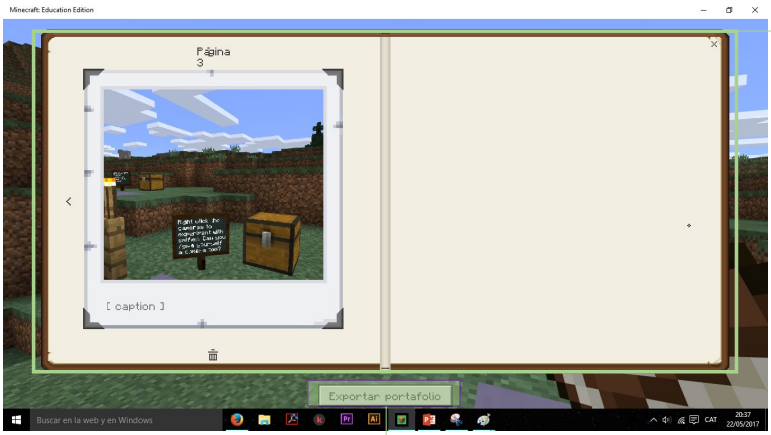
*** El desarrollo de mundos diegéticos en el entorno virtual centraliza la propuesta creativa**
*** Esta propuesta cobra sentido en la interacción con los usuari@s, entes diegéticos que acceden al mundo virtual con avatares**
*** Las opciones son prácticamente infinitas. Los objetivos los aportan las lecciones.**
*** Hay un vector transmedia entre web y juego.**



La versión “Education” ofrece unas herramientas propias:

- Cámara: realizar fotos y selfies en la diégesis del Juego

- **La herramienta diegética “cámara” posibilita la extracción de imágenes del mundo virtual**

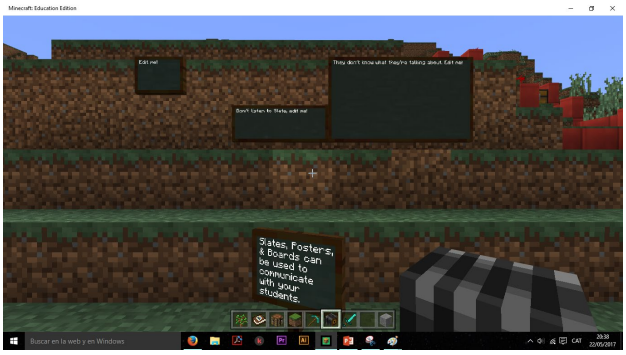


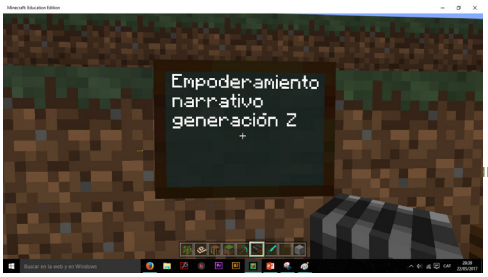
· En la diégesis se encuentra un Portafolio

· Uso multimedia: fotografías + texto

· Permite exportar a mundo “real”

*** Nodo de conexión multimedia entre el mundo virtual y el mundo real**





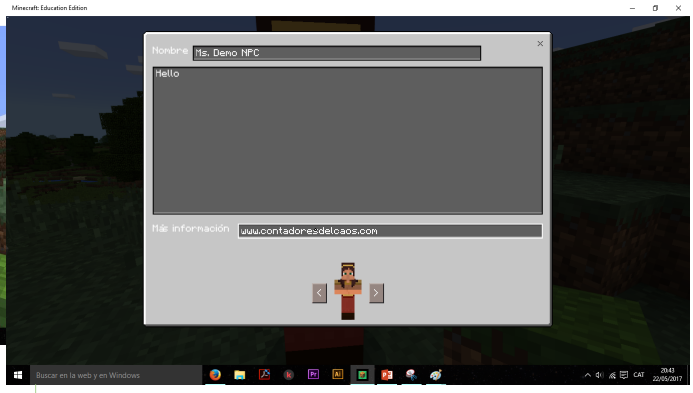
· Función *States*, *Posters* y *Boards* permite dejar mensajes de texto en mundo virtual

*** Mimesis de mundo real: virtualización de soportes analógicos y sus funciones para su introducción en la diegesis**

*** Código texto como forma de comunicación entre docente y estudiantes**



· Los NpC's se emplean como nodos comunicacionales



· Posibilitan inclusión de texto (diégesis) + conectividad (enlaces)

*** El sistema de comunicación se camufla con los recursos originales del juego**
*** Los NpC's comparten información por código escrito y posibilitan la conectividad a través de enlaces**



· La comunidad se separa en:
- Extradiegética (foco en profesores)
- Diegética: compuesta por profesor y alumnos en entorno virtual

· Profesor y alumno coexisten en espacio/tiempo virtual

· Cada uno tiene su propio avatar

· Comunicación en tiempo real a través de chat

· El profesor tiene permisos de administración sobre el mundo Y sobre las acciones de los alumnos

*** La comunidad se bifurca entre la extradiegética y la diegética**
*** Profesor, alumno e invitados comparten espacio/tiempo virtual en el mundo escogido mediante avatares**
*** El profesor o administrador regula y limita las acciones de los usuarios**



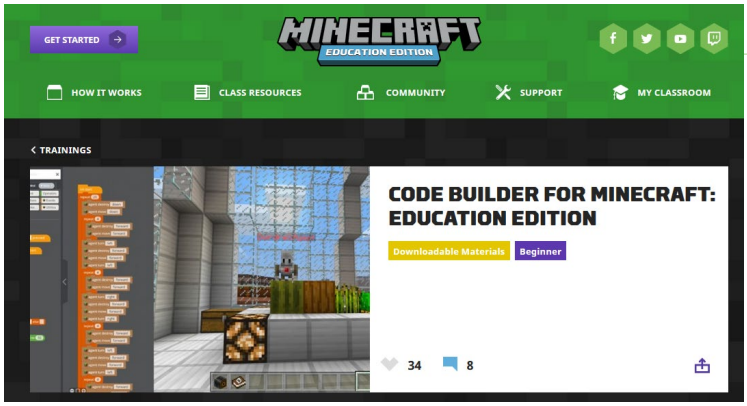
· El classroom mode geolocaliza Los avatares en el mundo

· Control directo de condiciones del Mundo y de los avatares
· Control del chat

· Permite tomar el control de los avatares y desplazarlos instantáneamente por el mundo

*** El profesor cuenta con una serie de prebendas dentro del universo virtual (modo Dios)**

*** Se posiciona el control como elemento esencial para evitar el caos en un mundo abierto con múltiples acciones posibles**



· Code builder en la línea de Scratch [Bajo entorno de Minecraft]

· Uso de Microsoft Makecode
· Partenariado con Tynker o Scratch X.

*** Suma el aprendizaje de código al entorno inmersivo de Minecraft y sus funciones**

1.5.3. Análisis en profundidad del contenido y de las cuestiones formales

1.5.3.1. Análisis intermodal (elementos fijos/estáticos y en movimiento/dinámicos	
Significantes verbales/escritos	Tres funciones: Comunicación – Chat. Referencial/instructiva: Paneles.

	Informativa/Dramática: NpC's.
	Son editables, por lo que las funciones pueden variar.
	En mundo diegético pierde valor frente a la representación audiovisual digital.
Significantes tipográficos	Tipografía regular.
	Mantiene estilo pixelado (en título, interfaz, elementos diegéticos…).
Significantes de representación visual	Genera un mundo infinito con los bloques/píxeles como característica definitoria.
	Parte de la mímesis del mundo referencial real, pero introduciendo elementos de su propio imaginario: monstruos, portales, objetos mágicos, criaturas…
	La mímesis llega a los biomas, ciclos día/noche, cambios climáticos…
	Sobre el mundo propuesto, se pueden crear significantes nuevos a partir de los múltiples materiales, objetos y utensilios para la construcción / deconstrucción.
	También los pueden generar los NpC's de manera independiente.
	Perspectiva en primera persona (de base).
Significantes de audio	Música minimalista contribuye a sensación de extrañeza.
	Es toda una banda sonora con fines "atmosféricos".
	La interacción con el avatar activa los FX.
	De manera independiente, el mundo y sus habitantes generan sus propios sonidos.
Significantes de diseño	Bloques/píxeles como elemento característico.
	Extensa paleta de colores.
	Editable.
	Toque naif
Metáforas	Alguna representación de los elementos que pueblan el Universo Minecraft podría tener un valor metafórico en su relación con la realidad. También el *crafteo* puede tener connotaciones metafóricas. Sin embargo, cabría evaluar el sentido de una figura retórica como la metáfora aplicada a un contexto virtual.
Símbolos	Muchos de los elementos que presenta Minecraft son simbólicos, en su analogía virtual con el mundo referencial. Exponemos aquí una pequeña muestra:

	
	Los símbolos, en la diégesis, adquieren un valor de realidad.
	La representación simbólica recoge una gran fuerza significante, limitando el código escrito a una mínima expresión.
1.5.3.2. Análisis crossmedia de la interfaz.	
Relaciones entre Imagen/texto y tipografía	· En la interfaz, la carga de imagen es muy superior a la de texto. · De base, en los mundos el peso de la imagen es muy superior al de la letra. · Al ser editables, el sistema permite integrar el texto a través de varias opciones: - Los tablones virtuales, que posibilitan la introducción de texto en el espacio virtual - Los chats, para la comunicación. - Los NpC's, que "cuentan cosas" en forma de bocadillo de cómic · De alguna manera, el texto se "justifica" en la diégesis. · El peso de la letra está sujeto al vector transmedia de la web, a partir de la ficha de las lecciones. · Las lecciones se explican fundamentalmente a través de texto.
Relaciones entre sonido/imagen	· Una BSO acompaña de forma continuada a los usuarios. · Los FX responden de manera *realista* a la interacción de los usuarios con el entorno. · De manera independiente, el propio mundo (efectos climáticos) y los NpC's que lo habitan también generan sonidos (propios o a través de la interacción con el entorno) · Hay una recreación sonora que parte de su imaginario (zombis, criaturas fantásticas, etc…)
Diseño general / interacciones entre imagen, audio y texto	· Los mundos de Minecraft se generan a partir de la combinación de imagen y sonido, de su correlación realista para la representación de un Universo que, pese a ser digital,

	se fundamenta en la imitación del mundo referencial y sus códigos. · El texto tiene un peso menor. En las lecciones, sin embargo, cobra especial relevancia como forma de orientación e información (papel pedagógico). · Junto a imagen, sonido y texto, la interactividad juega un rol básico como código que dota de sentido a la experiencia. · Además de la interacción de los usuarios y entre los usuarios, el juego genera interacciones entre los NpC's y los usuarios y de los NpC's con el propio mundo. Es decir, acontecen cosas independientemente de la acción del jugador.

1.5.3.3. Uso de las 5 claves digitales en red.	
HIPERMEDIA	La estructura hipermedia de la interfaz busca la máxima sencillez para el usuario, dando pocas opciones de inicio [ajustes y jugar].
	En el espacio diegético, son los NpC's los que abren la conectividad con otros recursos a partir de un hipervínculo.
	El inventario y la rejilla de creación evidencian vínculos hipermedia dentro del juego generados a partir del código.
	En la web, la estructura hipermedia combina los diferentes códigos, destacando el uso recurrente del vídeo documental para explicar el proyecto.
	Lecciones pre-cargadas incluyen material audiovisual. De manera directa, sin embargo, el usuario no puede integrar un vídeo en las lecciones.
	El menú superior se mantiene como estructura hipermedia esencial de la página, visible desde cualquier entrada.
	La comunidad se fortalece con la opción de "like", que genera un vínculo directo con las fichas de los usuarios que se siguen entre sí.
INTERACTIVIDAD	En los mundos de Minecraft Edu, al usuario se le permite la interacción tanto con el propio mundo, como con los NpC's que lo pueblan.
	En el multiplayer, se le une la interacción con los demás usuarios, a través de los avatares y sus acciones, y con el recurso del chat.

	El juego sigue una lógica de construcción/destrucción y Crafteo con los elementos que componen su mundo (bloques).
	En la versión *Education*, el administrador de las lecciones puede limitar las opciones de interacción de los usuarios.
	Las posibilidades creativas son exponenciales, por lo que se presume prioritario el establecimiento de objetivos y actividades claros y orientados y, a partir de ellos, decidir y orientar las interacciones posibles.
	La versión *Education* incorpora unas herramientas de interacción propias: - La cámara, con la que se pueden extraer imágenes del mundo virtual. - El portafolio, que permite ordenar las fotografías, comentarlas y exportarlas al mundo referencial (punto de conexión entre mundo virtual y mundo real). - Los bloques delimitadores de zonas. - Los paneles para escritura. - A los Npc's se le pueden pre-asignar mensajes y enlaces. Estas dos últimas herramientas se antojan primordiales para la información, la orientación y la formación desde el plano teórico.
VIRTUALIDAD	El entorno virtual es inmersivo, con una perspectiva en primera persona (configurable) de un avatar en un mundo procedural infinito.
	Con base mimética en el mundo referencial, los mundos de minecraft destacan por su característico uso de los bloques pixelados. Cuenta además con su propio imaginario (criaturas, pócimas, portales…) integrado con reglas físicas y mecánicas propias.
	El mundo está vivo. Acontecen cosas, aunque el usuario no interactúe con él.
	Cuenta con una versión para periféricos VR.
TRANSMEDIA	El ligamen transmedia más evidente se encuentra entre la página web y el propio entorno del juego. En el juego, se desarrollan las experiencias y las actividades.

	En la web, se orienta, se recogen recursos para el aula (lecciones, training, cursos on-line…), se ofrece apoyo técnico, foro, y se potencia la gestión del perfil personal.
	El núcleo *duro* de la experiencia está en el juego, pero es desde la plataforma web la que se le otorga un enfoque educativo. Es en su correlación que el proyecto adquiere su verdadero sentido.
	Además, Minecraft cuenta con toda una serie de satélites: - El videojuego original (en realidad, la versión educativa apenas cuenta con unas modificaciones respecto a él) - La versión VR, con la misma experiencia, pero a través de un periférico diferente. - Minecraft Realms, que ofrece servidores privados para usuarios (bajo la misma experiencia) - Minecraft Story Mode: Aventura gráfica basada en su Universo - RRSS - Connivencia especial con Youtube y Twitch, donde se han generado tanto *gameplays* (partidas de otros jugadores) como *machinimias* (películas realizadas desde la diégesis del juego) - Foros, wiki - Páginas web y blogs generados por la Comunidad - Encuentros en la vida real: convenciones, seminarios… específicos de Educación.
	Dentro de la propia plataforma, se acaba de estrenar el *trainig Code Builder*, que sigue la línea de Scratch para enseñar a programar a través de bloques, pero en el entorno de Minecraft.
	La estrategia para la construcción de una narrativa transmedia ha ido surgiendo de manera paulatina, sin una reflexión y estructura previa de núcleos dramáticos interconectados. La piedra angular de la que surgen las diferentes ramificaciones es el videojuego original.
CONECTIVIDAD/ PARTICIPACIÓN	La conectividad/participación se bifurca en dos espacios: el videojuego y la web.
	Desde el Videojuego, la participación de los usuarios-alumnos bajo la orientación del profesor es la clave para el buen funcionamiento de la experiencia. Sin su participación, no se pueden alcanzar los objetivos marcados.

	El entorno virtual es cerrado. La única conectividad hacia el exterior se produce a través de los enlaces que permiten los NpC's, y las argucias de grabación en vídeo para compartir en RRSS.
	Desde la página web, se impulsa la conectividad entre profesores, a través de sus perfiles internos y la opción de "*like*" (seguir).
	Perfiles y proyectos centralizan el espacio interno de conectividad desde la web.
	Las RRSS están muy bien posicionadas (parte superior derecha de la página).
	En el perfil, permite incorporar una red personal a la que tendrá acceso la Comunidad.

1.5.4. Puntos de vista integrados (voz), audiencia implicada y propósitos

1.5.4.1. Análisis de los puntos de vista y personificación
Minecraft Education Edition es una versión de un popular videojuego desarrollado por Mojang, que fue adquirido posteriormente por Microsoft. El juego en sí mismo no ofrece un discurso o mensaje; ofrece un marco (el mundo) y es el jugador a través de su interacción el que va generando el relato. En ese sentido, en la versión Educativa, las lecciones en forma de proyectos son las que denotan el punto de vista de las actividades. El profesor, administrador en la diégesis y posible creador de mundos, también puede configurar puntos de vista propios. Por último, también los alumnos pueden aportar sus visiones en su interacción con el mundo y la herramienta de chat.
1.5.4.2. Análisis de las audiencias primarias y secundarias.
El uso de la aplicación y su gestión en una primera instancia, recae en Administradores de Escuelas, Educadores o responsables de IT. En este sentido, la web está claramente orientada a ellos. Es un recurso, una herramienta para el aula. Tras su mediación, las actividades van dirigidas a niños y adolescentes de entre 3 y 18 años en un entorno educativo. El rango etario puede ampliarse.
1.5.4.3. Análisis de los objetivos y propósitos integrados.
El *engagement* de los estudiantes, el trabajo colaborativo, la exploración creativa, learning by doing, objetivos tangibles, PBL, *critical thinking*… Minecraft Education se ofrece como una herramienta digital, concebida bajo ciertos criterios innovadores dentro del panorama

educativo. A través de la web, se le añade una capa de impulso a la personalización, comunidad de profesores y acceso a los recursos a la piedra angular del proyecto: el videojuego. Se quiere aprovechar su potencial para fines educativos, incluyéndose algunas funciones propias. Es altamente dependiente de las lecciones desarrolladas y del planteamiento del profesor.

1.5.5. Análisis de contexto, procedencia e inferencias

1.5.5.1. Identificación del emisor y sus fuentes.

Mojang es una empresa fundada por el creador de Minecraft, Markus Persson, adquirida por Microsoft en 2014. Mojang se dedica al desarrollo de videojuegos. Microsoft es una de las mayores empresas tecnológicas del planeta. Junto con Minecraft, Microsoft se hizo también con MinecraftEdu, la versión educativa del videojuego y la plataforma on-line que ya contaba con un desarrollo propio, una gran cantidad de mundos y *mods* creados por profesores y una comunidad. El lanzamiento de Minecraft Education Edition surge sobre esta base.

1.5.5.2. Plataformas tecnológicas y sus implicaciones y restricciones.

Minecraft Education Edition se sustenta en dos pilares: la página web y el videojuego. La web nace sobre una plataforma anterior: Minecraft Edu, a cuyos recursos aún se tiene acceso, pero de una manera secundaria en una sub-página de la nueva web. Se ha potenciado el diseño y se ha rebajado el papel de la Wiki para ofrecer como alternativa las “Conversaciones”. Algunos usuarios son críticos con esta “renovación”.

El videojuego, por su parte, surge también de un proyecto previo elaborado por profesores desde la compañía Teacher Gaming, que contaban con una licencia de Mojang.

Es necesaria pertenecer a un centro educativo para poder obtener las licencias del juego. Las licencias son de pago. Además de pertenecer a un centro educativo, es obligado contar con una cuenta de Office 365 Education, de Microsoft.

1.5.6. Análisis de la organización de la información y estrategia de motivación/ compromiso y empoderamiento creativo

1.5.6.1. Opciones de la estructura y de la navegación y restricciones (organización dinámica)

La interfaz de acceso al videojuego es directa y sencilla, priorizando la accesibilidad. Una vez dentro de la diégesis, las mecánicas básicas son las tradicionales de este tipo de medios (andar, correr, saltar) junto con una particularidad: la capacidad de construir/destruir el mundo de bloques y *craftear* (fabricar a partir de los elementos y materiales que vamos encontrando). Para

organizar esta labor, se recurre a un inventario separado en categorías y a una parrilla de fabricación. Es un mundo abierto con múltiples opciones de interacción y acción. Es por ello que la labor del profesor en la confección del mundo y de las lecciones se torna fundamental para estructurar y restringir los procesos.

En la página web, un menú superior condensa los accesos prioritarios. Siempre está presente, independientemente de la navegación que hagamos. Se posiciona claramente:

- El funcionamiento del proyecto
- Los recursos
- La Comunidad
- El soporte
- La personalización

Su estructura facilita la accesibilidad y la usabilidad a los usuarios. También, la adquisición del producto (con el botón omnipresente de GET STARTED)

1.5.6.2. Análisis de las estrategias para la motivación/compromiso. Análisis específico de las claves digitales en red para la motivación/compromiso.

INTERACTIVIDAD: Asume varios roles relevantes la interactividad en el plano de la motivación y el compromiso. El primero, la capacidad que otorga a los usuarios de actuar y de modificar el mundo virtual a través de sus avatares. Les hace protagonistas del relato, con la facultad de crear, destruir y *craftear*. Ofrece unas habilidades inexistentes en el mundo referencial (aunque algunas tengan sus analogías). Además, se la relaciona directamente con "jugar", dada su concepción heredada del videojuego.

Por otra parte, posibilita la interacción con compañeros (un plus comunicacional) y con los NpC's. El médium digital facilita el intercambio de informaciones, favoreciendo la generación de un sentimiento de comunidad.

HIPERMEDIA: Se posiciona en el armazón hipermedia de la página web la identidad (perfil), la comunidad y los proyectos. En su contenido, a la información textual se le suma la imagen y vídeo de manera destacada, utilizándose los materiales audiovisuales con la función de explicar y promocionar. Aquí es muy relevante la coherencia del diseño, que fija una continuidad identitaria con el juego.

En el juego, y sin entrar en los entresijos del código, el entorno virtual de bloques pixelados facilita el reconocimiento, y goza de un diseño preciosista. Con la incorporación de la cámara y el portafolio a la diégesis, se genera un nodo hipermedia entre el juego y la realidad.

El recurso al hipervínculo se utiliza para aumentar en capas de información a través de la red.

CONECTIVIDAD/PARTICIPACIÓN: La conectividad de la página web ofrece cierto grado de apertura, hacia RRSS personales y hacia las propias redes de la plataforma. En sí, el proyecto está pensado para funcionar de manera independiente, con una gestión interna de los proyectos, foros y comunidad, incentivándose la creación de un sentimiento de pertenencia.

En el juego, la intervención de los usuarios es la que genera el relato, siendo ésta determinada por las lecciones y la orientación del profesor. Sus funciones, en todo caso, alientan la participación en forma de creación/destrucción y crafteo.
La conectividad hacia el exterior que permite el enlace de los NpC's abre el Universo del juego, beneficiándose de las potencialidades de la red.

TRANSMEDIA: El sentimiento hacia el juego produce un efecto de arrastre hacia la versión educativa, dotándola de un carácter lúdico, y liberándole de los prejuicios que se tienen hacia las tareas en el ámbito educativo. Además, la correlación página web – Juego (Education Edition) consolida un Universo propio, tanto en el contenido como en el diseño, generando un entorno bastante completo e íntegro para la experiencia.

La fuerza del videojuego produce también un fenómeno *fandom* que se proyecta sobre la versión educativa.

VIRTUALIDAD: El Universo y el imaginario de Minecraft posibilita la identificación con el espacio virtual y mueve sentimientos de afección. El plano subjetivo potencia la inmersión del usuario. El uso del avatar recalca la idea de protagonismo del usuario y de presencia en el entorno digital.

El carácter abierto del mundo, así como la cantidad de acciones a realizar en connivencia con la interactividad, ofrecen toda una paleta de opciones creativas al usuario enorme. Además, el mundo virtual permite realizar acciones que resultarían imposibles en el mundo real.

Con el uso de VR la sensación de inmersión se agudiza. La realidad mixta, posibilitará transportar esas potencialidades creativas de Minecraft al mundo real.

La página web le da continuidad al Universo de Minecraft, con su diseño desenfadado, colorista y pixelado (sin formar parte de la diégesis).

1.5.6.3. Análisis de las estrategias para la generación de una comunidad alrededor de la propuesta

Minecraft Education Edition cuenta con un primer factor diferencial que impulsa la generación de una comunidad: el *fandom* que acompaña al videojuego original. La popularidad del juego, el reconocimiento y la empatía que genera, se proyecta hacia el proyecto educativo.

Desde ahí, la versión educativa bifurca sus estrategias en dos áreas conectadas: la web y la diégesis del juego. En la web, encontramos una estructura hipermediada que parte del registro personal (identificación y personalización), que ofrece visibilidad de las lecciones y los mundos creados por las y los usuarios (reconocimiento a la labor), sistemas sociales de conexión entre ellos a través de like y comentarios (interacciones sociales), un foro (acompañamiento) y soporte técnico (ayuda técnica). También cuenta con un sistema de mentores que se ve reforzado por eventos y encuentros presenciales. Esta experiencia se orienta al profesor, administradores de centros educativos o responsables de TI. Además, la participación se potencia con el recurso de la gamificación mediante insignias que reconocen el estatus dentro de la comunidad. La web también añade la opción de incluir redes sociales personales, aunque, de base, el sistema comunitario se plantee como un ejercicio fundamentalmente interno y cerrado que persigue la consolidación de un sentimiento de pertenencia.

En la diégesis del juego es donde se produce la confluencia con las y los discentes tras la mediación de los profesores (administradores o responsables de TI). Todas y todos se congregan en un mismo espacio-tiempo virtual. En este lugar, el Universo y el imaginario de Minecraft posibilita la identificación y mueve sentimientos de afección. La introducción de avatares personaliza la experiencia y otorga protagonismo y presencia al usuario. Un protagonismo reforzado por decisiones de puesta en escena, como el plano subjetivo que, además, contribuye a facilitar la inmersión.

En este punto, la interactividad adquiere un papel clave en el plano de la motivación y el compromiso. El primero, la capacidad que otorga a los usuarios de actuar y de modificar el mundo virtual a través de sus avatares. Les convierte en sujetos activos, protagonistas del relato, con la facultad de crear, destruir y *craftear*, transformando el entorno (opción de toma de conciencia: lo que hace tiene consecuencias). Ofrece unas habilidades inexistentes en el mundo referencial, lo que puede suponer un extra de motivación.

Es la intervención de las y los usuarios la que acaba generando el relato, a partir de un mundo o lección diseñado por el profesor. Aquí, cobra especial relevancia el diseño de las lecciones o el establecimiento de objetivos, que son los que posibilitarán que la comunidad participante opere persiguiendo un fin (prevención frente al caos que ofrece la libertad de un Universo procedural infinito). Más allá de la representación personal en el espacio virtual, el sistema permite además la comunicación en tiempo real con las y los compañeros a través de una herramienta de chat. De esta forma, se produce una interconexión que refuerza la integración comunitaria en vivo bajo el entorno del juego, pudiéndose reforzar la creatividad colectiva o colaborativa.

1.5.6.4. Análisis de las estrategias para el empoderamiento narrativo.

La diégesis de Minecraft es un mundo procedural infinito. Un mundo mimético en relación al mundo real. Pero, sobre todo, un mundo con su propio imaginario, sus propias normas, sus propias leyes, con una idiosincrasia y un diseño que lo hacen reconocible.
El usuario pasa a formar parte de este mundo a través de un avatar (plano subjetivo). Esto le confiere un protagonismo en el espacio virtual. Esta es la primera clave para entender el empoderamiento narrativo en el Universo de Minecraft: el protagonismo de la experiencia. Un protagonismo enfatizado por la concesión de habilidades inexistentes en el mundo referencial real y por una redimensión del tiempo (para habilidades como edificar, cocinar, cultivar…). Esto enlaza con una segunda clave: la creatividad. No es un mundo sólido inalterable. En él, se puede construir, deconstruir y *craftear*. Los bloques pixelados que componen su Universo son, además de un elemento gráfico característico, un útil de composición de significado. En su acumulación o destrucción, acogen la forma de signos icónicos que transcriben condiciones de la experiencia mediante un código. En su modo creativo, es donde esta experiencia alcanza su máxima expresión, al permitir el uso infinito de materiales, objetos y herramientas, además de ciertas *filigranas* como volar o generar nodos entre mundo referencial y mundo virtual (herramienta cámara de la Education Edition). Un modo dios, sin una finalidad concreta, sin una direccionalidad más allá de la imposición de las mecánicas (orientadas, precisamente, a la potenciación de esa creatividad).

En el entorno escolar, esta libertad extrema puede derivar en el caos, y es por eso que en Minecraft Education Edition las lecciones cobran especial relevancia. Son las que otorgan objetivos y finalidades de las denominadas *lessons*. La influencia del *PBL* es clara en este sentido. De alguna manera refuerza la figura del profesor como orientador hipercapacitado (puede limitar ciertas mecánicas del juego y controlar físicamente al alumnado sobre el mapeado), aminorando la libertad anárquica de l@s estudiant@s. De nuevo, foros y comunidad se destacan en el modelo de plataforma. Esta última, con una doble vertiente. Por un lado, la de profesores alrededor de la aplicación. Por el otro, la diegética, al permitir la conexión en multijugador bajo un mismo entorno de los miembros de la comunidad. Creatividad colaborativa.

Explicaba Vygotsky que en el niño el juego es la imaginación en acción; un proceso creativo que se desarrolla a modo de juego… (2004, p. 9). Minecraft implementa este principio en el espacio virtual, con todas sus consecuencias.

I.6. SÍNTESIS RESULTADOS

A partir de los resultados obtenidos en el ***ADM***, y con el objetivo de facilitar la comprensión de los datos y su sistematización de cara a la preparación de las entrevistas a observadores privilegiados (recordemos que estamos operando en una articulación encadenada), presentamos a continuación una categorización de la información, así como una exposición de la data más relevante a través de tablas. Como se apreciará en el siguiente apartado, este paso previo nos ofrece una versión preliminar de lo que se convertirá en la codificación para las entrevistas.

Tabla 23.
Categorización de la información de los datos obtenidos en el ADM.

Categoría	Subcategoría	Descripción
PCOMED_OR		Modalidad mediática oral
PCOMED_ESC		Modalidad mediática escrita
PCOMED_AV		Modalidad mediática Audiovisual
PCOMED_DIG		Modalidad mediática digital
	INT - Interactividad	Uso de la interactividad
	TM - Transmedia	Uso de una estrategia transmedia
	HIP - Hipermedia	Uso del hipermedia
	CON – Conectividad	Uso de la conectividad
	ViR - Virtualidad	Uso de la virtualidad
PCOMED_EMP		Estrategias para el empoderamiento creativo
PCOMED_EMP DIG	INT - Interactividad	Uso de la interactividad para el empoderamiento creativo
	TM - Transmedia	Uso de una estrategia transmedia para el empoderamiento creativo
	HIP - Hipermedia	Uso del hipermedia para el empoderamiento creativo
	CON – Conectividad	Uso de la conectividad para el empoderamiento creativo
	VIR - Virtualidad	Uso de la virtualidad para el empoderamiento creativo
PCOMED_EDUCARTE		Idiosincrasia plataforma Educ'Arte
PCOMED_7 DE CINEMA		Idiosincrasia plataforma 7 de cinema
PCOMED_SCRATCH		Idiosincrasia plataforma Scratch
PCOMED_MINECRAFTEDU		Idiosincrasia plataforma Minecraft Education
PCOMED_NFBEDUCATION		Idiosincrasia plataforma NFB Education
PCOMED_USU		Rol del usuario en la plataforma
PCOMED_COM		Construcción de la comunidad.

Tabla 24.
Síntesis de la información obtenida en el ADM sobre la modalidad mediática oral.

PCOMED_OR Oralidad
PCOMED_OR Uso diegético
El código oral es el menos utilizado en las plataformas. Aparece exclusivamente de forma diegética.
PCOMED_OR Explicaciones en vídeo
Se emplea la voz en off o las voces de mentores para informar y explicar integradas en el vídeo.

Tabla 25.
Síntesis de la información obtenida en el ADM sobre la modalidad mediática escrita.

PCOMED_ESC Escritura
PCOMED_ESC Referencial, informativo, explicativo
Se sigue empleando el código escrito para informar, describir, explicar o referenciar.
PCOMED_ESC Conocimiento
Tanto las guías pedagógicas como las actividades se presentan a través de código escrito. También los documentos teóricos. Hay un vínculo directo con el conocimiento.
PCOMED_ESC Taxonomía
Las categorías y las taxonomías, así como los metadatos, se presentan por escrito.
PCOMED_ESC Comunicación entre usuarios
Prácticamente toda comunicación entre usuarios se realiza a través del código escrito (wiki y foro).

Tabla 26.
Síntesis de la información obtenida en el ADM sobre la modalidad mediática audiovisual.

PCOMED_AV Audiovisual
PCOMED_AV Imagen gana peso
La imagen gana peso sobre el texto.
PCOMED_AV Diseño fija identidad
El diseño gráfico posibilita la identificación de la propuesta narrativa, favorece la inmersión del usuario e impulsa a través del color y las formas la accesibilidad y la usabilidad.
PCOMED_AV Categorizar
Imagen fija, iconos y colores (junto con el texto) se utilizan para identificar categorías y organizar la información.
PCOMED_AV Función explicativa - promocional
Hay un uso recurrente del vídeo con fines explicativos/informativos, así como promocionales. Los primeros tienen un valor práctico, y facilitan la comprensión del funcionamiento de la plataforma o sus procesos. Los segundos adquieren un fin comercial, tratando de generar empatía en el usuario hacia el producto.
PCOMED_AV Audio con uso diegético
El audio opera dentro de los clips audiovisuales o en los espacios virtuales diegéticos, teniendo muy poca presencia en las plataformas web. En Scratch es un elemento importante del editor.

Tabla 27.
Síntesis de la información obtenida en el ADM sobre la interactividad dentro de la modalidad mediática digital.

PCOMED_DIG INT Interactividad
PCOMED_DIG INT Navegación y creatividad
Además de la navegación clásica (reproducir, buscar, filtrar), la interactividad posibilita la intervención sobre los propios materiales que ofrecen las plataformas, en tres ejes fundamentales: 1. Edición de los materiales (editar) 2. Creación o modificación (crear) 3. Contribución / Distribución comunitaria (compartir)
PCOMED_DIG INT Capas de poder
En algunas plataformas se le otorga un estatus diferente a los usuarios. El de mayor estatus es capaz de limitar las interacciones del resto, en un moldeamiento del potencial de las plataformas.
PCOMED_DIG INT Generadora de sentido
La experiencia dentro de las plataformas acontece y cobra sentido a través de la interacción de los usuarios. Es un elemento fundamental para su funcionamiento.
PCOMED_DIG INT Objetos físicos y virtuales
La interacción tiene lugar en las dos esferas. Los objetos físicos incorporados al Universo generan una atracción por el valor tangible.

Tabla 28.
Síntesis de la información obtenida en el ADM sobre la narrativa transmedia dentro de la modalidad mediática digital.

PCOMED_DIG TM Narrativa Transmedia
PCOMED_DIG TM Sin estrategia
Los contenidos se reparten en diferentes espacios mediáticos, pero no se observan estrategias reflexionadas y pre-definidas para la construcción de una narrativa transmedia consolidada.
PCOMED_DIG TM Huesos y vectores
La narrativa se disemina caóticamente por diferentes medios. Sin embargo, siempre se aprecia un nodo central, desde el que parten diferentes vectores de mayor o menor intensidad.

Tabla 29.
Síntesis de la información obtenida en el ADM sobre el hipermedia dentro de la modalidad mediática digital.

PCOMED_DIG HIP Hipermedia
PCOMED_DIG HIP Accesibilidad y usabilidad
La estructura hipermedia se orienta hacia facilitar la accesibilidad y la usabilidad de la plataforma.
PCOMED_DIG HIP Metadatos
La mayoría de propuestas cuenta con un modelo de repositorio muy bien catalogado a través de un potente sistema de metadatos.
PCOMED_DIG HIP Propuesta de lectura adaptable
La estructura hipermedia ofrece una lectura rizomática de base. Sin embargo, las plataformas ofrecen fórmulas para proponer rutas reflexionadas sobre criterios expertos (profesionales que conocen los materiales) o de los usuarios (creación de *playlists*, mapas de navegación hipermediados, Universos en MInecraft...).

Tabla 30.
Síntesis de la información obtenida en el ADM sobre la conectividad dentro de la modalidad mediática digital.

PCOMED_DIG CON Conectividad
PCOMED_DIG CON Entornos integrales
Hay una tendencia a cubrir todas las necesidades del usuario dentro de la misma plataforma.
PCOMED_DIG CON Interna - externa
La conectividad se suele centrar en el interior de la propia plataforma, tanto con los usuarios como con los materiales. Solo en momentos puntuales se abren a entornos externos a la plataforma. La parte interna funciona en base a sistemas de metadatos que facilitan la identificación, selección e interacción con los materiales. Los sistemas comunitarios se basan en el registro de perfiles y en interacciones sociales (imitación redes sociales) e interacciones con los proyectos/contenidos/propuestas de otros usuarios (imitación redes sociales más funciones innovadoras como la reinvención, creación de mapas conceptuales, *playlists*...).
PCOMED_DIG CON Materiales internos-externos
La mayoría de las plataformas presentan materiales propios. Pero también se abren posibilidades para conectar con contenidos externos no alojados en servidores propios.
PCOMED_DIG CON Conectividad espacio físico
Diversas propuestas conectan con el espacio físico a través de talleres, seminarios, eventos, etc...
PCOMED_DIG CON Rotura paredes aula
Permite traspasar las fronteras del aula, introduciendo perfiles y propuestas externas a la comunidad educativa formal.

Tabla 31.
Síntesis de la información obtenida en el ADM sobre la virtualidad dentro de la modalidad mediática digital.

PCOMED_VIR Virtualidad
PCOMED_VIR Universo
El dispositivo virtual impulsa la generación de un Universo como contenedor de un espacio simbólico reconocible en forma y contenido.
PCOMED_VIR Universo dramatizado minoritario
El modelo de web repositorio convencional, con una fuerte influencia de la interfaz-escritorio, es la predominante. Únicamente en Scratch puntualmente y, sobre todo, en Minecraft, el Universo digital genera un espacio dramatizado y diegético propio al que accede el usuario a través del avatar.
PCOMED_VIR Inmersión
El reconocimiento de la estética, el funcionamiento y los contenidos del espacio virtual facilita la inmersión y la adhesión.

Tabla 32.
Síntesis de la información obtenida en el ADM sobre el empoderamiento.

PCOMED_EMP Empoderamiento
PCOMED_EMP Accesibilidad y usabilidad
Las plataformas persiguen la accesibilidad y la usabilidad, dos principios que generan el sustrato y facilitan la navegación y las acciones del usuario.
PCOMED_EMP Personalización
Permite asumir un rol basado en una identidad dentro de la plataforma.
PCOMED_EMP Imitación y reinvención
Hay varias propuestas que parten de la imitación de proyectos de otros autores. Scratch va un paso más allá con la opción de "reinvención", que consiste en que el usuario pueda acceder a proyectos de terceros a través del editor y transformarlos desde su código base.
PCOMED_EMP Herramientas creativas
Las plataformas ponen al servicio del usuario herramientas y aplicaciones que le permiten crear y manejar los contenidos en un sistema comunitario. Encontramos: - Editor y reinvención en Scratch. - *Crafteo* y manipulación del mundo virtual en Minecraft. - Mapas hipermedia y secuencias pedagógicas en Educ'Arte. - Edición de capítulos, *Playlists*, StopMO y talleres en NFB. - Actividades y creación con editor de vídeo externo en 7 de cinema
PCOMED_EMP Lecciones y actividades
Las lecciones y actividades siguen ocupando un espacio central en las propuestas. En los modelos de materiales audiovisuales hipermediados son la fórmula para vincular los contenidos con la formación y el aprendizaje. Fijan objetivos y procesos.
PCOMED_EMP Foros y wiki
La comunidad acompaña en el proceso de aprendizaje. También existe la fórmula de que sean expertos o moderadores los que realicen esta labor de guía.
PCOMED_EMP Habilidades +
En los Universos diegéticos los usuarios pueden adquirir habilidades y capacidades inexistentes en el mundo real.
PCOMED_EMP Límites
La cantidad de opciones posibles hace necesaria la concreción de límites y objetivos. A menudo, estos se presentan a partir de guías didácticas o lecciones.
PCOMED_EMP Comunidad
Es la comunidad, su retroalimentación y la interacción entre usuarios la que, más allá de las herramientas, provoca el empoderamiento del usuario, a través de la puesta en valor de sus acciones, el acompañamiento y orientación en los procesos y el reconocimiento.

Tabla 33.
Síntesis de la información obtenida en el ADM sobre el uso de la interactividad para el empoderamiento.

PCOMED_EMP DIG INT Empoderamiento a través de la interactividad
PCOMED_EMP INT Comunidad
Se integran foro, wiki, tutoriales, más elementos de redes sociales (*like*, comentar, seguir...) para fomentar la consolidación de una comunidad. En este sentido, a creación de proyectos o propuestas y su puesta a disposición de la comunidad cumplen un papel esencial (contribución).
PCOMED_EMP INT Protagonismo
Al convertir al usuario en agente se le otorga un rol preferente. Es protagonista de su propia experiencia, y puede ser clave en la experiencia de los demás (en función del proyecto).
PCOMED_EMP INT Intervención
El usuario interviene en la experiencia. No hay un modelo prefijado, destacándose: - La interacción para la navegación (selección). - Creación de un perfil individual (personalización) - La edición de materiales o manipulación del Universo diegético (intervención y alteración de contenidos/Universo) - La generación de contenidos propios (creación) - La puesta a disposición de la comunidad de los contenidos propios (contribución). - La transformación de la experiencia (alteración de la experiencia propia y del resto de usuarios) - La sociabilización (interacción usuarios - usuario y usuarios - contenido - usuarios)
PCOMED_EMP INT Capacidades transhumanas

En los Universos diegéticos el usuario puede actuar o intervenir de formas que en el mundo físico son imposibles.

Tabla 34.
Síntesis de la información obtenida en el ADM sobre el uso de la narrativa transmedia para el empoderamiento.

PCOMED_EMP DIG TM Empoderamiento a través de la narrativa transmedia
PCOMED_EMP TM Fandom
Las plataformas que cuentan con un Universo propio reconocible impregnan las propuestas educativas del sentimiento que generan, facilitando el reconocimiento, la empatía y la integración del usuario. El *fandom* se proyecta.
PCOMED_EMP TM A través del usuario
Con las herramientas presentadas en diversas plataformas, el usuario tiene la potestad de generar su propia estrategia de narrativa transmedia.

Tabla 35.
Síntesis de la información obtenida en el ADM sobre el uso del hipermedia para el empoderamiento.

PCOMED_EMP DIG HIP Empoderamiento a través de la construcción hipermedia
PCOMED_EMP HIP Sencillez y orden
La estructura hipermedia está pensada para facilitar la acción del usuario a través de la simplificación de los procesos, la organización y el orden.
PCOMED_EMP HIP Ampliación
Las estructuras hipermedia permiten ampliar: - El sentido de la lectura tradicional. - Las capas de profundización. - Los códigos de los materiales. - Las relaciones entre usuarios. - La relación con los materiales.
PCOMED_DIG EMP HIP Atractivo
La suma de códigos multimedia hipervinculados se presenta como un aliciente y un elemento motivador en los espacios formativos frente a la lectura tradicional.

Tabla 36.
Síntesis de la información obtenida en el ADM sobre el uso de la conectividad para el empoderamiento.

PCOMED_EMP DIG CON Empoderamiento a través de la conectividad
PCOMED_EMP CON Integral y dinamización
Las plataformas combinan un servicio integral (el entorno aspira a cubrir todas las necesidades del usuario) con la dinamización de la interacción usuario-usuario y usuario-contenido-usuario. Contenidos y usuarios se agrupan en categorías. La creación de un entorno propio con una idiosincrasia facilita la identificación y el sentimiento de pertenencia.
PCOMED_EMP CON Digital y físico
Se proponen vectores de fuerza en los que, desde la plataforma virtual, se ofrecen conexiones en el espacio físico (que pueden ser mediadas o no). Las conexiones con expertos, los talleres de realización o los eventos son propuestas que rompen con la barrera digital para ofrecer una experiencia *blended*.
PCOMED_DIG EMP CON Exterior
La conectividad externa permite la expansión de los contenidos a otros entornos (personales y sociales), así como el aprovechamiento de recursos no integrados en la plataforma. ´Sigue una lógica dentro - afuera y fuera - adentro.
PCOMED_DIG EMP CON Expertos
Ofrece la posibilidad de conectar con expertos (teóricos o prácticos) e integrarlos en las aulas.

Tabla 37.
Síntesis de la información obtenida en el ADM sobre el uso de la virtualidad para el empoderamiento.

PCOMED_EMP DIG VIR Empoderamiento a través de lo Virtual
PCOMED_EMP VIR Rol relevante usuario
La introducción de perfiles o avatares redunda en la personalización de la experiencia en la diégesis de la propuesta. Recursos como la visión en primera persona pueden fortalecer esta asimilación de un rol protagónico.
PCOMED_EMP VIR Realidad mixta
La realidad mixta permite proyectar los universos virtuales sobre el espacio físico.
PCOMED_EMP VIR Inmersión

Las plataformas generan entornos inmersivos (especialmente, Minecraft) en los que el usuario puede tener potestades atribuidas.
PCOMED_EMP VIR Capacidades transhumanas
En los espacios virtuales se pueden realizar acciones que en el espacio físico son imposibles. Con la realidad aumentada, la realidad mixta o tecnologías como las impresoras 3D, la frontera virtual - física se estrecha, trasladando la incidencia de estas capacidades de la diégesis del mundo virtual sobre mundo físico.

Tabla 38.
Síntesis de la información obtenida en el ADM sobre la idiosincrasia del NFB Education.

PCOMED_ID NFB EDUCATION
PCOMED_ID NFB EDUCATION Potencia NFB
NFB Education aprovecha todo el potencial del National Film Board y su capacidad tecnológica. Con un amplio archivo digital, la plataforma permite el acceso directo a películas on-line filtradas por metadatos sin tiempos de carga.
PCOMED_ID NFB EDUCATION On line media
Materiales audiovisuales e interactivos a disposición en línea.
PCOMED_ID NFB EDUCATION Del libro al audiovisual
Pone el peso de la formación sobre los materiales audiovisuales (desplazando la monopolización del texto)
PCOMED_ID NFB EDUCATION Potenciadores educativos
Además de los materiales, hay toda una oferta de propuestas (apps, talleres, webinars, recopilaciones sugeridas por los expertos del NFB, sistema de comunidad) para complementar la experiencia educativa.

Tabla 39.
Síntesis de la información obtenida en el ADM sobre la idiosincrasia de Educ'Arte.

PCOMED_ID EDUCARTE
PCOMED_ID EDUCARTE Archivo, interacción y comunidad
Pone a disposición de la comunidad educativa (suscrita) parte del material de archivo de Arte, junto con una herramienta tecnológica que facilita la curatoría de contenido y su socialización interna.
PCOMED_ID EDUCARTE Metadatos
El sistema de metadatos es profundo y facilita la accesibilidad y usabilidad del contenido y las herramientas.

Tabla 40.
Síntesis de la información obtenida en el ADM sobre la idiosincrasia de7 de cinema.

PCOMED_ID 7 de cinema
PCOMED_ID 7 DE CINEMA Impulsar cultura cinematográfica
Los objetivos de la plataforma son impulsar la cultura cinematográfica y la alfabetización audiovisual.
PCOMED_ID 7 DE CINEMA Objetos
Emplea objetos físicos que imitan al Universo cinematográfico.
PCOMED_ID 7 DE CINEMA Modelo formativo tradicional
Uso de materiales, guía docente y actividades como elemento vertebrador

Tabla 41.
Síntesis de la información obtenida en el ADM sobre la idiosincrasia de Scratch.

PCOMED_ID SCRATCH
PCOMED_ID SCRATCH Imagina, aprende, comparte
Sintetiza el enfoque de Scratch, e incluye la creación asimilándola como un proceso para el aprendizaje. También, la propuesta comunitaria como un elemento integrado, no separado.
PCOMED_ID SCRATCH Programar
Objetivo: aprendizaje del código, pero no de manera exclusiva ni excluyente. Se enfatiza la creatividad, los procesos sistemáticos, y el trabajo colaborativo a través de una comunidad en línea
Integra procesos y fórmulas de la comunidad de desarrolladores y el copyleft para el aprendizaje.
PCOMED_ID SCRATCH MIT
Fue creado por un grupo de investigación del MIT.

Tabla 42.
Síntesis de la información obtenida en el ADM sobre la idiosincrasia de Minecraft Education.

PCOMED_ID MINECRAFT EDU
PCOMED_ID MINECRAFT EDU Versión educativa Minecraft
Es una versión (una vertiente) con fines educativos del popular videojuego Minecraft.
PCOMED_ID MINECRAFT EDU Inmersión y colaboración
Destacan dos elementos en su presentación: la inmersión que proporciona el Universo del videojuego y la colaboración que se ha potenciado desde la plataforma web.
PCOMED_ID MINECRAFT EDU Enfoque colaborativo
Se presentan las herramientas para generar un espacio colaborativo de formación (comunidad).
PCOMED_ID MINECRAFT EDU Diversión y engagement
Las propiedades del videojuego se trasladan a la propuesta educativa: la diversión y el engagement. Es una proyección.
PCOMED_ID MINECRAFT EDU Lecciones clave
Las lecciones y la labor de mediación del profesor son claves en la propuesta. Aquí tienen un elemento diferencial, y es que las lecciones pueden presentarse como documentos escritos o directamente insertarse en el Universo del videojuego.

Tabla 43.
Síntesis de la información obtenida en el ADM sobre el usuario.

PCOMED_USU Usuario
PCOMED_USU Rol preponderante del profesor
La mayoría de las plataformas ofrecen al profesor la labor de mediación entre los contenidos y los discentes (la excepción es Scratch).
PCOMED_USU Target estudiantes
El target final de las propuestas es el discente.
PCOMED_USU Autonomía usuario
Únicamente Scratch ofrece una incursión en su propuesta sin mediaciones. Es la comunidad la que asume el rol de acompañante/guía.

Tabla 44.
Síntesis de la información obtenida en el ADM sobre la comunidad.

PCOMED_COM Comunidad
PCOMED_COM Universo propio
La creación de un Universo claro, con una narrativa (forma y contenido) propia facilita la identificación y la empatía de los usuarios.
PCOMED_COM Identidad y personalización
A través del registro, las plataformas permiten la identificación del perfil, con lo que el usuario adquiere una identidad dentro del sistema. En algunas de las plataformas, el registro permite además personalizar la experiencia a través de la elección entre variables temáticas (metadatos) y categorías.
PCOMED_COM Rol importante del usuario
El usuario no solo se hace visible: se favorece su participación y se posiciona como un elemento nuclear dentro de las plataformas, ya sea como ente interactor, creativo (a través de sus creaciones) o usufructuario de los materiales. En diferentes niveles, su rol tiene una gran relevancia y se tiene en consideración.
PCOMED_COM Creación y retroalimentación
Además de la creatividad, muy centrada habitualmente en el desarrollo de proyectos, existen propuestas de generar retroalimentación por parte del resto de usuarios
PCOMED_COM Conectividad interna
Las plataformas tienden a generar sistemas comunitarios dentro-dentro: el sistema comunitario se genera en el entorno del propio dispositivo. Lo hacen mediante mecanismos similares a los que emplean las redes sociales: perfil, opción de seguir, *like*, comentarios, compartir, seleccionar como favoritos... En algunas, los proyectos creados por los usuarios tienen un valor fundamental, siendo el elemento principal de intercambio entre los miembros de la comunidad. De manera excepcional, una de las plataformas permite compartir directamente contenido a través de redes sociales externas.
PCOMED_COM Colaborar, participar, compartir
La participación del usuario es necesaria para la activación de la plataforma. A esta participación interactiva, se añaden las opciones creativas en el entorno comunitario. La mayoría de las plataformas están diseñadas para compartir los contenidos (en sus diferentes

formas), ya sea con el público interno (el resto de los usuarios) o con los perfiles establecidos por el usuario (profesor - alumnado es la más habitual). Por último, en plataformas como Scratch (y ligeramente Minecraft Education), se potencia la colaboración entre usuarios, con funciones de acompañamiento y mentoría, o para la mejora de los proyectos generados por el usuario.
PCOMED_COM Guía y tutelaje
La comunidad y sus usuarios, desde la estratificación de los perfiles, acompañan y tutelan los procesos de aprendizaje a través de wikis, foros, tutoriales, o interacciones directas que facilitan el dispositivo. Se le asigna un rol preponderante al profesor como target principal de las propuestas y mediador para el uso de las plataformas.
PCOMED_COM Lecciones como guía
Las lecciones siguen operando como orientadoras de la actividad, y es desde ellas o desde las directrices del profesor desde donde se plantea el trabajo comunitario de los discentes (en equipo).
PCOMED_COM Gamificación y retos
Alguna de las plataformas incluye elementos de gamificación (medallas, niveles de usuario, etc), aunque no se exploran en profundidad. Además, y desde las actividades, se observa el posicionamiento de retos a resolver como un aliciente para fortalecer el espíritu de equipo.
PCOMED_COM Comunidad blended
Alguna de las plataformas incluye elementos de gamificación (medallas, niveles de usuario, etc), aunque no se exploran en profundidad. Además, y desde las actividades, se observa el posicionamiento de retos a resolver como un aliciente para fortalecer el espíritu de equipo.
PCOMED_COM Herramientas empoderamiento
Las diferentes plataformas presentan herramientas o aplicaciones que permiten la creación: el editor de Scratch, la creación de mapas mentales audiovisuales en Educ'Arte, el Stop Mo de NFB Education o la cámara de Minecraft Education. Ceden protagonismo y ofrecen la iniciativa al usuario.
PCOMED_COM Reconocimiento y valor
La actividad del usuario cobra sentido por el valor que le otorga la comunidad como ente social. Hay un reconocimiento, tanto de la creación como del conocimiento.

ENTREVISTAS A OBSERVADORES PRIVILEGIADOS

2

A continuación presentamos los resultados obtenidos tras el proceso de análisis de las entrevistas realizadas a observadores y observadoras privilegiados - narradores digitales profesionales -. El método empleado ha sido explicado con detalle en el apartado 4.2. de la parte 2 de esta Tesis. Para su presentación, recurriremos a una clasificación acorde con la versión final de la codificación. Las citas íntegras de las y los participantes, junto a su código de identificación, se pueden encontrar en el siguiente enlace: https://bit.ly/36KzO3H

En las citas textuales, las siglas de los nombres tienen la siguiente correspondencia: AG (Arnau Gifreu), MH (Miriam Hernanz), AM (Arturo Monedero), ES (Elena Sevilla). JM (Jorge Marín), GF (Guillermo Fernández), DF (David G. Forés).

2.1. APRENDIZAJE

Figura 74.
Frame de la entrevista a Arturo Monedero (videojuego)



2.1.1. Análisis del discurso y corpus linguistics

2.1.1.1. Listado de palabras

Tabla 45.
Listado de palabras con mayor frecuencia de uso para la categoría "aprendizaje" elaborado a partir de los discursos de las entrevistas.

Palabra	Frecuencia
aprender	42
contar	39
hacer	35
documental	27
aprendizaje	26
gente	25
historia	24
proyecto	23
cine	20
interactivo	20

2.1.1.2. Palabras clave

Tabla 46.
Palabras clave para la categoría "aprendizaje" elaborado a partir de los discursos de las entrevistas.

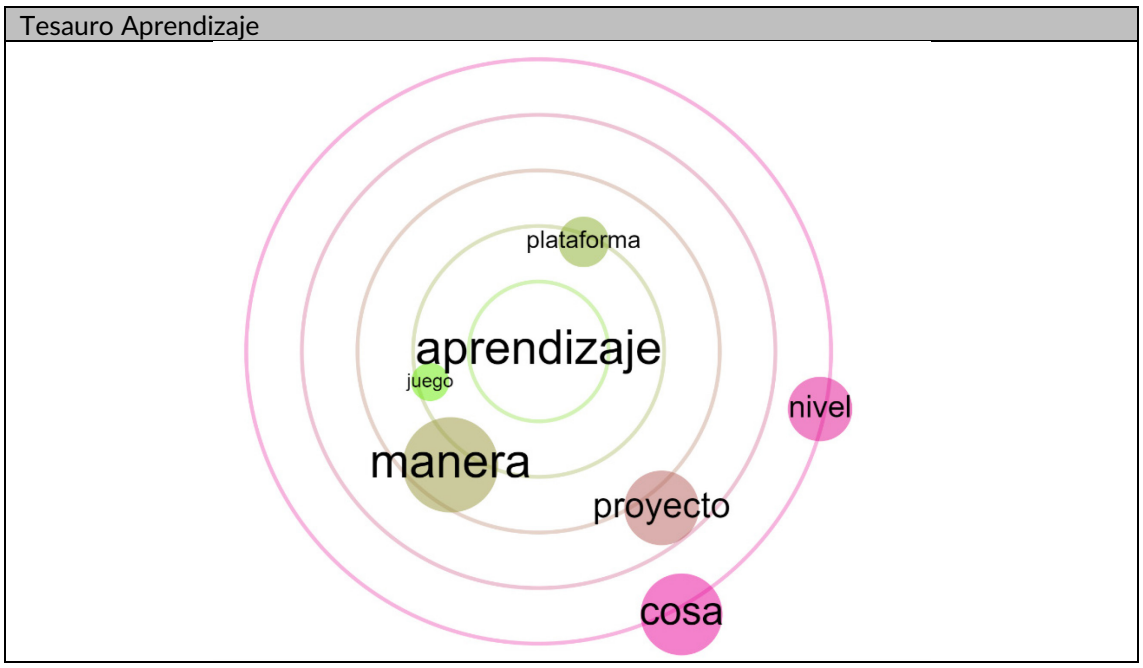
Palabras sueltas			
Término	Resultado	Referencia	Frecuencia de referencia
uvic	470.040	6	763
interdoc	406.500	5	4
inmersivo	336.020	5	4264
digitalmente	323.250	9	25618
snowfall	241.820	3	212
idocs	239.200	3	437
interactividad	234.800	7	28887
interactivamente	227.720	3	1483
podcast	227.180	11	59540
cinematógrafo	220.610	4	9652
gamificación	202.540	4	12325
doc	201.820	10	61413
interactivo	192.750	35	278900
lumière	183.500	3	6733
sahel	165.550	3	9666
comeindoc	163.230	2	0
gaudreault	162.040	2	149
sinestésicos	159.730	2	445
webdoc	159.490	2	477
lumières	159.130	2	524

Tabla 47.
Palabras múltiples clave para la categoría "aprendizaje" elaborado a partir de los discursos de las entrevistas.

Palabras múltiples			
Término	Resultado	Referencia	Frecuencia de referencia
documental interactivo	12	5	951.56
in doc	5	0	406.58
documental lineal	4	0	325.46
narrativa digital	4	5	317.84
narrativa interactiva	4	6	316.29
televisión española	3	277	244.35
objetivo base	2	0	163.23
medio de comunicación	2	8,758	163.23
open documentary	2	0	163.23
verificación de fuente	2	0	163.23
manual de instrucción	2	120	163.23
documentary lab	2	0	163.23
proyecto del lab	2	0	163.23
hermano lumière	2	15	163.23
guerra la mentira	2	0	163.23
nacimiento de una nación	2	11	163.23
servicio público	2	3,937	163.23
nacimiento del cine	2	5	159.41
propuesta narrativa	2	6	158.63
nivel de proceso	2	8	157.1

2.1.1.3. Tesauro

Figura 75.
Tesauro de la palabra "aprendizaje" en los discursos de las entrevistas a observadores privilegiados en la categoría "aprendizaje".



2.1.1.4. Esquema de uso de "aprendizaje" y "narrativa"

Figura 76.
Esquema de uso de la palabra "aprendizaje" en los discursos de las entrevistas a observadores privilegiados en la categoría "aprendizaje".

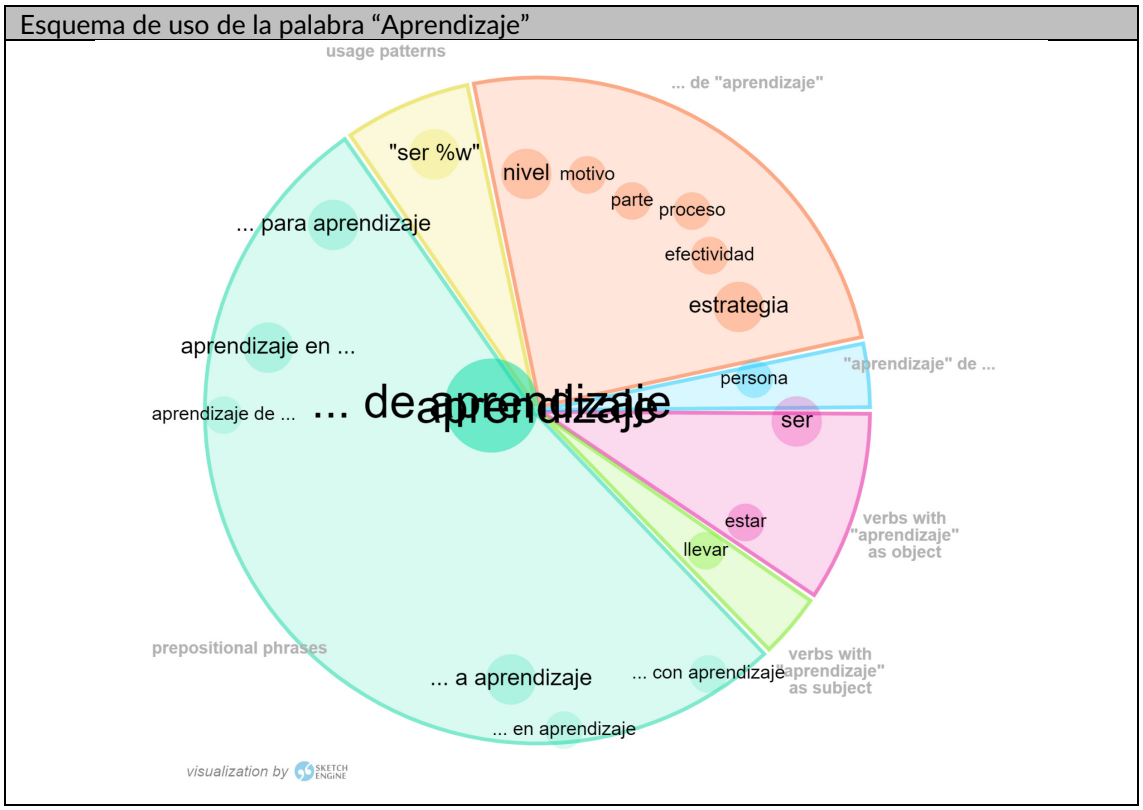
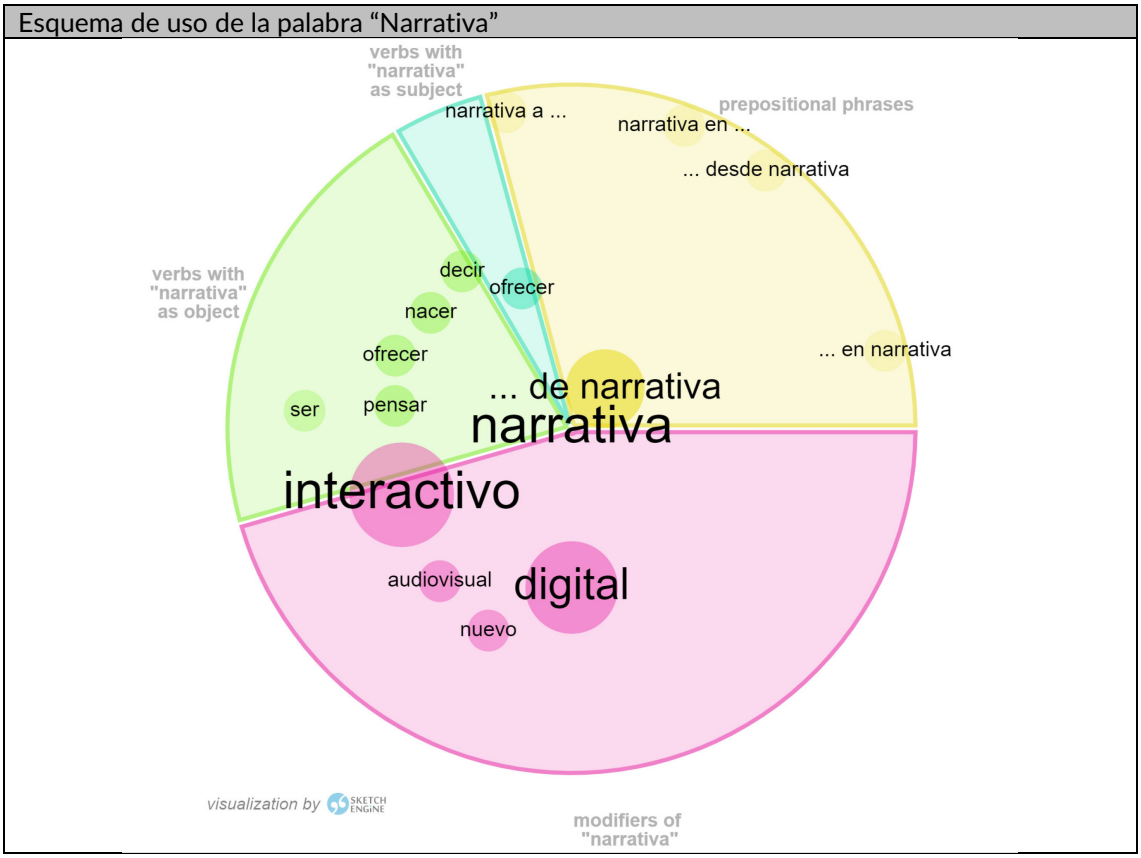


Figura 77.
Esquema de uso de la palabra "narrativa" en los discursos de las entrevistas a observadores privilegiados en la categoría "aprendizaje".



2.1.2. Codificación, resaltados y memos

Figura 78.
Relación de citas vinculadas al código AP_FC (aprendizaje desde forma de contar).

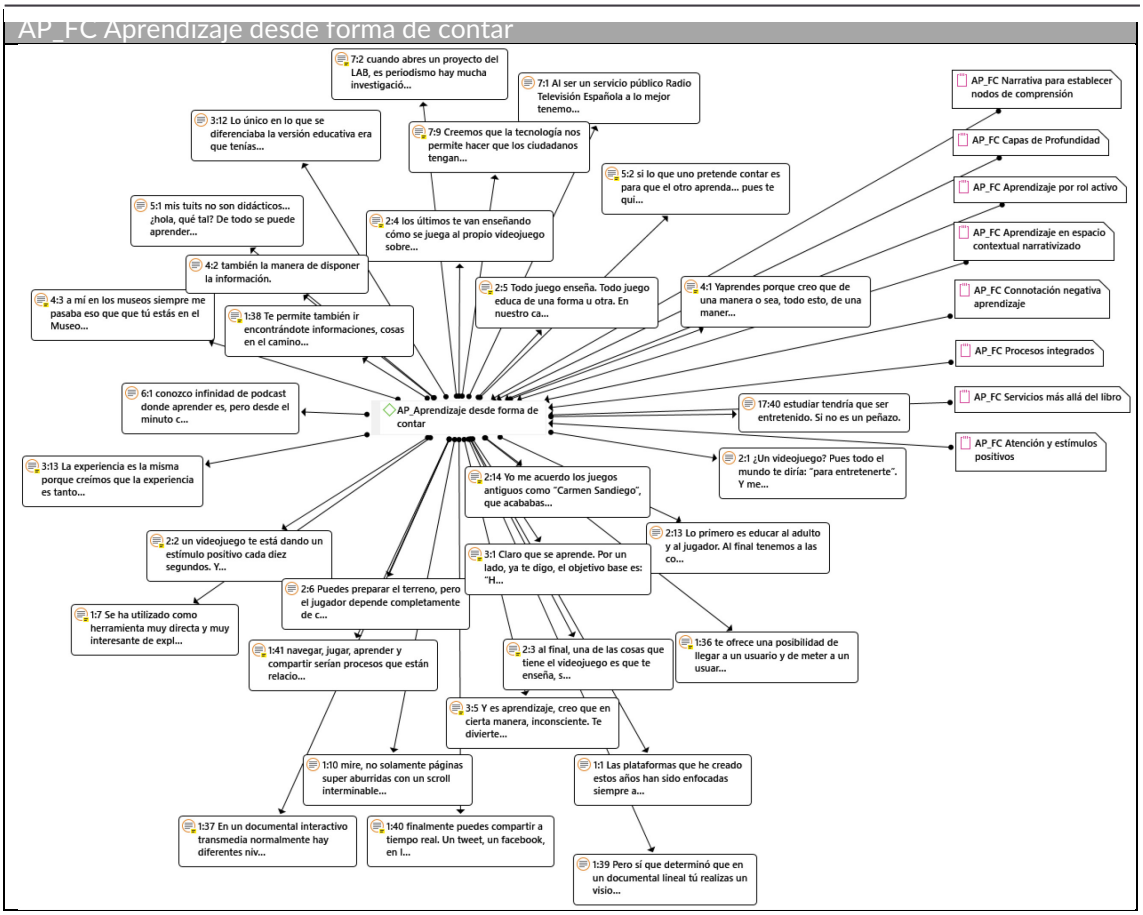


Tabla 48.
Síntesis de las citas vinculadas al código AP_FC (aprendizaje desde forma de contar).

AP_FC Narrativa para establecer nodos de comprensión.
El uso de las formas narrativas con fines de aprendizaje posibilita establecer nodos entre conceptos y crear asociaciones vinculadas a los objetivos establecidos, generando una comprensión integral y significativa de los fenómenos.
AP_FC Capas de profundidad
Las narrativas permiten generar capas de profundidad conectadas. Además de la profundización en el conocimiento, la superposición de capas permite su uso con finalidades diversas: cambios de perspectiva, cambios de uso (inmersión, creación, conexión - por ejemplo -), etc.
AP_FC Aprendizaje por rol activo
La tecnología permite ofrecer al discente/usuario un rol muy activo en el proceso comunicacional. Abre una oportunidad para el aprendizaje desde el protagonismo y la empatía dentro del relato o desde la capacidad de participación creación dentro del mismo (empoderamiento).
AP_FC Aprendizaje en espacio contextual narrativizado
Más allá de la gamificación, la reconstrucción narrativizada de un espacio y tiempo posibilita el aprendizaje por acción, interacción y experiencia. Permite potenciar el grado de inmersión (atención).
AP_FC Connotación negativa aprendizaje
Se hacen varias alusiones a "aprender sin darse cuenta". Se connota una visión negativa del aprendizaje, como si se tratara de un proceso aburrido y forzado (podemos inferir que del modelo de aprendizaje presente en la educación formal).
AP_FC Procesos integrados
Dentro de la narrativa (diegesis) se pueden adquirir habilidades y competencias que se hallan integradas (tutoriales enmascarados bajo capas del relato).
AP_FC Servicios más allá del libro
En un mismo espacio virtual/físico se pueden integrar diferentes tipos de servicios y procesos: software de creación, ejercicios, glosarios, enlaces, conectividad, compartir en tiempo real, mini-juegos, descargables... Más allá del libro.
AP_FC Atención y estímulos positivos
Relevancia de emplear argucias narrativas (acción, arco dramático, protagonismo...) para reforzar estímulos positivos y mantener la atención en los procesos clave.

Figura 79.
Relación de citas vinculadas al código AP_EF (aprendizaje en educación formal).

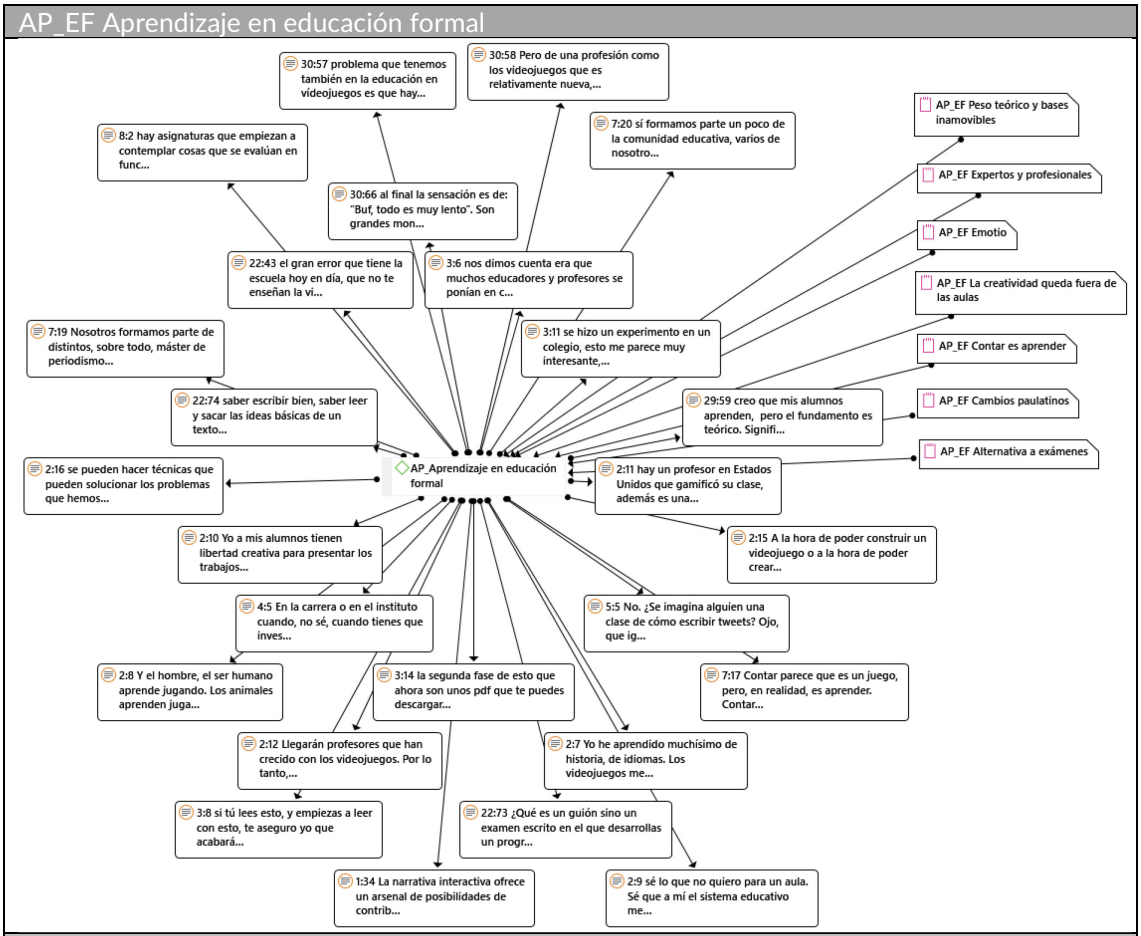


Tabla 49.
Síntesis de las citas vinculadas al código AP_EF (aprendizaje en educación formal).

AP_EF Peso teórico y bases inamovibles.
Hay una visión de la educación formal como un ente estático, que muestra resistencia al cambio y fuertemente anclado a la teoría.
AP_EF Expertos y profesionales
La incorporación de expertos y profesionales facilitaría enormemente la labor docente y el aprendizaje en la creación de formatos.
AP_EF *Emotio*
A la educación formal le cuesta encontrar el *emotio*, lo que mueve al alumnado.
AP_EF La creatividad queda fuera de las aulas
Existe una percepción de que no se potencia la creatividad en las aulas.
AP_EF Contar es aprender
Contando se aprende. Se construye un relato sobre un asunto, asumiendo una posición y recopilando y conectando la información.
AP_EF Cambios paulatinos
Se observan incipientes actitudes de apertura que persiguen el empoderamiento del alumnado. Se tienen en cuenta las producciones del alumnado a la hora de evaluar.
AP_EF Alternativa a exámenes
El proceso de investigación y creación narrativa ofrece una vía alternativa a los exámenes.

Figura 80.
Relación de citas vinculadas al código AP_APF (aprendizaje de forma de contar).

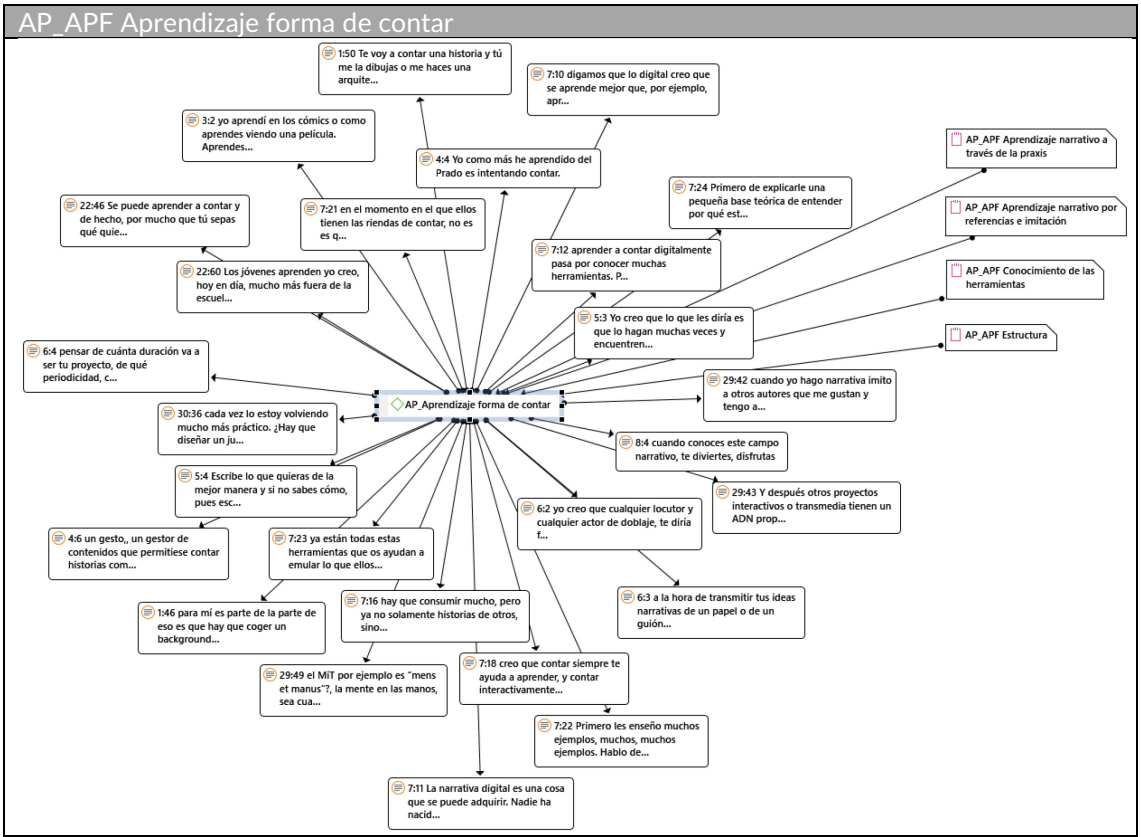


Tabla 50.
Síntesis de las citas vinculadas al código AP_APF (aprendizaje de forma de contar).

AP_APF Aprendizaje forma de contar
AP_APF Aprendizaje narrativo a través de la praxis
Las y los creadoras/es coinciden en que la mejor manera de aprender a contar es contando, pasando de la imitación (mimesis) a la creación (*poiesis*). La repetición y la práctica permiten mejorar los resultados y los procesos.
AP_APF Aprendizaje narrativo por referencias e imitación
Las referencias (teóricas y documentales) son importantes para aprender las bases de la creación narrativa - aprendizaje por reconocimiento e imitación -.
AP_APF Conocimiento de las herramientas
El conocimiento de las herramientas y su funcionamiento ofrece una visión al creador de las potencialidades y limitaciones de su proyecto de narrativa.
AP_APF Estructura
A la historia se la dota de una fabula o estructura para ser contada atendiendo a la idiosincrasia de la forma de contar. Puede tener la forma de una arquitectura interactiva, guion, escaleta...

2.1.3. Interpretación de los resultados en la categoría "aprendizaje"

2.1.3.1. Interpretación análisis del discurso y *corpus linguistics*

"Aprender", "contar" y "hacer" son las palabras con mayor frecuencia de uso. Tres acciones de las que podemos inferir un patrón para el aprendizaje narrativo basado en la praxis. Además, encontramos el sustantivo "historia", como elemento nuclear del contenido de las narrativas, junto con "proyecto" (donde se concreta el ejercicio de imitación y praxis) que también aparece resaltado en el Tesauro.

En las palabras clave, "interactividad" y sus derivadas tienen mayor presencia que "digital" (que es uno de los objetos principales de nuestra investigación). Señala la fuerza que absorbe el concepto dentro del ámbito de la narrativa digital, aún cuando la categoría específica sobre la que se está discurriendo sea la del aprendizaje. La "inmersión" también aparece reflejada, junto a un criterio de popularización reciente en su vinculación con el aprendizaje; la "gamificación". La tabla se complementa con alguna de las formas narrativas existentes: "podcast" y "webdoc".

En las palabras múltiples, la "narrativa" copa gran parte de las entradas, con diferentes complementos "narrativa digital" (nuestro objeto de estudio), "narrativa interactiva" (un modo dentro de las formas de contar) y "propuesta narrativa", que pone el foco sobre el proyecto. "Narrativa" tiene, por tanto, una alta representatividad en los discursos de las y los autores vinculados con el aprendizaje.

En el Tesauro, visibilizamos la relación de "aprendizaje" con dos elementos significativos: la "plataforma" (objetivo de nuestra investigación) y "proyecto", con lo que podríamos establecer la relevancia del "objeto narrativo" para el aprendizaje y un nexo con el aprendizaje por proyectos. El "juego" también aparece en el diagrama, concretando una dimensión lúdica del proceso de aprendizaje.

El esquema de uso de la palabra "aprendizaje" revela, por una parte, una relación a través de la preposición "de" ("… de aprendizaje") con "estrategia" (acciones meditadas encaminadas al aprendizaje) y "efectividad", como una de las cualidades, presumiblemente, a alcanzar. También revela un nexo con "persona" ("aprendizaje de…"), indicándonos quiénes son los beneficiarios del aprendizaje. Si analizamos el uso de "narrativa", advertimos una relación en los modificadores "digital" que nos especifica la naturaleza del código y valida la orientación de la investigación hacia nuestros objetivos, "audiovisual" (con menor presencia y que tiene una consideración en esta investigación como una mediación propia con sus códigos) e "interactivo", como una de las modalidades posibles dentro de la narrativa digital.

2.1.3.2. Interpretación codificación, resaltados y memos

En un principio, llama la atención la visión negativa que los perfiles entrevistados tienen sobre el aprendizaje formal, al que asocian con un ente estático, que muestra resistencia al cambio y fuertemente anclado a la teoría. En relación con ello, "AM_AP_APF 2:9" declara que: "Sé lo que no quiero para un aula. Sé que a mí el sistema educativo me dio la patada porque no estaba dentro del canon de como quieren que salgan los estudiantes. Pero estamos matando la creatividad en las escuelas". También se precisa que a la escuela le cuesta encontrar el "emotio", aquello que mueve al alumnado.

Sobre la narrativa digital, hay un consenso en que la incorporación de expertos y profesionales del sector facilitaría la labor docente y el aprendizaje en la creación de formatos. Se subraya que contar es una forma efectiva de aprendizaje: "Contar parece que es un juego, pero, en realidad, es aprender. Contar siempre es aprender, porque digamos que adquieres un relato sobre algo, tomas una posición sobre una situación y sobre

todo, digamos, que te adhieres a esa información. Cuando la has contado ya es más tuya" (MH_AP_APF 7:17). Permite establecer nodos entre conceptos y asociaciones vinculadas a los objetivos marcados, obteniendo una comprensión integral y significativa de los fenómenos. En confluencia con la integración digital, la narrativa digital ofrece una serie de potencialidades que se pueden orientar a la mejora del proceso de aprendizaje:

· Posición del Discente/usuario como rol activo en el proceso comunicacional, abriendo una oportunidad para el aprendizaje desde el protagonismo y la empatía del relato o desde la capacidad de participación y creación dentro del mismo.

· La reconstrucción narrativizada de un espacio y tiempo como potenciador de la inmersión.

· Integración de procesos de aprendizaje bajo el arco dramático y las mecánicas.

· Mismo espacio para integrar servicios: ejercicios, glosarios, conectividad, descargables… más allá del libro.

· Implementación de argucias narrativas (acción, arco dramático, protagonismo…) para reforzar estímulos positivos y la atención.

· Capas de profundidad conectadas. Se conjugan diferentes dimensiones en un único espacio virtual. La superposición de capas posibilita ahondar en el conocimiento, realizar cambios de perspectiva, o modificar los usos del relato (acceso a líneas paralelas: inmersión, creación, conexión…).

El aprendizaje concreto de la praxis narrativa digital pasa, según los creadores y creadoras, por la tríada referencias / imitación / praxis. Hacen especial énfasis en esta última: "yo creo que cualquier locutor y cualquier actor de doblaje, te diría frente al micro es probar y grabar, y grabar y ensayar, y ensayar y ensayar" (JM_AP_APF 6:2). Desde el punto de vista del análisis textual, el principio de acción/creación queda reflejado también en el número total de referencias, que recoge en sus tres primeros puestos "aprender, contar y hacer".

La imitación también cobra una especial relevancia, no circunscribiéndose a las referencias del formato propio: "Yo aprendí en los cómics o como aprendes viendo una película. Aprendes a cómo contar una historia. Aprendes qué códigos funcionan, qué recursos ha usado el director, el músico, el ilustrador… para enfatizar esa emoción que quería transmitir el escritor, aprendes códigos de color, códigos de animación, códigos audiovisuales, códigos auditivos, aprendes vocabulario nuevo…" (DF_AP_FC 3:2).

También señalan como relevantes el conocimiento de las herramientas necesarias (que potencian y parametran los límites de las formas de expresión) y partir de una base teórica sólida.

Figura 81.
Extracto de la entrevista a Elena Sevilla (Museo del Prado).



2.2.1. Análisis del discurso y corpus linguistics

2.2.1.1. Listado de palabras

Tabla 51.
Listado de palabras con mayor frecuencia de uso para la categoría "empoderamiento" elaborado a partir de los discursos de las entrevistas.

Palabra	Frecuencia
historia	31
podcast	29
narrativa	27
mundo	24
contar	23
herramientas	23
historias	21
usuario	21
universo	19
ver	19

2.2.1.2. Palabras clave

Tabla 52.
Palabras clave para la categoría "empoderamiento" elaborado a partir de los discursos de las entrevistas.

Palabras sueltas			
Término	Resultado	Referencia	Frecuencia de referencia
podcast	528.800	29	59540
mash	441.800	7	2797
transmedio	404.340	8	8536
imitable	338.190	5	1269
twitteros	312.730	5	3025
narrativamente	307.100	5	3453
reinvención	279.950	7	16154
universos	244.700	4	3565
empoderar	230.400	6	17678
marató	189.780	3	2805
medialab	183.210	3	3634
narrativa	182.450	24	171230
iclassics	143.980	2	49
pertocar	141.040	2	474
escuchantes	140.840	2	503
podcaster	138.180	2	903
rijksmuseum	128.310	2	2535
fandom	128.020	3	13953
empoderamiento	118.060	7	66148
museística	115.820	2	4999

Tabla 53.
Palabras múltiples clave para la categoría "empoderamiento" elaborado a partir de los discursos de las entrevistas.

Palabras múltiples			
Término	Resultado	Referencia	Frecuencia de referencia
empoderamiento creativo	7	0	502.65
mash up	6	3	425.03
elemento de tu relato	5	0	359.32
radio televisión	4	94	287.66
reinvención narrativa	3	0	215.99
televisión española	3	277	215.99
editor de audio	3	10	206.1
construcción narrativa	2	6	144.33
universo de continuidad	2	0	144.33
parte de el escuchantes	2	0	144.33
corto de ficción	2	7	144.33
obra artística	2	172	144.33
episodio de tu podcast	2	0	144.33
programa de televisión	2	811	144.33
radio televisión española	2	30	144.33
usuario único	2	70	144.33
parte de star wars	2	0	144.33
través de la web	2	318	144.33

comunidad de twitteros	2	2	143.04
historia suya	2	3	142.34

2.2.1.3. Tesauro

Figura 82.
Tesauro de la palabra "narrativa" en los discursos de las entrevistas a observadores privilegiados en la categoría "aprendizaje".

Tesauro Empoderamiento

No aparecen resultados.

Tesauro Narrativa



Figura 83.
Esquema de uso de la palabra "empoderamiento" en los discursos de las entrevistas a observadores privilegiados en la categoría "empoderamiento".

2.2.1.4. Esquema de uso "empoderamiento"

Esquema de uso de la palabra “Empoderamiento”

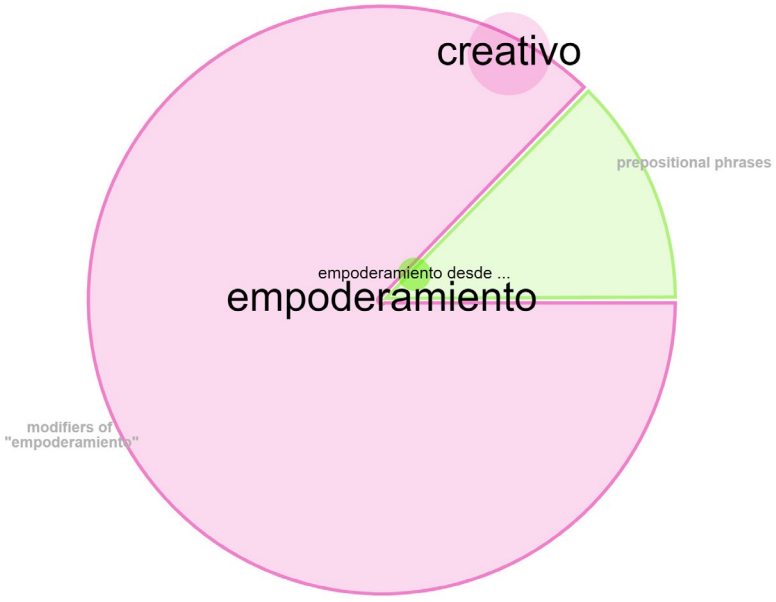


Figura 84.
Esquema de uso de la palabra "narrativa" en los discursos de las entrevistas a observadores privilegiados en la categoría "empoderamiento".

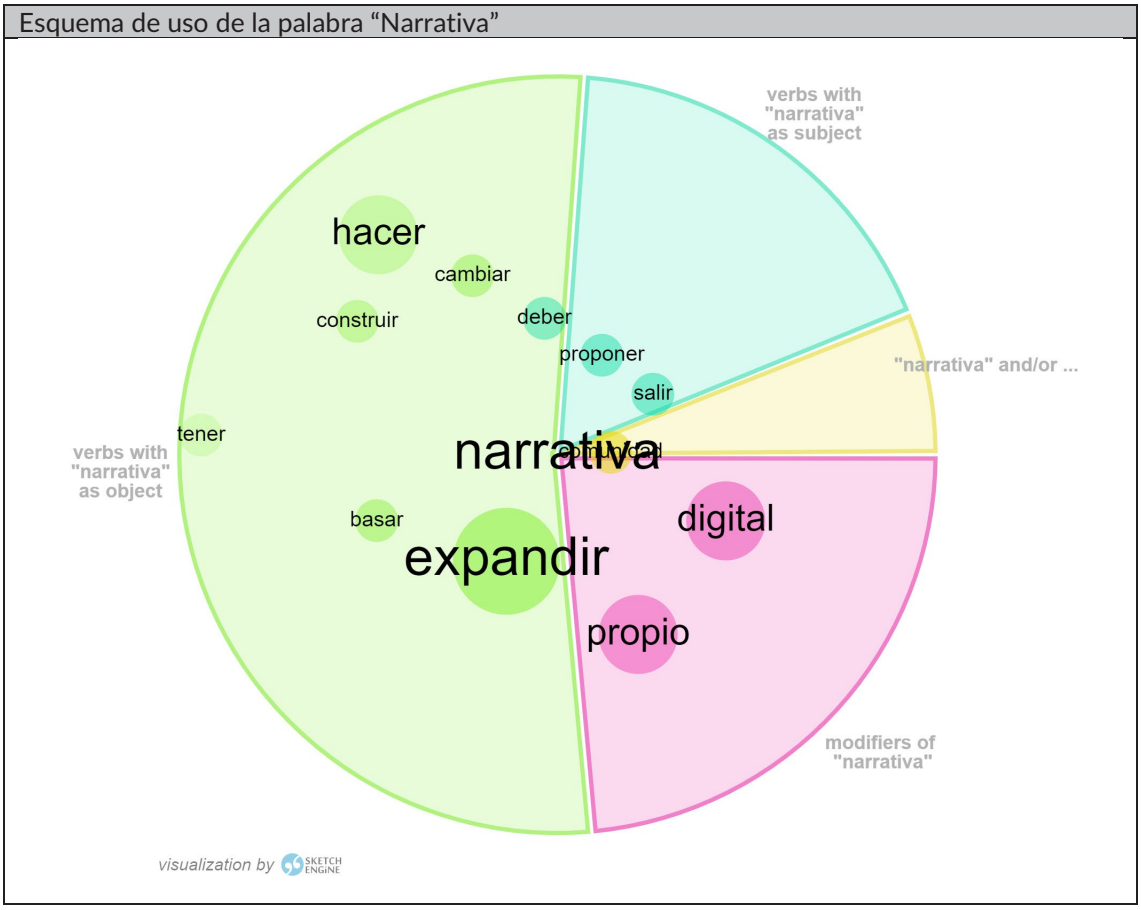


Figura 85.
Relación de citas vinculadas al código EMP_CC (cesión de elementos para creación).

EMP_CC Cesión elementos para creación

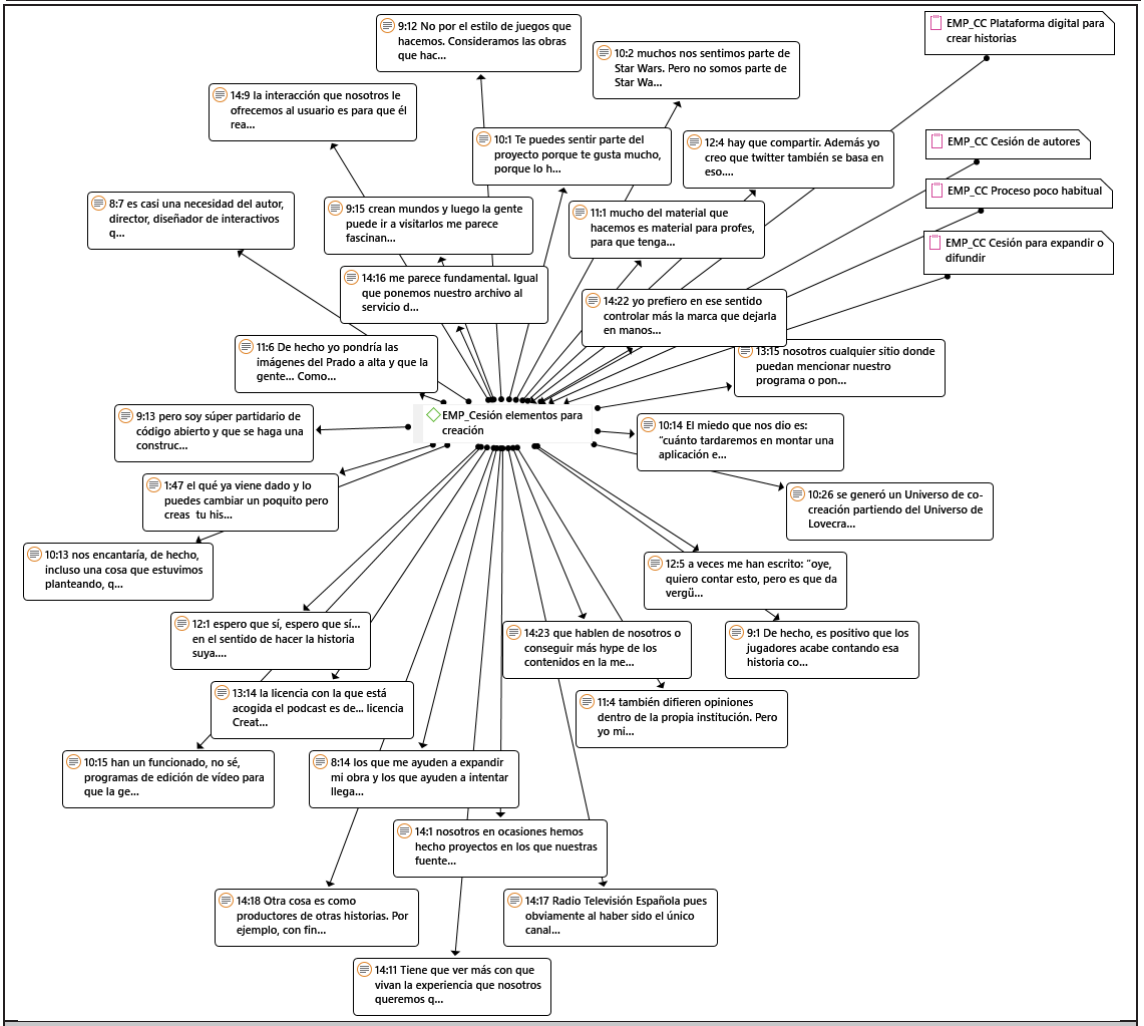


Tabla 54.
Síntesis de las citas vinculadas al código EMP_CC (cesión de elementos para creación).

EMP_CC Plataforma digital para contar historias
Existen referentes de plataformas que ponen a disposición del usuario los materiales esenciales que permiten la construcción narrativa autónoma.
EMP_CC Cesión de autores
La mayoría de los autores facilitarían los materiales de su obra para su reutilización bajo unas condiciones de respeto y mención al original.
EMP_CC Cesión de materiales poco habitual
Los autores prefieren mantener sus creaciones bajo su control y cuidar la "marca".
EMP_CC Cesión para expandir o difundir
La reutilización de materiales puede ser de utilidad para expandir o ampliar la difusión de la obra.

Figura 86.
Relación de citas vinculadas al código EMP_H (herramientas para praxis creativa).

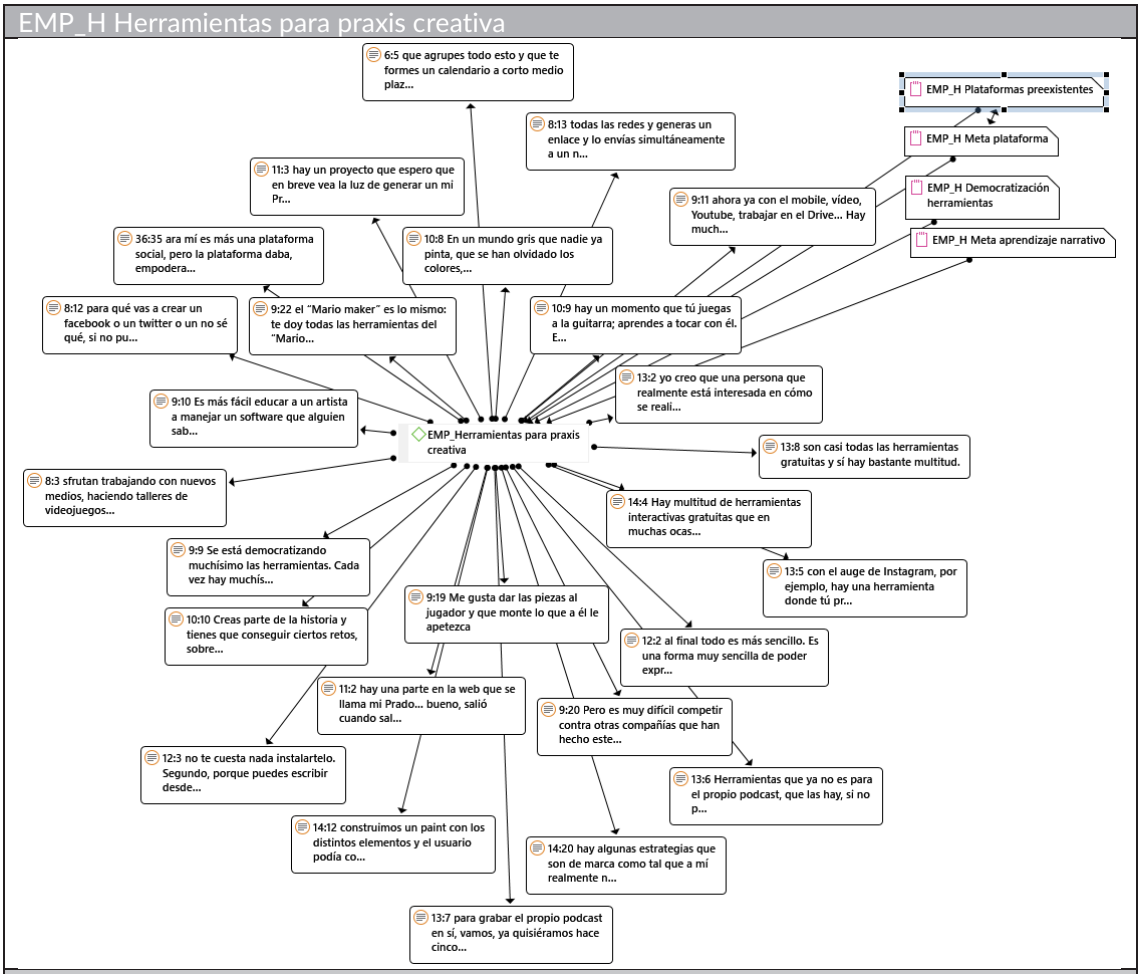


Tabla 55.
Síntesis de las citas vinculadas al código EMP_H (herramientas para praxis creativa).

EMP_H Plataformas preexistentes
El aprovechamiento de plataformas y servicios preexistentes como Youtube, Drive, la cámara integrada en el móvil, redes sociales etc... agilizan y facilitan la creación narrativa sin necesidad de inventar nuevas herramientas. El principio de integración y conectividad prevalecen sobre la invención de lo que ya está inventado.
EMP_H Meta Plataforma
Hay modelos funcionales de narrativas que contienen herramientas para la construcción narrativa como elemento nuclear de su planteamiento.
EMP_H Democratización herramientas
Las herramientas a las que tienen acceso los usuarios de han ampliado exponencialmente. Muchas de ellas son gratuitas.
EMP_H Meta empoderamiento narrativo
Hay formatos que están orientados a enseñar cómo contar en su misma forma narrativa

Figura 87.
Relación de citas vinculadas al código EMP_IM (opciones para imitación).

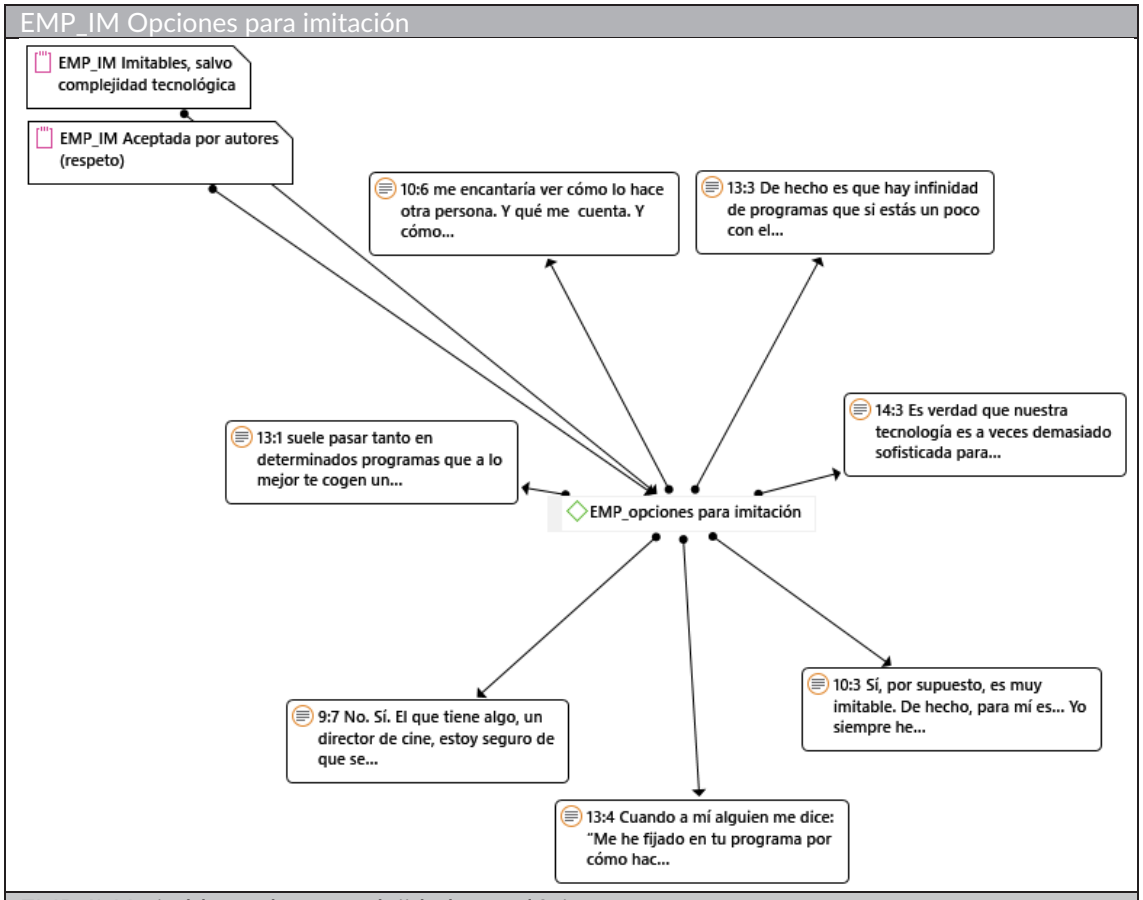


Tabla 56.
Síntesis de las citas vinculadas al código EMP_IM (opciones para imitación).

EMP_IM Imitables, salvo complejidad tecnológica
Las obras y sus procesos son imitables, salvo por los proyectos que contienen una alta complejidad tecnológica.
EMP_IM Aceptada por autores (respeto)
La mayoría de los autores aceptan la imitación, siempre y cuando se mencione al original y se respete la obra. Algunos incluso lo ven beneficioso para el desarrollo de la narrativa en la que trabajan.

Figura 88.
Relación de citas vinculadas al código EMP_CO (posibilidades para co-creación).

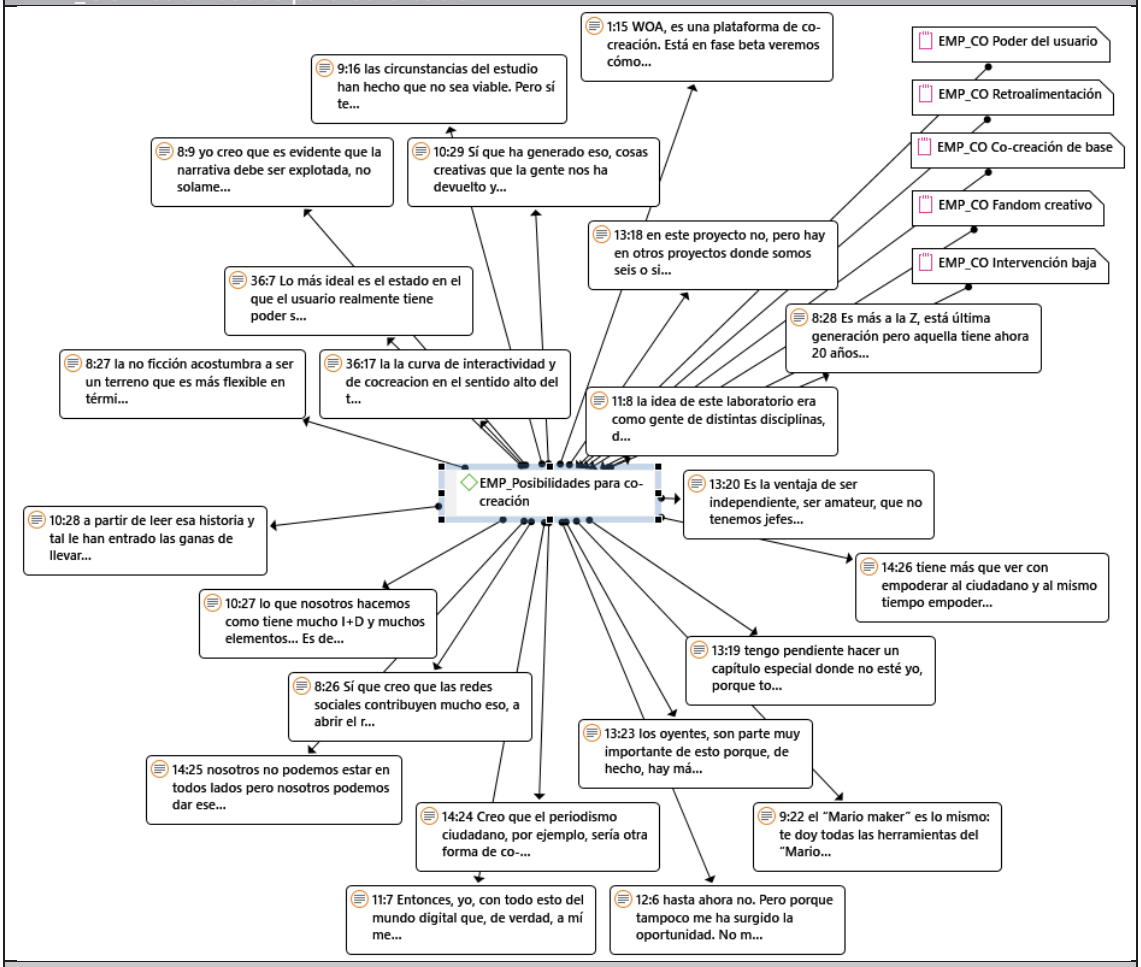


Tabla 57.
Síntesis de las citas vinculadas al código EMP_CO (posibilidades para co-creación).

EMP_CO Poder del usuario
El usuario puede adquirir ciertos poderes sobre la narrativa, mientras que el autor mantiene la decisión sobre las concesiones que le ofrece en su propuesta. Concesiones que pueden llegar a orientarse a la potenciación de la creatividad del usuario. La autoridad canónica puede verse desafiada.
EMP_CO Retroalimentación
El empoderamiento ciudadano bien orientado y su intervención narrativa puede suponer una retroalimentación comunicacional con la fuente del mensaje original y, por tanto, un enriquecimiento.
EMP_CO Co-creación de base
Desde el amateurismo, algunas propuestas narrativas como el podcast ofrecen la opción de trabajar con la co-creación como base de los procesos comunicacionales.
EMP_CO Fandom creativo
La narrativa, desde su hueso, es explotada también por el *fandom*, en una labor creativa que puede ser autorizada o no por el canon.
EMP_CO Intervención baja
Las tasas de intervención fuerte de los usuarios en proyectos que combinan estructuras abiertas y cerradas siguen siendo bajas. La excepción se encuentra en el videojuego y la literatura digital (interactividad digital), el podcast (interacción entre personas).

2.2.3. Interpretación de los resultados en la categoría "empoderamiento"

2.2.3.1. Interpretación análisis del discurso y *corpus linguistics*

"Historia" (y derivadas) y "narrativa" son las palabras con mayor frecuencia, siendo el objeto principal sobre el que se proyecta la acción de empoderar. La acción básica que obtiene un mayor número de repeticiones es "contar", en una indicación del proceso principal por el que pasa el empoderamiento. "Usuarios", por su parte, presenta a sus protagonistas y beneficiarios. También es destacable el número de menciones a "Universo" y "mundo". Además, encontramos la recurrencia a "herramientas" que apunta hacia la necesidad de utilizar elementos que faciliten la creación narrativa.

En las palabras clave, junto con las previsibles apariciones de "empoderamiento" y "narrativa" (como objetos centrales de este apartado), encontramos la mención a ciertas intervenciones sobre la narrativa, que nos señalan algunas claves que serían aplicables al propio empoderamiento: "mash" y "reinvención", como fórmula de rearticular una narrativa, e "imitable", introduciendo aquí el tema de la imitación como una de las formas de aprender (como veremos en el análisis de la data tras el procesamiento con ***Atlas.TI***).

Las palabras múltiples reinciden en este planteamiento, apareciendo en la tabla "mash up", "reinvención narrativa" y "construcción narrativa". Este principio de intervención sobre la narrativa es relevante para comprender el planteamiento de acción que están señalando las y los autores en su discurso dentro del empoderamiento creativo. Por otro lado, la aparición destacada del usuario (por encima del autor, que no aparece reflejado) es sintomático de la posición que se le está otorgando.

El Tesauro sobre empoderamiento no ofrece resultados. Si empleamos "narrativa" en la búsqueda, visibilizamos una conjunción con la "historia" (que veremos reiterada a lo largo de este análisis en cada uno de los apartados), y las referencias a "proyecto" y "programa" como "contenedores" de la propia narrativa.

El esquema de uso no arroja dudas: "empoderamiento" tiene un nexo directo con "creativo" como modificador. Como venimos contrastando, la creación ocupa un rol central dentro de las respuestas de las y los autores sobre el empoderamiento. Si substituimos la palabra de búsqueda por "narrativa", constatamos la relación con los verbos de acción "hacer", "construir" y "expandir" (verbos con "narrativa" como objeto). Además, encontramos la naturaleza priorizada en los modificadores: "digital", y una mención específica a la "comunidad" en su uso con la conjunción "y".

2.1.2.3.2. Interpretación codificación, resaltados y memos

De las entrevistas se desprende que el usuario puede adquirir ciertas prebendas sobre la narrativa, mientras que es el autor el que mantiene el poder sobre las concesiones que ofrece al usuario. La autoridad canónica puede verse, no obstante, desafiada.

El empoderamiento del ciudadano, bien orientado, puede suponer una retroalimentación comunicacional y un enriquecimiento mutuo: "tiene más que ver con empoderar al ciudadano y al mismo tiempo empoderar al medio con lo que el ciudadano le está trayendo" (MH_EMP_CO 14:26). En todo caso, los niveles de intervención por parte del usuario son modulables por las y los creadores y dependen en gran medida de los objetivos de la propuesta narrativa.

En relación a una posible imitación de su trabajo, la mayoría de autores y autoras la aceptan, siempre y cuando se mencione al original y se respete la obra. La complejidad tecnológica puede ser una brecha para la apropiación.

En todo caso, las y los creadores prefieren mantener sus creaciones bajo su control y cuidar su "marca". En casos particulares, la reutilización de materiales propios se ve como una opción para ampliar la difusión de la obra: "Los que me ayuden a expandir mi obra y los que ayuden a intentar llegar a la audiencia. Porque la mayoría de obras que hago yo, lo estaba analizando un poco, son obras que intentan inconscientemente transformar, no obras por hacer" (AG_EMP_CC 8:14).

Para las propuestas más populares de la cultura mediática, la narrativa, desde su hueso, es explotada por el ***fandom***, en una labor que puede o no ser autorizada por el canon. Sin embargo, más allá del ***mainstream***, las tasas de intervención de proyectos que combinan estructuras abiertas y cerradas siguen siendo bajas: "la curva de interactividad y de cocreación en el sentido alto del término es muy, muy, muy baja" (AG_EMP_CO 36:17), con excepciones en formatos puntuales como el videojuego, la literatura digital y el podcast.

Hay una democratización de las herramientas tanto de creación como de difusión, facilitando la accesibilidad de las y los usuarios a la creación mediática. El aprovechamiento de los recursos preexistentes agiliza y facilita la creación narrativa sin necesidad de inventar nuevas herramientas. Integración y conectividad recogen protagonismo en el diseño de una plataforma con fines de empoderamiento mediático. Pero, como advierte AG: "Se está democratizando muchísimo las herramientas. Cada vez hay muchísimas más. Pero vuelvo a lo de antes. Saber manejar un software no es saber contar historias" (AG_EMP_H 9:9).

Existen una serie de referentes que emplean el concepto de metanarrativa, tal y como se está concibiendo el prototipo de plataforma en esta investigación, facilitando herramientas para la construcción narrativa como elemento nuclear de su planteamiento. "El Mario maker es lo mismo: te doy todas las herramientas del Mario Bros, construye tú los mundos que quieras y los demás usuarios que jueguen a tus mundos y los valoren. Entonces ahí veremos quién es mejor y peor diseñador" (AM_EMP_H 9:22). Pero, para su funcionamiento efectivo, hace falta una comunidad muy grande.

2.3. IDIOSINCRASIA

Figura 89.
Fotograma de la entrevista a Arnau Gifreu (no ficción interactiva).



2.3.1. Análisis del discurso y corpus linguistics

2.3.1.1. Listado de palabras general

Tabla 58.
Listado de palabras con mayor frecuencia de uso para la categoría "idiosincrasia" elaborado a partir de los discursos de las entrevistas.

Palabra	Frecuencia
historia	124
transmedia	72
web	58
mundo	58
narrativa	56
juego	55
realidad	53
contar	52
usuario	51
documental	51

2.3.1.1.1. Listado de palabras podcast

Tabla 59. *Palabras clave en el discurso del observador privilegiado Jorge Marín.*

Palabra	Frecuencia
podcast	161
programa	66
Oyentes	35
Tema	21
Episodio	21
Compañeros	21
Persona	21
Comunidad	19
Trabajo	19
Podcasting	19

2.3.1.1.2. Listado de palabras videojuego

Tabla 60. *Palabras clave en el discurso del observador privilegiado Arturo Monedero.*

Palabra	Frecuencia
Juego	106
Jugador	88
Videojuegos	63
Contar	57
Historia	55
Mundo	41
Gente	38
Forma	33
Trabajo	27
Jugar	24

2.3.1.1.3. Listado de palabras no ficción interactiva

Tabla 61. *Palabras clave en el discurso del observador privilegiado Arnau Gifreu.*

Palabra	Frecuencia
transmedia	138
documental	133
ficción	109
interactivo	106
proyecto	102
gente	102
narrativa	93
vida	89
historia	86
realidad	72

2.3.1.1.4. Listado de palabras LAB RTVE

Tabla 62. *Palabras clave en el discurso de la observadora privilegiada Miriam Hernanz.*

Palabra	Frecuencia
historia	59
contar	53

gente	33
usuario	48
proyecto	29
forma	25
herramientas	21
final	20
digital	19
verdad	19

2.3.1.1.5. Listado de palabras literatura digital

Tabla 63.
Palabras clave en el discurso del observador privilegiado David G. Forés.

Palabra	Frecuencia
historia	55
hecho	45
contar	32
digital	25
lectura	22
generar	21
gente	20
universo	19
cine	19
aplicación	18
leer	18

2.3.1.1.6. Listado de palabras Museo del Prado

Tabla 64.
Palabras clave en el discurso de la observadora privilegiada Elena Sevilla.

Palabra	Frecuencia
prado	60
museo	37
contar	33
historia	32
digital	26
final	25
web	24
hacer	22
manera	20
gente	19

2.3.1.1.7. Listado de palabras hilo de twitter

Tabla 65.
Palabras clave en el discurso del observador privilegiado Guillermo Fernández.

Palabra	Frecuencia
gente	59
contar	51
twitter	43
historia	37
escribir	22
verdad	20
madre	17
hacer	15

aprender	13
cuento	13

2.3.1.2. Palabras clave general

Tabla 66.
Palabras clave para la categoría "idiosincrasia" elaborado a partir de los discursos de las entrevistas.

Palabras sueltas			
Término	Resultado	Referencia	Frecuencia de referencia
transmedio	1.177.880	71	8536
interactividad	447.580	46	28887
hipermedia	276.020	14	4022
podcast	269.760	45	59540
storyline	248.570	11	937
eram	162.430	7	427
narrativa	142.420	57	171230
nfb	139.800	6	363
scolari	132.430	7	5124
interactivo	129.530	81	278900
highrise	94.120	4	233
crossmedia	91.970	4	713
tv3	86.620	9	29615
inmersiva	86.190	5	7669
escaleta	85.410	4	2326
marató	83.640	4	2805
inmersivo	78.680	4	4264
benchmarking	78.080	5	10578
meninas	75.910	4	5158
bernat	72.240	5	13073

Tabla 67.
Palabras múltiples clave para la categoría "idiosincrasia" elaborado a partir de los discursos de las entrevistas.

Palabras múltiples			
Término	Resultado	Referencia	Frecuencia de referencia
documental interactivo	15	5	345.94
in doc	8	0	189.39
página web	8	9,238	189.39
código oral	7	4	165.84
web semántica	6	36	142.3
código digital	5	12	118.75
joan gonzález	5	2	118.75
diseño de la interfaz	5	13	118.75
narrativa digital	5	5	115.96
narrativa transmedia	5	27	104.99
arquitectura de la información	4	32	95.2
mecánica de juego	4	72	95.2
ecología del medio	4	2	95.2
realidad virtual	17	875	76.21
título de crédito	3	153	71.65
código audiovisual	3	2	71.65
nivel de diseño	3	21	71.65
ficción interactiva	3	6	71.65
marco teórico	3	342	71.65

trabajo teórico	3	53	71.65

2.3.1.2.1. Palabras clave podcast

Tabla 68.
Palabras clave en el discurso de Jorge Marín.

Palabras sueltas			
Término	Resultado	Referencia	Frecuencia de referencia
podcast	2.853.410	161	59540
podcaster	1.201.820	18	903
podcasting	1.111.480	19	3900
oyente	639.620	58	108036
locutar	275.430	4	317
escaleta	250.980	4	2326
interactividad	230.520	8	28887
guion	188.650	16	99810
micrófono	146.550	19	163290
locutas	140.340	2	3
podnight	140.320	2	6
redistribuir	139.100	5	30702
hipervínculos	138.450	2	280
escuchantes	136.970	2	503
podcasters	134.220	2	929
ivoox	120.130	2	3421
lógicamente	117.060	17	185354
poquillo	103.640	2	7194
banal	101.940	4	35413
podcast	2.853.410	161	59540

Tabla 69.
Palabras múltiples clave en el discurso de Jorge Marín.

Palabras múltiples			
Término	Resultado	Referencia	Frecuencia de referencia
página web	9	9,238	628.13
editor de audio	5	10	333.4
cuña publicitaria	3	10	210.04
jorge marín	3	10	210.04
través del podcast	3	1	210.04
comunidad podcaster	3	0	210.04
compañía eléctrica	2	216	140.36
parte del escuchante	2	0	140.36
sistema de grabación	2	37	140.36
herramienta de marca personal	2	0	140.36
creación del podcast	2	0	140.36
episodio de tu podcast	2	0	140.36
oyente de podcast	2	0	140.36
podcast independiente	2	0	140.36
podcast profesional	2	0	140.36
compañero de trabajo	2	768	140.36
vídeo de youtube	2	120	140.36
trabajo de guion	2	2	139.11
serie del momento	2	3	138.43
formato podcast	2	5	137.07

2.3.1.2.2. Palabras clave videojuego

Tabla 70.
Palabras clave en el discurso de Arturo Monedero.

Palabras sueltas			
Término	Resultado	Referencia	Frecuencia de referencia
delirium	271.460	8	6584
delirios	213.770	5	1071
alice	206.420	23	81179
videojuego	205.440	110	467003
rebobinar	165.850	5	7247
designer	149.760	5	10209
concepts	146.670	4	4648
unforgiven	127.860	3	1201
pnj	111.840	3	4282
pacman	102.720	3	6465
transmedio	95.350	3	8536
gamificarlo	90.600	2	3
sottendorf	90.560	2	13
vetusto	87.620	4	21466
cinemática	86.450	3	11504
puzle	83.950	3	12451
pictograma	82.370	3	13082
grafista	81.710	2	2215
meada	80.670	2	2504
mecánica	79.720	22	231059

Tabla 71.
Palabras múltiples clave en el discurso de Arturo Monedero.

Palabras múltiples			
Término	Resultado	Referencia	Frecuencia de referencia
mecánica de juego	8	72	359.47
obra artística	4	172	180.24
diseñador de videojuego	4	13	180.24
ríos de alice	3	0	135.43
proyecto menor	3	4	132.9
libertad creativa	3	65	102.91
forma de expresión	2	270	90.62
reglamento del fútbol	2	3	90.62
viaje del héroe	2	17	90.62
manual de instrucción	2	120	90.62
jugador final	2	0	90.62
través de mecánica	2	1	90.62
nicho pequeñito	2	0	90.62
diseño de nivel	2	25	90.62
través de pictograma	2	2	90.62
poesía visual	2	51	90.62
delirio de von sottendorf	2	0	90.62
compañero de viaje	2	211	90.62
unforgiven vr	2	0	90.62
coherencia narrativa	2	2	89.81

2.3.1.2.3. Palabras clave no ficción interactiva

Tabla 72.
Palabras clave en el discurso de Arnau Gifreu.

Palabras sueltas			
Término	Resultado	Referencia	Frecuencia de referencia
transmedio	1.710.050	137	8536
eram	434.900	25	427
interactividad	307.660	42	28887
klynt	301.940	17	22
interactivo	221.370	184	278900
woa	206.510	12	703
storyline	187.300	11	937
scolari	184.760	13	5124
docs	175.970	16	12529
interdoc	160.460	9	4
nfb	157.680	9	363
narrativa	152.290	81	171230
inmersivo	147.290	10	4264
playfilm	141.980	8	113
marató	141.020	9	2805
uvic	137.600	8	763
pitch	137.040	15	19233
cosmonauta	124.400	10	8785
prototipaje	122.800	7	372
doc	119.150	27	61413

Tabla 73.
Palabras múltiples clave en el discurso de Arnau Gifreu.

Palabras múltiples			
Término	Resultado	Referencia	Frecuencia de referencia
documental interactivo	40	5	693.23
in doc	18	0	319.99
docs barcelona	13	1	230.46
documental lineal	10	0	178.22
editor multimedia	10	1	177.51
trabajo teórico	9	53	160.5
narrativa digital	9	5	156.73
joan gonzález	8	2	142.77
narrativa interactiva	8	6	138.75
meta mental doc	7	0	125.05
ficción interactiva	7	6	125.05
meta mental	7	0	125.05
diseño de la interfaz	6	13	107.33
productor transmedia	6	0	107.33
página web	6	9,238	107.33
marató de tv3	6	7	107.33
biblia transmedia	5	0	89.61
ecología de el medio	5	2	89.61
fase de producción	5	42	89.61
nivel latino	5	2	88.81

2.3.1.2.4. Palabras clave Lab RTVE

Tabla 74.
Palabras clave en el discurso de Miriam Hernanz.

Palabras sueltas			
Término	Resultado	Referencia	Frecuencia de referencia
snowfall	258.450	3	212
empoderar	232.330	5	17678
narrativa	183.980	20	171230
lab	179.150	9	68270
sahel	176.930	3	9666
submensaje	174.100	2	39
webdocs	173.010	2	167
villarejo	167.480	3	11356
interactivamente	162.560	2	1483
trello	157.490	2	2185
digitalmente	153.810	4	25618
bullying	153.520	6	48648
narrativamente	149.080	2	3453
slack	133.850	2	6157
slider	128.420	2	7276
transmedio	122.810	2	8536
emoji	115.480	2	10367
mass	115.240	4	40990
influencer	113.250	2	10971
interactividad	107.800	3	28887

Tabla 75.
Palabras múltiples clave en el discurso de Miriam Hernanz.

Palabras múltiples			
Término	Resultado	Referencia	Frecuencia de referencia
narrativa digital	7	5	593.76
historia digital	6	6	506.6
contador de historia	6	29	456.87
radio televisión	5	94	434.58
medio de comunicación	4	8,758	347.86
televisión española	4	277	347.86
radio televisión española	3	30	261.14
usuario único	3	70	261.14
jiménez villarejo	3	16	261.14
mass media	4	79	251.16
herramienta interactiva	3	31	226.88
flujo de comunicación	2	14	174.43
creación digital	2	8	174.43
visualización de dato	2	70	174.43
dispositivo móvil	2	1,775	174.43
tipo de dispositivo móvil	2	24	174.43
verificación de fuente	2	0	174.43
interacción audiovisual	2	1	174.43
tipo de interacción	2	54	174.43
proyecto del lab	2	0	174.43

2.3.1.2.5. Palabras clave literatura digital

Tabla 76.
Palabras clave en el discurso de David G. Forés.

Palabras sueltas			
Término	Resultado	Referencia	Frecuencia de referencia
iclassics	524.870	8	49
lovecraft	420.830	12	17752
poe	335.100	15	39422
interactividad	298.480	11	28887
transmedio	278.000	6	8536
imitable	248.070	4	1269
universos	224.210	4	3565
carmesina	196.050	3	194
spine	186.580	3	1235
ostia	182.310	7	30986
philipps	128.240	2	640
bufff	107.780	2	4618
leia	99.560	3	20063
audiolibros	98.550	2	6952
ilustración	98.450	25	318405
inmersiva	96.020	2	7669
digitalmente	87.520	3	25618
mortadelo	83.810	2	11744
gamificación	82.320	2	12325
filemón	81.800	2	12533

Tabla 77.
Palabras múltiples clave en el discurso de David G. Forés.

Palabras múltiples			
Término	Resultado	Referencia	Frecuencia de referencia
historia digital	5	6	319.94
lectura digital	4	23	237.02
código visual	3	11	197.93
nivel de programación	3	10	197.93
parte de star wars	3	0	197.93
princesa leia	3	27	175
libro de papel	3	27	175
aplicación móvil	2	813	132.28
objetivo base	2	0	132.28
universo de continuidad	2	0	132.28
código auditivo	2	0	132.28
código oral	2	4	132.28
texto clásico	2	53	132.28
creatividad digital	2	1	131.76
literatura digital	2	3	130.46
rol del usuario	2	3	130.46
nivel de negocio	2	4	129.82
nivel digital	2	9	126.83
cuenta cuento	2	15	123.28
jack london	2	28	116.45

2.3.1.2.6. Palabras clave Museo del Prado

Tabla 78.
Palabras clave en el discurso de Elena Sevilla.

Palabras sueltas			
Término	Resultado	Referencia	Frecuencia de referencia
prado	682.490	60	226199
meninas	441.190	4	5158
medialab	352.170	3	3634
tutelaje	343.130	3	4265
interactividad	342.360	6	28887
rijksmuseum	246.370	2	2535
hipermedia	231.310	2	4022
bosco	221.420	7	68418
transmedio	195.110	2	8536
pulsión	151.800	3	35233
trata	140.120	3	39865
sevilla_museo	139.060	1	0
aprendes	139.060	1	1
enriquecederor	139.060	1	1
ampliáis	138.700	1	54
Post-it	138.170	1	131
que	138.080	1	145
genially	137.350	1	254
gamificada	136.650	1	359
cocrear	130.900	1	1266

Tabla 79.
Palabras múltiples clave en el discurso de Elena Sevilla.

Palabras múltiples			
Término	Resultado	Referencia	Frecuencia de referencia
vía digital	6	39	829.39
museo del prado	9	360	451.39
parte digital	3	12	392.43
contenido digital	5	232	324.41
área de educación	2	167	277.13
pieza artística	2	42	277.13
difusión vía mail	2	0	277.13
web semántica	2	36	277.13
árbol genealógico	2	113	277.13
obra del prado	2	2	274.66
fuente del museo	2	3	273.3
historia digital	2	6	269.32
mundo digital	5	341	259.7
gestor de contenido	2	96	188.78
tipo de herramienta	2	113	178.79
estrategia digital	2	123	173.31
manera significativa	3	320	162.19
boletín de actividad	1	0	139.06
difusión de la actividad educativa	1	0	139.06
depuración de adaptación	1	0	139.06

2.3.1.2.7. Palabras clave Hilo de twitter

Tabla 80.
Palabras clave en el discurso de Guillermo Fernández.

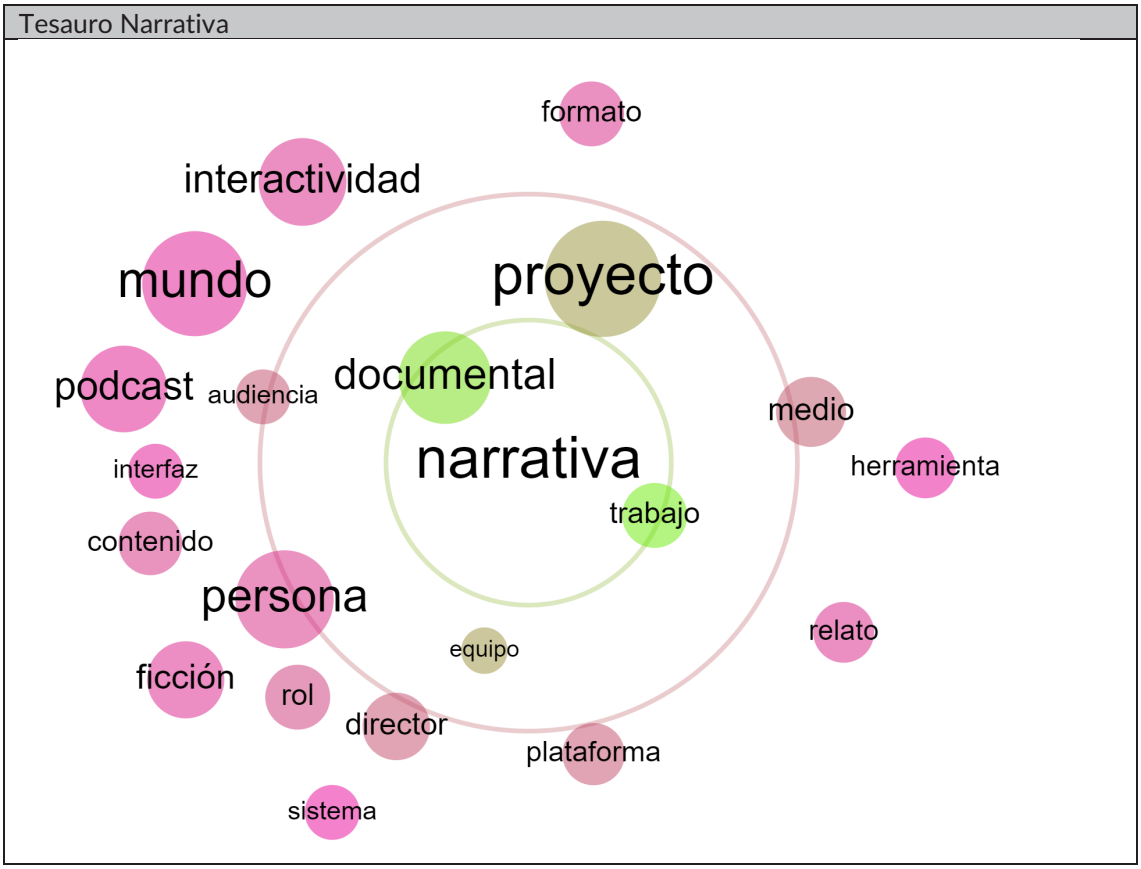
Palabras sueltas			
Término	Resultado	Referencia	Frecuencia de referencia
twitteros	726.560	6	3025
carmina	263.730	3	11871
twittero	262.560	2	1266
gif	242.110	5	38054
ostia	220.460	4	30986
vendible	210.270	2	6631
tostón	196.100	2	8577
borro	186.170	2	10118
tweet	174.110	4	44641
venga	156.280	2	15938
tweets	151.610	3	35667
twitter	146.050	43	810644
guille_ferram	139.970	1	0
g_fernandez_twitter	139.970	1	0
háblanos	134.670	1	798
rogelia	131.980	1	1229
morancos	128.560	1	1802
transmedia	126.180	1	2219
puntillo	122.180	1	2957
willi	117.750	1	3831

Tabla 81.
Palabras múltiples clave en el discurso de Guillermo Fernández.

Palabras múltiples			
Término	Resultado	Referencia	Frecuencia de referencia
drama histórico	2	39	278.93
mitad de una historia	2	0	278.93
manera espontánea	2	128	278.93
vez de manera distinta	2	0	278.93
falta de ortografía	2	168	278.93
comunidad de twitteros	2	2	276.44
historia suya	2	3	275.08
final la gente	2	13	262.4
formato libro	2	22	251.97
tipo de lenguaje	2	53	221.73
clave de humor	2	56	219.11
parada de metro	2	69	208.78
tipo de historia	2	105	184.6
proceso creativo	3	341	156.99
procedimiento de aprendizaje	1	0	139.97
batalla romana	1	0	139.97
número de carácter	1	25	139.97
comunidad de tu casa	1	0	139.97
vez esa conversación	1	0	139.97
final lo cuento	1	0	139.97

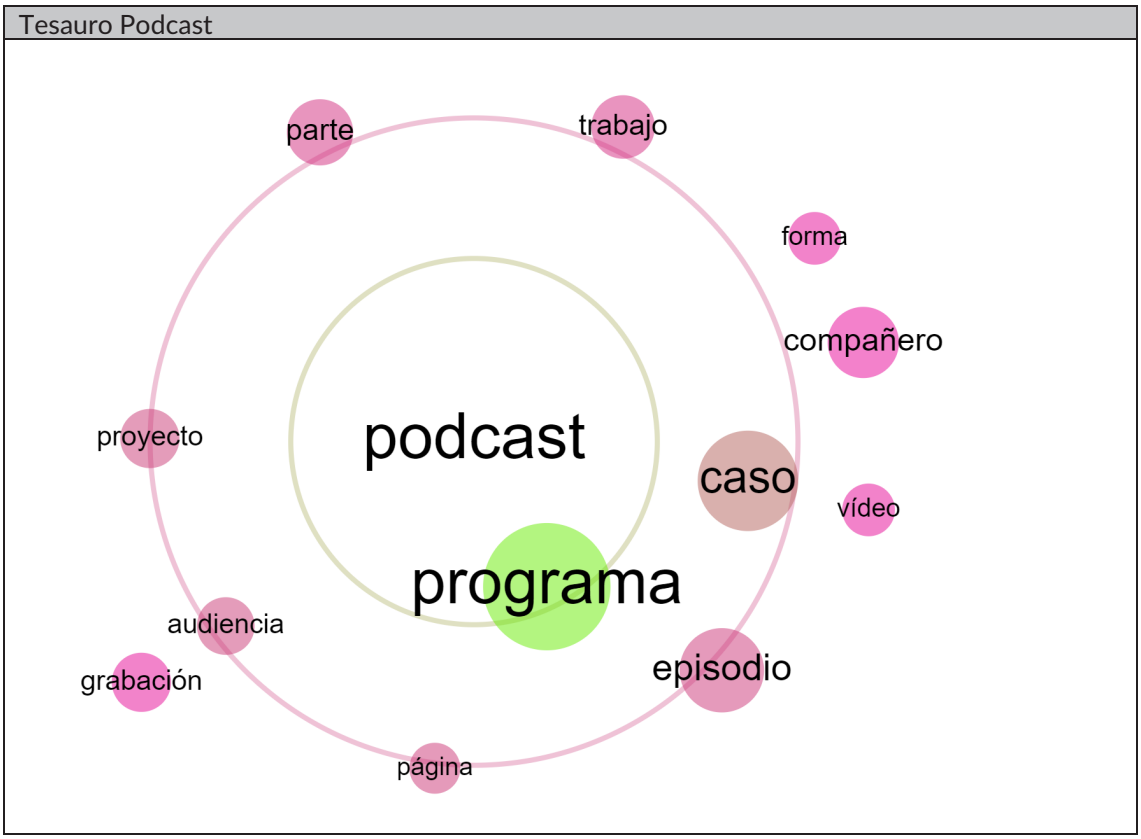
2.3.1.3 Tesauro palabras general

Figura 90.
Tesauro de la palabra "narrativa" en los discursos de las entrevistas a observadores privilegiados en la categoría "idiosincrasia".



2.3.1.3.1. Tesauro Podcast

Figura 91.
Tesauro de la palabra "podcast" en el discurso de la entrevista a Jorge Marín.



2.3.1.3.2. Tesauro videojuego

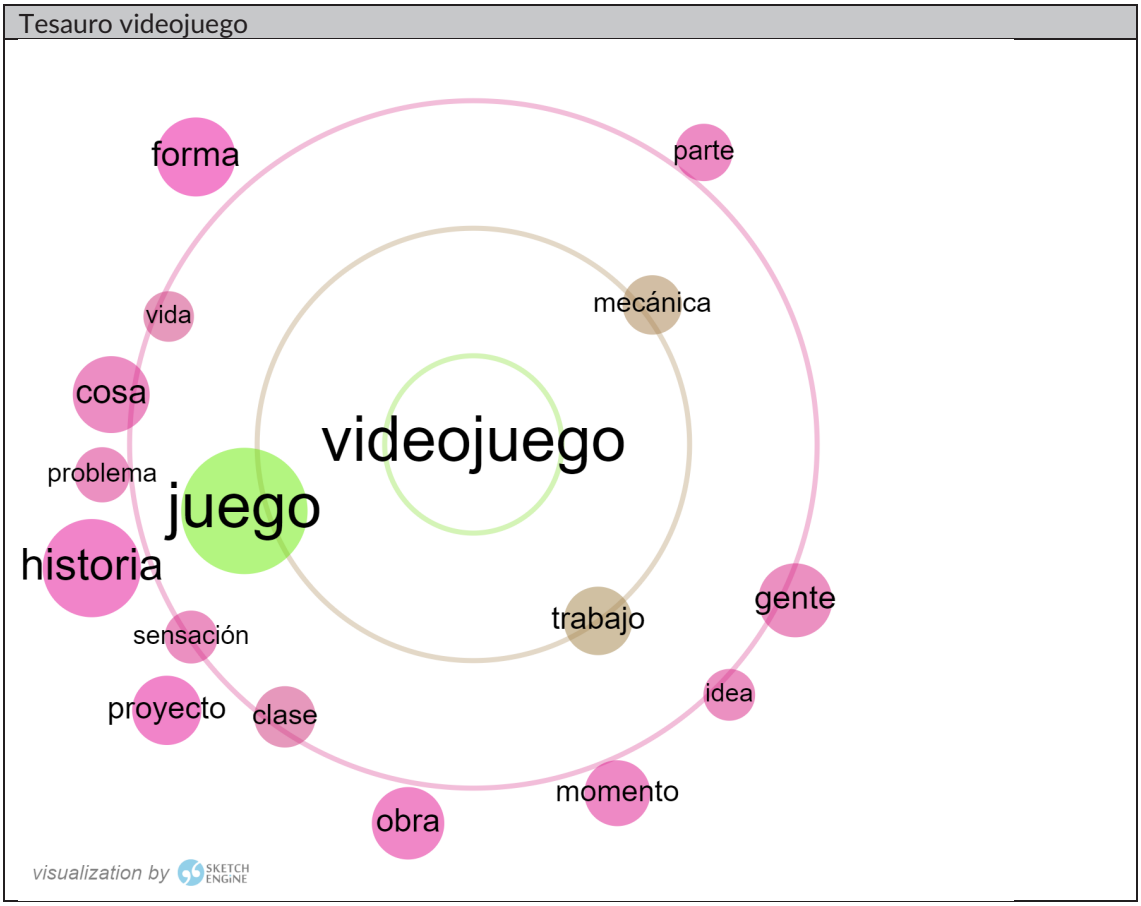


Figura 92.
Tesauro de la palabra "videojuego" en el discurso de la entrevista a Arturo Monedero.

2.3.1.3.3. Tesauro Lab RTVE

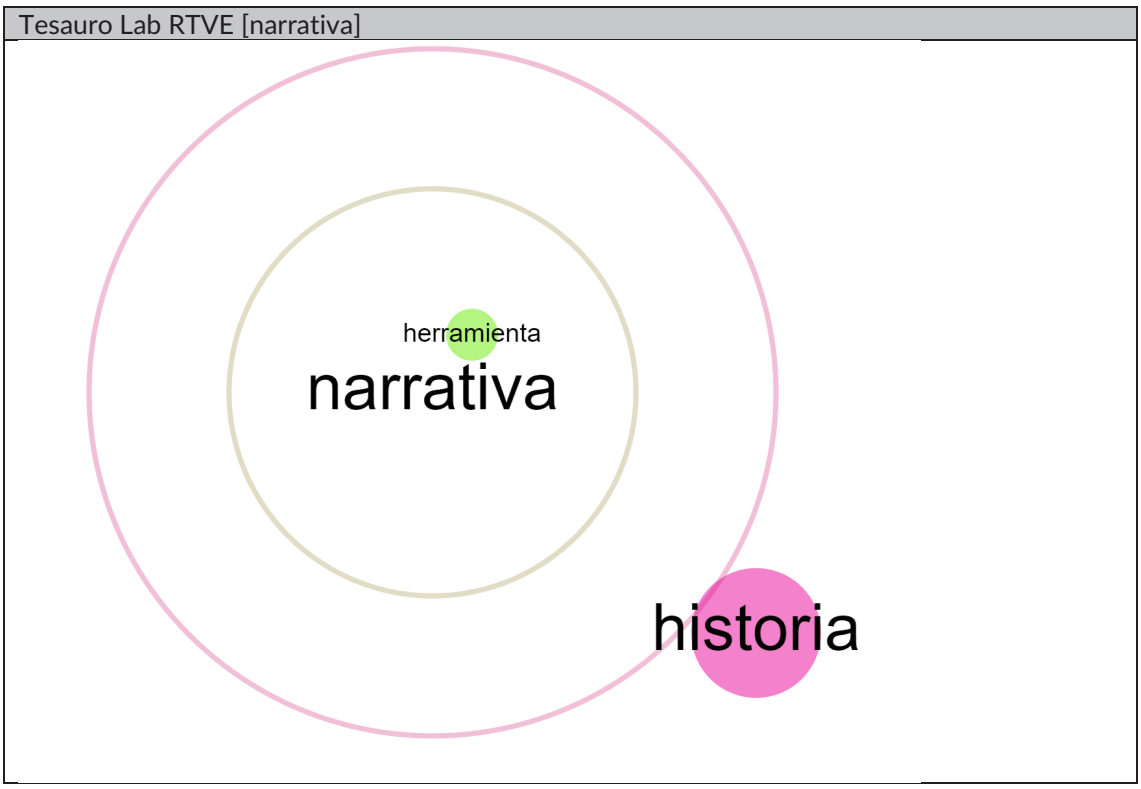
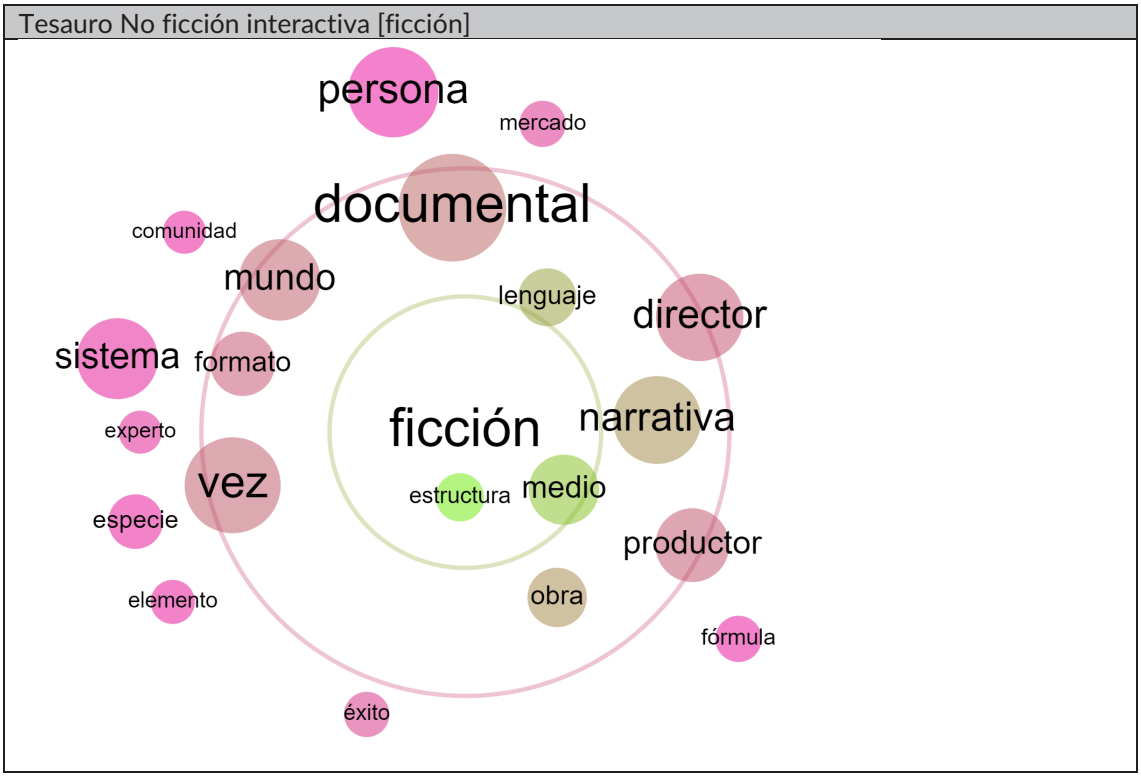


Figura 93.
Tesauro de la palabra "narrativa" en el discurso de la entrevista a Miriam Hernanz.

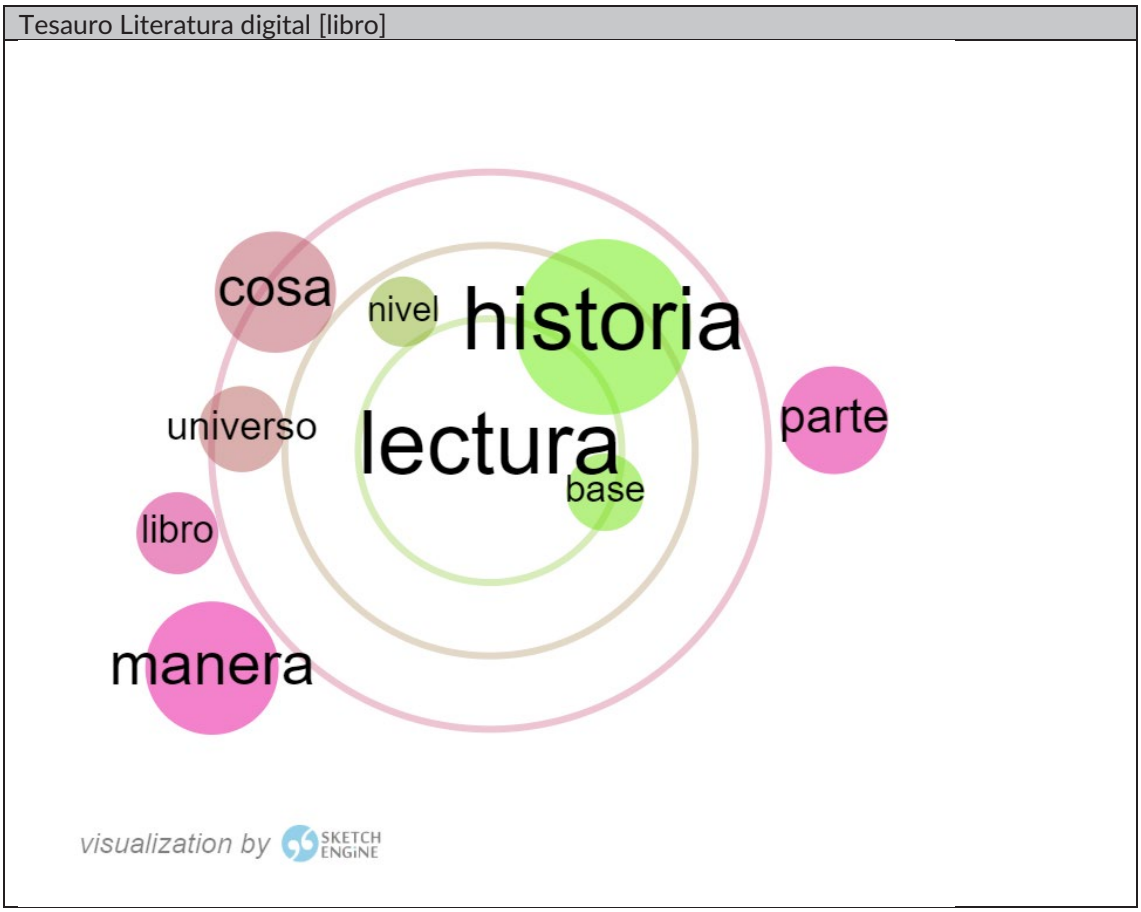
2.3.1.3.4. Tesauro No ficción interactiva

Figura 94.
Tesauro de la palabra "ficción" en el discurso de la entrevista a Arnau Gifreu.



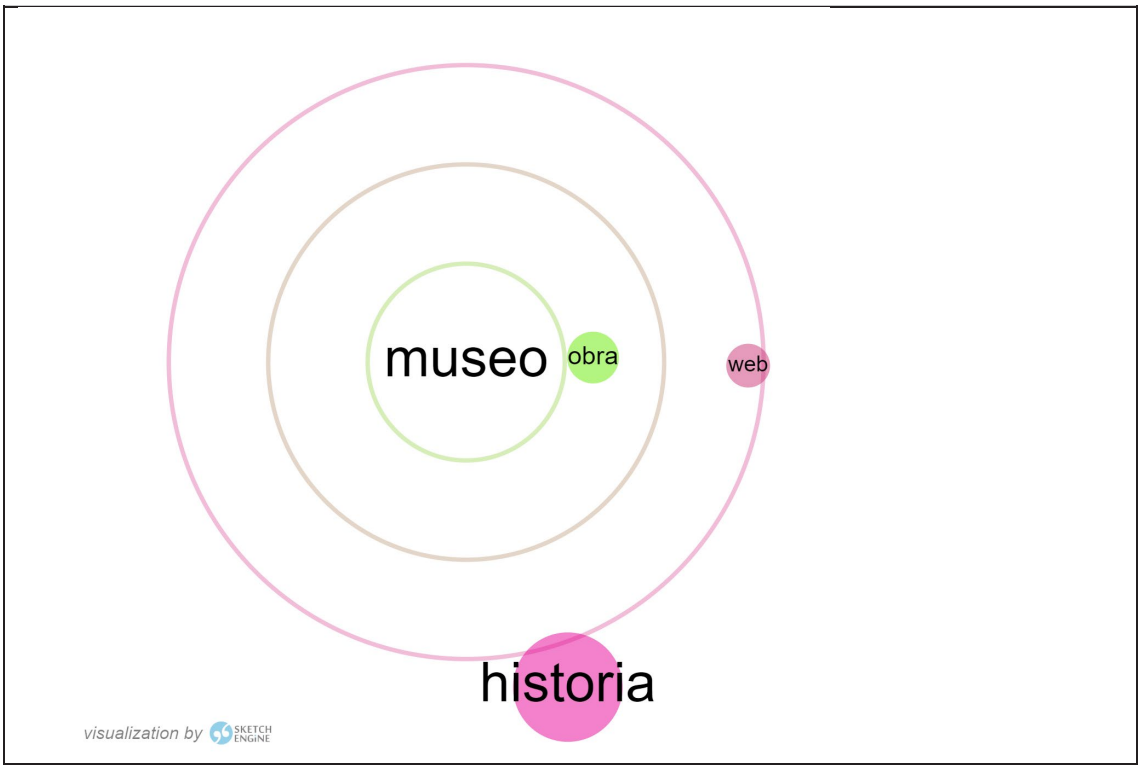
2.3.1.3.5. Tesauro Literatura digital

Figura 95.
Tesauro de la palabra "libro" en el discurso de la entrevista a David G. Forés.



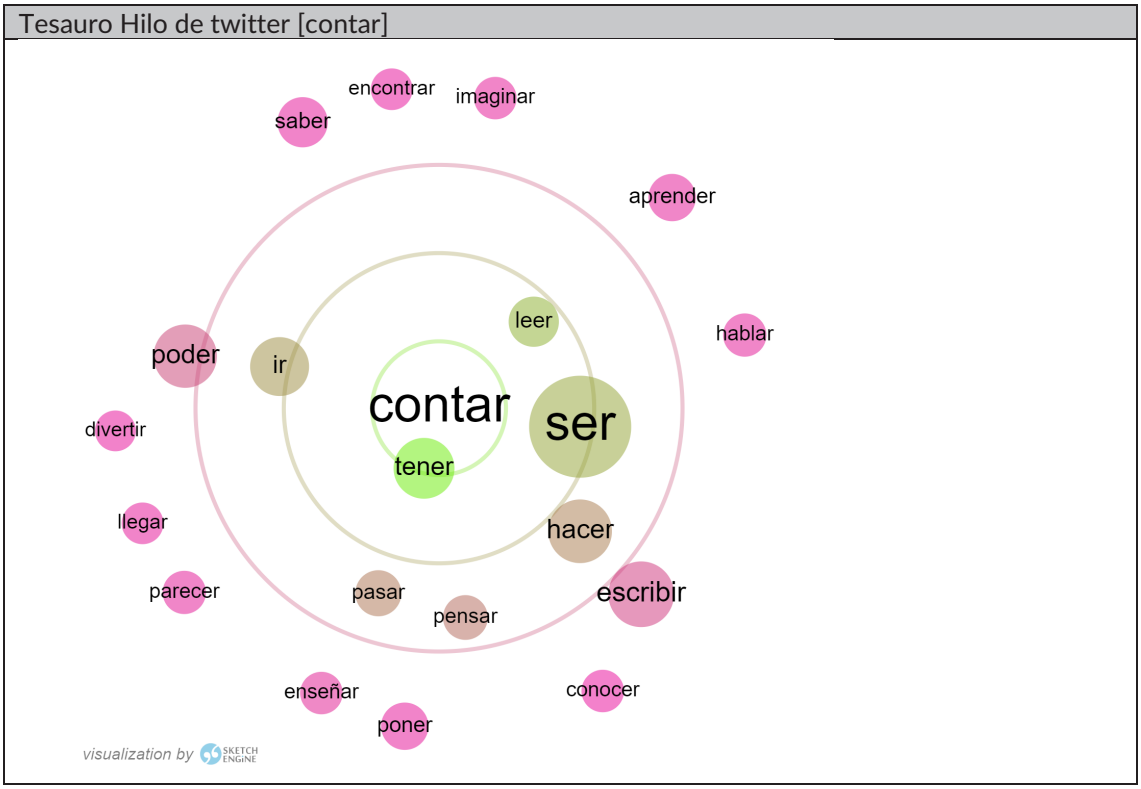
2.3.1.3.6. Tesauro Museo del Prado

Figura 96.
Tesauro de la palabra "museo" en el discurso de la entrevista a Elena Sevilla.



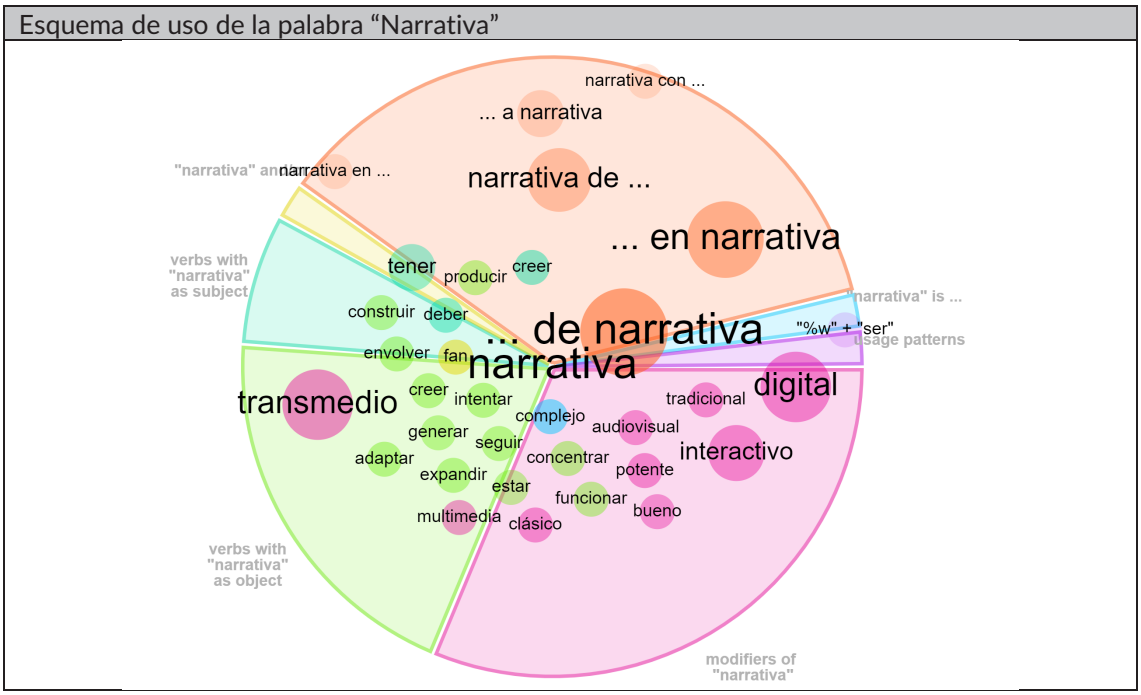
2.3.1.3.7. Tesauro Hilo de twitter

Figura 97.
Tesauro de la palabra "contar" en el discurso de la entrevista a Guillermo Fernández.



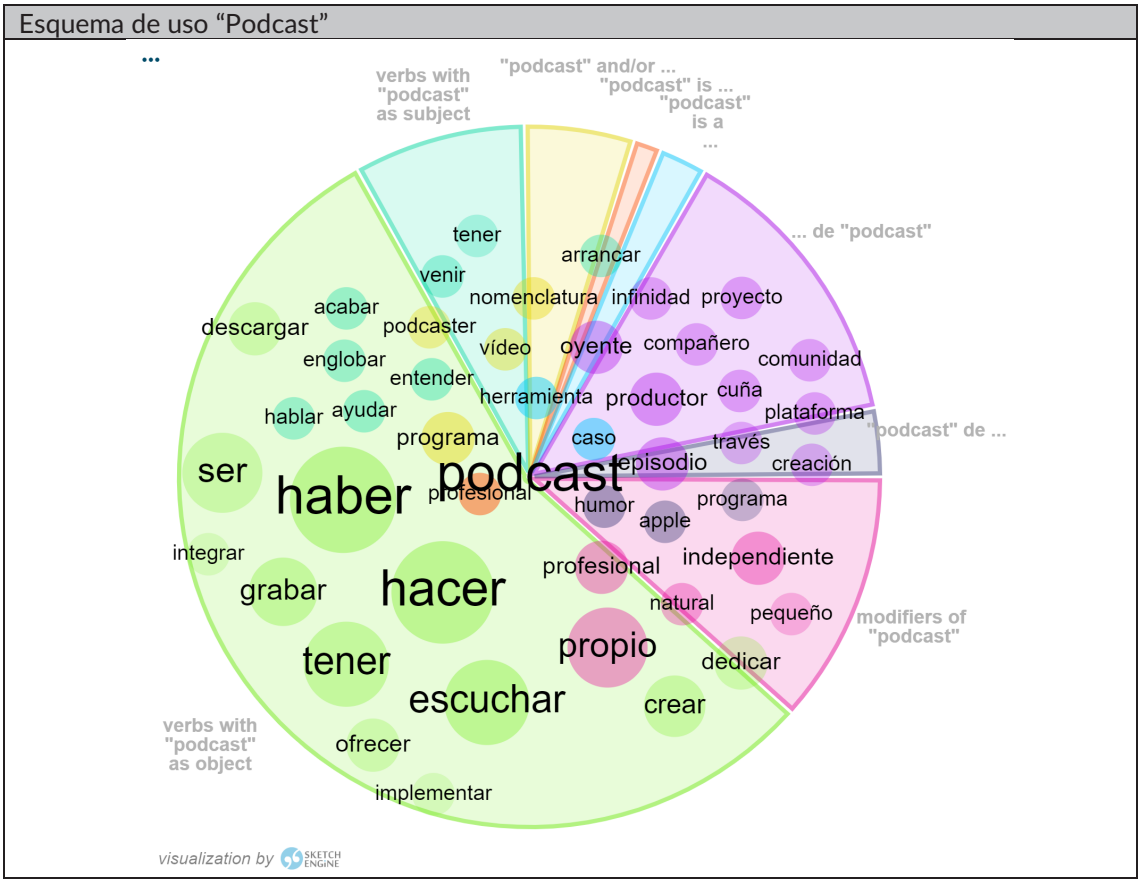
2.3.1.4. Esquema de uso general "Narrativa"

Figura 98.
Esquema de uso de la palabra "narrativa" en los discursos de las entrevistas a observadores privilegiados en la categoría "idiosincrasia".



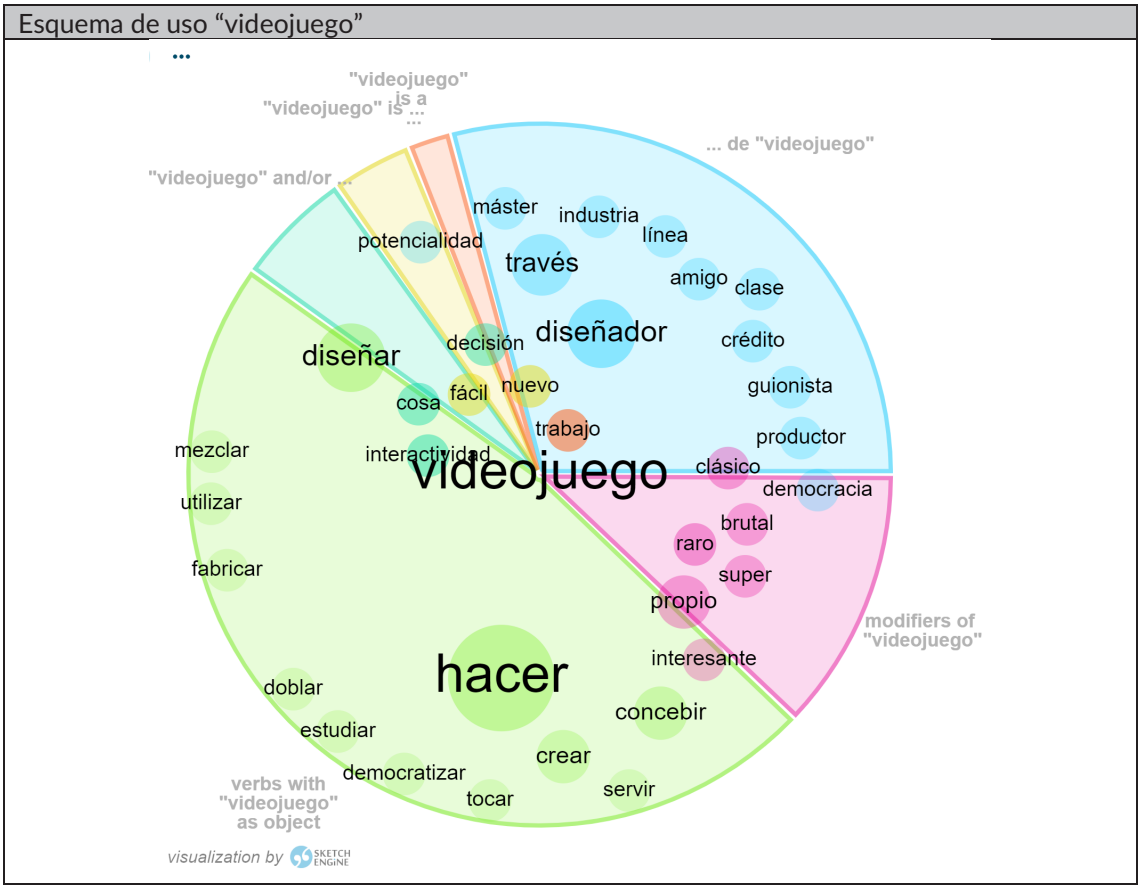
2.3.1.4.1. Esquema de uso "podcast"

Figura 99.
Esquema de uso de la palabra "podcast" en el discurso de la entrevista a Jorge Marín.



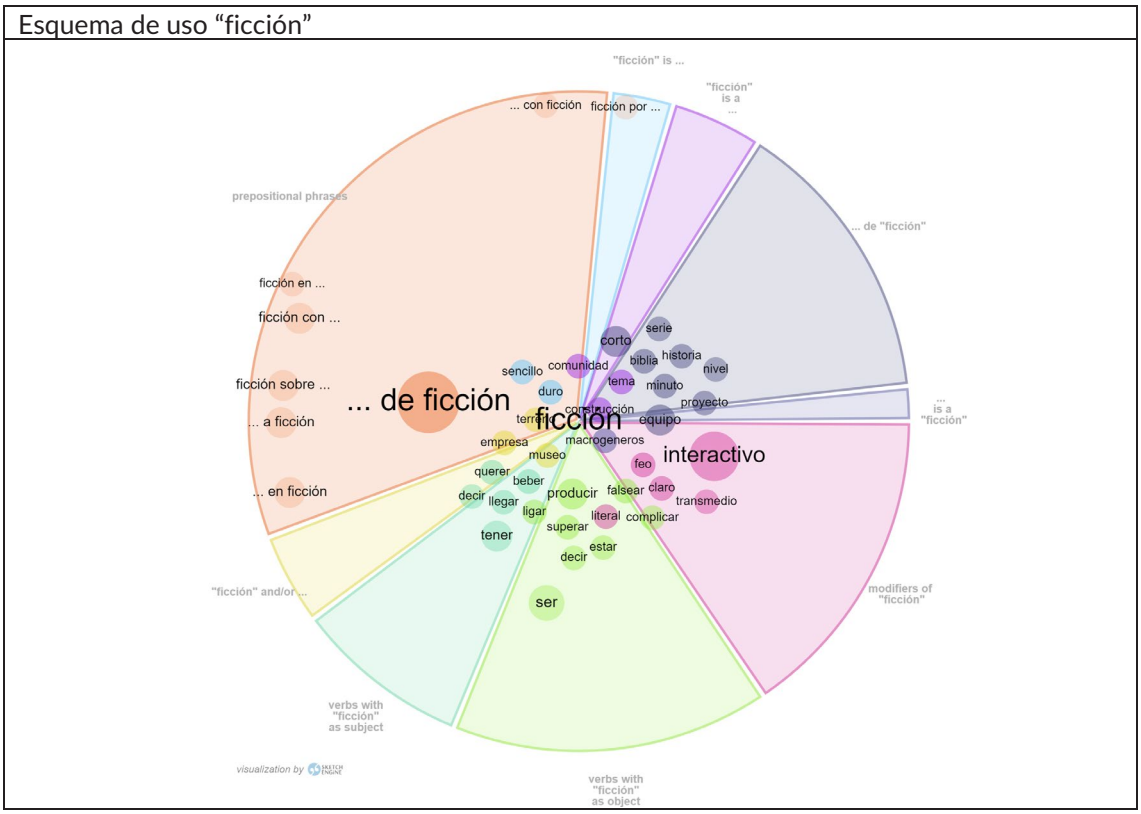
2.3.1.4.2. Esquema de uso "videojuego"

Figura 100.
Esquema de uso de la palabra "videojuego" en el discurso de la entrevista a Arturo Monedero.



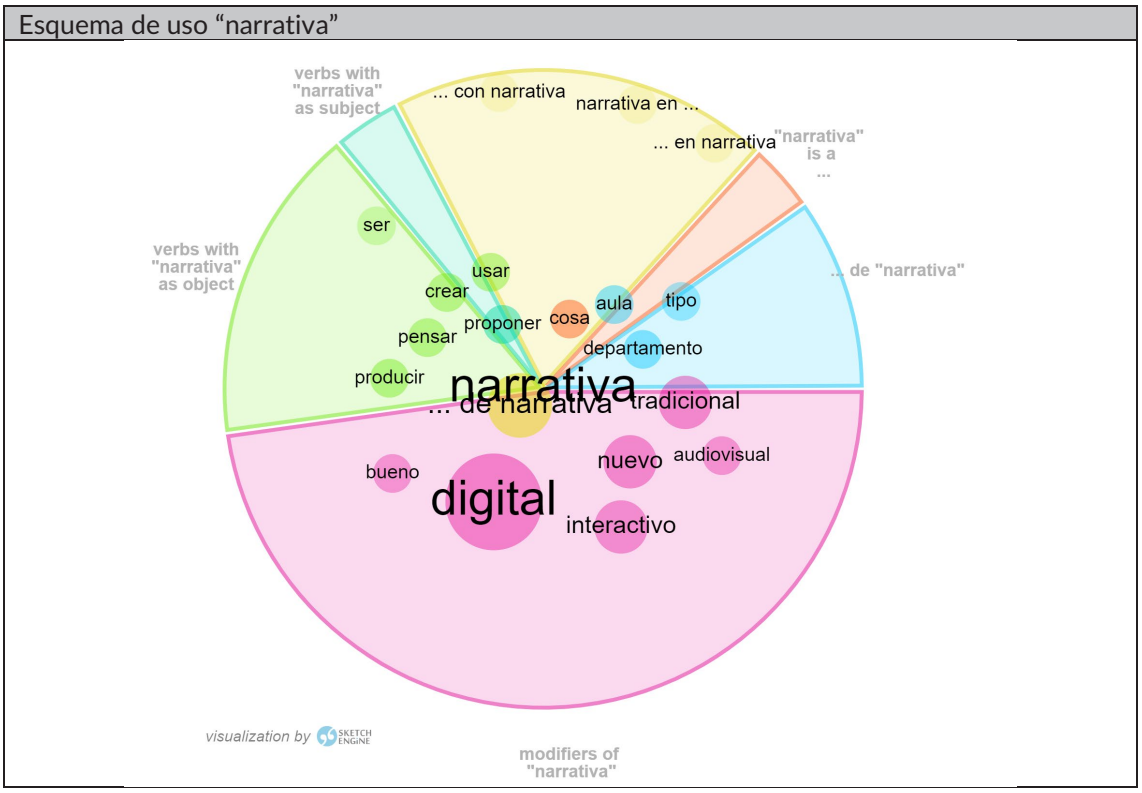
2.3.1.4.3. Esquema de uso "ficción" - lab RTVE -

Figura 101.
Esquema de uso de la palabra "ficción" en el discurso de la entrevista a Miriam Hernanz.



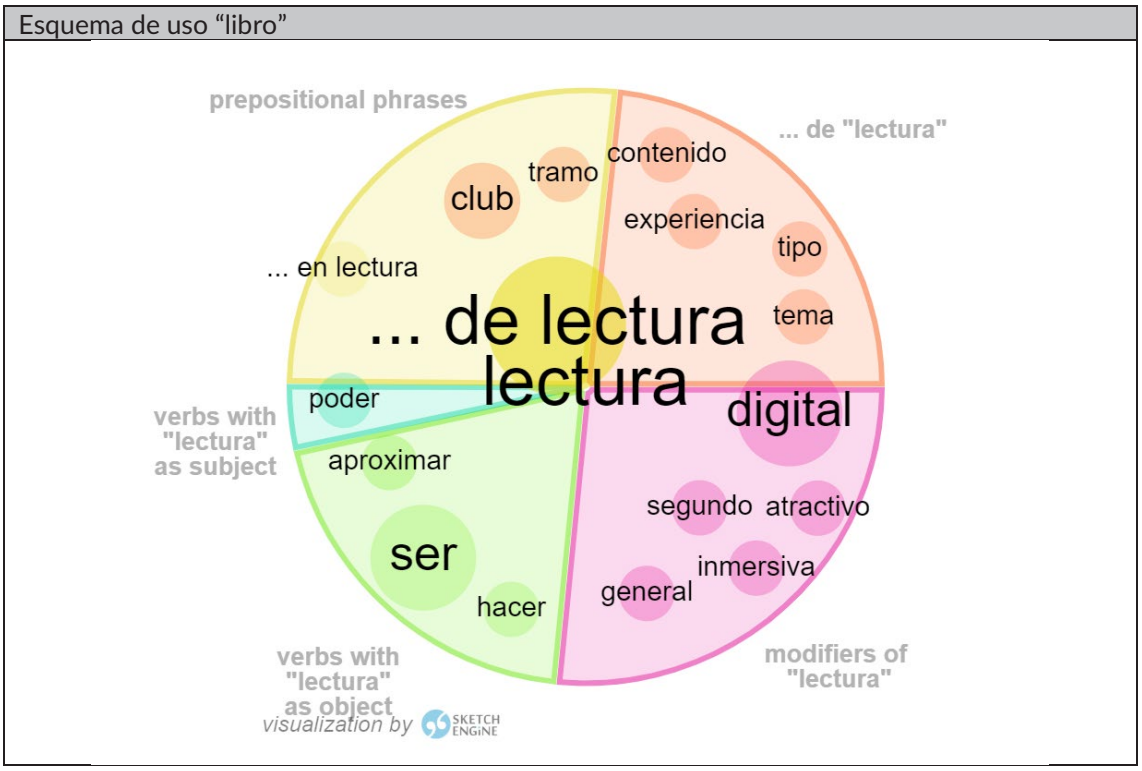
2.3.1.4.4. Esquema de uso "narrativa" - no ficción interactiva -

Figura 102.
Esquema de uso de la palabra "narrativa" en el discurso de la entrevista a Arnau Gifreu.



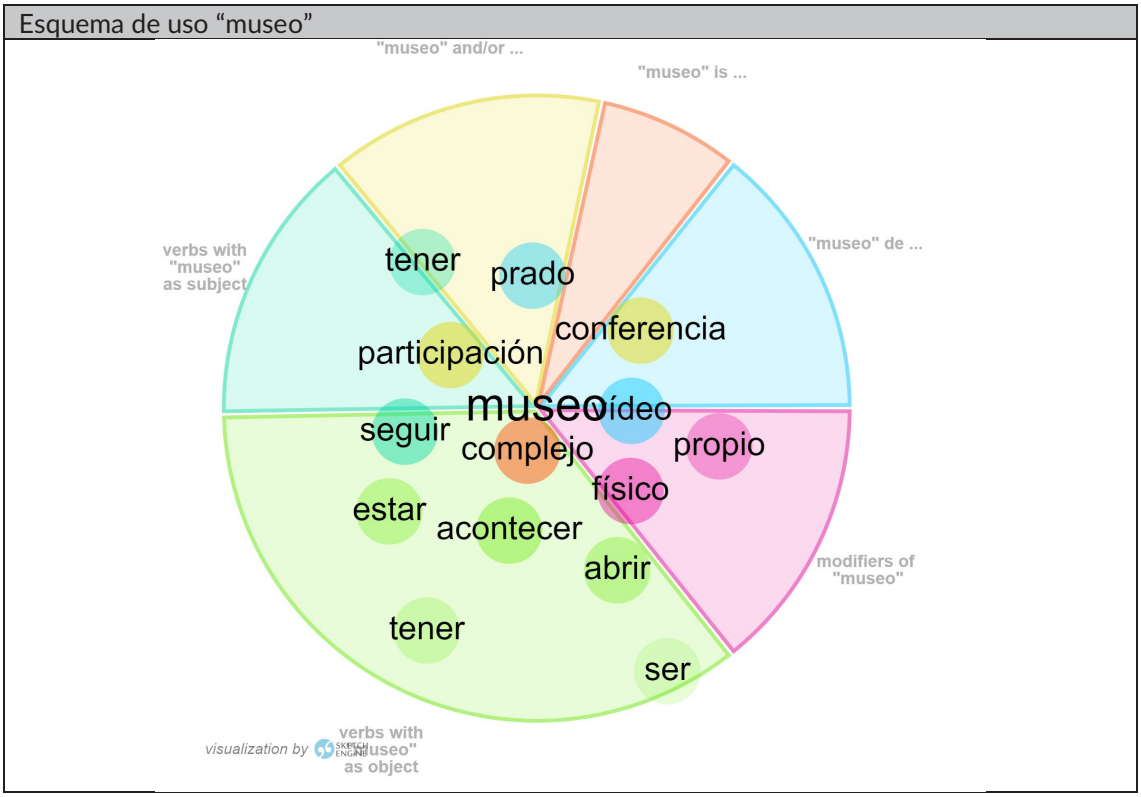
2.3.1.4.5. Esquema de uso "libro" - literatura digital -

Figura 103.
Esquema de uso de la palabra "libro" en el discurso de la entrevista a David G. Forés.



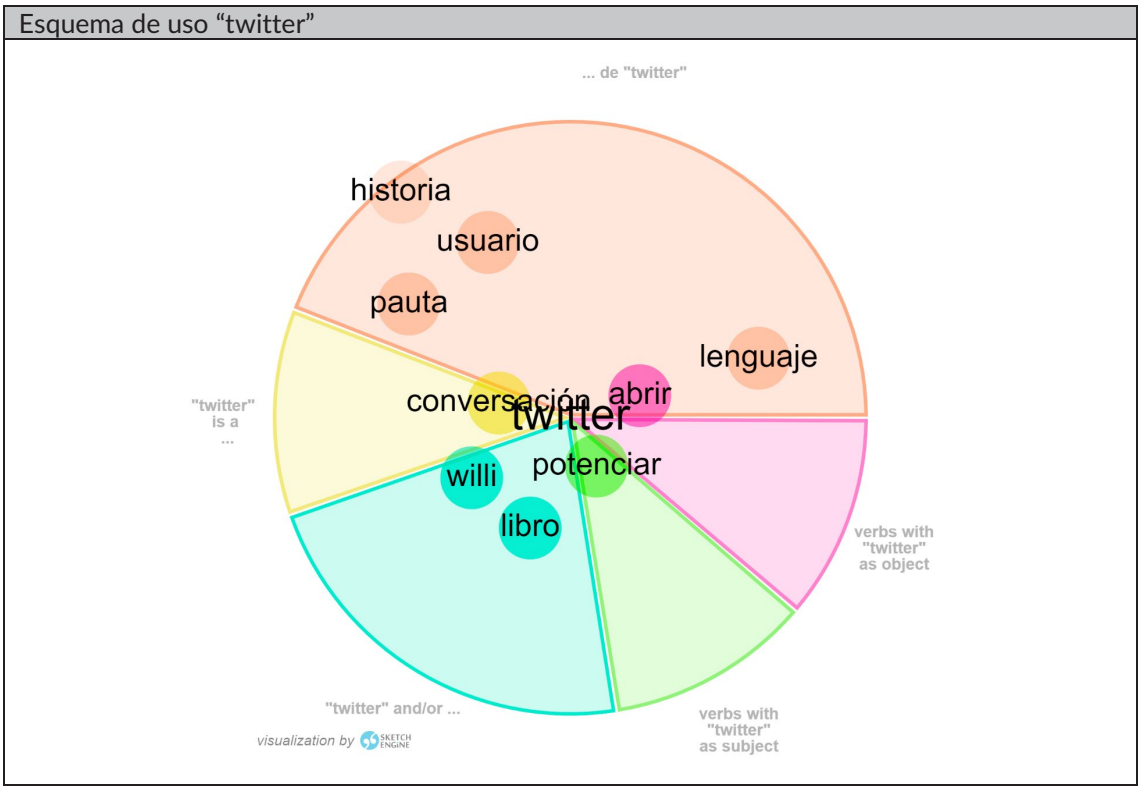
2.3.1.4.6. Esquema de uso "museo" - Museo del Prado-

Figura 104.
Esquema de uso de la palabra "museo" en el discurso de la entrevista a Elena Sevilla.



2.3.1.4.6. Esquema de uso "twitter" - hilo de twitter -

Figura 105.
Esquema de uso de la palabra "twitter" en el discurso de la entrevista a Guillermo Fernández.



2.3.2. Codificación, resaltados y memos

2.3.2.1. Características formas de contar por formato

Figura 106.
Relación de citas vinculadas al código ID_CAR (características formas de contar).

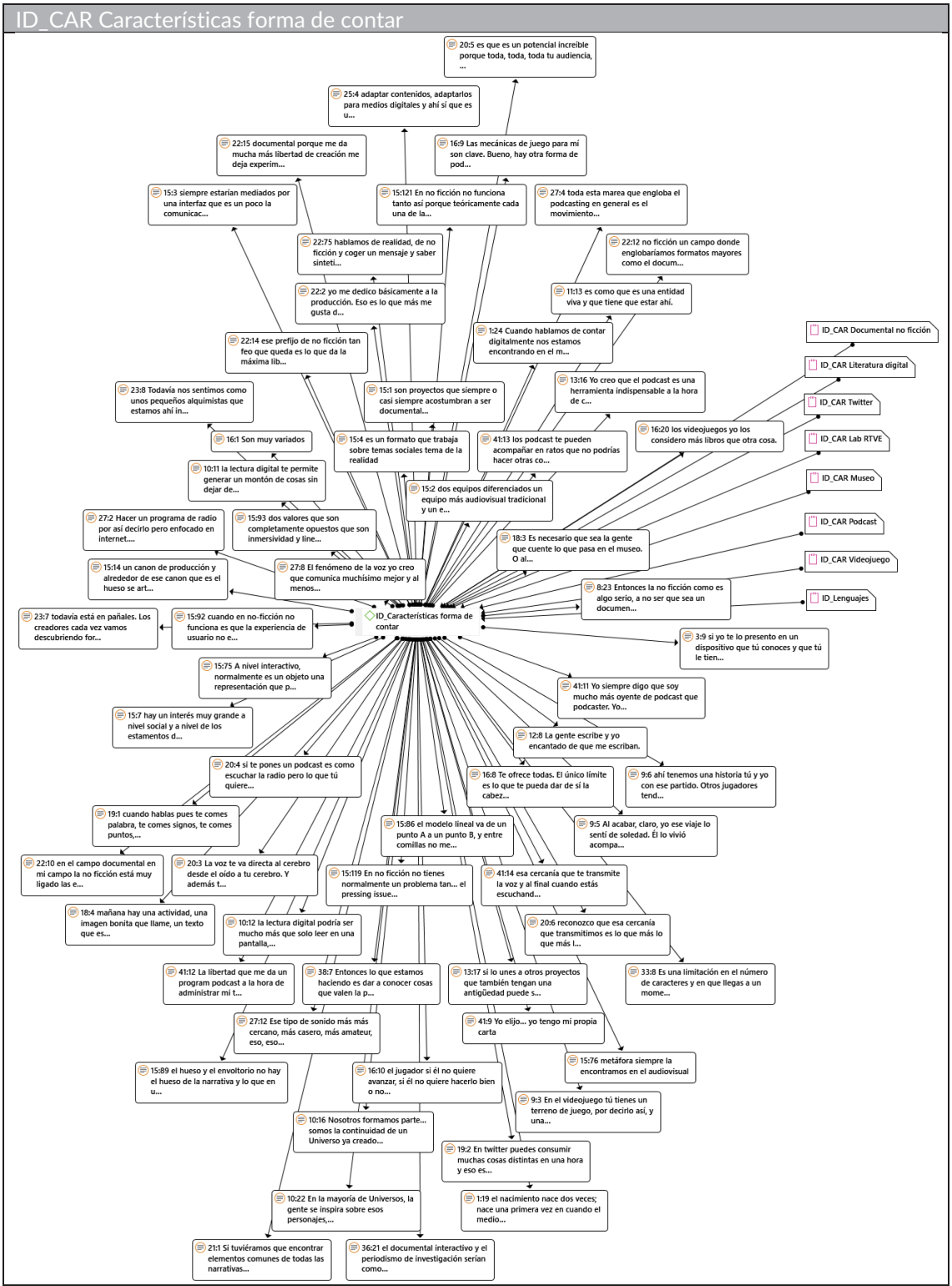


Tabla 82.
Síntesis de las citas vinculadas al código ID_CAR (características formas de contar).

ID_CAR No ficción
· Libertad de creación, flexibilidad y experimentación. · Relevancia de la interfaz. · Funciona con satélites independientes con un orden de consumo menos rígido que en la ficción. · Representación de la realidad y síntesis del mensaje (encontrar la esencia). · Engloba formatos mayores: documental, periodismo y también museos, vídeos de cocina, etc.

· Combinación de apartado audiovisual tradicional con nuevos medios. · Oposición inmersión y linealidad. · El usuario rellena los huecos de la narrativa de manera factual, más allá de la obra abierta. Contribuye a la expansión de la obra como emirec. · Interactivo: HIjo del CD-Rom francés. · 3 niveles: lineal, interactivo (intervención y contribución del usuario van ampliándose según va creciendo el medio en su expresión) y transmedia. · Hay un centro del Universo (hueso) y una explosión que lo envuelve (transmedia). · Herramienta de transformación y de intervención social.
ID_CAR Literatura digital
· La literatura digital permite incorporar elementos digitales sin que deje ser lectura. · Accesibilidad gracias al código visual predominante y al dispositivo de uso. · Relevancia de la experiencia del usuario. · Continuidad (intertextualidad) con un Universo escrito ya creado. · Potencialidad para ser mucho más que leer en la pantalla de un dispositivo.
ID_CAR Twitter
· Limitación de caracteres. · Variedad de micro narrativas. · Oferta adaptable al tiempo personal. · Cercanía con la oralidad (propuesta personal).
ID_CAR LAB RTVE
· El audiovisual prima sobre lo textual. · Interactividad: la participación del usuario (que deje su huella) es fundamental
ID_CAR MUSEO
· Depuración del contenido en función del medio. · Búsqueda de que la gente se apropie del contenido del museo / ofrecer lo que la gente quiere.
ID_CAR PODCAST
· Audiencia cercana y fiel. · Vinculado al movimiento amateur independiente. · Acompañamiento adaptable al espacio-tiempo personal. · El audio es central, pero el creador tiene que saber operar en el entorno digital (diseño, redes, etc). · Conexión con oyente muy cercana. Interacción directa. Sensación de ser partícipe. · Facilidad combinatoria con otras propuestas narrativas. · Posibilidad de elección para el oyente (carta de podcast). · La voz es directa, cercana y versátil (adaptable en su escucha a diferentes situaciones cuotidianas).
ID_CAR VIDEOJUEGO
· Se cuenta a través de mecánicas (principal), cinemáticas y vídeos interactivos. · Mezcla de emociones para conectar con el jugador. · Espacio iniciático de experimentación (en construcción). · Impulso de opciones creativas y combinaciones de lenguajes. · Hay un terreno de juego y unas reglas. La experiencia diegética es abierta. · Avance en la historia dependiente del jugador. Relevancia de explicar bien el funcionamiento de la obra para evitar la desorientación.
iD_CAR Lenguajes
Se generan estructuras y procesos que se consolidan con el uso y el tiempo

2.3.2.2. Uso de la escritura

Figura 107.
Relación de citas vinculadas al código ID_ESC (escritura).

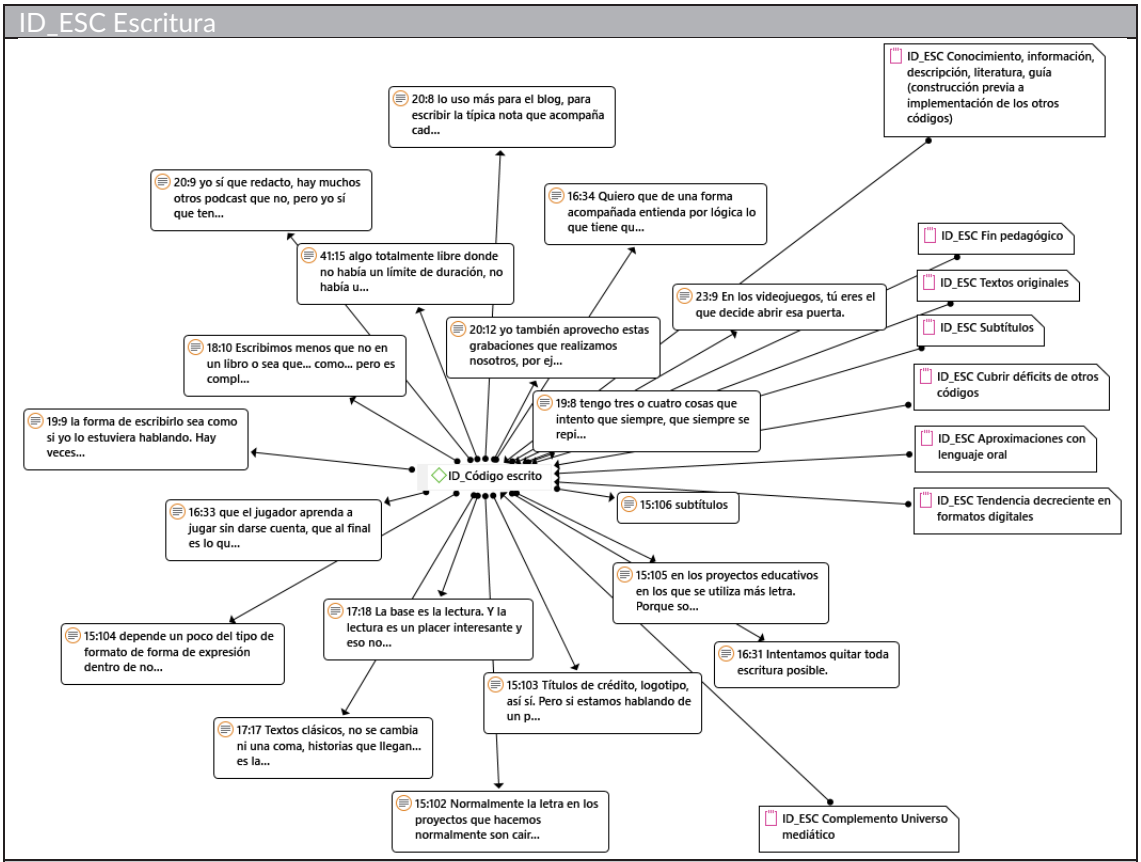


Tabla 83.
Síntesis de las citas vinculadas al código ID_ESC (escritura).

ID_ESC Funciones
Se emplea para abordar el conocimiento, la información, la descripción, la literatura, como guía y como construcción previa a la implementación de otros códigos.
ID_ESC Fin pedagógico
Marco de conocimiento: Generación de contexto, guías y fichas didácticas.
ID_ESC Textos originales
En literatura digital hay una recurrencia al código escrito original con un juego de intertextualidad.
ID_ESC Subtítulos
Uso en subtítulos.
ID_ESC Cubrir déficits de otros códigos
Solución recurrente frente a la falta de pericia en el uso de los otros códigos.
ID_ESC Aproximaciones con lenguaje oral
No es un criterio generalizado. En algunas plataformas (foros, twitter, etc...) hay un acercamiento al lenguaje oral coloquial.
ID_ESC Tendencia decreciente en formatos digitales
En los entornos digitales, su uso se va limitando (en extensión). Algunas herramientas (twitter) limitan su uso creativo por publicación, aunque siga ocupando un elemento central de su propuesta.

2.3.2.3. Uso de la oralidad

Figura 108.
Relación de citas vinculadas al código ID_OR (oralidad).

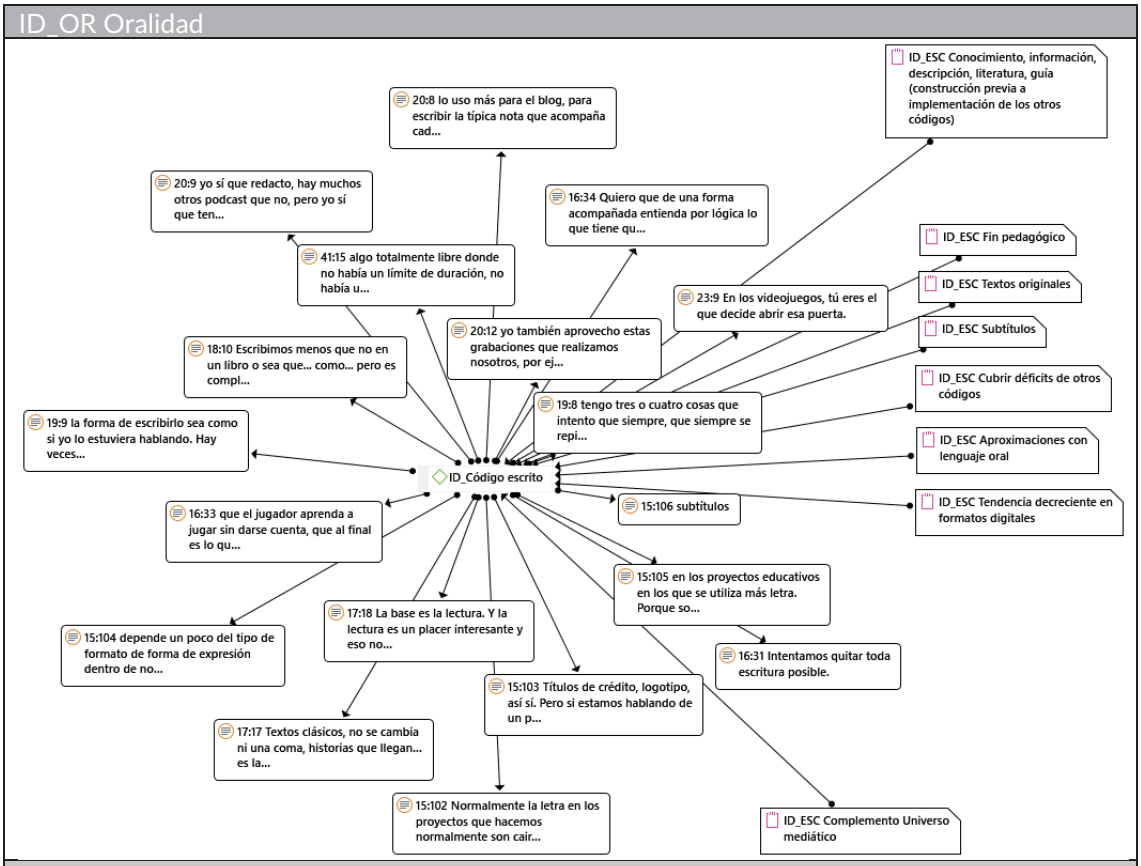


Tabla 84.
Síntesis de las citas vinculadas al código ID_OR (oralidad).

ID_OR Predomina uso directo incorporado en audiovisual
Los soportes digitales y las plataformas sociales permiten la incorporación de la oralidad grabada en vivo (sin pasar por estudio) y su emisión integrada con el vídeo.
ID_OR Formatos propios
Hay formatos que tienen el código oral dentro de su idiosincrasia. De la muestra, el podcast es el más representativo.
ID_OR Escritura coloquial
Se habla de una oralización del lenguaje en la red. Esta cuestión, no obstante, no es universalizable: depende del formato en el que se encuentre el texto.
ID_OR Grabación en estudio encarece producción
El sonido de posproducción encarece el presupuesto de los proyectos. Por eso se evita en los formatos multimedia.

2.3.2.4. Uso del audioviusal

Figura 109.
Relación de citas vinculadas al código ID_AV (audiovisual).

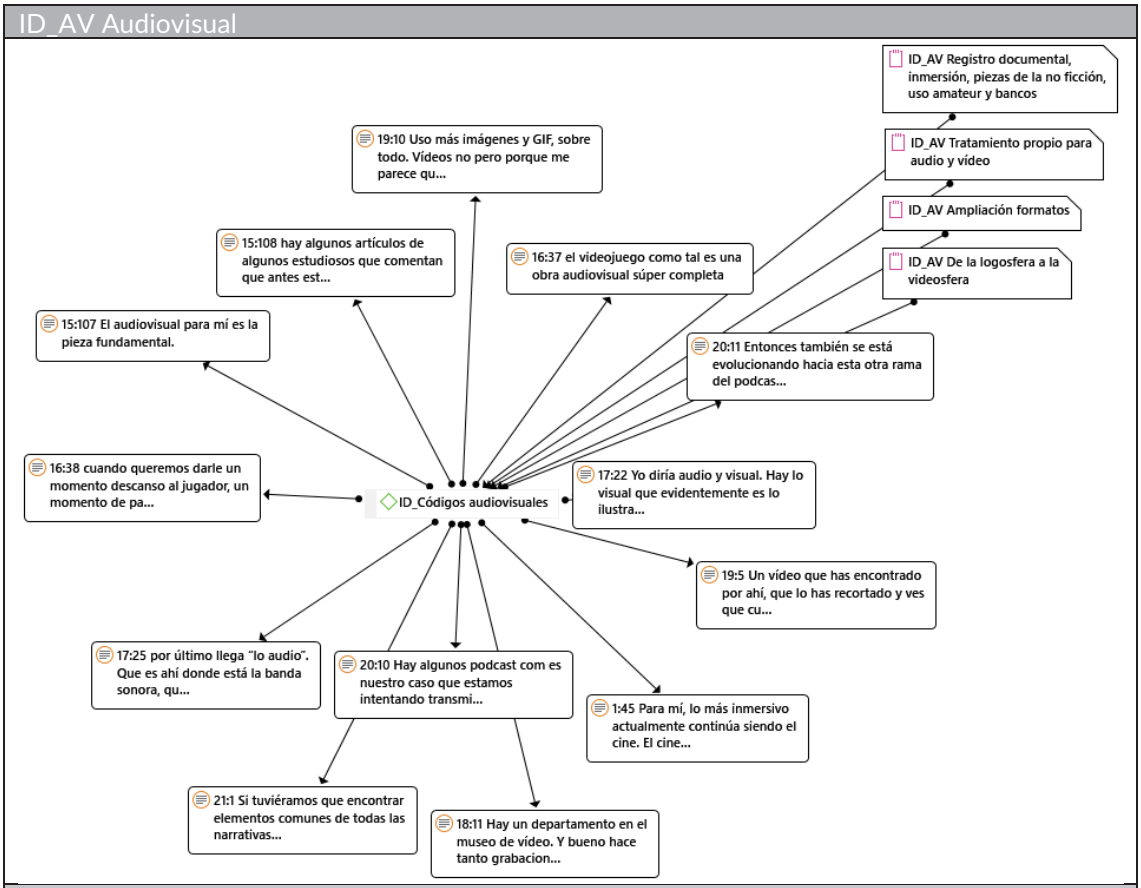


Tabla 85.
Síntesis de las citas vinculadas al código ID_AV (audiovisual).

ID_AV Audiovisual
ID_AV Registro documental, inmersión, piezas de la no ficción, uso amateur y bancos.
En las diferentes narrativas, el vídeo es usado como: · Un espacio inmersivo (vinculado a la ficción) · Un espacio informativo / documental / expresivo vinculado a la realidad (no ficción) / Un registro de la narrativa (videocast o making off) · Espacio pedagógico/formativo (modelo de tutoriales).
ID_AV Tratamiento propio para audio y para vídeo
Audio (banda sonora, efectos, vox, audio directo) y vídeo (puede incorporar también animaciones, ilustración, etc.) son tratados de forma individualizada y, en un segundo paso, como conjunto.
ID_AV Ampliación formatos
Además del vídeo, aparecen nuevos formatos como los GIFS, Memes... o usos.
ID_AV De la logosfera a la videosfera
Algunos autores afirman que se está transitando de una era de la representación a una era de lo visual (en la línea de Debray)

2.3.2.5. Mediación digital y sus claves

Figura 110.
Relación de citas vinculadas al código ID_DIG (digital).

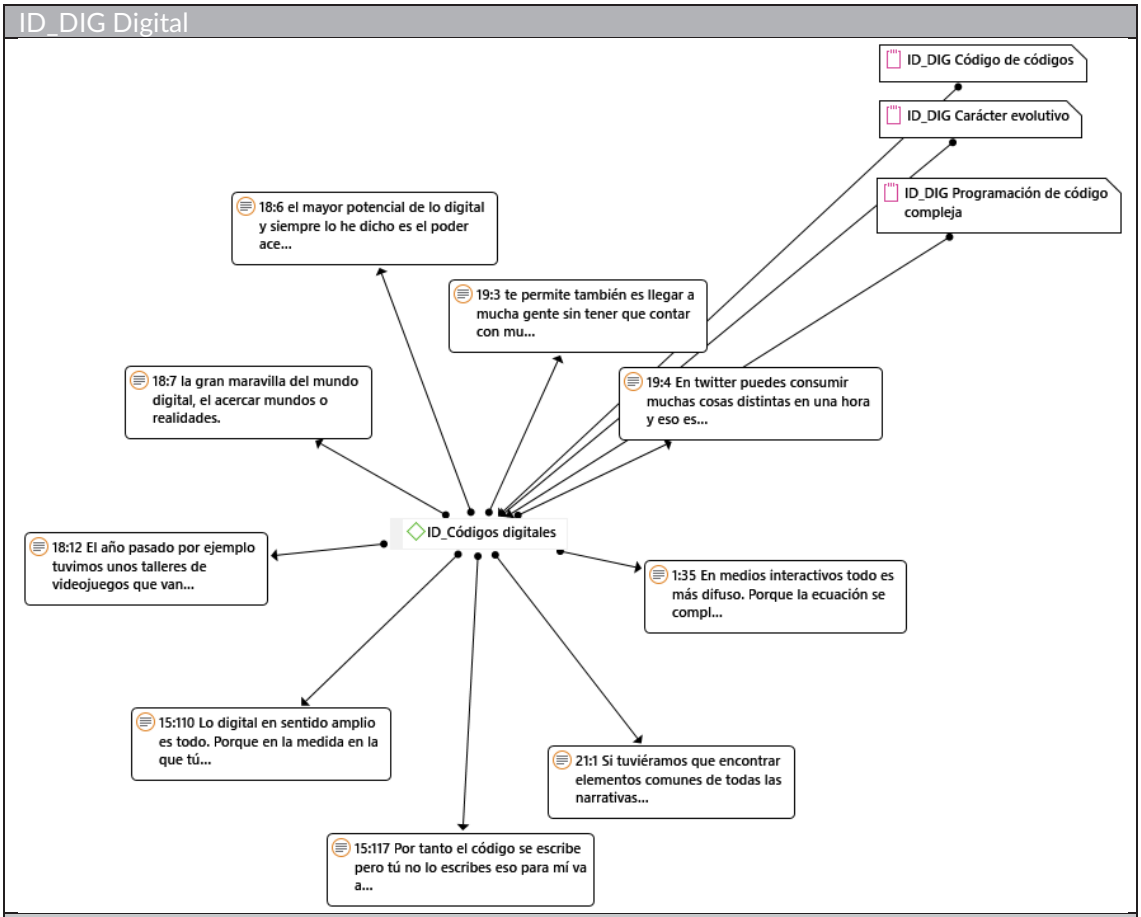


Tabla 86.
Síntesis de las citas vinculadas al código ID_DIG (digital).

ID_DIG Digital
ID_DIG Código de códigos
Todos los códigos se integran y son manipulables en el digital.
ID_DIG Carácter evolutivo
Poder de conectar y ampliar públicos
ID_DIG Programación de código compleja
La programación sigue siendo compleja para el ciudadano medio. Hay avances, sin embargo, en editores que facilitan la creación multimedia.

Figura 111.
Relación de citas vinculadas al código ID_DIG_CON (conectividad).

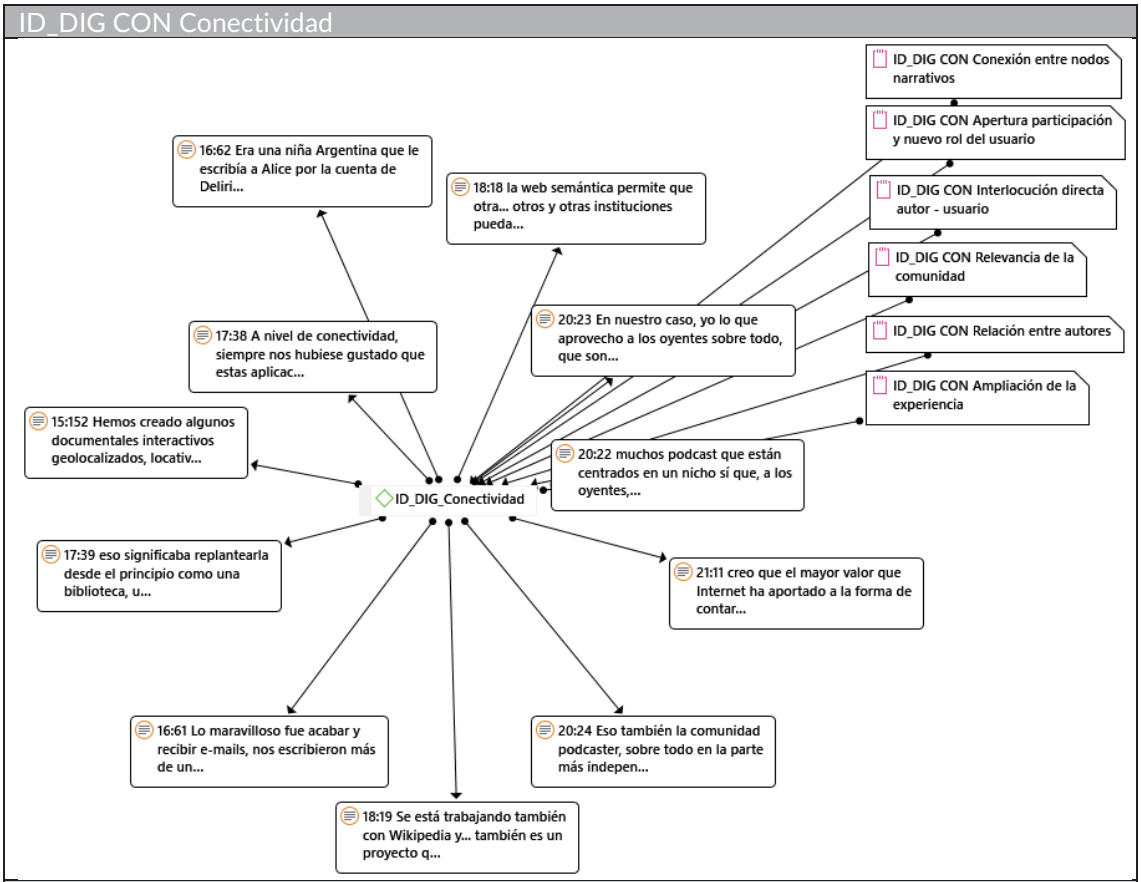


Tabla 87.
Síntesis de las citas vinculadas al código ID_DIG_CON (conectividad).

ID_DIG CON Conexión entre nodos narrativos
Las propuestas en red, además del vínculo con los usuarios, establece relaciones con otros nodos narrativos afines o complementarios en la red.
ID_DIG CON Apertura participación y nuevo rol del usuario
Depende del enfoque de los autores, pero existe la opción de abrir las narrativas a la participación de los usuarios en diferentes grados.
ID_DIG CON Opción interlocución directa autor - usuario
No sucede siempre, pero se pueden abrir canales de comunicación entre autores y usuarios.
ID_DIG CON Relevancia de la comunidad
La comunidad vinculada a una narrativa substituye al público (lectores, oyentes, etc...) como el medidor del valor (en términos sociales y económicos) de una narrativa. También le otorga un sentido a la propia narrativa. Su participación o su inacción pueden impulsar o acallar la propuesta.
ID_DIG CON Relación entre autores
El entorno digital ha potenciado la conexión entre creadores, ampliándose las colaboraciones entre propuestas narrativas, tanto de forma pactada como improvisada (con mención).
ID_DIG_CON Ampliación de la experiencia
Se puede ampliar y profundizar en la experiencia narrativa con nodos preexistentes en la red o creados ad hoc.

Figura 112.
Relación de citas vinculadas al código ID_DIG_HIP (hipermedia).

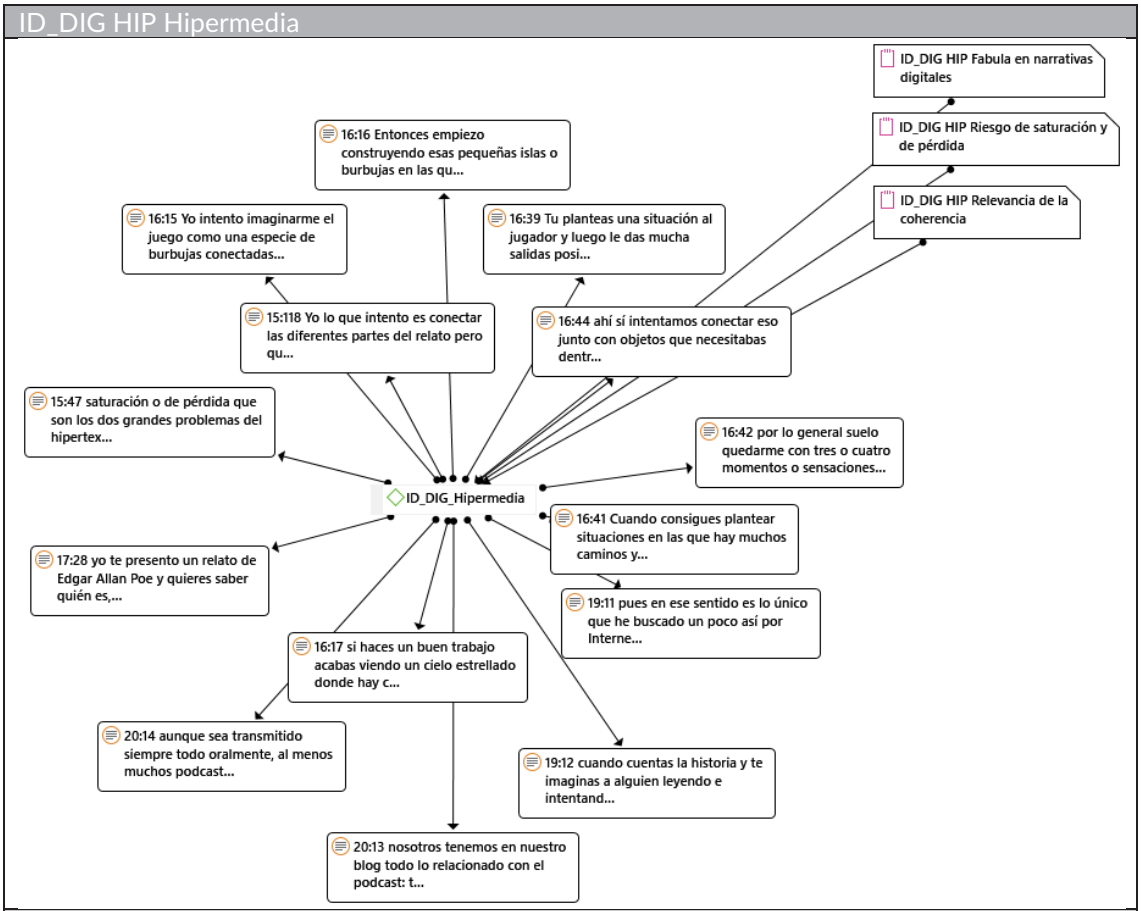


Tabla 88.
Síntesis de las citas vinculadas al código ID_DIG_HIP (hipermedia).

ID_DIG HIP Fabula en narrativas digitales
Estructura sobre la que se construyen los relatos
ID_DIG HIP Riesgo de saturación y pérdida
El exceso de información o la falta de coherencia o del delineamiento accesible y usable del viaje del usuario son problemas habituales.
ID_DIG HIP Relevancia de la coherencia
Conseguir una coherencia (en la proyección de lo que experimentará el usuario) sigue siendo clave.

Figura 113.
Relación de citas vinculadas al código ID_DIG_INT (interactividad).

ID_DIG INT Interactividad

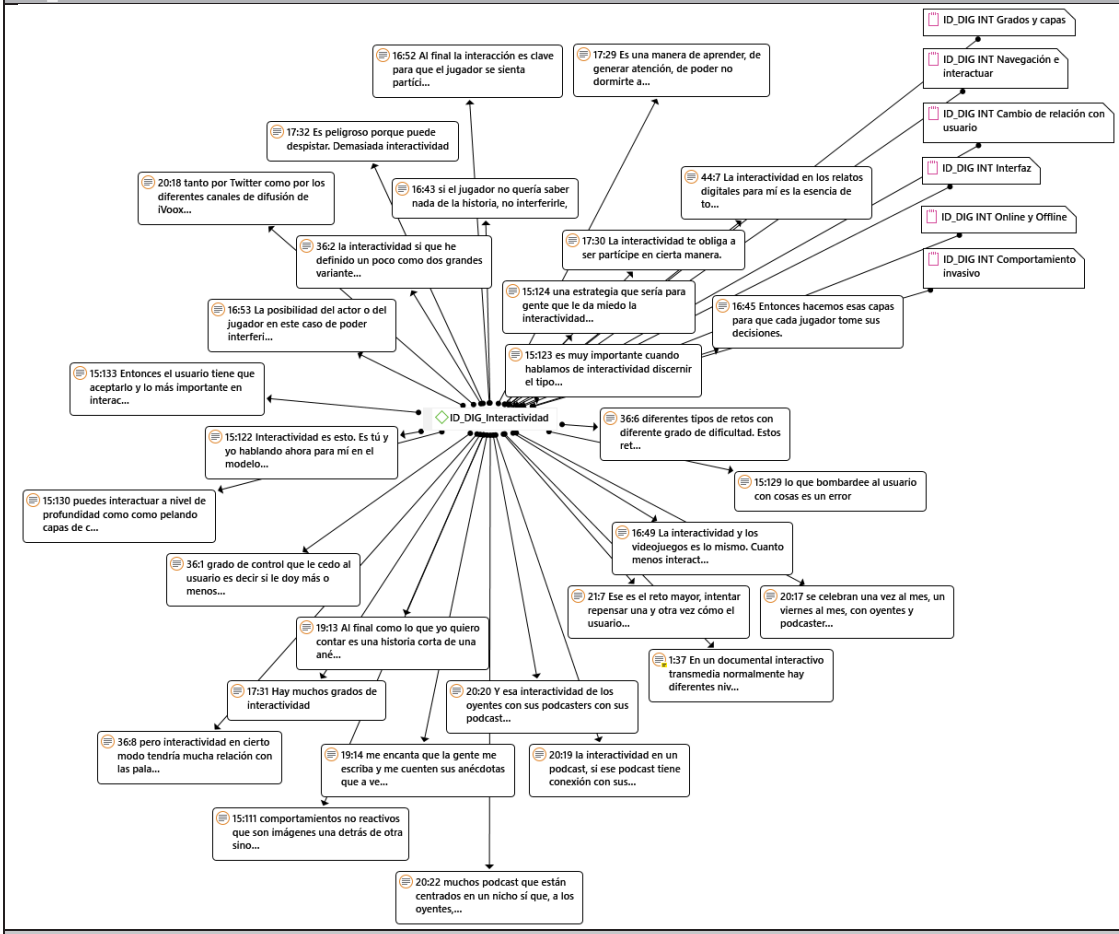


Tabla 89.
Síntesis de las citas vinculadas al código ID_DIG_INT (interactividad).

ID_DIG INT Grados y capas
La interactividad no es plana. Cuenta con grados de intervención (fuerte - débil), grados de control y capas de profundidad. Se determinan en función del proyecto y su finalidad.
ID_DIG INT Navegación e interactuar
La navegación pasaría por transitar entre puntos. La interacción deja una huella en el sistema que condiciona la narrativa.
ID_DIG INT Cambio de relación con el usuario
La interactividad abre un abanico de nuevas posibilidades en la relación autor - usuario. Para el autor, supone un reto imaginar cómo va a interactuar el usuario. En todo caso, la intervención del usuario es clave para el devenir de la historia (modifica y condiciona el sistema). Supone prever comportamientos que deben ser precodificados, se deben programar.
ID_DIG INT Interfaz
Clave. Es el espacio de encuentro físico entre usuario y narrativa.
ID_DIG INT Online y Offline
Además del HCI, hay un componente off line de interacción relevante que se genera alrededor de las narrativas. Tiene que ver con el *fandom* y los eventos presenciales.
ID_DIG INT Comportamiento invasivo
Hay que evitar un grado de saturación, cuidar el ritmo con los usuarios (no exigirle sin un sentido o finalidad) y evitar que despiste de la finalidad narrativa.

Figura 114.
Relación de citas vinculadas al código ID_DIG_TM (narrativa transmedia).

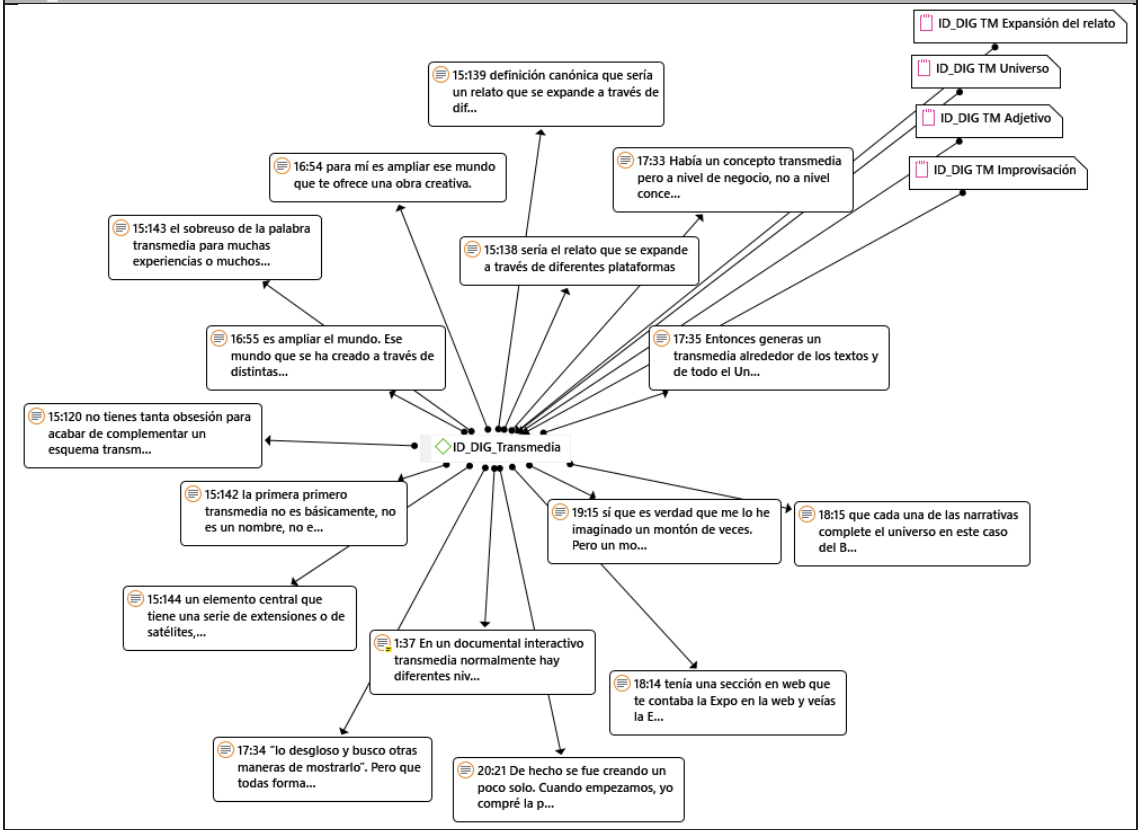


Tabla 90.
Síntesis de las citas vinculadas al código ID_DIG_TM (narrativa transmedia).

ID_DIG TM Expansión del relato
Es un relato que se expande a través de medios y plataformas. La audiencia expande el Universo narrativo. Incorpora el canon y el *fandom*. Tiene un nodo central y una serie de satélites con significado propio (metáfora del pulpo).
ID_DIG TM Universo
Centralidad del concepto de Universo (el todo narrativo).
ID_DIG TM Adjetivo
Es un adjetivo que, en nuestro caso, acompaña a la narrativa
ID_DIG TM Improvisación
La creación de la narrativa transmedia no parte de una idea estratégica en el caso de los autores entrevistados. Se va consolidando sobre la marcha, con la incorporación de nuevos formatos que tienen un vínculo con el contenido original. Esto genera falsos relatos transmedia (los satélites no desarrollan el contenido original y no aportan significados por sí mismos).

Figura 115.
Relación de citas vinculadas al código ID_DIG_VIR (virtualidad).

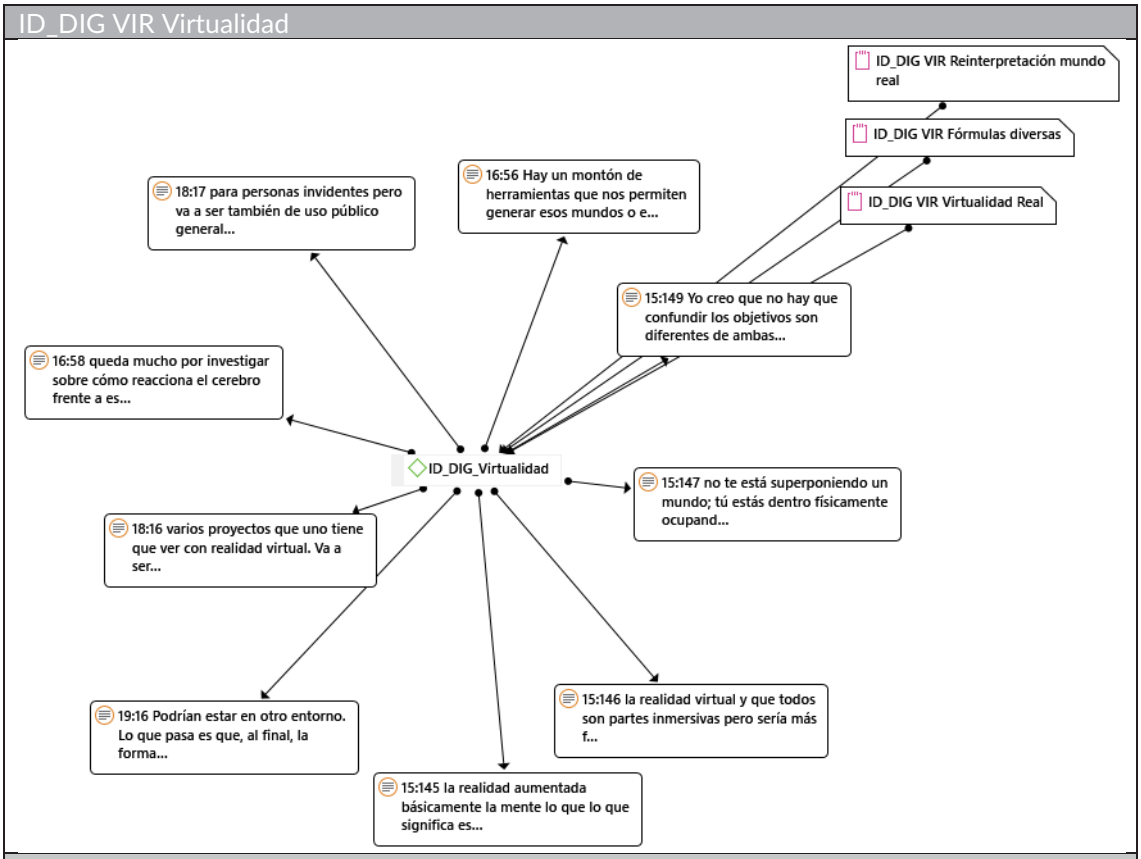


Tabla 91.
Síntesis de las citas vinculadas al código ID_DIG_VIR (virtualidad).

ID_DIG VIR Reinterpretación mundo real
La Realidad Virtual ofrece opciones de reinterpretar creativamente el mundo real, resignificándolo, alterándolo o expandiéndolo. Los creadores ponen los ejemplos de viajes en el tiempo entre un espacio real y uno virtual, o insertarse en un cuadro y poder sentirlo desde dentro (incorporando también el audio).
ID_DIG VIR Fórmulas diversas
Más allá de la virtualidad de la interfaz de escritorio, están apareciendo nuevas formas como la Realidad Virtual (Universo Virtual inmersivo - ocupación física del espacio virtual), la Realidad Aumentada (superposición de capas digitales sobre mundo real) o la realidad mixta (combinación de realidad aumentada y realidad virtual).
ID_DIG VIR Virtualidad real
Inversión de la propuesta: trasladar el espacio digital al real a través de impresoras 3D.

2.3.2.6. Finalidad narrativa

Figura 116.
Relación de citas vinculadas al código ID_FIN (finalidad narrativa).

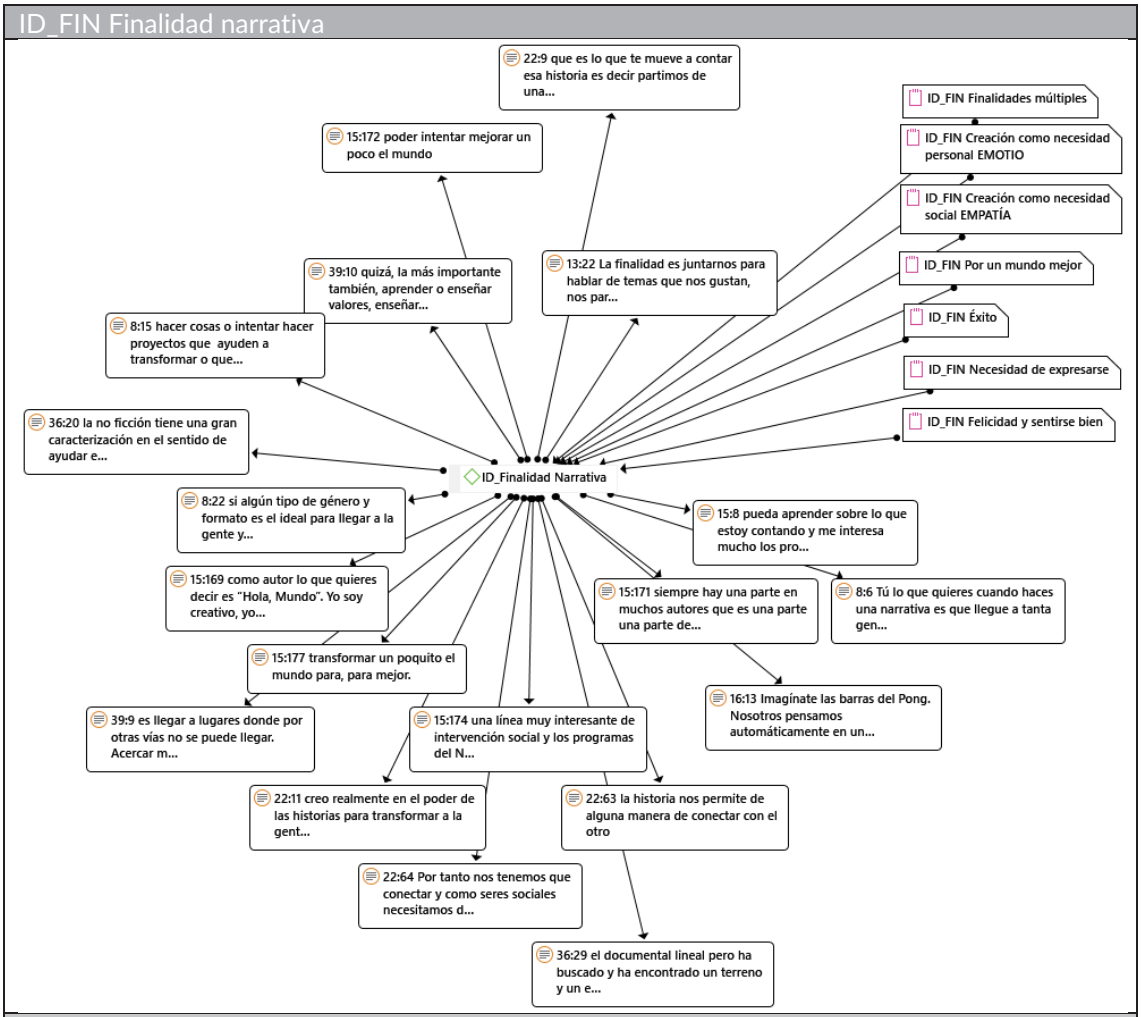


Tabla 92.
Síntesis de las citas vinculadas al código ID_FIN (finalidad narrativa).

ID_FIN Finalidades múltiples
No hay una finalidad única para la narrativa. Los autores destacan varias: pedagógica, lúdica, divulgativa, catártica, transformadora...
ID_FIN Creación como necesidad personal EMOTIO
Varios autores describen la creación narrativa como un impulso personal, una necesidad interna. Una *emotio* (aquello que te mueve).
ID_FIN Creación como necesidad social EMPATÍA
Fórmula para la conexión con los otros - componente social -. Búsqueda de la empatía.
ID_FIN Por un mundo mejor TRANSFORMACIÓN
La idea de transformación, incidencia social y "mejorar el mundo" es recurrente.
ID_FIN Éxito
Llegar al máximo número de personas y que el proyecto guste.
ID_FIN Expresarse
Se reincide en la idea de “sacarse lo que se lleva dentro”.
ID_FIN Felicidad y sentirse bien
Contar produce un efecto positivo y satisfactorio en los autores. Alguno expresa directamente que le “hace feliz”.

2.3.3. Interpretación de los resultados en la categoría "idiosincrasia"

El apartado de idiosincrasia ha sido dividido en dos partes, atendiendo a la naturaleza del fenómeno. Por un lado, se tienen en cuenta las características generales de la narrativa digital, prestando especial atención a las formas mediante las que se comunica. En un segundo estadio, se pone el foco sobre cada uno de los formatos y sus particularidades.

2.3.3.1. Interpretación análisis del discurso y *corpus linguistics* general

La frecuencia de uso de las palabras en este bloque nos muestra, una vez más, la centralidad del contenido ("historia", "narrativa"), acompañado por la forma ("transmedia", "web", "documental"…). El lugar destacado del concepto "mundo" profundiza en la relevancia que las y los autores le otorgan a la realidad diegética, a ese lugar y tiempo donde las narrativas ocurren. Se observan también algunas particularidades en la idiosincrasia de los diferentes formatos ("juego", "realidad"), ocupando también un lugar destacado el "usuario", ensalzando su rol frente al del "autor", que no queda reflejado en la tabla.

En las palabras clave, llama la atención el posicionamiento prioritario de las características del código digital recogidas en el marco teórico: "transmedio", "interactividad", "hipermedia", por las que podemos inferir la relevancia que le otorgan los autores a la hora de desarrollar sus relatos en el ámbito digital. Los conceptos "storyline", "escaleta", "benchmarking" dibujan un trazado de lo que podría ser el recorrido del proceso creativo. Este proceso tiene continuidad en la tabla de las palabras múltiples, con el "trabajo teórico", la "arquitectura de la información" y el "diseño de la interfaz". Queda enfatizada tanto la relevancia de la parte teórica como la formal (con una precisión propia de los videojuegos con las "mecánicas de juego"). Los diferentes códigos, con la ausencia del "código escrito" (seguramente, por su uso más habitual en el corpus de referencia), también quedan reflejadas, ofreciéndonos una visión de la materia prima con la que operan las y los creadores.

En el Tesauro sobre "narrativa", observamos de nuevo una línea conceptual muy marcada vinculada a la forma, sus modos y sus cualidades ("formato", "ficción", "interactividad") y al contenido ("contenido", "mundo", "relato"). Las dos se consolidan y concretan en otro de los conceptos centrales que observamos: el "proyecto". También queda definida su corporeidad como ente real a través de los conceptos "plataforma", "medio" y "sistema". La aparición destacada de la palabra "persona" humaniza la propia noción de narrativa, situándose por encima de otro término más funcional como es el de "audiencia".

En el esquema de uso hay un reflejo del foco sobre el ámbito digital de la investigación. La narrativa se sigue vinculando con "tradicional" y "audiovisual", pero "digital", "interactivo" y "transmedio" ocupan un espectro mucho mayor en los modificadores. Los verbos ligados a "narrativa" como objeto, por su parte, desvelan un profundo vínculo con la acción creativa: "generar", "construir", "producir", "expandir". En este sentido, son un reflejo de la importancia que las y los creadores le confieren a la praxis.

2.3.3.1.1. Interpretación análisis del discurso y *corpus linguistics* para el podcast

En el listado de palabras más utilizadas, el entorno comunitario, que en el podcast se presume muy acusado, queda recogido de manera consistente con "oyentes", "persona" y "comunidad". La mención a los "compañeros" le ofrece un tono de cercanía con el equipo creativo que no se recoge en el resto de formatos.

Sobre las palabras clave, "podcast" y sus derivadas ocupan un lugar preferencial. Un verbo y un sustantivo despuntan aquí en la caracterización del formato: "locutar" y "oyentes", con su derivada de cercanía y fidelización:

"escuchante". La representación del podcast queda enmarcada dentro del espacio sonoro y sus movimientos entre el "podcaster" y el "escuchante".

Los procesos de creación también encuentran su espacio con "guion" y escaleta". El entorno digital queda recogido por "interactividad" e "hipervínculos".

Las palabras múltiples confirman la importancia en el discurso de la comunidad, mostrando de nuevo resultados vinculados a los oyentes, escuchantes y la comunidad. Uno de los adjetivos que acompaña a "podcast", "independiente", es una de las señas de identidad que, como veremos más adelante, define una de las características principales del formato.

El tesauro muestra la cercanía entre "podcast" y "programa", que es la forma en la que se consolida la narrativa, acompañadas también del sustantivo "episodio". Aquí "audiencia" substituye la referida apelación a la comunidad. De las formas mediáticas, la única que aparece es el "vídeo", lo que nos puede llevar a pensar en un vector transmedia de una narrativa que, de base, es fundamentalmente oral. La aparición de la palabra "página" y "página web" en las palabras clave parece confirmar esta hipótesis.

El esquema de uso refuerza la idea de la relevancia de la comunidad, con la proximidad a "podcast" de palabras como "oyente", "compañero" y la misma "comunidad" (anteceden a "de podcast"). En los verbos que tienen a podcast como objeto, se produce una división interesante y muy definitoria del formato: están los verbos "pasivos" de recepción "escuchar" y "entender" y, al otro lado, los de creación: "crear" y "hacer". Interpretando la data, se vislumbra un tipo de comunidad muy funcional con unos roles asignados claros: los que crean "podcasters" y los que los escuchan "oyentes".

2.3.3.1.2. Interpretación análisis del discurso y corpus linguistics para videojuegos

"Juego" y "jugador" son las palabras más frecuentes del discurso, poniéndose de nuevo el foco sobre el objeto de creación y el sujeto usufructuario. "Historia" y "mundo" explicitan la relevancia de "el qué" en las declaraciones del creador. El verbo "contar" también ocupa un lugar destacado, del que inferimos la relevancia de la expresión en el acto de crear videojuegos.

Los resultados de las palabras clave, además de presentar un recorrido por la obra del autor, nos presentan los recursos de los videojuegos para contar, como son los "puzzles" y las "cinemáticas", y también el elemento nuclear para su creación: las "mecánicas" (destacadas también en las palabras múltiples y el tesauro) como principal característica diferencial sobre el resto de formatos.

Las palabras múltiples reflejan la reivindicación del autor sobre el estatus del videojuego como "obra artística" y "forma de expresión". Después, encontramos referencias al apartado de construcción formal con la "mecánica de juego" y el "diseño de nivel", y una mención a la "coherencia narrativa" con la que se entrelazan en el proceso creativo. La "libertad creativa" actúa a modo de definición de este proceso, recogiendo la esencia del videojuego como espacio de experimentación formal y metacontenedor de otras formas de expresión.

En el tesauro, se destaca el "juego", evidenciando el carácter lúdico de la propuesta. La "Historia" y "forma" vuelven a estar presentes (qué y cómo como núcleos).

En el esquema de uso, se observa una bifurcación entre asociaciones profesionales/industriales "crear", "diseñar", "fabricar" (verbos con videojuego como objeto) / "industria", "productor" ("de videojuego") y las académicas "estudiar" (verbos con videojuego como objeto) / "máster", "clase" ("de videojuego), reflejando los dos ámbitos sobre los que se mueve esta investigación. A resaltar la aparición entre los vínculos de "Democracia" (modificador) y "democratizar" (verbos con videojuego como objeto), con las que el autor apela a una apertura de los videojuegos hacia la sociedad (y viceversa), superando los estereotipos negativos.

2.3.3.1.3. Interpretación análisis del discurso y corpus linguistics para la no ficción interactiva

"Transmedia", "documental", (no) "ficción" e "interactivo" son las palabras con mayor frecuencia, constatando las principales cualidades del formato. Junto a ellas, el objeto de investigación "narrativa", la "historia" (el qué), y una recurrencia elevada a la "realidad" como la esencia referencial del formato y también un distintivo de su idiosincrasia.

Las palabras clave, tanto las sueltas como las múltiples, certifican la relevancia de la "interactividad"-"interactivo" y "transmedio" en la propuesta, reflejándose también la "narrativa" como sustantivo sobre el que se aplican. Aquí también encontramos "narrativa digital", que recoge el objeto principal de esta investigación, y una serie de conceptos que nos llevan a poder trazar una línea de proceso creativo en la producción de la no ficción interactiva: "trabajo teórico", "biblia transmedia", "fase de producción", "diseño de la interfaz", aunque no llega a ser completo. El "documental lineal", como el formato de origen sobre el que se desarrollan las vertientes interactivas y transmedia, también aparece reflejado.

El Tesauro ahonda en esta idea, presentando al "documental" como el sustantivo más relevante. "Narrativa" también ocupa un lugar preponderante, junto con palabras que hacen referencia al entorno profesional: "director", "productor". La aparición de "persona" humaniza la conceptualización de la no ficción interactiva, mientas que "comunidad" entronca con el espacio digital y la manera en la que los usuarios interactúan con el propio formato.

El esquema de uso reincide en el vínculo con el modificador "interactivo", quedando "transmedio" en un lugar secundario (seguramente, por la recurrencia al término "ficción" como objeto de la búsqueda). La relación con "historia" ("de ficción") está presente, así como con la "comunidad" ("ficción es una..."). En el uso de los verbos, cabe destacar la combinación de los productivos "producir" y "contar" (verbos con "ficción" como objeto) con otros que parecen más de carácter introspectivo-personal como "ser", "estar", "superar" (verbos con "ficción" como objeto) y "querer" (verbo con "ficción" como sujeto), que podría indicar el tono de la entrevista (introspección).

2.3.3.1.4. Interpretación análisis del discurso y corpus linguistics para la no ficción interactiva para el Lab de RTVE

"Historia" es la palabra más utilizada en el discurso de MH. Junto a ella, encontramos el verbo "contar". También se produce una referencia explicita también a la "forma" y al entorno ("digital"). Destacar también en este apartado el alto número de menciones al "usuario". Una vez más, se recoge el qué, el cómo, sumando en este caso particular el contexto y el rol fundamental del usuario en el esquema narrativo.

En las palabras clave, "empoderar" se destaca, entroncando con la línea de esta investigación. "Narrativa" también está presente, aunque no existe un cruce de ambas en las palabras múltiples. Hay apelaciones directas al ámbito digital, y a las características que puede adoptar: "transmedio", "interactividad", "interactivamente".

En las palabras clave múltiples, de nuevo encontramos la presencia de "narrativa" e "historia", en este caso determinadas por el adjetivo "digital". La idiosincrasia propia del Lab y su base mediática se presenta con la aparición de "radio televisión", "medio de comunicación", "mass media" y "televisión española". La suma de "interacción audiovisual" agrega el componente clave para la comprensión del Lab. A reseñar la aparición de "creación digital", que añade el componente de la praxis a las particularidades propias del Lab, y el "usuario único", que muestra la relevancia que acopia el usuario dentro del discurso substraído de la entrevista.

El tesauro vinculado a "narrativa" es muy concluyente: está ligado principalmente a la "historia", resaltando su relevancia dentro de la praxis narrativa. También aparece el sustantivo "herramienta", con lo que advertimos

una posible funcionalidad de la narrativa dentro del ámbito investigado.

El esquema de uso es concluyente, visibilizando una relación principal entre "narrativa" y "digital". Los modificadores, además, nos muestran otras variantes, como son la "tradicional", la "audiovisual" y la "interactiva", en lo que podemos observar un recorrido histórico hasta llegar al fenómeno actual. Respecto al uso de los verbos con "narrativa" como objeto, cada uno tiene sus connotaciones respecto a la narrativa y sus contextos: "producir", "crear", "pensar", "usar". En ellos vemos reflejados la industria, la academia, la ***poiesis*** y los usufructuarios.

2.3.3.1.5. Interpretación análisis del discurso y corpus linguistics para la literatura digital

Constatamos que "historia" lidera la tabla de frecuencia, con "contar" y "digital" entre los primeros puestos (contenido, contexto/forma). El diferencial para este formato lo encontramos en la palabra "lectura", que nos introduce en la principal característica de la literatura digital a través del sustantivo de la acción de "leer" (que también sale reflejado). Además, la recurrencia a "aplicación" enmarca la forma de presentación en que la que se presenta esta propuesta.

En las palabras clave, "interactividad" y "transmedio" reflejan alguna de las claves de las formas de contar en digital. La aparición de "Universos" denota lo significativo de su construcción dentro de la literatura digital. "Inmersiva" determina una cualidad de la experiencia, mientras que la "ilustración" presenta uno de sus elementos diferenciales.

En las múltiples, además de la más general "historia digital", encontramos la más particular "lectura digital". "Código visual", "código auditivo", "código oral"… los diferentes códigos aparecen representados. "Libro de papel" señala el origen y la inspiración, mientras que "aplicación móvil" nos explicita el formato presente. Se menciona también la "creatividad digital" (nexo con la investigación), y el "rol del usuario", explicitando su nuevo estatus dentro del esquema narrativo.

En el Tesauro, hemos tomado como base la palabra "lectura", ofreciéndonos un nexo directo con "historia" y la más evidente "libro". De nuevo, encontramos una referencia al "Universo", reforzando su importancia en el contexto de la literatura digital.

"Lectura" y "digital" aparecen vinculadas en el esquema de uso, y se ven complementadas con los modificadores "atractivo" e "inmersiva" (adjetivando la propuesta narrativa). También se visibiliza la relación con el "contenido" y la "experiencia" ("… de lectura"), que determina el carácter vivencial-sensorial del acto de leer en digital que ofrece, en este caso, iclassics.

2.3.3.1.6. Interpretación análisis del discurso y *corpus linguistics* para el Museo del Prado

"Prado" y "museo" son las palabras más utilizadas por Elena Sevilla en sus declaraciones, quedando patente el marco de la entrevista. "Contar", "historia" y "digital" certifican la contextualización pertinente del discurso. Con "web" se recoge el espacio principal donde se plasma la labor la entrevistada, mientras que "gente" aplica al destinatario final.

Las palabras clave "transmedio", "interactividad" e "hipermedio" apuntan hacia las claves del acto de contar en digital que han sido desarrolladas en el marco teórico. La vertiente educativa del trabajo de la entrevistada se refleja en "tutelaje", "aprendes" y "enriquecedor", con las incorporaciones de palabras que alteran un modelo tradicional del aprendizaje y la creación, como son "gamificada" y "cocrear". El componente motivacional para la creación también queda matizado desde la utilización del sustantivo "pulsión", que podríamos interpretar en este contexto como esa necesidad humana de crear.

El adjetivo “digital” absorbe un gran protagonismo en las palabras clave múltiple, acompañando a diferentes sustantivos: “contenido”, “parte”, “mundo”, “historia”, “vía”… Además, se recoge la finalidad educativa en dos entradas, y el contexto del arte en otras dos. La parte más funcional se visibiliza a través de “gestor de contenido”, “web semántica” y “tipo de herramienta”, tecnologías con las que opera la entrevistada.

En el Tesauro relacionado a “Museo”, “historia” es la palabra más destacada, subrayando la relación de los dos entes en el marco de nuestra investigación. “Web” apunta hacia el espacio de trabajo de ES, mientras que “obra” presenta el objeto de la creación en este ámbito del arte.

En el esquema de uso, resaltamos el posicionamiento de “físico” entre los modificadores y la desaparición de “digital”, lo que nos lleva a plantearnos la priorización del museo como un espacio material muy consolidado. Existe una mención al “vídeo” (“museo de…”), entendemos como medio para difundir hacia el exterior lo que el Prado contiene y lo que en el Prado sucede. Por último, “participación” (“museo y…”) ofrece un tono diferente al diseño conceptual, abriendo conceptualmente el Museo para que las y los ciudadanos tomen parte de él.

2.3.3.1.7. Interpretación análisis del discurso y corpus linguistics para el hilo de twitter

“Contar” y “cuento” denotan, como formas verbales, la acción principal del entrevistado. “Historia” también es una de las palabras con mayor frecuencia. “Twitter” contextualiza la plataforma para la difusión de las historias, mientras que “escribir” precisa el código principal en el que se basan los hilos de ***twitter***.

En las palabras clave, “Twitter” y sus derivadas copan la tabla, con un detalle que llama la atención: Las primeras entradas hacen alusión a los usuarios: “twitteros” y “twittero”, por encima de “tweet” o “twitter”.

En las palabras múltiples, quedan recogidas las principales características de la forma de narrar de GF, “manera espontánea” y “clave de humor”. La comunidad está representada con dos entradas, mientras que “historia suya” y “final la gente” son interpretables como una línea de vinculación con la empatía y el empoderamiento del usuario.

En el Tesauro, observamos que “contar” se conecta con “escribir”, constatando el código principal, mientras que “hablar” también aparece referenciada, en lo que podríamos apreciar un acercamiento de la manera de escribir en ***twitter*** al lenguaje oral. “Divertir” marca el tono de la praxis creativa del autor, mientras que “enseñar” y “aprender” nos sitúan en la esfera del aprendizaje como un apartado que se entronca con la investigación que estamos planteando.

En el esquema de uso, la relación de “twitter” con “historia”, “lenguaje” y “usuario” (“… de twitter”) define el esquema de “qué”, “cómo” y “a quién” (que, en este caso, podría derivar hacia un “con quién”). La aparición de “conversación” (“twitter es una… “) nos ofrece una perspectiva de la manera en la que opera el discurso en ***twitter***.

2.3.3.2. Interpretación codificación, resaltados y memos general

Se aprecian una serie de características concurrentes que caracterizan a la narrativa digital en su conjunto.

Respecto al código escrito, está fundamentalmente vinculado al conocimiento, la información, la descripción y la orientación/guía. Mantiene un fuerte ligamen con las finalidades pedagógicas, con el uso de las guías y fichas didácticas. Se observa una tendencia decreciente (en extensión), aunque en algunos funciones o aplicaciones

(como los foros, wikis o twitter) sigue ocupando un espacio central, aproximándose en ocasiones al lenguaje oral en su formulación. En literatura digital se recurre a él como un juego de intertextualidad directa con los relatos originales. Su fortaleza como base esencial de la creación sigue vigente, siendo regularmente el punto de partida de todas las formas narrativas (ideas, ***briefs***, guiones, escaletas). También suple los déficits en el manejo del resto de códigos (se recurre a él cuando no se sabe como contar).

La oralidad predomina en su integración con el vídeo/diégesis digital, a través de los personajes o el off. Centraliza alguno de los formatos digitales, siendo el caso del podcast el más representativo. El sonido de posproducción encarece el presupuesto, por lo que se evita en los formatos interactivos de bajo presupuesto.

Audio y vídeo se trabajan de manera individualizada, y de forma integrada, como conjunto. Hay una retroalimentación, en la que se puede priorizar uno o el otro (predominando habitualmente la parte visual). Se piensa en su funcionamiento final como un conjunto para conseguir los objetivos narrativos. En el audio encontramos la banda sonora, los efectos, la voz, el audio directo, mientras que, en la parte visual, además de las imágenes en movimiento tradicionales, se incorporan recursos como la ilustración, animaciones, ***memes***, ***GIF's***... etc. En las diferentes narrativas, el vídeo se utiliza como espacio catártico/inmersivo (vinculado a la ficción), como espacio informativo/documental/expresivo vinculado a la realidad (no ficción), como un registro de la narrativa (***videocast*** o ***making off***), o como espacio pedagógico/formativo (modelo de tutoriales). AG_ID_ESC 15:108 hace referencia a que "hay algunos artículos de algunos estudiosos que comentan que antes estábamos básicamente en la logosfera, oscilamos en algo que era básicamente tema de palabra y ahora estamos en la vídeosfera". Esta tesis es avalada por algunos autores, aunque es dependiente del formato (la literatura digital, por ejemplo, se basa en el texto escrito).

Sobre la mediación digital, inferimos de las respuestas de las y los creadores que es un espacio donde todos los códigos se integran y son manipulables (es un código de códigos). Cuenta con un carácter evolutivo, pudiendo conectar y ampliar públicos. Para la democratización de su uso diario, para el ciudadano medio, es necesaria una mediación (herramientas, software). La programación sigue siendo compleja.

En las entrevistas se pone el foco sobre algunas de las características que se consideran clave en este ámbito digital, atendiendo al marco teórico.

En concreto, sobre la conectividad se infiere que, además del vínculo entre usuarios, establece relaciones con otros nodos narrativos afines o complementarios en la red. La experiencia narrativa se puede ampliar o profundizar por esta vía, con nodos preexistentes o creados ad hoc. Existe la opción de abrir las narrativas a la participación en diferentes grados, pudiendo abrir canales de comunicación entre autores y usuarios, y también entre autores (colaboraciones). La comunidad substituye al público (lectores, oyentes, etc...) como el medidor de valor en términos sociales y económicos, y es desde ella que se le otorga un sentido a la propia narrativa. Sobre ello, AG_US_COM 29:103 manifiesta que una plataforma no la adquirirán por la tecnología, sino que "te la van a comprar por la comunidad que usa esa tecnología y que no la va a abandonar porque son fieles a tu propuesta".

El hipermedia se comporta como la fabula en las narrativas digitales; es la estructura sobre la que se construyen los relatos. El exceso de información a la falta de coherencia del diseño de la accesibilidad y de la usabilidad del viaje del usuario son problemas habituales. Conseguir una coherencia del relato sigue siendo clave. "Si haces un buen trabajo acabas viendo un cielo estrellado donde hay como nódulos independientes pero todo tiene la misma coherencia", afirma "AM_ID_DIG_HIP 16:17".

La interactividad, por su parte, no es plana, y cuenta con grados de intervención (fuerte-débil), grados de control y capas de profundidad. Hay que diferenciar entre navegación (transitar entre puntos) e interactuar, que deja una huella en el sistema que condiciona la narrativa. Se determinan en función del proyecto y su finalidad. Estos usos se manifiestan a través de un elemento clave, que es la interfaz (el espacio donde se encuentran los usuarios y las narrativas. Además del ***HCI***, cuenta con un componente off line que se genera alrededor de las narrativas, vinculado al ***fandom*** y los eventos presenciales. Abre un abanico de posibilidades en la relación

autor-usuario. La intervención de este último es clave para el devenir de la historia (la modifica y condiciona el sistema). Supone prever comportamientos que deben ser precodificados. Para MH_ID_DIG_INT 44:7, "La interactividad en los relatos digitales para mí es la esencia de toda la narración. Es la oportunidad que le damos al usuario de personalizar absolutamente su historia, ya no solo de elegir el camino que quiera hacer, si no de afrontar diferentes profundidades de conocimiento en la historia que eso también es muy importante". Las y los creadores alertan de que hay que evitar la saturación, cuidar el ritmo con los usuarios y evitar generar distracción sobre la finalidad de la narrativa.

La narrativa transmedia se concibe como un relato que se expande a través de medios y plataformas. La audiencia expande el Universo narrativo. Incorpora el canon y el ***fandom***, teniendo un nodo central y una serie de satélites con significado propio (metáfora del pulpo). Funciona como adjetivo, no como sustantivo. El concepto de "Universo" como todo narrativo es central para la construcción de la narrativa transmedia. Entre los creadores, no parte de una idea estratégica. Se va consolidando sobre la marcha, con la incorporación de nuevos formatos o aplicaciones vinculados a una propuesta original. Reforzando esta idea, "JM_ID_DIG_TM 20:21" declara que "De hecho se fue creando un poco solo. Cuando empezamos, yo compré la página web por tenerla y por sobre todo por aprender. Pero empezó como una página web que tiene un podcast y ya está. Ah, pues le vamos a hacer una cuenta de Twitter. Bueno, pues ya que estamos, en una página de perfil de Facebook". Esta forma de operar genera falsos transmedia (no se desarrolla el contenido original ni se aportan significados por sí mismos).

Sobre la virtualidad, recogemos de las entrevistas que, más allá de la interfaz de escritorio, están apareciendo nuevas formas como la Realidad Virtual (Universo virtual inmersivo – ocupación física del espacio virtual por el usuario), la Realidad Aumentada (superposición de capas digitales sobre el mundo real) y la Realidad Mixta (combinación de las dos). La Realidad Virtual ofrece opciones de reinterpretar el mundo real, resignificándolo, alterándolo o expandiéndolo. Los autores ponen como ejemplos la posibilidad de insertarse en un cuadro y sentirlo desde o los viajes en el tiempo. ES_ID_DIG_VIR 18:16 explica sobre un proyecto del Museo del Prado: "Vas a tener una recreación de una sala de una exposición y vas a viajar en el tiempo de cómo ha estado esa sala a lo largo de estos 200 años". También existen propuestas creativas para la "Virtualidad Real"; trasladar el espacio digital al real a través de impresoras 3D.

Respecto a la finalidad de las narrativas, las y los autores hablan de finalidades múltiples: pedagógica, lúdica, divulgativa, catártica, transformadora… Se destacan tres motivos principales para la creación narrativa: la ***EMOTIO*** (impulso personal, necesidad interna), la EMPATÍA (conexión con otros, componente social) y la TRANSFORMACIÓN (incidencia social, mejorar el mundo). También se explicita la necesidad de expresión y el éxito. La mayoría reconoce un efecto positivo y satisfactorio en el acto de contar. Alguno lo vincula directamente con la felicidad.

2.3.3.2.1. Interpretación codificación, resaltados y memos para el podcast

Sobre el podcast, aplicado a su responsable, es el que se pone delante de un micrófono, difunde y se responsabiliza del Universo narrativo de su propuesta. La base son cápsulas de audio que se distribuyen por ***feed***.

En la data procesada a través de ***Atlas.Ti***, obtenemos un matiz sobre esta relación "podcasters" – "oyentes". En JM_ID_CAR_Podcast 41:14 se afirma que "esa cercanía que te transmite la voz y al final cuando estás escuchando un podcast de cuatro o cinco amigos, por ejemplo, dónde están hablando sobre su tema que más le guste, sobre su pasión, te hace ser partícipe de ellos y parece que estás con ellos en la conversación". Queda definida como una audiencia cercana y fiel, que tiene la sensación de ser partícipe. También, se menciona una vinculación explícita con el movimiento amateur independiente, refrendando el diagnóstico elaborado tras el análisis lingüístico. La voz, en ese sentido, es la principal artífice de esa relación, siendo directa, cercana y también versátil. El audio es central, aunque, como también veíamos en el análisis lingüístico, saber operar en el entorno digital (diseño, web, redes sociales) es muy relevante. Como formato, el podcast es muy manejable

para sus oyentes, pudiéndose recurrir a él en casi cualquier momento del día. La oferta entre la que elegir y su segmentación es, además, muy variada.

Otro de los rasgos reseñados en la investigación es que combina fácilmente con otras propuestas narrativas en un planteamiento de narrativa transmedia.

2.3.3.2.2. Interpretación codificación, resaltados y memos para videojuegos

Del responsable del videojuego, el ***game designer,*** se afirma que es el que acaba de escribir las historias, contar hacia dónde quiere llevar al jugador… a buen puerto. Qué se quiere transmitir a través de los videojuegos y cómo se quiere transmitir es una parte fundamental del diseñador. Historia y mecánicas son nucleares e interdependientes.

Mecánicas (principal), cinemáticas y vídeos interactivos son los recursos principales para contar. El creador presenta un terreno de juego y unas reglas, pero la experiencia diegética es abierta. El avance de la historia depende del jugador, por lo que es muy relevante que quede claro el funcionamiento de la obra para evitar la desorientación. En el qué y el cómo, hay que prestar especial atención a la mezcla de emociones para conseguir conectar con el jugador.

El entrevistado, manifiesta que el videojuego es un espacio iniciático de experimentación (en construcción), y que como forma de expresión supone un impulso a las opciones creativas desde las combinaciones de lenguajes: "Te ofrece todas. El único límite es lo que te pueda dar de sí la cabeza a la hora de poder contar narrativas" AM_ID_CAR Videojuego 16:8.

2.3.3.2.3. Interpretación codificación, resaltados y memos para no ficción interactiva

Sobre la No Ficción interactiva, se determina que siempre hay una base factual. La representación de la realidad es el principal carácter idiosincrático de la no ficción interactiva, si atendemos a los destacados: "Hablamos de realidad, de no ficción y coger un mensaje y saber sintetizar el mensaje para sacar la esencia y poderlo transformar y comunicar qué significa representar la realidad" AG_ID_CAR_No ficción interactiva 22:75.

Engloba formatos mayores: el documental, el periodismo, museos, vídeos de cocina, etc. Desde esta voluntad de representar la realidad, se genera una combinación del apartado audiovisual tradicional con nuevos medios. El autor marca tres vertientes: la lineal, la interactiva y la transmedia. Puede funcionar con satélites independientes con un orden de consumo menos rígido que en la ficción. En la vertiente transmedia, hay un centro del Universo (hueso) y una explosión que lo envuelve. El usuario rellena los huecos de la narrativa de manera factual, más allá de la obra abierta. Contribuye a la expansión de la obra como ***emirec***. Para el autor/director, ofrece libertad de creación, flexibilidad y experimentación. Opera como una herramienta con funciones para la transformación y la intervención social.

2.3.3.2.4. Interpretación codificación, resaltados y memos para el Lab de RTVE

El Lab RTVE Es un departamento de nuevas narrativas audiovisuales en las que sus responsables intentan ver cómo la tecnología puede mejorar y transformar su forma de contar las historias de siempre. Mezclan elementos y comprueban qué artefacto sale.

Los extractos de las entrevistas dejan constancia de que el audiovisual es el que prima sobre lo textual, incorporando la interactividad como un componente fundamental, y añadiendo la participación del usuario dentro de la historia: "Si tuviéramos que encontrar elementos comunes de todas las narrativas que se trabajan dentro de laboratorio, sin duda habría un elemento que sería "lo audiovisual". Prima por encima de lo textual. También hay un elemento importantísimo a diferencia de otras redacciones digitales que sería la interactividad" MH_ID_CAR_LABRTVE 21:1.

2.3.3.2.5. Interpretación codificación, resaltados y memos para la literatura digital

La literatura digital se define como literatura fusionada con otros códigos (además del escrito) a través de un dispositivo digital y conectado. Integra también la interacción. Persigue la inmersión.

Si atendemos a los resaltados, apreciamos que el autor insiste en que se le otorga especial relevancia a la mencionada experiencia de usuario. Desde el dispositivo digital, sus creaciones ofrecen la posibilidad dotar de continuidad a los Universos escritos ya creados (intertextualidad). Se abre una vía a la accesibilidad gracias al código visual predominante y al dispositivo de uso, contando con una potencialidad para llegar a ser mucho más que leer en la pantalla de un dispositivo. También se determina que la literatura digital permite incorporar elementos digitales sin que la lectura deje de producirse: "Tú puedes leer un libro y… ¿por qué no puedes leer un libro y jugar? Y divertirte, y ser partícipe de él. Y no en solo "elige tu propia aventura" de ir pasando de un lado a otro, que también, está muy guay… pero esto, la lectura digital te permite generar un montón de cosas sin dejar de leer, sin dejar de ser lectura." DF_ID_CAR_LiteraturaDigital 10:11.

2.3.3.2.6 Interpretación codificación, resaltados y memos para el Museo del Prado

La función principal de ES en el Museo del Prado es la de generar los contenidos on-line de base informativa y con fines educativos. También se explica la necesidad de realizar un trabajo de depuración del contenido en función del medio donde se vaya a difundir.

El Museo del Prado queda retratado como una institución con mucho peso y tradición, por lo que la introducción de nuevas formas de apertura comunicacional se produce lentamente. Es recalca, no obstante, que "Es necesario que sea la gente que cuente lo que pasa en el museo. O al menos que nosotros contemos lo que la gente de verdad quiere." ES_ID_CAR_Museo del Prado 18:3.

2.3.3.2.7. Interpretación codificación, resaltados y memos para el hilo de twitter

GF explica que emplea los hilos de ***twitter*** como una forma de contar a amigos a contar a través de una red social para sociabilizar el contenido.

La idiosincrasia de ***twitter***, atendiendo a la data procesada en ***Atlas.TI***, está marcada por la limitación de caracteres impuesta por la propia plataforma. El lenguaje utilizado es variable, pero el autor remarca una proximidad con la oralidad: "Cuando hablas pues te comes palabra, te comes signos, te comes puntos, te comes comas, hablas muy rápido y yo creo que, por lo menos a mí, me gusta contarlo así" GF_ID_CAR_Hilo de Twitter 19:1. En cuanto a lo que ***Twitter*** ofrece a sus usuarios, GF destaca la variedad de micro narrativas y cómo la oferta se adapta al tiempo personal.

Figura 117.
Momento de la entrevista con David G. Forés (literatura digital).



2.4.1. Análisis del discurso y corpus linguistics

2.4.1.1. Listado de palabras general

Tabla 93.
Listado de palabras con mayor frecuencia de uso para la categoría "narrativa digital" elaborado a partir de los discursos de las entrevistas.

Palabra	Frecuencia
contar	86
historias	72
hacer	41
gente	34
jóvenes	29
ficción	26
vida	22
transmedia	22
años	22
saber	21

2.4.1.2. Palabras clave

Tabla 94.
Palabras clave para la categoría "narrativa digital" elaborado a partir de los discursos de las entrevistas.

Palabras sueltas			
Término	Resultado	Referencia	Frecuencia de referencia
transmedio	922.060	21	8536
podcaster	478.270	8	903
podcast	317.220	20	59540
podcasting	314.500	6	3900
zeitgeist	233.800	5	6843
adendum	180.110	3	884
youtubers	178.500	5	15254
estel	174.270	3	1594
financiador	156.410	5	20277
scolari	150.080	3	5124
mendeliev	125.470	2	27
preparadísimo	125.370	2	43
monomedio	125.360	2	44
emotio	125.290	2	56
vic	123.540	5	31075
vocacionalmente	119.790	2	990
skills	113.290	3	13382
camarita	111.820	2	2508
inmersivo	103.830	2	4264
after	100.410	5	42911

Tabla 95.
Palabras múltiples clave para la categoría "narrativa digital" elaborado a partir de los discursos de las entrevistas.

Palabras múltiples			
Término	Resultado	Referencia	Frecuencia de referencia
proceso de creación	4	349	250.27
texto libre	4	31	217.43
campo de concentración	3	592	187.95
finalidad de esa historia	3	0	187.95
ser social	3	62	144.35
creación pura	2	0	125.63
dispositivo móvil	2	1,775	125.63
tipo de dispositivo móvil	2	24	125.63
área de educación	2	167	125.63
forma de expresión	2	270	125.63
equipo de ficción	2	0	125.63
interacción audiovisual	2	1	125.63
mecánica de juego	2	72	125.63
línea narrativa	2	19	125.63
director manda	2	0	125.63
oyente de podcast	2	0	125.63
página web	2	9,238	125.63
teléfono móvil	2	1,941	125.63
espíritu del tiempo	2	5	125.63

diseñador de videojuego	2	13	125.63

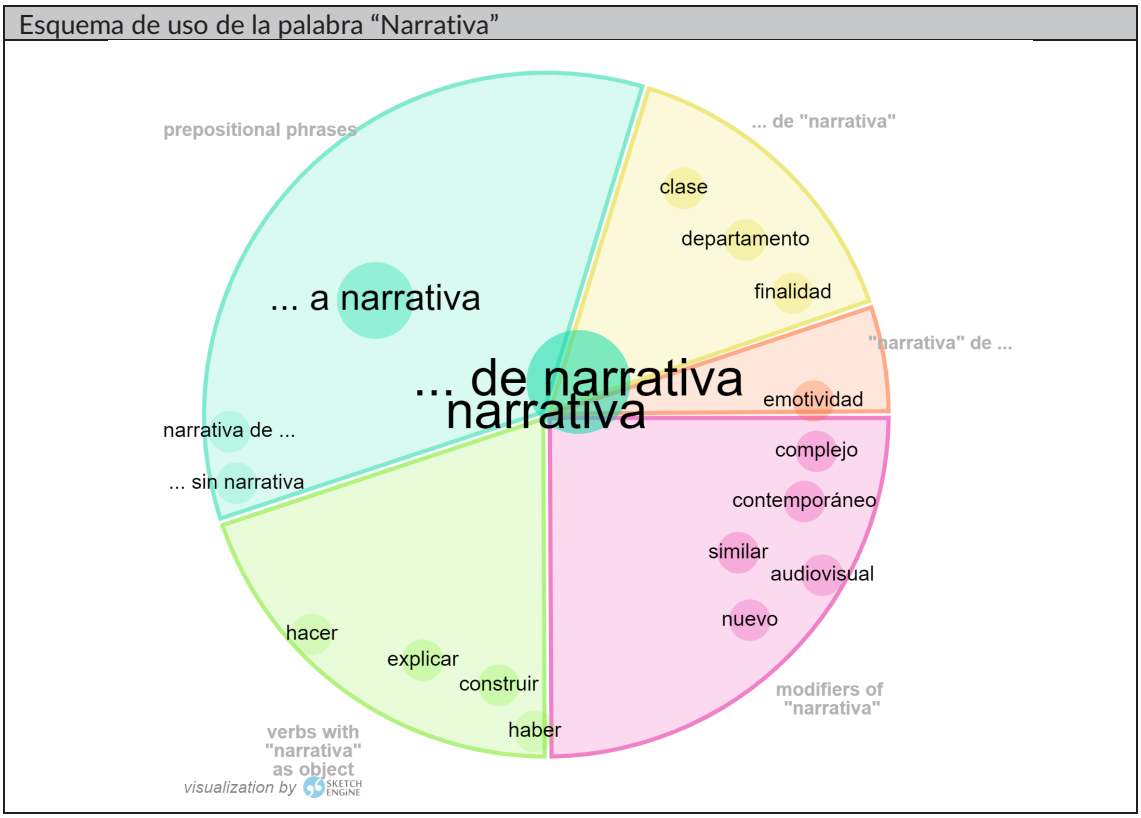
2.4.1.3. Tesauro

Figura 118. *Tesauro de la palabra "historia" en los discursos de las entrevistas a observadores privilegiados en la categoría "narrativa digital".*



2.4.1.4. Esquema de uso "narrativa"

Figura 119. *Esquema de uso de la palabra "narrativa" en los discursos de las entrevistas a observadores privilegiados en la categoría "narrativa digital".*



2.4.2. Codificación, resaltados y memos

Figura 120.
Relación de citas vinculadas al código ND_APNJ (Aprendizaje narrativo jóvenes).

ND_APNJ Aprendizaje narrativo jóvenes

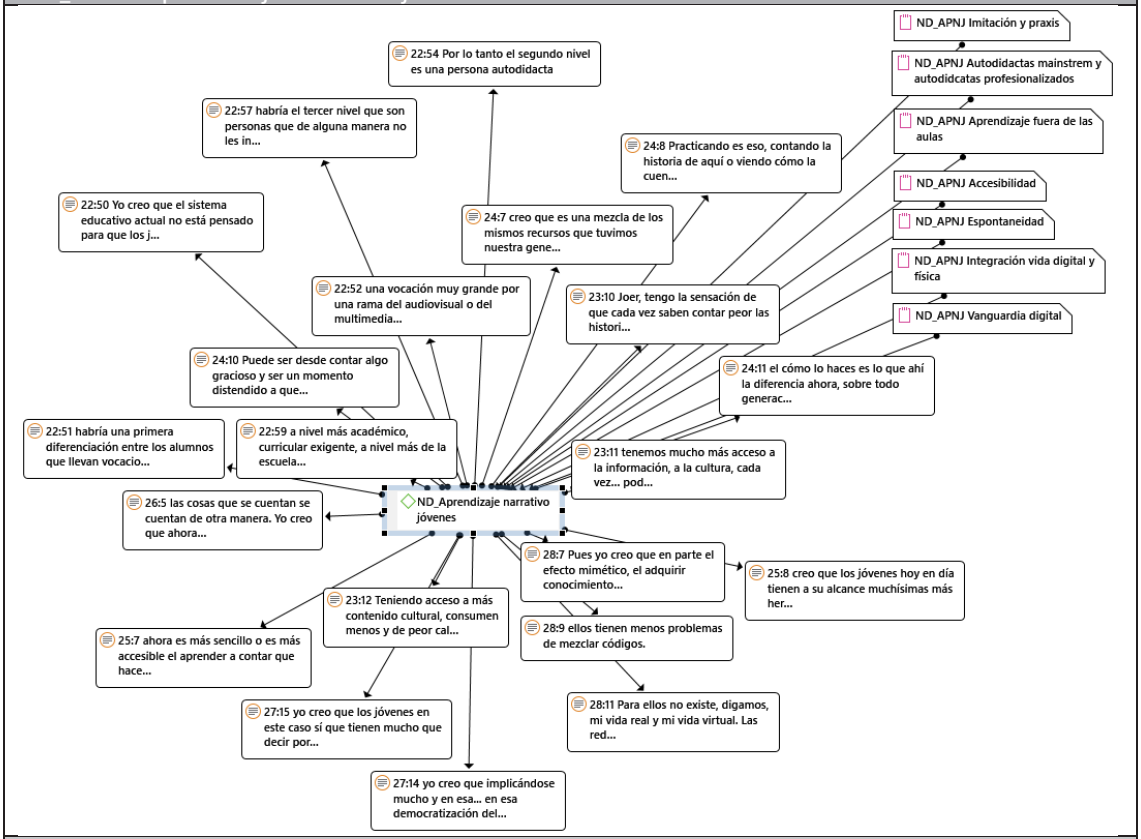


Tabla 96.
Síntesis de las citas vinculadas al código ND_APNJ (Aprendizaje narrativo jóvenes).

ND_APNJ Imitación y praxis
El aprendizaje se consigue a través de la imitación de otros creadores, la práctica diaria y las herramientas para aprender herramientas (tutoriales, manuales digitales, etc. ...).
ND_APNJ Imitación y praxis
Hay una espontaneidad narrativa que genera procesos de aprendizaje inconscientes de inicio. En algunos casos, la espontaneidad da paso a la reflexión y se consolidan narrativas más sedimentadas.
ND_APNJ Aprendizaje fuera de las aulas
La mayoría de jóvenes ha aprendido a contar historias por su cuenta, en su uso diario de las redes sociales. Otros, en base a la práctica y con la ayuda de tutoriales, han conseguido mejorar sus competencias y profesionalizar sus formas de contar.
ND_APNJ Accesibilidad
Hay una democratización y una facilidad de acceso, no solo al consumo, también a los materiales técnicos y las herramientas de edición para la creación narrativa digital.
ND_APNJ Espontaneidad
Hay una parte de espontaneidad en el uso de herramientas creativas que parte de la relación entre el creador y el medio de expresión.
ND_APNJ Integración vida digital y física
En su existencia no hay una separación entre las dos instancias (real y digital); están integradas. No tienen problemas para mezclar códigos.
ND_APNJ Vanguardia digital
Son los jóvenes los que encabezan la exploración narrativa digital.

Figura 121.
Relación de citas vinculadas al código ND_FNJ (finalidad narrativa de los jóvenes).

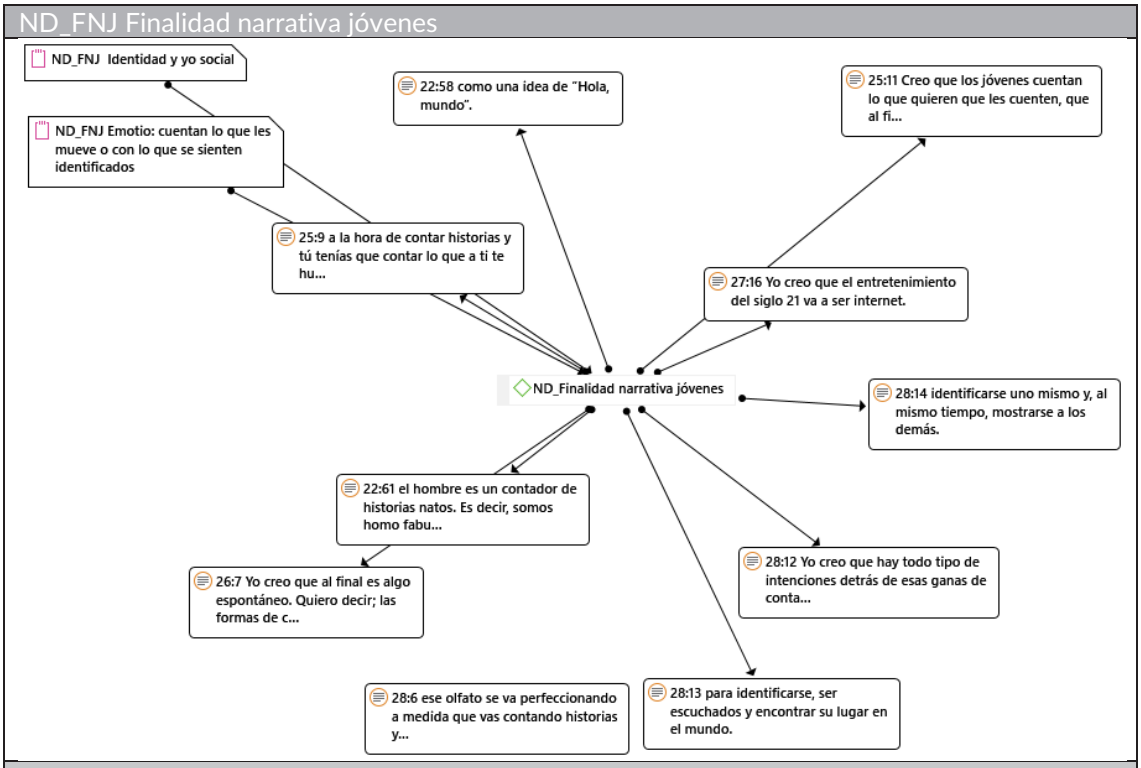
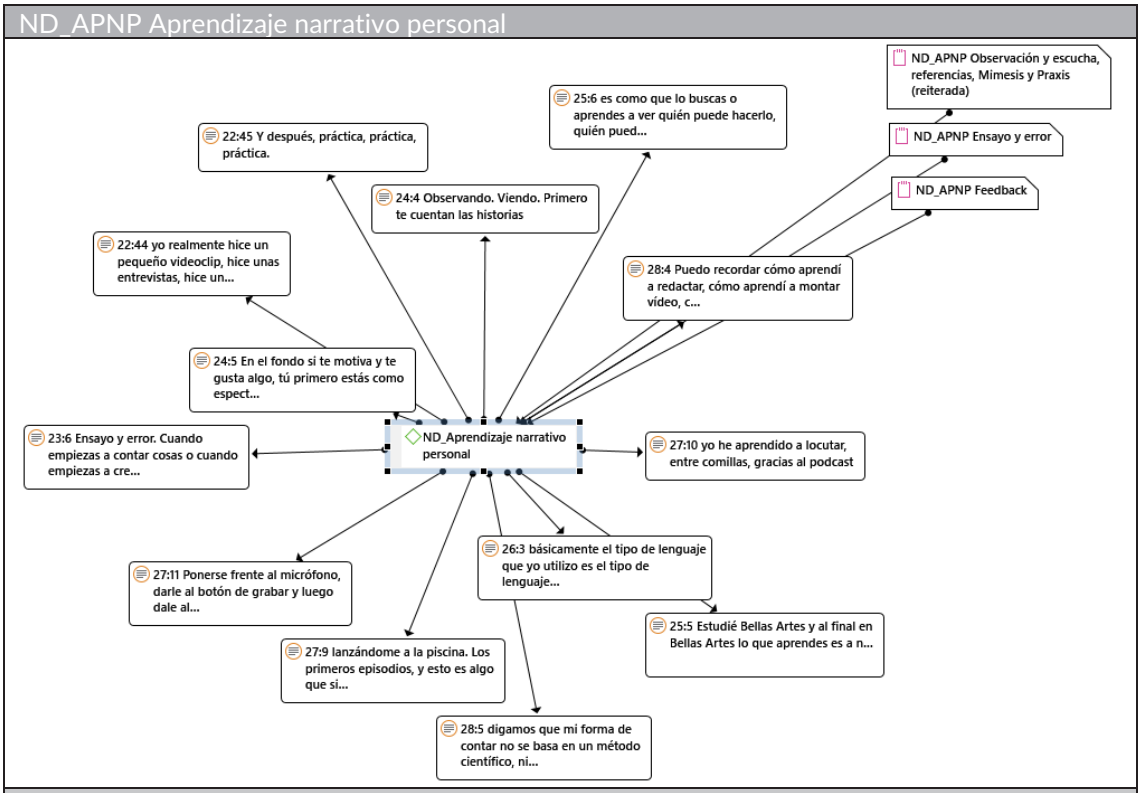


Tabla 97.
Síntesis de las citas vinculadas al código ND_FNJ (finalidad narrativa de los jóvenes).

ND_FNJ Identidad y Yo social
Es una forma de presentarse ante el mundo. Una parte de la configuración de su identidad y de su identificación.
ND_FNJ Cuentan lo que les mueve o aquello con lo que se sienten identificados (identificación)
Cuentan lo que les mueve o aquello con lo que se sienten identificados.

Figura 122.
Relación de citas vinculadas al código ND_APNP (aprendizaje narrativo personal).



ND_APNP Observación y escucha, referencias, Mimesis y Praxis (reiterada)

Tabla 98.
Síntesis de las citas vinculadas al código ND_APNP (aprendizaje narrativo personal).

Es un proceso que combina las referencias, la imitación y la práctica creativa en el medio la que posibilita el aprendizaje. Esta última acaba desembocando en la experiencia, mejora de procesos y resultados.
ND_APNP Ensayo y error
La metodología contrastada para los creadores es la del ensayo y el error. Es una solución frente a la falta de procedimientos contrastados estandarizados.
ND_APNP *Feedback*
Se aprende también de las reacciones de los usuarios / audiencias

Figura 123.
Relación de citas vinculadas al código ND_FN (forma narrativa).

ND_FN Forma narrativa

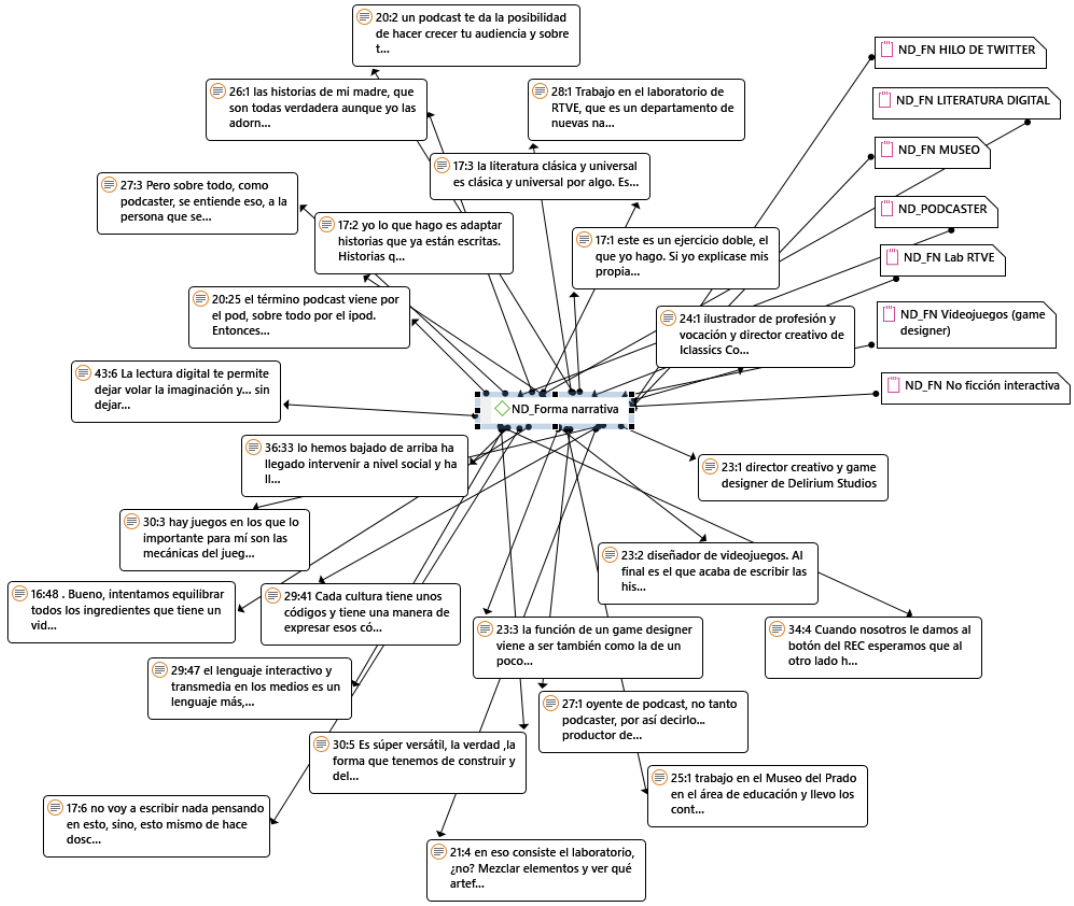


Tabla 99.
Síntesis de las citas vinculadas al código ND_FN (forma narrativa).

ND_FN Hilo de Twitter
De contar a amigos a contar a través de una red social para sociabilizar el contenido.
ND_FN Literatura digital
Literatura fusionada con otros códigos (además del escrito) a través de un dispositivo digital y conectado. Integra también la interacción. Persigue la inmersión.
ND_FN Museo
Contenidos on-line de base informativa y con fines educativos.
ND_NF Podcast
El que se pone delante de un micrófono, difunde y se responsabiliza del Universo narrativo de su propuesta. La base son cápsulas de audio que se distribuyen por *feed*
ND_NF Videojuego
Es el que acaba de escribir las historias, contar hacia dónde quiere llevar al jugador... a buen puerto. Qué queremos transmitir a través de los videojuegos y cómo lo queremos transmitir es una parte fundamental del diseñador. Historia y mecánicas son nucleares e interdependientes.
ND_NF Lab RTVE
Es un departamento de nuevas narrativas audiovisuales en las que intentamos ver cómo la tecnología puede mejorar y transformar nuestra forma de contar las historias de siempre. Mezclar elementos y ver qué artefacto sale.

ND_NF No ficción interactiva
Siempre hay una base factual. Alguna cosa que ha pasado en la realidad y se representa de manera diferente. Hay dos áreas fundamentales: la audiovisual y la multimedia o de nuevos medios. Contienen una estructura interactiva. Están mediados por una interfaz.

Figura 124.
Relación de citas vinculadas al código ND_NC (nuevo contexto).

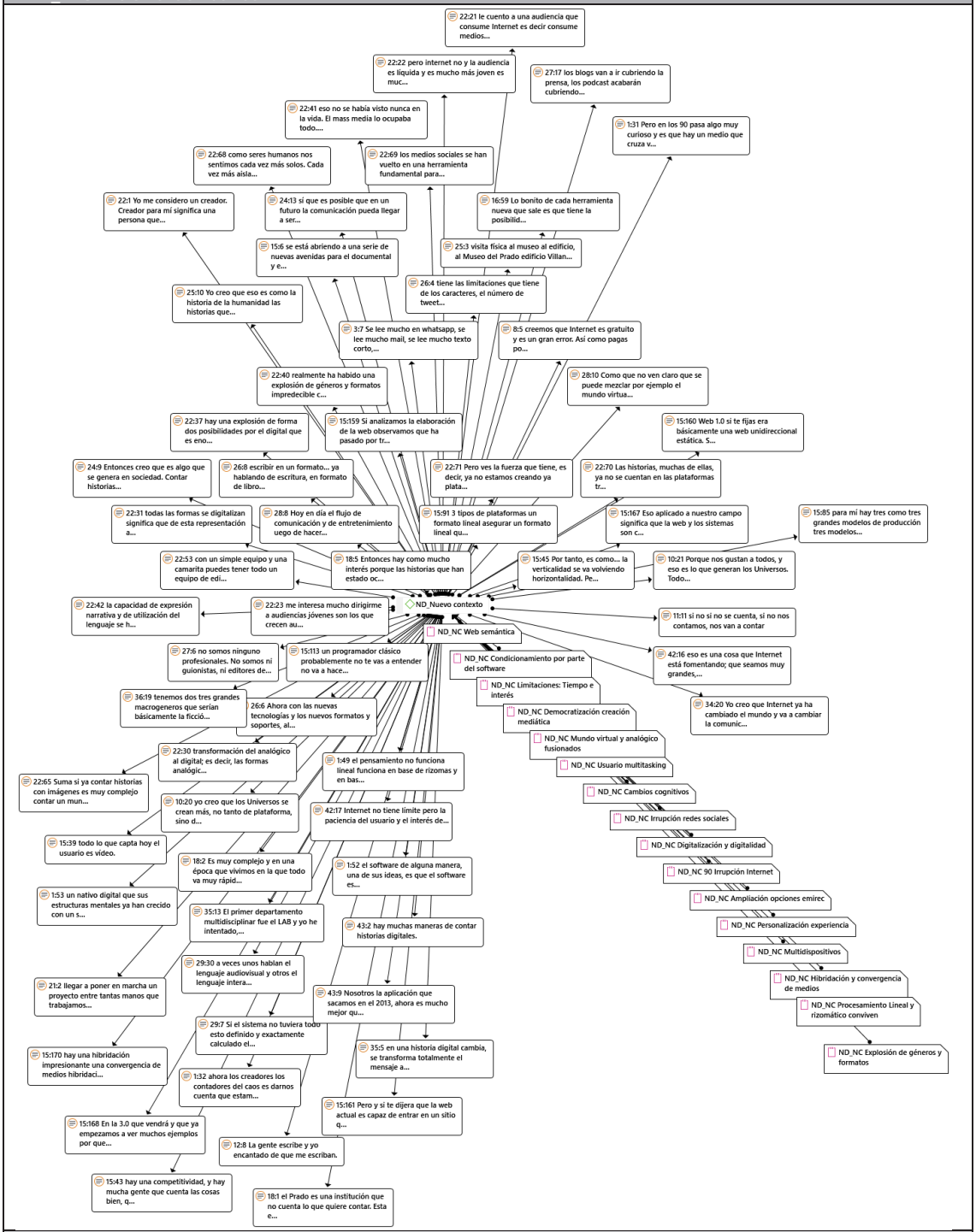
ND_NC Nuevo contexto


Tabla 100.
Síntesis de las citas vinculadas al código ND_NC (nuevo contexto).

ND_NC Web semántica
Es el modelo de web que opera siguiendo criterios semánticos y ontológicos. Se atisba una personalización de la experiencia narrativa a partir del reconocimiento de patrones personales.
ND_NC Condicionamiento por parte del software
El software condiciona las formas de contar y también todo el espectro comunitario que se genera a partir de las narrativas.
ND_NC Limitaciones: tiempo e interés

Frente a la capacidad prácticamente infinita de las narrativas y su accesibilidad gratuita existen dos grandes limitantes de parte del usuario: el tiempo del que dispone y su interés (para que pueda dedicarle su atención y concentración a lo que se le está contando).
ND_NC Democratización creación mediática
La accesibilidad a los recursos para la creación, mantenimiento y difusión narrativa se han democratizado.
ND_NC Mundo virtual y analógico fusionados
La separación entre Universos digital y real está desapareciendo cognitivamente. Hay una hibridación de los códigos y de la experiencia vital.
ND_NC Usuario multitasking
En su experiencia narrativa, el usuario está haciendo varias cosas a la vez. El foco de atención se expande (o se dispersa), en ocasiones para complementar el relato y, en otras, para distorsionarlo.
ND_NC Cambios cognitivos
El sistema estructural mental ha cambiado. La mediaciones digitales están incorporadas en las vivencias cuotidianas.
ND_NC Irrupción de redes sociales
Las redes sociales alteran los procesos narrativos y sus formas estandarizadas. Implican una socialización diferencial en la que la participación extradiegética (y, en menor medida, la diegética) cobra fuerza.
ND_NC Digitalización y digitalidad
Los códigos de las narrativas se digitalizan, por lo que adquieren las características de lo digital. Además, las sociedades y los individuos viven en un contexto cultural donde impera lo digital y se comunican por medios digitales.
ND_NC 90 Irrupción de Internet
Internet y la *world wide web* modifican el esquema comunicacional de los *mass media*, abriendo una nueva era para el intercambio narrativo.
ND_NC Ampliación opciones emirec
Ya no se trata únicamente de emitir y recibir. El esquema se complejiza con nuevas acciones posibles entre emisores y receptores y la entrada en juego de nuevos modos de intervención sobre la comunicación (si ponemos el foco sobre el flujo narrativo) y las relaciones entre los entes narrativos.
ND_NC Personalización experiencia
El usuario puede personalizar su propia experiencia desde su elección. Además, la tecnología tiende hacia la oferta de experiencias personalizadas en función de la data almacenada sobre el perfil de usuario.
ND_NC Multidispositivos
Se amplia el número de dispositivos y canales para los usos narrativos. Generan un nuevo entorno para la experiencia narrativa, con una ampliación de las opciones para el usuario y para el autor.
ND_NC Hibridación y convergencia de medios
Los medios convergen y se hibridan, dando lugar a la aparición de nuevas formas narrativas.
ND_NC Procesamiento lineal y rizomático conviven
No son excluyentes. Hay narrativas que proponen una experiencia lineal en el pacto narrativo. Otras – especialmente, las más contemporáneas – proponen una exploración rizomática. El formato es condicionante, pero aparecen propuestas en las dos vertientes dentro de los mismos formatos.
ND_NC Explosión de géneros y formatos
Las taxonomías de finales del siglo XX se expanden, dando lugar a nuevas categorías para géneros y formatos.

2.4.3. Interpretación de los resultados sobre la categoría "narrativa digital"

2.4.3.1. Interpretación análisis del discurso y *corpus linguistics*

En el listado de palabras del apartado "narrativa digital" de nuestra investigación, "contar" e "historias" son las más frecuentes. La praxis narrativa digital es verbalizada por las y los creadores con esta construcción de verbo + objeto directo. El objeto indirecto más empleado es el de "gente" en genérico, mientras que "jóvenes" también se utiliza recurrentemente, presumiblemente por tratarse del "target" sobre el que se proyecta esta investigación y abordarse de manera directa en varias de las preguntas del guion. "Saber" y "hacer" abren vectores de acción hacia el conocimiento y la creación (sobre los que profundizaremos en el desarrollo del análisis).

En las palabras clave, diferentes formas narrativas aparecen ("podcaster", "youtubers"), aunque son mayores las ausencias. "Transmedio" es la única de las claves digitales recogidas. "Skills" es el único conector que aparece relacionado con el aprendizaje y el empoderamiento. "Camarita" y "after" introducen conceptualmente los materiales y el software. Podemos juzgar los resultados de la tabla como menos representativos que para otros apartados, arrojando muchos datos que destacan puntualmente sobre el corpus de referencia, pero que son puntuales, anecdóticos y poco significativos de cara a la investigación (como sucede con "estel", "Vic" o "Zeitgeist").

Las palabras múltiples visibilizan la relevancia de la praxis creativa, con "proceso de creación", "creación pura" y "forma de expresión". Varias de estas formas de expresión recogidas en la investigación están representadas por construcciones específicas: "Interacción audiovisual" (Lab RTVE), "Oyente podcast" (Podcast), "mecánica de juego" y "diseñador de videojuego" (videojuego). La "finalidad de esa historia" pone el acento sobre la relevancia del objetivo narrativo. El "área de educación" introduce la parte formativa, aunque es presumible que provenga específicamente de una las formas narrativas que cuenta con este departamento dentro de su propuesta.

En el Tesauro, se visibiliza la conexión entre "historia" y "persona", en lo que podríamos interpretar una vez más como una humanización del objeto narrativo y, al mismo tiempo, una finalidad (se cuentan historias por y para las personas). Junto con "historia", también aparece el sustantivo "forma", reuniendo forma y contenido, el par clave de la construcción narrativa. Por último, observamos un vínculo con dos de las formas investigadas: "videojuego" y "podcast".

El esquema de uso en este apartado revela un nexo entre "narrativa" y "audiovisual" (modificador), mientras que la asociación con "digital" es inexistente. Los verbos que acompañan al término se relacionan fundamentalmente con la acción creativa: "hacer", "explicar", "construir" (verbos con "narrativa" como objeto). Volvemos encontrar la marca de "finalidad" ("… de narrativa"), lo que podemos interpretar como una de las cuestiones a tener en cuenta a la hora de generar la narrativa. La "emotividad", como resultado de "narrativa de…", añade el componente emocional al esquema de uso, destacando una de las cualidades que puede asumir la narrativa.

2.1.4.3.2. Interpretación codificación, resaltados y memos

Durante las entrevistas, hemos encontrada data de gran valor para identificar el nuevo contexto, tanto social como tecnológico y cognitivo, en el que están operando las narrativas digitales.

Internet y la ***world wide web*** alteraron el esquema comunicacional de los ***mass media,*** abriendo una nueva era para el intercambio narrativo. Las taxonomías mediáticas de finales del siglo XX se expanden,

dando lugar a nuevas categorías para géneros y formatos. Se amplia el número de dispositivos y canales para los usos narrativos. Los medios convergen y se hibridan, dando lugar a la aparición de nuevas formas narrativas. Generan un nuevo entorno para la experiencia narrativa, con una ampliación de las opciones para el usuario y para el autor. Ya no se trata únicamente de emitir y recibir. El esquema se complejiza con nuevas acciones posibles entre emisores y receptores y la entrada en juego de nuevos modos de intervención sobre la comunicación (si ponemos el foco sobre el flujo narrativo) y las relaciones entre los entes narrativos. El software condiciona las formas de contar y también todo el espectro comunitario que se genera a partir de las narrativas.

Como describíamos anteriormente, la accesibilidad a los recursos para la creación, mantenimiento y difusión narrativa se han democratizado. La separación entre Universos digital y real está desapareciendo cognitivamente. Hay una hibridación de los códigos y de la experiencia vital. El sistema estructural mental ha cambiado. La mediaciones digitales están incorporadas en las vivencias cotidianas. Los códigos de las narrativas se digitalizan, por lo que adquieren las características de lo digital. Además, las sociedades y los individuos viven en un contexto cultural donde impera lo digital y se comunican por medios digitales.

Procesamiento lineal y rizomático conviven. No son excluyentes. Hay narrativas que proponen una experiencia lineal en el pacto narrativo. Otras – especialmente, las más contemporáneas – proponen una exploración rizomática. El formato es condicionante, pero aparecen propuestas en las dos vertientes dentro de los mismos formatos. En su experiencia narrativa, el usuario está haciendo varias cosas a la vez. El foco de atención se expande (o se dispersa), en ocasiones para complementar el relato y, en otras, para distorsionarlo. Las redes sociales alteran los procesos narrativos y sus formas estandarizadas. Implican una socialización diferencial en la que la participación extradiegética (y, en menor medida, la diegética) cobra fuerza.

Frente a la capacidad prácticamente infinita de las narrativas y su accesibilidad gratuita existen dos grandes limitantes de parte del usuario: el tiempo del que dispone y su interés (para que pueda dedicarle su atención y concentración a lo que se le está contando). Hoy en día, el usuario puede personalizar su propia experiencia desde su elección. Además, la tecnología tiende hacia la oferta de experiencias personalizadas en función de la data almacenada sobre el perfil de usuario. Con la introducción a gran escala de la web semántica, que opera bajo criterios semánticos y ontológicos, se atisba una personalización de la experiencia narrativa y un perfeccionamiento del reconocimiento de patrones personales. Ante esta nueva situación, diagnostica que AG_ND_NC 1:32: “Lo que estamos haciendo ahora los creadores, los contadores del caos, es darnos cuenta que estamos en un momento mucho más complejo incluso que el nacimiento del cine, con mucho más recursos y capacidades, pero esa misma capacidad y complejidad y recursos hacen que la narrativa sea más compleja que nunca explicarla y llegar.”

Sobre cómo aprendieron las y los narradores a contar en digital, determinamos de la revisión de los resaltados que es un proceso que combina las referencias, la imitación y la praxis creativa en el medio de expresión (enfatizándose mucho esta última). La práctica acaba desembocando en la experiencia, mejora de procesos y resultados. La metodología contrastada por los creadores es la del ensayo y el error. Es una solución frente a la falta de procedimientos contrastados estandarizados. En relación con esto, recogemos en AM_ND_APNP 23:6: “Ensayo y error. Cuando empiezas a contar cosas o cuando empiezas a crear videojuegos no quieres arriesgar mucho. Empiezas con mecánicas muy básicas o contando una historia muy, muy sencilla. Al final es como el que no sabe escribir y empieza con un cuento muy sencillito, muy básico, y poco a poco, cuando vas cogiendo seguridad, y también los años de experiencia, y otros autores, como se han ido construyendo otras narrativas, bueno, vas aprendiendo y también te vas sintiendo más seguro a la hora de poder arriesgar y crear nuevas mecánicas y nuevas formas de expresión”. También se produce un aprendizaje de las reacciones de los usuarios y las audiencias.

Sobre el aprendizaje narrativo de las y los jóvenes, los autores afirman que se consigue a través de la imitación de otros creadores, la práctica diaria y el manejo de herramientas para aprender (tutoriales, manuales digitales, etc...). "Creo que los jóvenes hoy en día tienen a su alcance muchísimas más herramientas para aprender herramientas", afirma ES_ND_APNJ 25:8. Hay una democratización y facilidad de acceso, no solo al consumo, sino también a materiales técnicos y herramientas de edición para la creación narrativa. Al principio, hay una espontaneidad que genera procesos de aprendizaje inconscientes, tanto en el dominio de la narrativa como en el uso de las herramientas y la construcción de procesos.

Este aprendizaje acostumbra a producirse fuera de las aulas, contando historias de forma autónoma, en el uso diario de las redes sociales. En algunos casos, la espontaneidad da paso a la reflexión, consolidándose propuestas más conscientes y sedimentadas. Basándose en la praxis y con la ayuda de tutoriales, hay perfiles que consiguen mejorar sus competencias y profesionalizar sus formas de contar.

La mayoría de las y los creadores considera que las y los jóvenes son los que encabezan la exploración en la narrativa digital. Para ellos no hay una separación entre dos instancias (digital y física); están integradas. No tienen problemas para mezclar códigos.

Sobre la finalidad narrativa de las y los jóvenes, encontramos un propósito identitario y social, según la opinión de las y los creadores: "para identificarse, ser escuchados y encontrar su lugar en el mundo.", afirma MH_ND_FNJ 28:13. Cuentan aquello que les mueve personalmente (conexión con ***EMOTIO***) y con lo que se sienten o se quieren sentir identificados.

2.5. PLATAFORMA COM-EDUCATIVA



Figura 125.
Miriam Hernanz (Lab RTVE) durante su entrevista.

2.5.1. Análisis del discurso y corpus linguistics

2.5.1.1. Listado de palabras general

Tabla 101.
Listado de palabras con mayor frecuencia de uso para la categoría "plataforma com-educativa" elaborado a partir de los discursos de las entrevistas.

Palabra	Frecuencia
hacer	123
historia	90
contar	87
gente	69
trabajo	61
nivel	60
proyecto	60
digital	51
transmedia	47
equipo	43

2.5.1.2. Palabras clave

Tabla 102.
Palabras clave para la categoría "plataforma com-educatival" elaborado a partir de los discursos de las entrevistas.

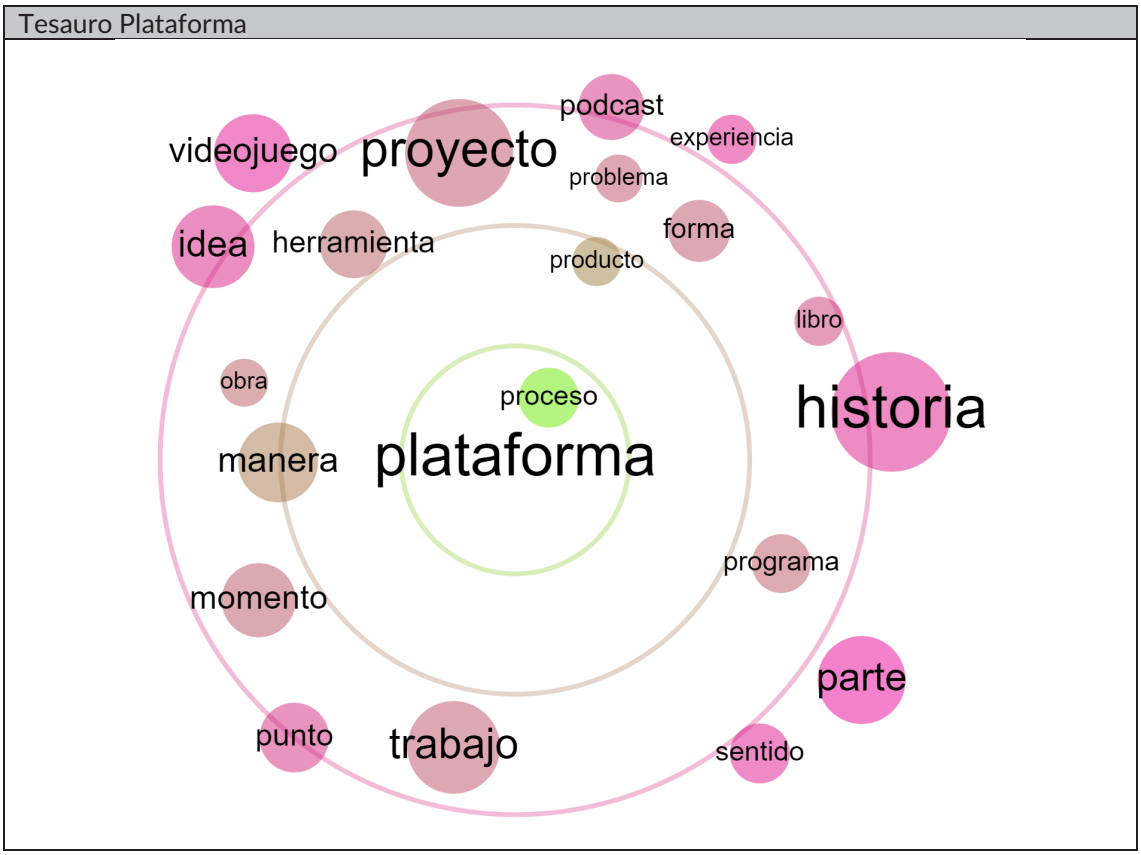
Palabras sueltas			
Término	Resultado	Referencia	Frecuencia de referencia
transmedio	864.300	47	8536
klynt	365.980	14	22
eram	282.150	11	427
woa	278.440	11	703
playfilm	208.620	8	113
podcast	206.010	31	59540
docs	194.300	12	12529
prototipaje	180.380	7	372
pitch	174.760	13	19233
tutelaje	151.800	7	4265
interactividad	118.920	11	28887
interactivo	97.490	55	278900
podcasting	88.410	4	3900
storyboard	86.010	4	4576
concepts	85.760	4	4648
guion	79.590	18	99810
clickad	78.960	3	86
rebobinar	77.670	4	7247
escac	75.340	3	1065
spine	74.750	3	1235

Tabla 103.
Palabras múltiples clave para la categoría "plataforma com-educativa" elaborado a partir de los discursos de las entrevistas.

Palabras múltiples			
Término	Resultado	Referencia	Frecuencia de referencia
historia digital	14	6	356.05
docs barcelona	11	1	286.93
creatividad digital	8	1	208.95
editor multimedia	8	1	208.95
plataforma creativa	7	4	180.26
narrativa digital	7	5	179.38
productor transmedia	6	0	157.59
valor de la creatividad digital	5	0	131.49
trabajo teórico	5	53	131.49
valor de la creatividad	5	4	129.04
nivel latino	4	2	104.45
project manager	5	66	99.54
productor ejecutivo	6	162	88.09
biblia transmedia	3	0	79.29
creación digital	3	8	79.29
Rough cut	3	0	79.29
documento ejecutivo	3	0	79.29
ficción interactiva	3	6	79.29
nivel anglófono	3	0	79.29
parte técnica	3	127	79.29

2.5.1.3. Tesauro

Figura 126.
Tesauro de la palabra "plataforma" en los discursos de las entrevistas a observadores privilegiados en la categoría "plataforma com-educativa".



2.5.1.4. Esquema de uso "plataforma"

Figura 127.
Esquema de uso de la palabra "plataforma" en los discursos de las entrevistas a observadores privilegiados en la categoría "plataforma com-educativa".

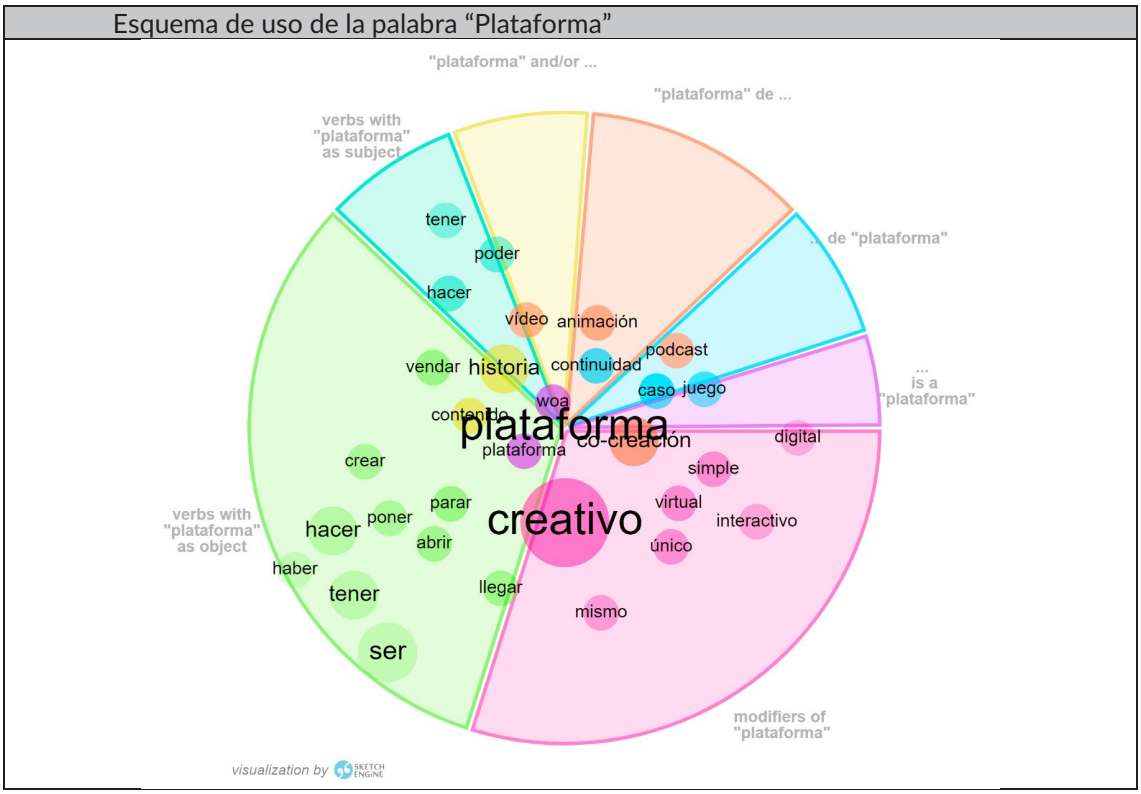


Figura 128.
Relación de citas vinculadas al código PC_IH (de la idea a la historia).

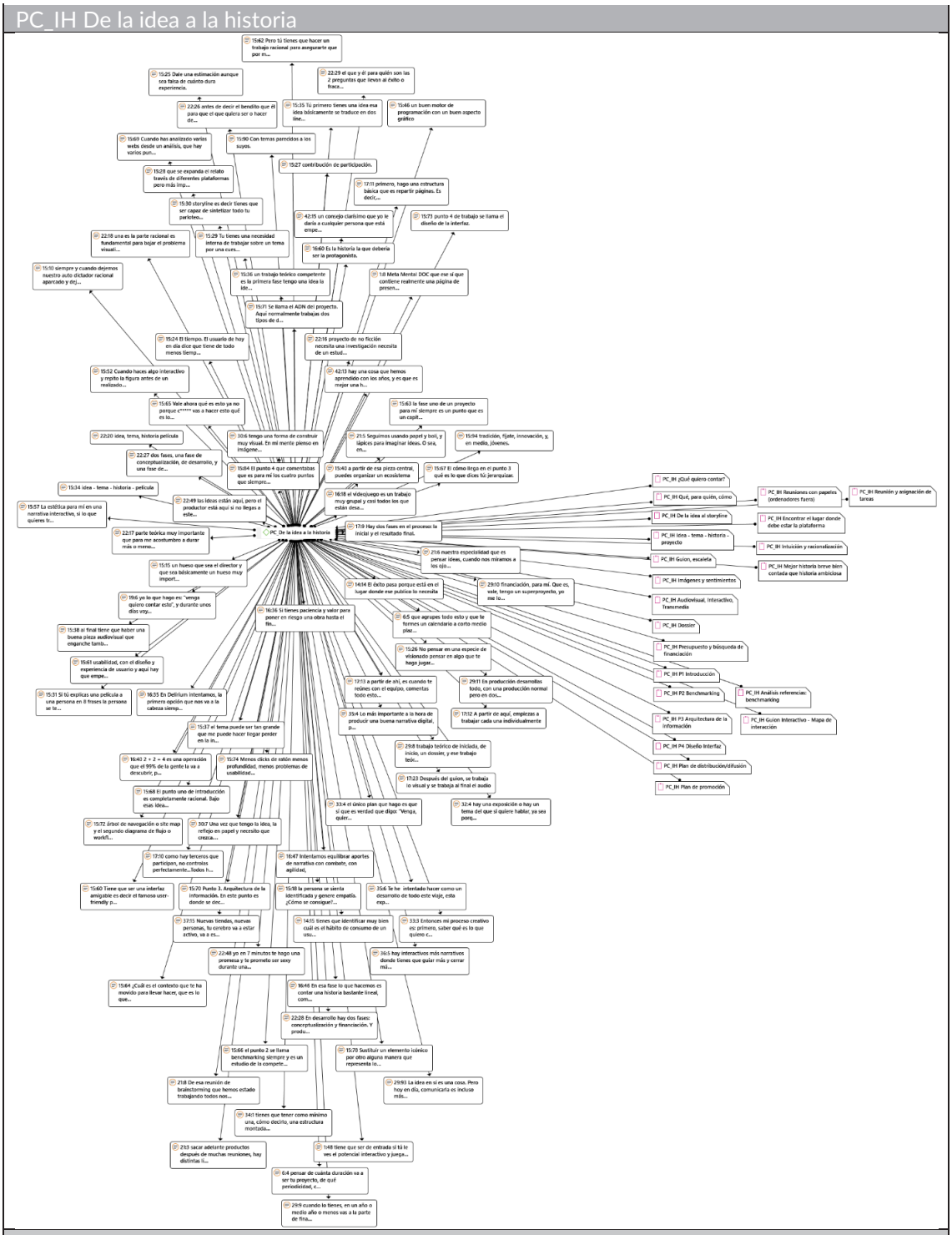


Tabla 104.
Síntesis de las citas vinculadas al código PC_IH (de la idea a la historia).

PC_IH ¿Qué quiero contar?
El punto de partida es plantearse: ¿Qué quiero contar?
PC_IH ¿Qué, para quién y cómo?
Después de plantearse el qué, hay que precisar a quién se le va a contar y cómo se quiere hacer (buscando un entrelazamiento entre las tres partes para conseguir la finalidad narrativa).
PC_IH Reuniones con papeles (ordenadores y móviles fuera)
PC_IH Reunión y asignación de tareas
PC_IH Encontrar el lugar donde debe estar la plataforma
PC_IH De la idea al storyline
La idea se debe convertir en un storyline.

PC_IH Idea – tema – historia y proyecto.
Hay una línea de crecimiento de la creación del proyecto que pasa por estas fases de preparación.
PC_IH Intuición y racionalización
PC_IH Mejor historia bien contada que historia ambiciosa
PC_IH Guion y escaleta
Todos los formatos pasan, de formas diversas, por la construcción de estos dos elementos.
PC_IH Imágenes y sentimientos
Un par de autores destacan un trabajo específico en esta fase basado en las imágenes y en los sentimientos más que en las palabras. Incluye la creación de nodos y su vinculación.
PC_IH Audiovisual, Interactivo y transmedia
Uno de los autores revela la importancia de definir en qué forma se va a contar la historia, destacando tres opciones.
PC_IH Dossier
Trabajo teórico de 50-100 páginas. Síntesis a documento ejecutivo 10-14.
PC_IH Presupuesto y financiación
Las narrativas que requieren de un presupuesto, tienen sus propios circuitos de búsqueda de financiación: festivales, pitch, certámenes, etc...
PC_IH P1 Introducción
Conceptualización y contexto (por qué). Sinopsis o tratamiento audiovisual e interactivo vale y después evidentemente metodología objetivos target.
PC_IH P2 Benchmarking
Estudio de la competencia: qué ha hecho, quién ha hecho cosas similares a la mía para que yo pueda copiar o evitar buenas y malas prácticas.
PC_IH P3 Arquitectura de la información
Documentos entregables. Al diseñador y al programador. Es el ADN del proyecto. 1. Árbol de navegación o *site map*. Esquema jerarquizado de los diferentes apartados que va a tener tu página web. Cada nivel acostumbra a ser un clic de ratón. Los niveles se representan por colores y una leyenda, y funciona así. El *site map* es el primer documento y vendría ser el equivalente a una escaleta. 2. Diagrama de flujo o *workflow*. Marca las direcciones que puede tomar la interactividad (verde y rojo).
Guion interactivo: mapa de interacción
PC_IH P4 Diseño de la interfaz
· Diseño · Experiencia de usuario + Usabilidad + Amigable + Intuitiva Metáfora, botones y partes.
PC_IH Plan de distribución/difusión
Cómo y donde se va a publicar.
PC_IH Plan de promoción
Estrategia, acompañada de trabajo específico en redes sociales, web, medios...

Figura 129.
Relación de citas vinculadas al código PC_EV (evaluación).

PC_EV Evaluación

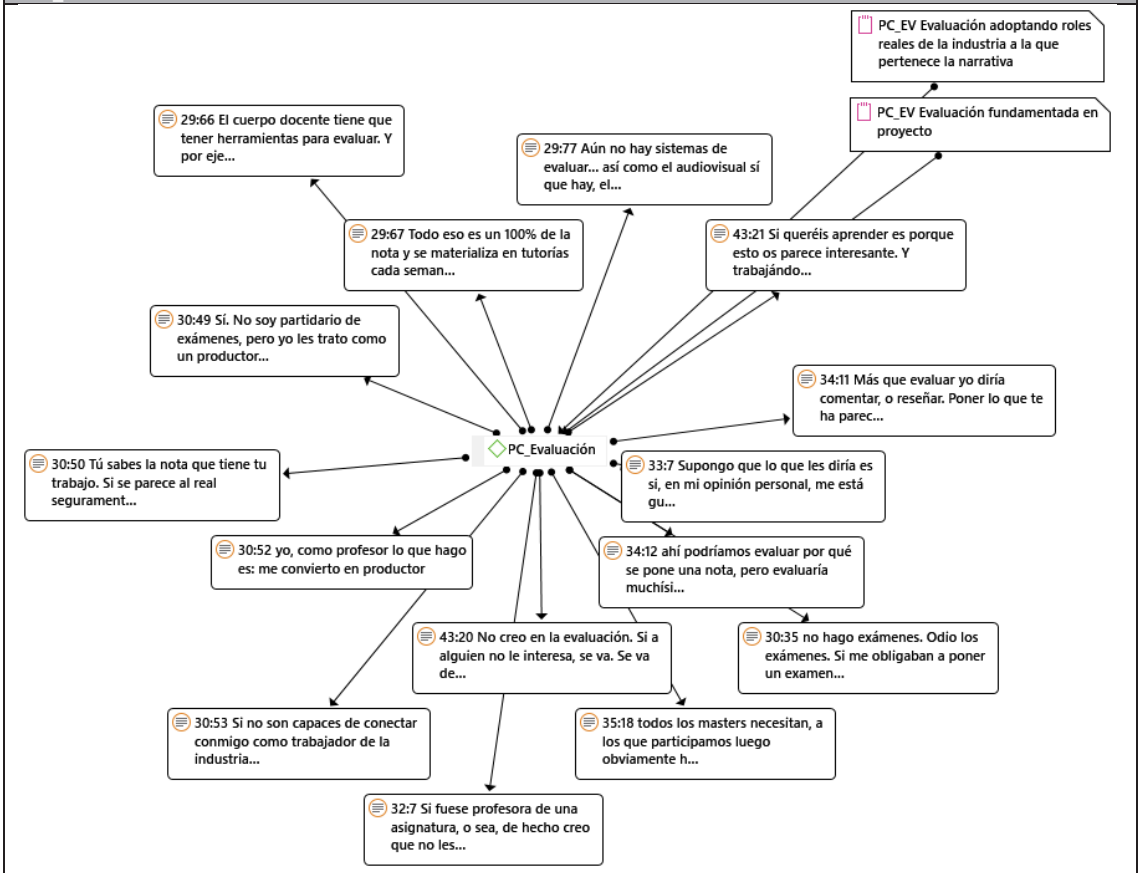


Tabla 105.
Síntesis de las citas vinculadas al código PC_EV (evaluación).

PC_EV Evaluación adoptando roles reales de la industria o los canales a los que pertenece la narrativa
Utilizar criterios profesionales y expertos para realizar la evaluación vinculados al funcionamiento real de las industrias/canales de distribución. Establecer los parámetros en un entorno de distribución real (o real simulado).
PC_EV Evaluación fundamentada en proyecto
Aunque los criterios son dispares, los autores coinciden en remarcar que es sobre la creación real de una narrativa sobre la que se debe ejercer la evaluación. También, sobre el proceso desarrollado hasta la obtención de la narrativa.

Figura 130.
Relación de citas vinculadas al código PC_MET (metodología para aprendizaje).

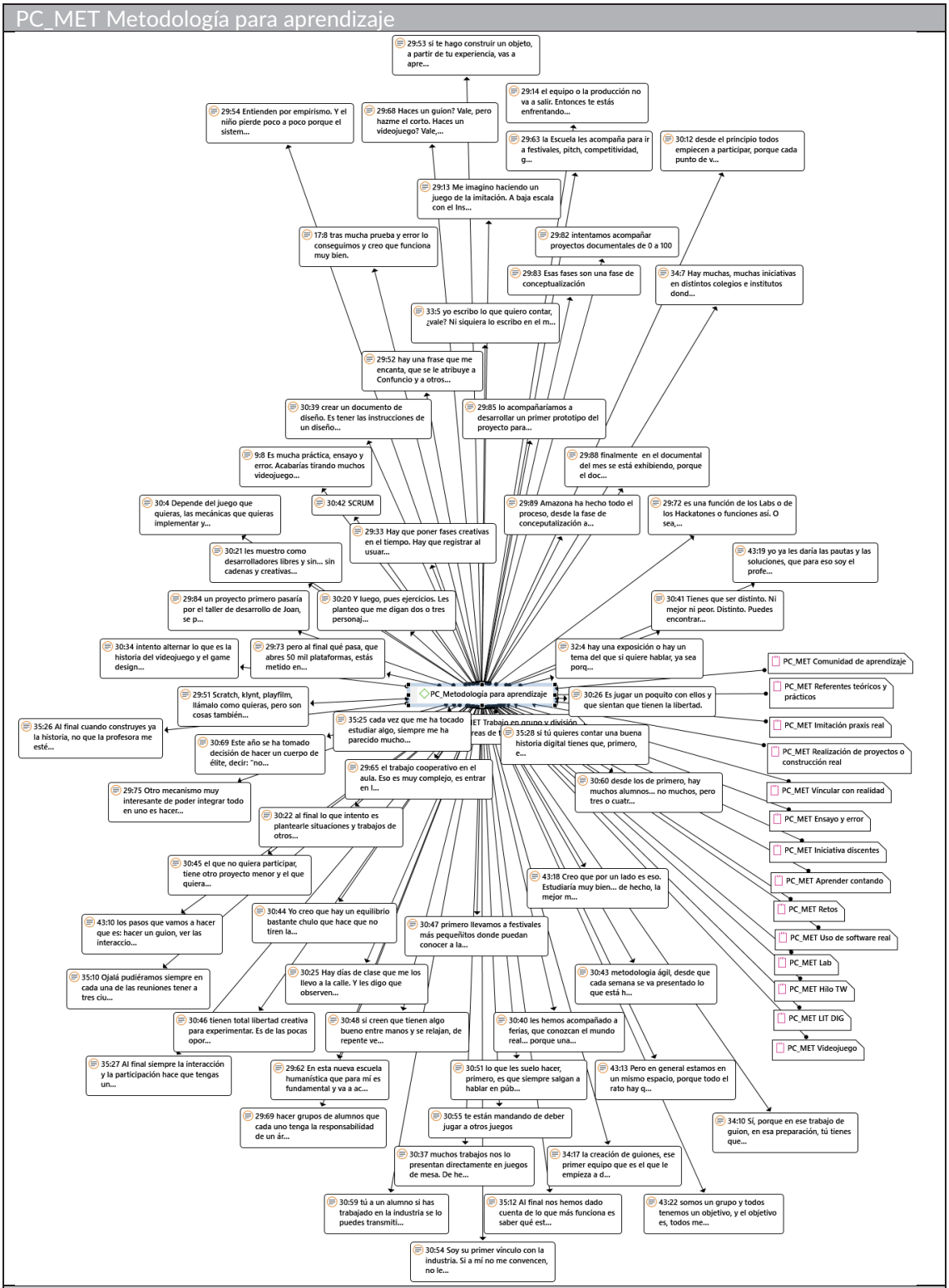


Tabla 106.
Síntesis de las citas vinculadas al código PC_MET (metodología para aprendizaje).

PC_MET Comunidad de aprendizaje
Construir una comunidad de aprendizaje que tiene su núcleo en el espacio formativo, pero que diseña y establece vínculos directo con la sociedad.
PC_MET Referentes teóricos y prácticos
Contar con una buena base de referencias teóricas y prácticas de la modalidad narrativa que se quiere emplear.
PC_MET Imitación praxis real. Realización de proyectos y construcción.

Realizar los proyectos de verdad. Se pueden adaptar los procesos a la idiosincrasia formativa, pero la simulación del proceso creativo (y su contexto) ha de ser lo más cercano al real. Praxis por proyecto para aprendizaje (PBL) y constructivismo.
PC_MET Vincular con la realidad
Quebrar barreras del espacio formativo para tener una "interlocución" con la realidad social y profesional. Incluye una proyección profesionalizante.
PC_MET Ensayo y error
La acción creativa, el fallo, el análisis y la solución (además del aprendizaje del conocimiento acumulado) son clave.
PC_MET Iniciativa discentes y retos
Proponer retos a resolver en los que la iniciativa la lleva el discente (o su grupo). El experto acompaña el proceso, lo orienta y lo facilita, desde su *expertise*.
PC_MET Aprender contando
Potenciación del aprendizaje a través de la narración del objeto estudiado
PC_MET Uso de software realo
Utilizar herramientas que utilizan los narradores contemporáneos. Para las más complejas, contar con ayuda de profesionales.
PC_MET Modelo Lab RTVE
· Tema · Reunión de equipo para toma de decisiones · Reparto de trabajo: guion-contenido, audiovisual/multimedia, programación
PC_MET Hilo de twitter
· Crear una escaleta con textos y materiales a incorporar.
PC_MET Literatura digital
* Crear un documento de diseño para coordinar todas las partes. * Guion, interacciones, ilustración, música. * Recurso al *Design Thinking* con temas complejos.
PC_MET Videojuego
Una vez que tengo la idea, la reflejo en papel y necesito que crezca. Al final es como tengo como una plantita, un foco, y alrededor de ella solo hay negro absoluto. Entonces, o bien voy creciendo voy creciendo ese foco de luz para ver que hay alrededor o enciendo algunas de las bombillas que se van iluminando y las tengo que interconectar de alguna forma

Figura 131.
Relación de citas vinculadas al código PC_PF (perfiles de usuario).

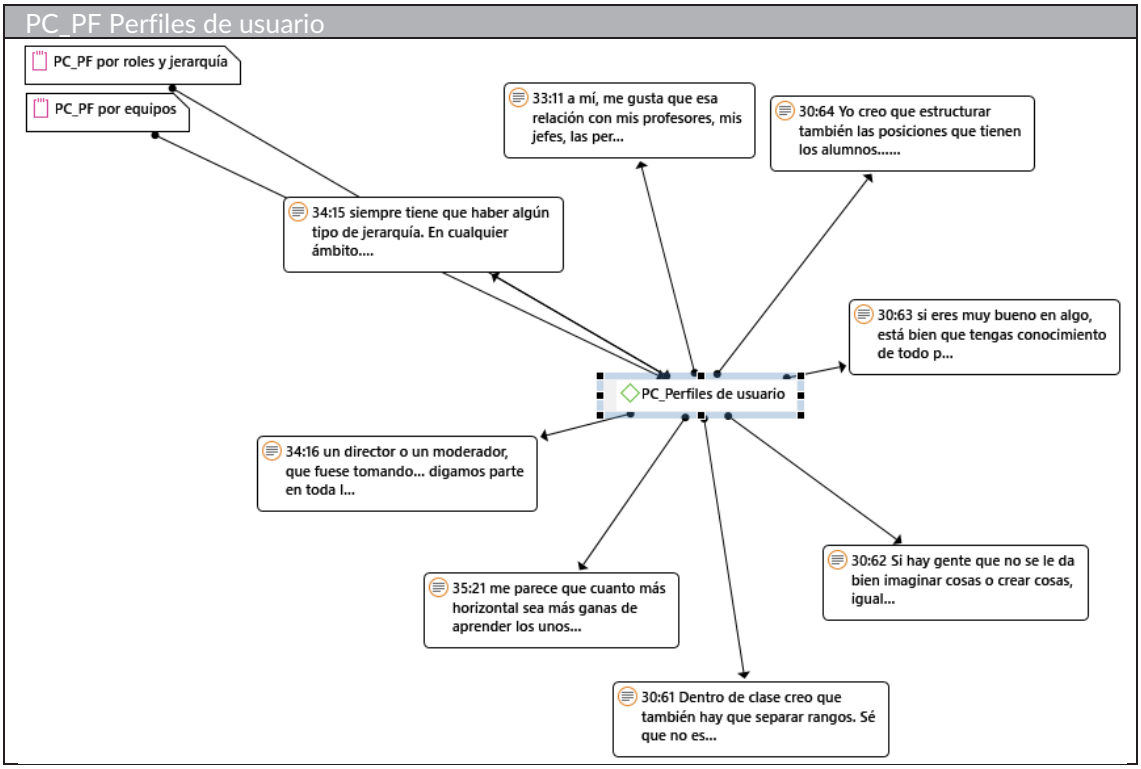


Tabla 107.
Síntesis de las citas vinculadas al código PC_PF (perfiles de usuario).

PC_PF por roles y jerarquía
No hay consenso al respecto, pero la mayoría de los creadores opinan que la jerarquía, con asignaciones de roles específicos, es funcional.
PC_PF por equipos
Consideran importante la creación de equipos con responsabilidades claras según talento, voluntad y disciplina.

Figura 132.
Relación de citas vinculadas al código PC_PER (perfiles profesionales).

PC_PER Perfiles profesionales

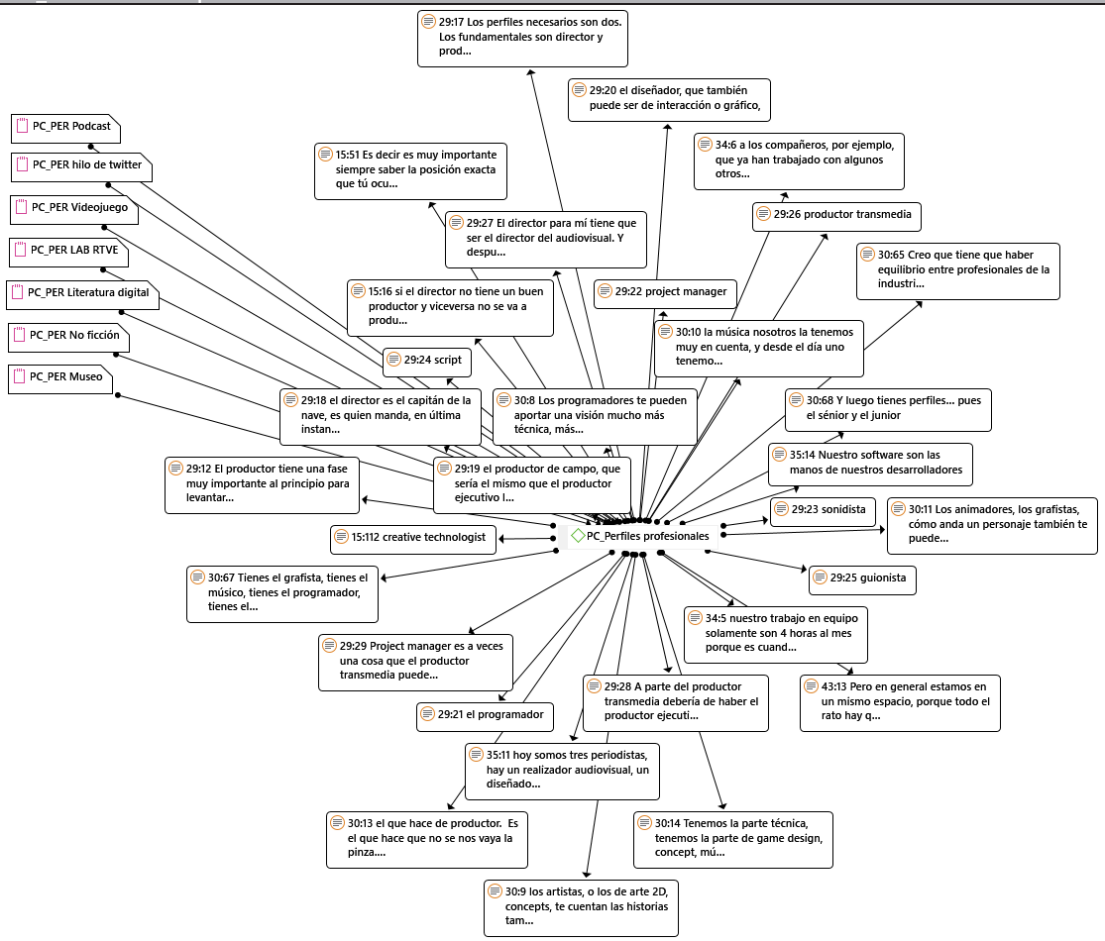


Tabla 108.
Síntesis de las citas vinculadas al código PC_PER (perfiles profesionales).

PC_PER podcast
Guionistas, productores (montaje), locutores, editores de audio, responsables de blog y social media (community manager). No son perfiles separados: hay tendencia a acumular los diferentes roles en una única persona.
PC_PER hilo de twitter
Individual.
PC_PER videojuego
Está el Game Designer y el productor. Después, en función de la envergadura del proyecto, se incorporan guionistas, programadores, ilustradores, animadores, músico, *testers*... El listado se alarga por especificidades de desarrollo dependiendo del proyecto.
PC_PER LAB RTVE
Periodista, realizador audiovisual, diseñador y desarrollador.
PC_PER Literatura digital
Director creativo, guionista, ilustrador, programador, animador, músico y *tester*.
PC_PER No ficción interactiva
Los fundamentales son el productor y el director. Después, diseñador gráfico y programador. En producciones transmedia, se suma el productor transmedia.

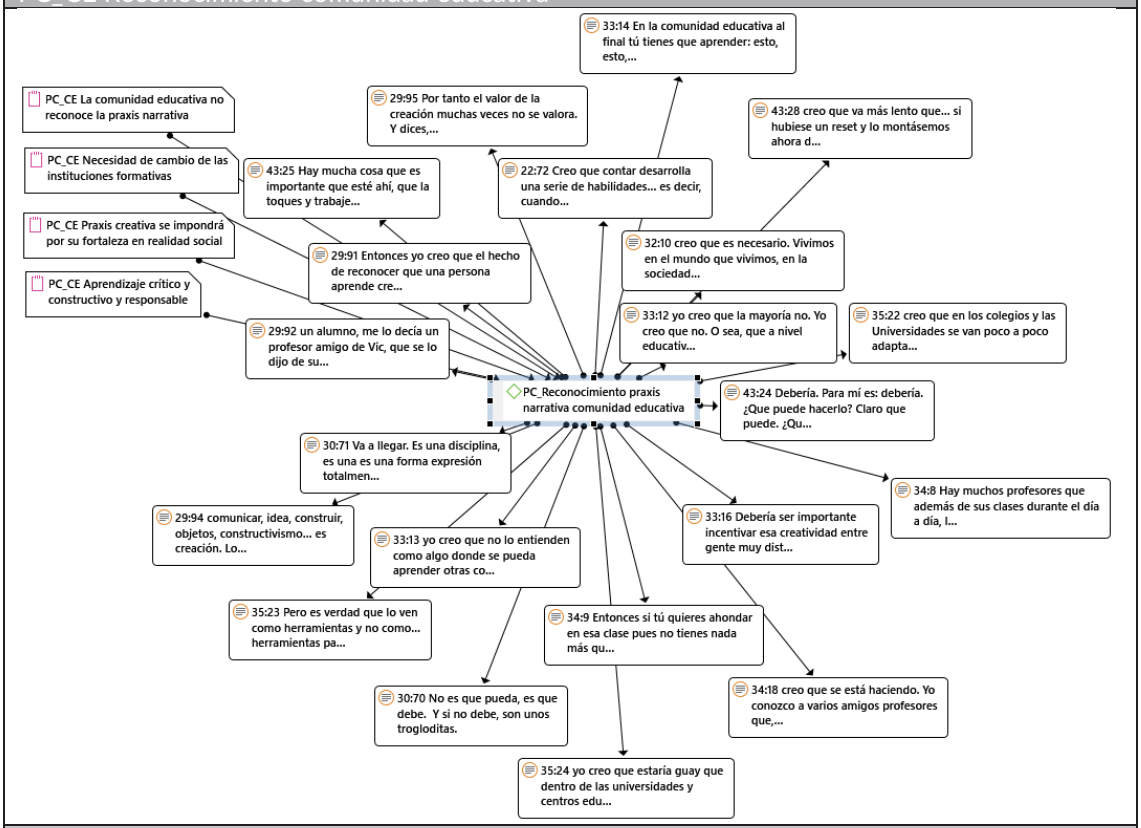
PC_PER Museo
Redactores community manager, realizadores, cámaras, sonidistas, programadores.
PC_CE Reconocimiento comunidad educativa


Figura 133.
Relación de citas vinculadas al código PC_CE (reconocimiento de la comunidad educativa).

PC_CE La comunidad educativa no reconoce la praxis narrativa
Los creadores opinan que la comunidad educativa no valora la creación narrativa digital.
PC_CE Necesidad de cambio de las instituciones formativas
Advierten cierta lentitud en los procesos de adaptación a las realidades sociales y tecnológicas (digitalidad y conectividad) contemporáneas. Se critica la centralidad de la memorización. Destacan la pesantez de la herencia y de la tradición en las instituciones y la falta de apertura a la innovación. Se comentan algunos ejemplos de profesores que muestran un cambio en su visión.
PC_CE Praxis creativa se impondrá por su fortaleza en la realidad social
Pese a la resistencia, los creadores opinan que el aprendizaje creativo narrativo se impondrá por una asimilación de la realidad en la que vivimos.
PC_CE Aprendizaje crítico, constructivo y responsable
Más allá del uso mecánico o lúdico, los creadores ven un potencial para el aprendizaje en las herramientas digitales para narrar, que cuentan con un marcado carácter constructivista y se pueden enfocar desde el espíritu crítico. Apelan a dialogar con los discentes para encontrar fórmulas para su uso innovador desde la responsabilidad personal.

Tabla 109.
Síntesis de las citas vinculadas al código PC_CE (reconocimiento de la comunidad educativa).

Figura 134.
Relación de citas vinculadas al código PC_SOC (reconocimiento praxis narrativa por parte de la sociedad).

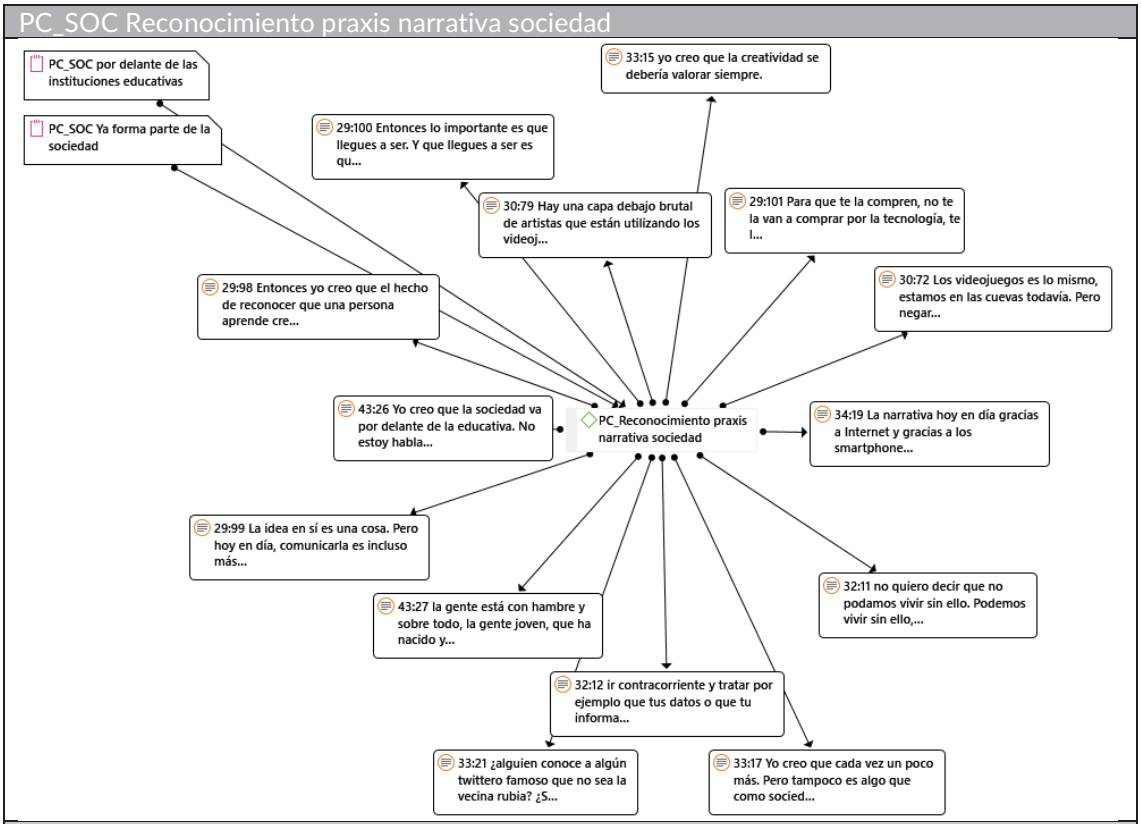


Tabla 110.
Síntesis de las citas vinculadas al código PC_SOC (reconocimiento praxis narrativa por parte de la sociedad). .

PC_SOC Por delante de las instituciones educativas
La sociedad valora la praxis narrativa digital. Incluso la demanda, según el parecer de algunos autores. Es más abierta, en este sentido, que las instituciones educativas.
PC_SOC Ya forma parte de la sociedad
No se aprecia como un fenómeno ajeno e intrusivo: está integrado en la realidad social y sus procesos.

Figura 135.
Relación de citas vinculadas al código PC_RC (requisitos para contar).

PC_RC Requisitos para contar

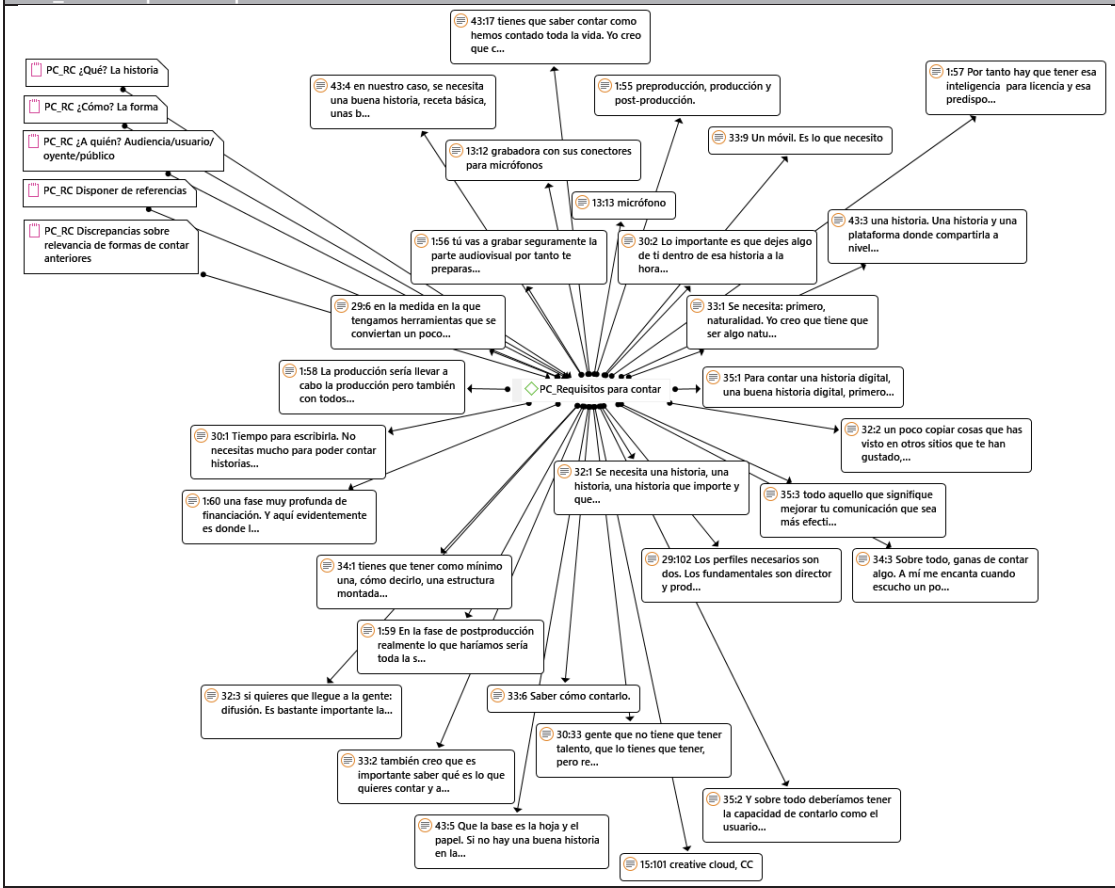


Tabla 111.
Síntesis de las citas vinculadas al código PC_RC (requisitos para contar).

PC_RC ¿Qué? La historia
La historia es el elemento nuclear de la narrativa. ¿Qué es lo que se va a contar? Una historia que importe y que quiera ser oída.
PC_RC ¿Cómo? La forma
El cómo varía en función del formato en el que se quiere contar. Los autores señalan partes del proceso y requisitos técnicos: PODCAST: Proceso: Producción. Guion. Locución y grabación. Cámara/móvil. Publicación. Difusión. Técnico: Micrófonos. Consola de audio. Ordenador. Software de edición audio: Audacity, Adobe Audition. Edición multimedia: Photoshop, illustrator, Indesign. CMS: wordpress. Plataforma de publicación: ivoox, itunes. HILO DE TWITTER Proceso: Guion. Cronograma. Escritura. Publicación. Técnico: Móvil. Plataforma (twitter). MUSEO Proceso: Investigación. Redacción. Montaje. Diseño gráfico. Publicación. Técnico: Ordenador. Programación básica. Cámaras y micrófonos. Software de edición de vídeo: Premiere, Final Cut, After Effects. CMS. LITERATURA DIGITAL Proceso: Financiación. Producción. Guion. Storyboard interactivo. Ilustración. Animación. Programación. FX. Banda sonora. Publicación. Difusión. Técnico: Ordenador. Programación compleja. Software edición audio, vídeo, animación. Plataforma de distribución: repositorio android o iOS. LAB RTVE Proceso: [en función del proyecto]. Preproducción. Producción. Guion transmedia. Rodaje audiovisual. Programación. Montaje audiovisual e interactivo. Publicación. Difusión.

Técnico: Ordenadores. Equipo de rodaje. Edición audio, vídeo, multimedia, interactiva. CMS. Difusión. VIDEOJUEGO Proceso: Financiación. Producción. Guion. Diseño de mecánicas. Storyboard. Ilustración. Animación. Programación. FX. Banda sonora. Publicación. Difusión. Técnico: Ordenador. Programación compleja. Software edición audio, vídeo, animación. Motor gráfico: Unity, Unreal, Cryengine, Stencil. Plataforma de distribución. NO FICCIÓN INTERACTIVA Proceso: [en función del proyecto]. Preproducción. Producción. Guion transmedia. Rodaje audiovisual. Programación. Montaje audiovisual e interactivo. Publicación. Difusión. Técnico: Ordenadores. Equipo de rodaje. Edición audio, vídeo, multimedia, interactiva. CMS. Difusión.
PC_RC ¿A quién? Audiencia / usuario / oyente / público
Saber a quién nos dirigimos. Conocer nuestra audiencia.
PC_RC Disponer de referencias.
PC_RC Discrepancia sobre relevancia de formas de contar anteriores
Los autores discrepan sobre si conocer las formas de contar previas al digital son realmente un requisito.

Figura 136.
Relación de citas vinculadas al código PC_TUT (tutelaje).

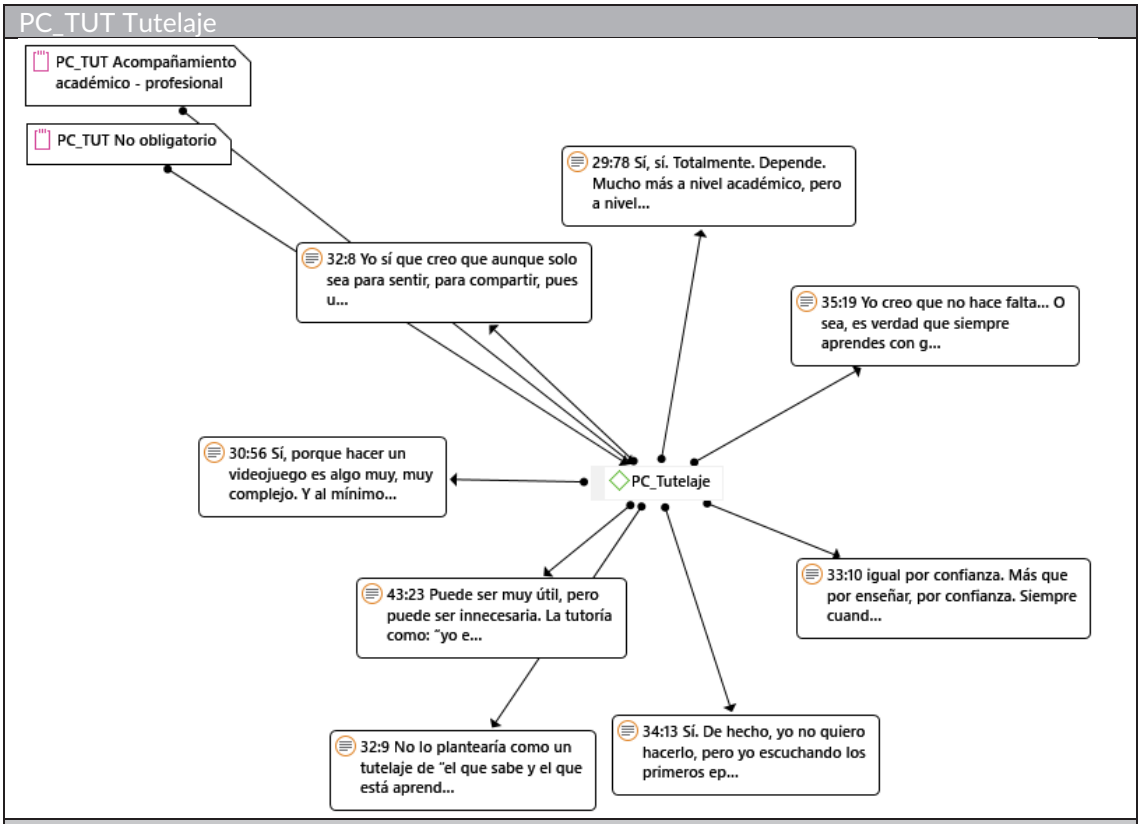


Tabla 112.
Síntesis de las citas vinculadas al código PC_TUT (tutelaje).

PC_TUT Acompañamiento académico (formativo) - profesional
La idea del monólogo en clase se reorienta hacia el rol de guía o acompañante experto, que facilita el aprendizaje, presenta retos, orienta los procesos (sin cerrarlos) y conecta al discente con esferas profesionales del sector. También ofrece confianza.
PC_TUT Recomendable – no imprescindible
Los autores creen que es recomendable, por experiencia, por confianza y por utilidad (desencallar situaciones de bloqueo, orientar, etc.). En los proyectos de producción compleja, como la realización de un videojuego o un proyecto de carácter transmedia, sí se considera necesaria la intervención de un experto mentor.

2.5.3. Interpretación de los resultados sobre la categoría "plataforma com-educativa"

2.5.3.1. Interpretación análisis del discurso y *corpus linguistics*

En la frecuencia, la palabra "hacer" ocupa el primer lugar, en lo que podemos interpretar como una orientación hacia la praxis en los discursos vinculados a la plataforma. "Historia" y "contar" apuntan hacia la génesis del fenómeno narrativo, mientras que "proyecto" y "trabajo", por encima de "producto", representan el lugar en el que se materializan las narrativas. La recurrencia a "equipo" recoge tanto equipo técnico como humano, enfatizando la relevancia de las dos esferas. Por último, la cualidad "digital" también está representada, validando en cierta manera la contextualización de la investigación. "Transmedia", como clave, sigue siendo una de las palabras más utilizadas, lo que nos lleva a reflexionar sobre si, efectivamente, es una cuestión a la que prestan especial atención las y los autores, o si se trata de una cuestión de tendencia.

Un elemento diferencial se destaca entre las palabras clave: el de "prototipaje". Apunta hacia la construcción de un elemento, más allá de su teorización. Se vincula con la noción de praxis que interpretábamos del uso del verbo "hacer". "Transmedio" e "interactividad" (y derivadas), como cualidades de la mediación digital, aparecen de forma destacada.

De entre los formatos, el "podcast" es el que tiene aquí mayor representación (seguramente, por la recurrencia en las alusiones por parte de su creador). Hay varios conceptos que indican una línea de procedimiento en la creación, vinculados claramente a la construcción de la plataforma: "guion", "concepts", "storyboard". El "tutelaje" indica la relevancia en los discursos del acompañamiento en el proceso de aprendizaje. Junto a ellas, encontramos diversos inputs puntuales que no aportan demasiado en términos de análisis a la investigación.

"Historia digital" y "narrativa digital" encabezan los resultados de las palabras múltiples, conectando directamente con el objeto de nuestra investigación. La creación digital está también representada en dos entradas, con lo que observamos como se le ha asignado un rol clave dentro de este apartado de Plataforma por parte de las y los autores. La relevancia de la creación queda contrastada con dos entradas más que hacen referencia específica a su "valor". "Trabajo teórico" introduce la necesidad de contar con una base de conocimiento teórico. El "editor multimedia" inserta la cuestión de las herramientas, otro aspecto a tomar en cuenta para la composición de la plataforma.

En el Tesauro, observamos la relación de "plataforma" con "idea", "historia" y "proyecto", en una secuencialidad que podría sintetizar el proceso creativo. El vínculo principal se establece entre "plataforma" e "historia", aunque la cuestión formal también está representada con "forma" y "manera". Con la aparición de "herramienta", se le confiere a "plataforma" una finalidad utilitaria y facilitadora.

En el esquema de uso, "historia" sigue apareciendo ("plataforma y/o…"), pero el vector principal se vincula con "creativo", lo que nos ofrece la cualidad principal que las y los autores están posicionando en sus discursos. Los verbos refuerzan está visión "creativa": "hacer", "crear", "abrir" (verbos con "plataforma" como objeto). "Contenido" ("plataforma y/o…), junto a la ya mencionada "historia", refuerzan la posición de "el qué", mientras que la forma está representada a través de adjetivos en los modificadores: "virtual", "interactivo", y las palabras que acompañan a "plataforma de…" "vídeo" y "animación". "Digital" también aparece representado como modificador, pero ocupando un espacio muy inferior a "creativo", lo que interpretamos como un elemento ilustrativo de dónde están poniendo el foco las y los autores.

2.5.3.2. Interpretación codificación, resaltados y memos

La centralidad de "el qué" que observamos en el análisis lingüístico queda contrastada en el procesamiento

de las entrevistas. El punto de partida de toda narrativa es la pregunta: ¿qué quiero contar? Algo que parece evidente, pero que acaba suponiendo el naufragio de muchas propuestas ante la falta de claridad. "Un consejo clarísimo que yo le daría a cualquier persona que está empezando a contar es: identifica claramente algo que te interese de ese universo que quieres contar y cuenta eso", declara MH_PC_IH 42:15. Es el elemento nuclear: una historia que importe y que quiera ser oída.

A partir de ahí, se debe precisar "cómo" se quiere contar y "a quién", buscando una concordancia entre las tres partes para lograr la finalidad narrativa. El "cómo" varía en función del formato. Las y los autores señalan partes del proceso y requisitos técnicos:

- **PODCAST:**

Proceso: Producción. Guion. Locución y grabación. Cámara/móvil. Publicación. Difusión.
Técnico: Micrófonos. Consola de audio. Ordenador. Software de edición audio: ***Audacity, Adobe Audition***.
Edición multimedia: ***Photoshop, illustrator, Indesign. CMS: wordpress.*** Plataforma de publicación: ***ivoox, itunes.***

- **HILO DE *TWITTER***

Proceso: Guion. Cronograma. Escritura. Publicación.
Técnico: Móvil. Plataforma (***twitter***).

- **MUSEO DEL PRADO**

Proceso: Investigación. Redacción. Montaje. Diseño gráfico. Publicación.
Técnico: Ordenador. Programación básica. Cámaras y micrófonos. Software de edición de vídeo: ***Premiere, Final Cut, After Effects. CMS.***

- **LITERATURA DIGITAL**

Proceso: Financiación. Producción. Guion. Storyboard interactivo. Ilustración. Animación. Programación. FX. Banda sonora. Publicación. Difusión.
Técnico: Ordenador. Programación compleja. Software edición audio, vídeo, animación. Plataforma de distribución: repositorio ***android*** o ***iOS***.

- **LAB RTVE**

Proceso: [en función del proyecto]. Preproducción. Producción. Guion transmedia. Rodaje audiovisual. Programación. Montaje audiovisual e interactivo. Publicación. Difusión.
Técnico: Ordenadores. Equipo de rodaje. Edición audio, vídeo, multimedia, interactiva. ***CMS***. Difusión.

- **VIDEOJUEGO**

Proceso: Financiación. Producción. Guion. Diseño de mecánicas. Storyboard. Ilustración. Animación. Programación. FX. Banda sonora. Publicación. Difusión.
Técnico: Ordenador. Programación compleja. Software edición audio, vídeo, animación. Motor gráfico: ***Unity, Unreal, Cryengine, Stencil.*** Plataforma de distribución.

- **NO FICCIÓN INTERACTIVA**

Proceso: [en función del proyecto]. Preproducción. Producción. Guion transmedia. Rodaje audiovisual. Programación. Montaje audiovisual e interactivo. Publicación. Difusión.
Técnico: Ordenadores. Equipo de rodaje. Edición audio, vídeo, multimedia, interactiva. ***CMS***. Difusión.

Sobre los perfiles profesionales necesarios para la construcción narrativa, son muy variables. Cada modalidad presenta unos requisitos específicos:

Podcast: Guionistas, productores (montaje), locutores, editores de audio, responsables de blog y social media (***community manager***). No son perfiles separados: hay tendencia a acumular los diferentes roles en una única persona.
Hilo de *twitter*: individual.
Videojuego: Está el ***Game Designer*** y el productor. Después, en función de la envergadura del proyecto, se incorporan guionistas, programadores, ilustradores, animadores, músico, ***testers***... El listado se alarga por especificidades de desarrollo dependiendo del proyecto.
Lab RTVE: Periodista, realizador audiovisual, diseñador y desarrollador.

Literatura digital: Director creativo, guionista, ilustrador, programador, animador, músico y testeador.
No ficción interactiva: los fundamentales son el productor y el director (con su equipo de rodaje: cámara y sonidista al menos). Después, diseñador gráfico y programador. En producciones transmedia, se suma el productor transmedia.
Museo del Prado: Redactores, ***community manager***, realizadores, cámaras, sonidistas, programadores.

En el "a quién", debemos saber a quién nos dirigimos y conocer a nuestra audiencia. Es importante disponer de referencias.

El desarrollo de la idea hasta llegar a la consolidación del proyecto es dependiente de cada una de las formas narrativas, pero podemos encontrar unas etapas y rasgos comunes. De las diferentes declaraciones, extraemos una línea de crecimiento similar en lo que al contenido se refiere que pasa por cuatro etapas: Idea, tema, historia y proyecto. Aquí entran en juego procesos de intuición y racionalización.

Todos los formatos emplean, aunque de formas diferentes, el recurso del guion y la escaleta. Dos autores destacan un trabajo específico en esta fase basado en imágenes y sentimientos más que en palabras. Incluye la creación de nodos y su vinculación.

La información principal sobre el proyecto se recoge en un documento central, que puede tomar la forma de dossier en el caso de tener que presentarse a terceros. Este asunto está vinculado con el presupuesto y financiación, una necesidad común que se resuelve de maneras distintas en cada una de las formas, con sus propios circuitos de búsqueda y venta: festivales, ***pitch***, subvenciones, certámenes…

En la transición de la idea a la historia, AG propone un trabajo por fases para la construcción formal que, en el que encontramos paralelismo con los procesos de otras formas narrativas:

1. Introducción. Conceptualización y contexto (por qué). Sinopsis o tratamiento audiovisual e interactivo. Objetivos. ***Target***. Metodología. Aquí, se podría incluir el ***storyline*** (la trama, en una línea); un aspecto clave en la explicación y venta del proyecto.
2. ***Benchmarking***. Estudio de la competencia: qué ha hecho, quién ha hecho cosas similares para copiar o evitar buenas y malas prácticas.
3. Arquitectura de la información. Documentos entregables al equipo. Es el ADN del proyecto.

3.1. Árbol de navegación o ***site map***. Esquema jerarquizado de los diferentes apartados que va a tener tu proyecto. Cada nivel acostumbra a ser un clic de ratón. Los niveles se representan por colores y una leyenda. Sería el equivalente a una escaleta en los formatos lineales.

3.2. Diagrama de flujo o ***workflow***. Marca las direcciones que puede tomar la interactividad (verde y rojo). Únicamente para los formatos interactivos.

3.3. Guion o guion interactivo (mapa de interacción).

4. Diseño de la interfaz

- Propuesta de diseño
- Construcción de la experiencia de usuario
- Metáforas, botones o partes del discurso.

5. Plan de distribución/difusión. Cómo y dónde se va a publicar (El éxito pasa por situar la narrativa en el lugar donde lo necesita el usuario).
6. Plan de promoción. Estrategia, acompañada de planteamiento específico para redes sociales, web, medios…

Más allá del uso mecánico o lúdico, ven un potencial para el aprendizaje en la narración a través de herramientas digitales, que cuentan con un marcado carácter constructivista y se pueden enfocar desde el espíritu crítico, con una orientación innovadora/creativa: "yo creo que estaría guay que dentro de las universidades y centros educativos existiese también eso, la posibilidad de dar herramientas digitales a los alumnos no como: "te voy a dar una lección", si no: "dame tu la lección a mí enséñame cómo lo usarías y saquemos la máxima potencialidad",

MH_PC_CE 35:24. Apelan al diálogo con los discentes para encontrar fórmulas para su uso innovador desde la responsabilidad personal.

Sobre la metodología para aprender a narrar, las y los autores comentan la necesidad de contar con una buena base de referencias teóricas y prácticas de la modalidad narrativa que se quiere implementar. El elemento nuclear se aposenta, no obstante, sobre la praxis: "Es mucha práctica, ensayo y error. Acabarías tirando muchos videojuegos a la basura hasta que acabas aprendiendo a hacerlo." AM_PC_MET 9:8. La acción creativa, el fallo, el análisis y la solución (además del aprendizaje del conocimiento acumulado) son clave. Para ello, hay un consenso en la necesidad de creación de proyectos reales. Se pueden adaptar los procesos a la idiosincrasia formativa, pero la simulación del proceso creativo (y su contexto) ha de ser lo más cercana al real. En esto, se entroncaría con el trabajo por proyectos para aprendizaje (***PBL***) y el constructivismo. El vínculo con la realidad no se restringe al proyecto; se propone una interlocución directa con la realidad social y profesional, más allá del espacio formativo. Supone el uso de herramientas que utilizan las y los narradores contemporáneos, contando con asesoramiento experto en los casos que supongan una mayor dificultad.

Con la expansión de los márgenes del aula, también se propone la construcción de una comunidad de aprendizaje que tenga su núcleo en el espacio formativo, pero que diseña y establece vínculos directos con la sociedad y profesionales del sector. Una fórmula para dinamizar esta comunidad es la creación de retos a resolver en los que la iniciativa la lleva el discente (o su grupo). El experto acompaña el proceso, lo orienta y lo facilita, desde su ***expertise***.

Sobre la evaluación en este entorno virtual, se propone el uso de criterios profesionales y expertos para realizar la evaluación, vinculados al funcionamiento real de las industrias/canales de distribución, estableciendo los parámetros en un entorno de distribución real (o una simulación realista). Aunque los criterios son dispares, los autores coinciden en que es sobre la creación real y los procesos desarrollados sobre los que se debe ejercer la evaluación, separándose la mayoría de la idea de los exámenes como fórmula: "Si fuese profesora de una asignatura, o sea, de hecho, creo que no les pediría hace un examen, les pediría que me narrasen una historia" ES_PC_EV 32:7. La idea del monólogo en clase se reorienta hacia el rol de guía o acompañante experto, que facilita el aprendizaje, presenta retos, orienta los procesos (sin cerrarlos) y conecta al discente con esferas profesionales del sector. También ofrece confianza. Para las y los creadores, la figura del "tutor" es recomendable, por experiencia, utilidad y confianza. Sobre esto, afirma GF_PC_TUT 33:10 que "Más que por enseñar, por confianza. Siempre cuando vas a hacer algo nuevo te da confianza que haya alguien que lo haya hecho". En los proyectos de producción compleja, como un videojuego o un documental transmedia, sí se considera necesaria la intervención de un experto mentor.

Respecto a los roles a implementar, no hay un consenso. La mayoría opina que la jerarquía, con asignaciones de roles específicos, es funcional: "siempre tiene que haber algún tipo de jerarquía. En cualquier ámbito. Aunque esa jerarquía luego pueda cambiar de rol pero sí que creo… al menos mi propia experiencia me dice que siempre tiene que haber una jerarquía" JM_PF 34:15. Donde sí hay una visión común es en la creación de equipos con responsabilidades claras, según talento, voluntad y disciplina.

En relación con el reconocimiento de la comunidad educativa a la praxis narrativa, uno de los elementos clave surgidos del análisis de las plataformas com-educativas, las y los creadores consideran que no se valora. Advierten lentitud en los procesos de adaptación a la realidades sociales y tecnológicas (digitalidad y conectividad) contemporáneas por parte de las instituciones formativas. Se critica la centralidad de la memorización. Destacan la pesantez de la herencia y tradición del modelo educacional conductista y la falta de apertura a la innovación (aunque se cita algún ejemplo de profesores que muestran un cambio en su visión). AG_PC_CE 29:92 explica que "un alumno, me lo decía un profesor amigo de Vic, que se lo dijo de su clase, es que realmente, aguantar una clase teórica de un profesor es como ver una película de los Lumière en blanco y negro". Pese a la resistencia, las y los autores opinan que el aprendizaje creativo narrativo se impondrá por una asimilación de la realidad en la que vivimos.

En cuanto a la sociedad, advierten que sí se valora la praxis narrativa digital, y que incluso se demanda. Es más abierta que las instituciones educativas. No se aprecia como un fenómeno ajeno e intrusivo: está integrado en la realidad social y sus procesos. Sobre esto, DF_PC_SOC 43:26 indica que "Yo creo que la sociedad va por delante de la educativa. No estoy hablando tanto del profesor, porque ya te digo que hay profesores que he hablado con ellos están como... es más la infraestructura, [...] la sociedad tiene muchas ganas, tiene mucha hambre de vivir en el futuro".

Figura 137.
Frame de la entrevista filmada con Jorge Marín (podcast).



2.6.1. Análisis del discurso y corpus linguistics

2.6.1.1. Listado de palabras general

Tabla 113.
Listado de palabras con mayor frecuencia de uso para la categoría "usuario y comunidad" elaborado a partir de los discursos de las entrevistas.

Palabra	Frecuencia
usuario	63
gente	44
comunidad	33
podcast	31
historia	26
jugador	19
proyecto	19
ficción	18
interactivo	18
documental	17

2.6.1.2. Palabras clave

Tabla 114.
Palabras clave para la categoría "usuario y comunidad" elaborado a partir de los discursos de las entrevistas.

Palabras sueltas			
Término	Resultado	Referencia	Frecuencia de referencia
podcast	660.160	31	59540
crowdfounding	321.860	4	880
podcasting	281.710	4	3900
podcaster	241.380	3	903
cosmonauta	234.400	4	8785
oyente	225.300	17	108036
transmedio	177.500	3	8536
interactividad	173.170	5	28887
iclassics	168.000	2	49
delirios	159.970	2	1071
matching	143.500	2	3524
lovecraft	134.520	3	17752
cove	131.180	2	5763
interactivo	125.050	22	278900
bullying	123.540	5	48648
generativo	118.650	2	8515
engagement	115.370	3	24066
poe	114.170	4	39422
influencer	109.340	2	10971
prado	96.620	14	226199

Tabla 115.
Palabras múltiples clave para la categoría "usuario y comunidad" elaborado a partir de los discursos de las entrevistas.

Palabras múltiples			
Término	Resultado	Referencia	Frecuencia de referencia
documental interactivo	10	5	818.39
modelo de usuario	7	5	573.16
medio de comunicación	3	8,758	252.11
final el usuario	3	2	249.86
rol del usuario	3	3	248.63
grado de control	3	37	213.65
mass media	3	79	182.03
generación de comunidad	2	3	168.41
documental lineal	2	0	168.41
cantidad energía	2	1	168.41
viaje del héroe	2	17	168.41
periodismo de investigación	2	99	168.41
mapa de personaje	2	0	168.41
página web	2	9,238	168.41
vídeo youtube	2	11	168.41
embajador del proyecto	2	1	167.74
modelo de comunidad	2	5	164.46

programa de una hora	2	7	162.87
museo del prado	5	360	152.27
estrategia digital	2	123	105.32

2.6.1.3. Tesauro



Figura 138. *Tesauro de la palabra "usuario" en los discursos de las entrevistas a observadores privilegiados en la categoría "usuarios y comunidad".*

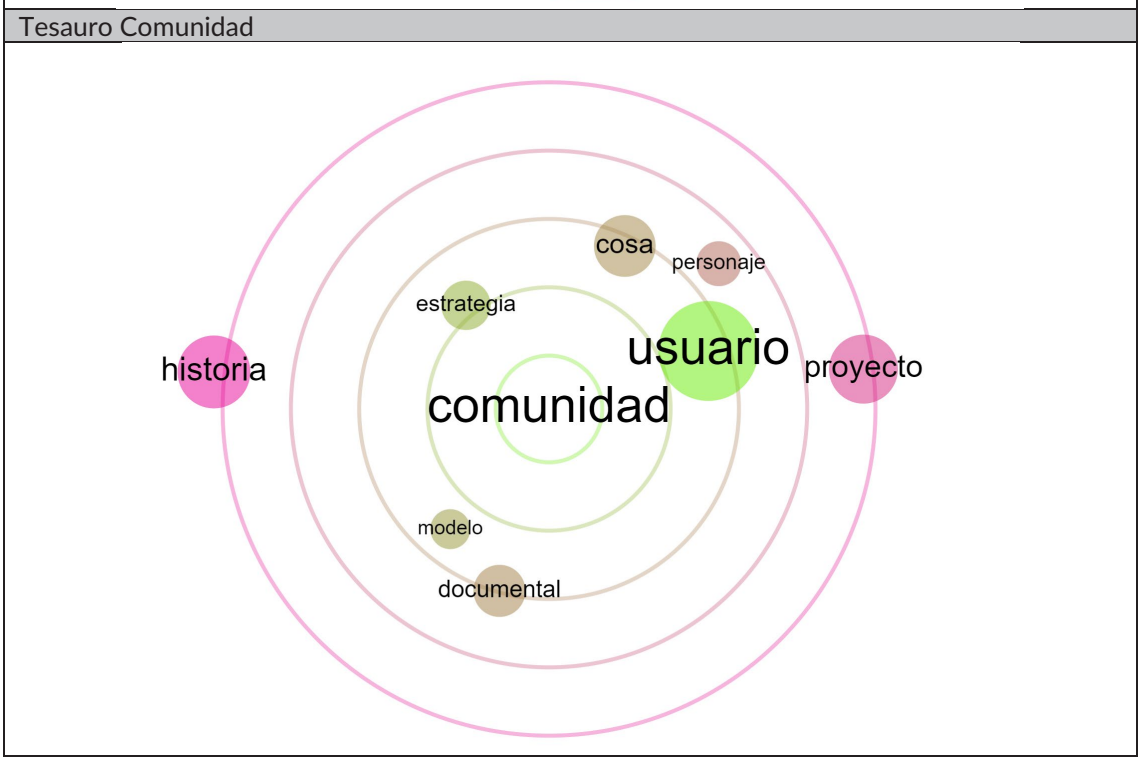


Figura139. *Tesauro de la palabra "comunidad" en los discursos de las entrevistas a observadores privilegiados en la categoría "usuarios y comunidad".*

2.6.1.4. Esquema de uso "usuario" y "comunidad"

Figura 140.
Esquema de uso de la palabra "usuario" en los discursos de las entrevistas a observadores privilegiados en la categoría "usuarios y comunidad".

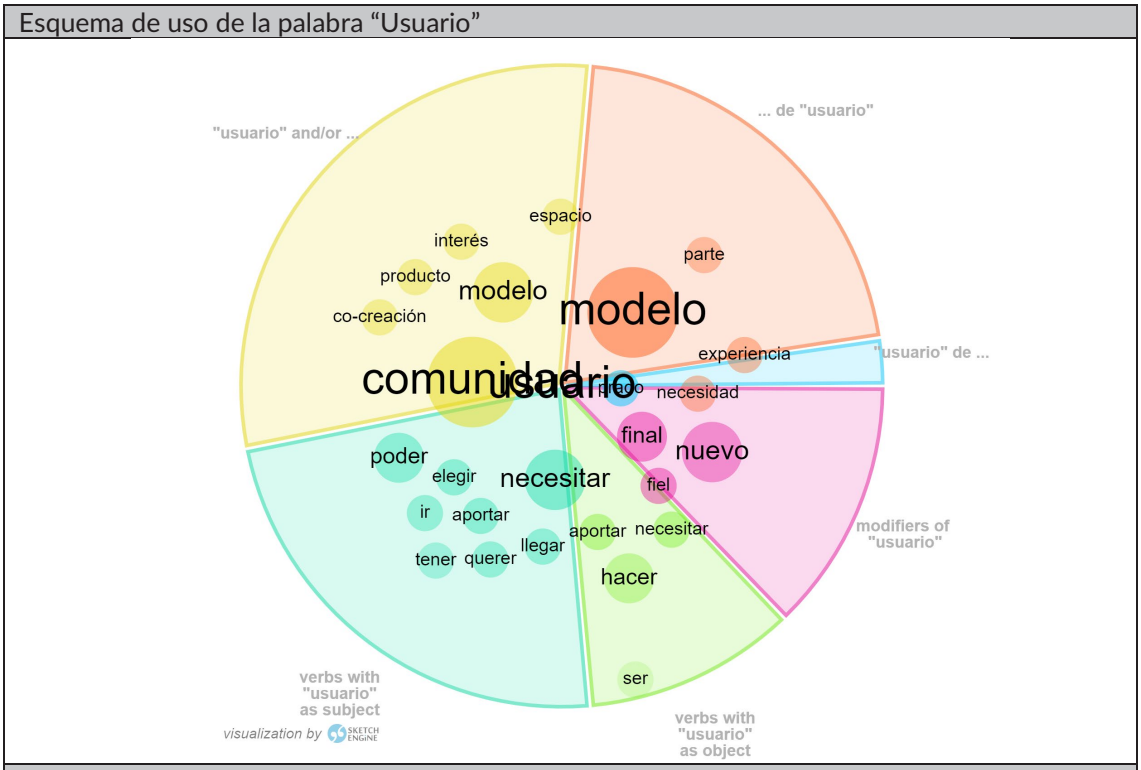


Figura 141.
Esquema de uso de la palabra "comunidad" en los discursos de las entrevistas a observadores privilegiados en la categoría "usuarios y comunidad".

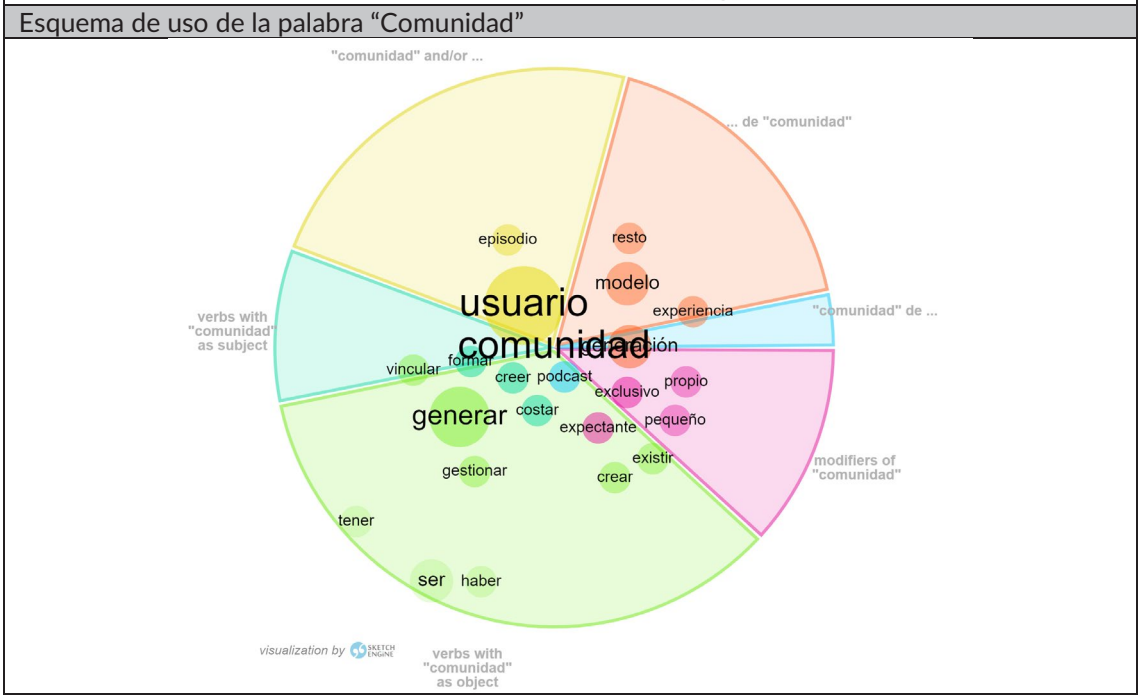


Figura 142.
Relación de citas vinculadas al código US_COM (comunidad y estrategias para la motivación y el compromiso).

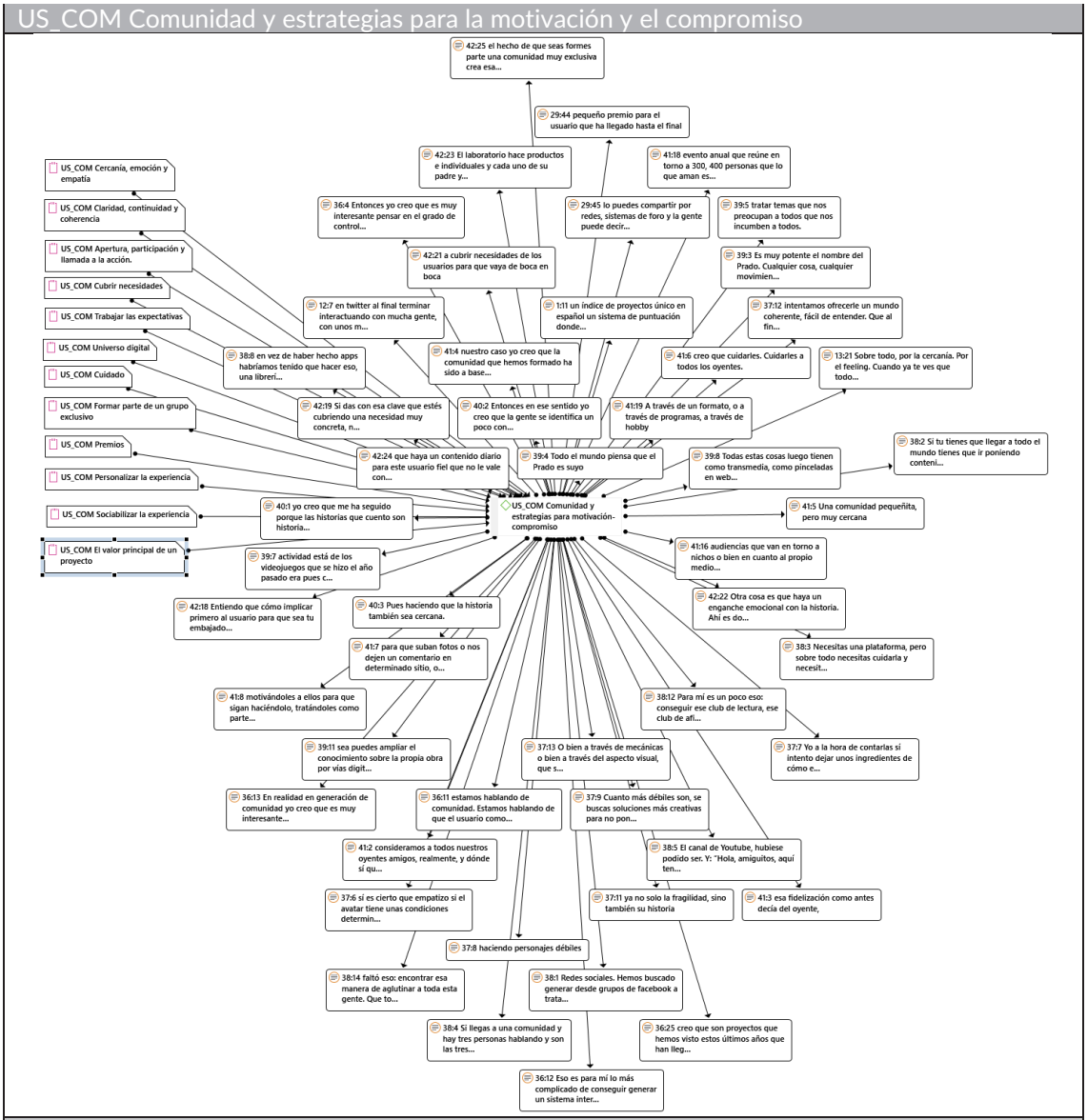


Tabla 116.
Síntesis de las citas vinculadas al código US_COM (comunidad y estrategias para la motivación y el compromiso).

US_COM Cercanía, emoción y empatía
La búsqueda de cercanía, empatía y emoción es transversal en todo el proceso narrativo: desde la creación de los personajes a la historia. También, en la propia gestión de la comunidad.
PC_COM Continuidad, claridad y coherencia
La claridad de la propuesta (temática, objetivos) y la continuidad (idiosincrasia marcada, reconocimiento de autoría) facilita la anexión por empatía o afinidad.
US_COM Apertura, participación y llamada a la acción
Ofrecer, ya sea como sensación o de manera factual, la posibilidad de intervenir y participar al usuario, tanto tecnológica como diegéticamente. Hacerle sentir parte de la obra. Para cierto tipo de proyectos, también que sus acciones tengan una consecuencia en el mundo real: incidencia y transformación.
PC_COM Cubrir necesidades
Ofrecer a los usuarios aquello que solicitan o necesitan. Responder a necesidades específicas.
PC_MOT Trabajar las expectativas

US_COM Universo narrativo
Generar un Universo propio (estética, narrativa) combinado con la accesibilidad, la usabilidad y la potenciación de la interacción entre usuarios-
US_COM Cuidado
Se debe cuidar a la comunidad: tenerles en cuenta, contestar a sus mensajes, proponer proyectos conjuntos...
US_COM Formar parte de un grupo exclusivo
Generar vínculos de afinidad temática, unión por objetivos o una sensación de exclusividad favorece la construcción de la comunidad.
US_COM Premios
Ofrecer incentivos a los usuarios (por cumplir misiones, por intervención destacada o como sorteo) es útil para generar estímulos en la comunidad.
US_COM Personalizar la experiencia
Permitir construir perfiles identitarios y moldear la experiencia en función de los gustos/criterios.
US_COM Personalizar la experiencia
Permitir construir perfiles identitarios y moldear la experiencia en función de los gustos/criterios.
US_COM Sociabilizar la experiencia
Generar los canales apropiados para facilitar que la experiencia sea compartida entre usuarios y más allá de los límites de la comunidad (relevancia redes sociales).
US_COM El valor principal de un proyecto
El mayor valor de una tecnología y de un proyecto se encuentra en su comunidad.

Figura 143.
Relación de citas vinculadas al código US_ROL (rol del usuario).

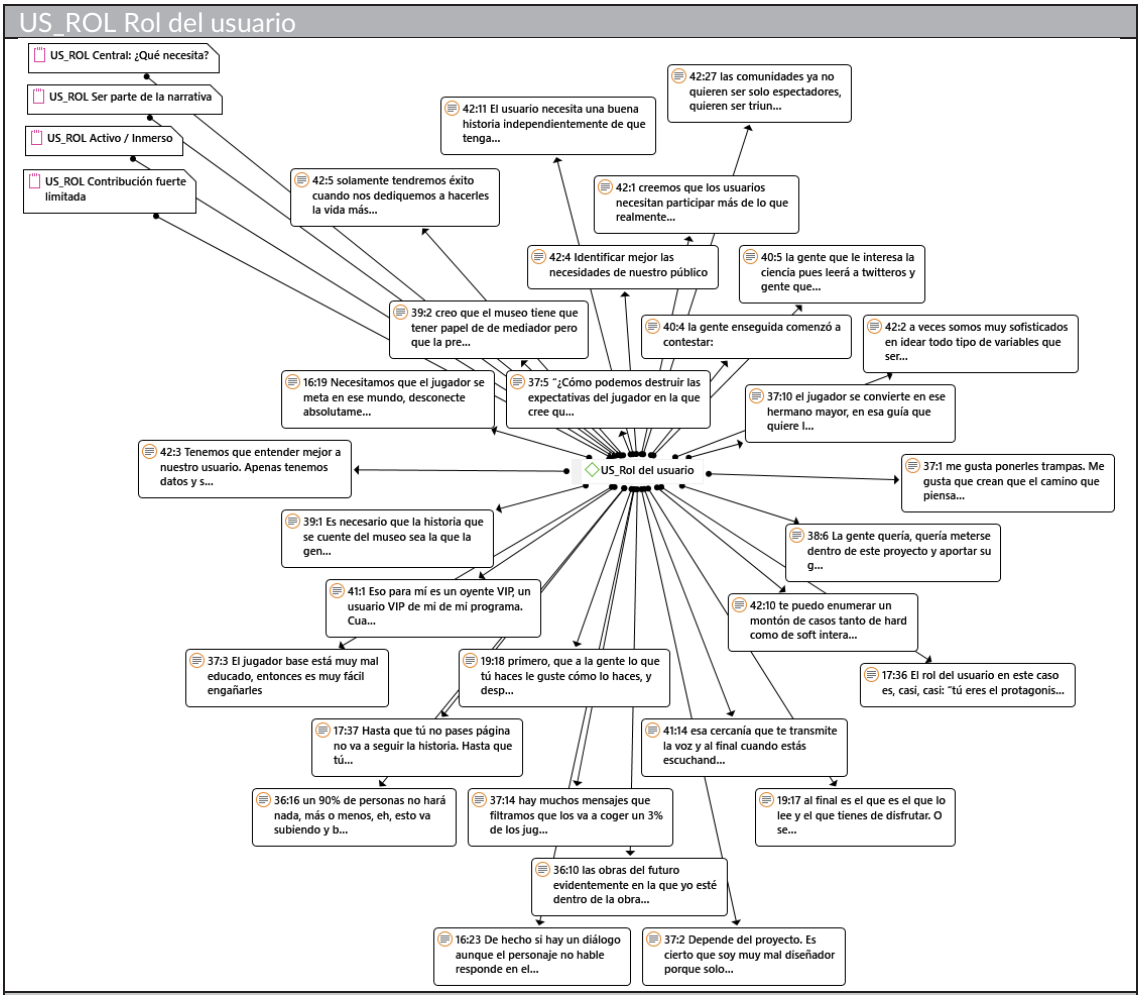


Tabla 117.
Síntesis de las citas vinculadas al código US_ROL (rol del usuario).

US_ROL Central: ¿Qué necesita?
Se tiene en cuenta al usuario y su rol a la hora de crear la narrativa. Pasa a ocupar un papel central a la hora de plantearse la narrativa, aunque después se le ofrezca un mayor o menor protagonismo diegético o sobre la creación.
US_ROL Ser parte de la narrativa
Hay que asignarle un rol entre las variantes que se han abierto en los últimos años: diegético o extradiegético, participante, protagonista…
US_ROL Activo/inmerso
Más allá del emirec. Niveles de interacción diegética, intervención comunitaria alrededor de la propuesta narrativa (fanfic, RRSS) y grados de participación creativa (participación, co-creación). También puede asumir un rol inactivo - pasivo (espectador-catarsis). La inmersión genera fricciones con la interacción, aunque en experiencias como el podcast, la literatura digital o el videojuego se han resuelto satisfactoriamente.
US_ROL Contribución fuerte limitada
La posibilidad tecnológica de interactuar con el usuario no implica necesariamente que este participe o que tenga la intención de hacerlo. En los proyectos de no ficción interactiva la contribución del usuario sigue siendo muy baja. En otras modalidades como el videojuego o el podcast (y siempre en función de la propuesta concreta) sí funciona la interacción a diferentes niveles.

2.6.3. Interpretación de los resultados sobre la categoría "Usuario y comunidad"

2.6.3.1. Interpretación análisis del discurso y *corpus linguistics*

En el listado de frecuencia, "usuario", "gente" y "comunidad" ocupan los primeros puestos de la tabla. Enmarcan los conceptos clave de este apartado, validando la aproximación de la investigación. Junto a estas, "historia" visibiliza la importancia que le otorgan las y los creadores a este componente narrativo, también en la cuestión comunitaria. "Proyecto" recoge el objeto narrativo, y lo sitúa dentro de la esfera de los componentes que hacer funcionar los sistemas comunitarios (como refrendaremos más adelante).

En las palabras clave hay diversas entradas que resultan poco representativas (seguramente, por su desviación respecto al corpus de referencia). "Transmedio" e "interactividad" siguen presentes, en una pauta recurrente para todos los apartados. Como concepto, destacamos el "engagement" como motivación y compromiso vinculado a las narrativas, como una de las metas principales en la construcción comunitaria.

Las palabras clave múltiples reflejan la centralidad del usuario, aportando diferentes matices: "modelo de usuario" (usuario como arquetipo), "final el usuario" (usuario como finalidad narrativa), "rol del usuario" (papel que va a desempeñar en la narrativa), "embajador del proyecto" (usuario como representante y amplificador de propuesta narrativa). El "grado de control" también hace referencia a la cesión de potestades que el autor ofrece al usuario desde la narrativa. Esta es una demostración de la complejidad que adopta el término dentro del esquema narrativo. El objetivo final queda representado por "generación de comunidad" que, como veremos a continuación, es el gran reto para las narrativas contemporáneas.

En el Tesauro, se visibiliza la relación entre "usuario" y "comunidad", con la idea de "modelo" en la que se recoge la necesidad de establecer unos patrones definidos para la generación de un sistema comunitario de usuarios. Si utilizamos como palabra de búsqueda "comunidad", el vínculo con "usuario" queda contrastado, sumando dos entradas nuevas: "historia" y "proyecto", refrendado los resultados obtenidos en la tabla de frecuencia de uso.

En el esquema de utilización de "usuario", encontramos la "comunidad" estrechamente vinculada ("usuario y/o…"), observándose de nuevo el uso de "modelo" ("… de usuario"). De entre los modificadores y el empleo de los verbos, destaca la aparición repetida de "necesitar" (como verbo con usuario como sujeto y como objeto) y "necesidad" ("… de usuario), con lo que interpretamos que las y los autores se preocupan por las demandas y solicitudes de las y los usuarios, al mismo tiempo que requieren de ellos para el funcionamiento y continuidad de sus propuestas narrativas.

Si utilizamos como palabra de búsqueda "comunidad", los resultados cambian ligeramente. "Usuario" sigue siendo el ligamen principal ("comunidad y/o…), pero aquí el verbo con mayor peso es "generar", por encima de otros como "crear" o "gestionar" (verbos con "comunidad" como objeto). Es interesante el uso de este transitivo, que implica, por su definición, que la comunidad es efecto o consecuencia de algo. Ese algo es el gran reto al que se enfrentan las y los creadores.

Recalcamos también que "experiencia" ("… de") aparece en los esquemas de uso tanto de "usuario" como de "comunidad", en lo que interpretamos como una preocupación de las y los creadores por apartarse de sistemas pasivos, estáticos o fríos, para ofrecer vivencias, sentimientos, acciones e interacciones que tengan una incidencia significativa en el usuario y el sistema social comunitario establecido a partir de la propuesta narrativa.

2.6.3.2. Interpretación codificación, resaltados y memos

Sobre la comunidad y las estrategias para generar motivación y compromiso, lo primero y principal sería cubrir

las necesidades de las y los usuarios: ofrecer aquello que solicitan y responder a sus necesidades específicas.

Un segundo paso sería el de identificación y personalización: posibilitar construir perfiles identitarios y moldear la experiencia en función de los gustos/criterios. Y, muy vinculado con este, estaría la generación de (o conexión con) canales apropiados para facilitar que la experiencia sea compartida entre usuarios y más allá de los límites de la comunidad (relevancia redes sociales).

Con estos pasos prioritarios cubiertos, las y los autores recalcan en sus declaraciones la necesidad de perseguir la cercanía, empatía y emoción como algo transversal en todo el proceso narrativo: desde la creación de los personajes a la historia. El mismo principio pasa por la propia gestión e interacción con la comunidad. Se debe cuidar a la comunidad: tenerles en cuenta, contestar a sus mensajes, proponer proyectos conjuntos, etc. En este sentido, la creación de un grupo exclusivo puede suponer un diferencial atractivo para las y los usuarios, así como la vinculación a través de afinidad temática o la unión por objetivos. También la recurrencia a incentivos (premios) por el cumplimiento de misiones, por intervención destacada o como sorteo, contribuye a activar y motivar a las y los miembros de la comunidad.

La claridad de la propuesta (temática y objetivos) y la continuidad (idiosincrasia marcada y reconocimiento de autoría) facilitan la anexión por empatía o afinidad. La construcción de un Universo propio (estética y narrativa) combinado con la accesibilidad, la usabilidad y la potenciación de la interacción entre usuarios opera a modo de potenciador del sentimiento de pertenencia.

Otra de los planteamientos estratégicos orientados a potenciar el "engagement" pasa por ofrecer, ya sea como sensación o de manera factual, la posibilidad de intervenir y participar al usuario, tanto tecnológica como diegética y presencialmente. Hacerle sentir parte de la obra. Las experiencias comunitarias no pasan únicamente por la interacción virtual: los espacios se expanden y se conectan entre mundo físico y mundo digital. Concluye JM_US_COM 13:21 que la participación activa pasa "Sobre todo, por la cercanía. Por el feeling. Cuando ya te ves que todos los meses te va dejando un comentario. Donde en estos eventos que te comentaba anteriormente pues les conoces en persona".

Como anotación, se apunta a que el mayor valor de un proyecto o tecnología, hoy en día, se encuentra en su comunidad de usuarios.

Como ya observamos en el análisis lingüístico, el usuario pasa a ocupar un rol central, no tanto por su protagonismo directo en o sobre la obra (que es variable en función de la propuesta), sino que se le tiene muy en cuenta a la hora de diseñar y crear la narrativa. Todas y todos los creadores son conscientes de que deben asignarle un rol entre las posibilidades que se han abierto (tecnológica y conceptualmente) en los últimos años: diegético o extradiegético, participante, protagonista…

En este sentido, va más allá del ***emirec***. Se han diversificado las opciones, con diferentes niveles de interacción diegética, intervención comunitaria (fanfic, RRSS) o grados de participación creativa (colaboración, co-creación…). También puede asumir un rol inactivo-pasivo (espectador – catarsis). Algunos autores precisan que la inmersión genera fricciones con la interacción, aunque en experiencias como el podcast, la literatura digital o el videojuego su combinación se ha resuelto satisfactoriamente.

En cualquier caso, la posibilidad tecnológica de la interactividad digital con el usuario no implica necesariamente que este participe o tenga la intención de hacerlo. En los proyectos de no ficción interactiva, la contribución del usuario sigue siendo muy baja. Según se recoge en AG_US_ROL 36:16, hay un "90% de personas no hará nada, más o menos, eh, esto va subiendo y bajando, un 9 % va a contribuir en el sentido flojo, es decir, va a aportar un ***tweet*** en ***Facebook*** un comentario y hasta aquí llega mis fuerzas, aquí lo dejo. Y un 1% quizás 2 va a contribuir en sentido fuerte". En otras modalidades, como el videojuego o el podcast (siempre dependiendo de la propuesta dentro del formato), sí funciona la interacción a diferentes niveles.



Figura 144.
Imagen de transición entre las entrevistas a observadores privilegiados y el Arts Based Research (Shevstova, 2018).

ABR
Y DIARIO DE INVESTIGACIÓN

3



Como argumentamos en el apartado del diseño de la investigación, la construcción de la plataforma de tintes com-educativos es la culminación del proceso empírico tras la articulación encadenada; es decir, los insumos obtenidos durante el ***ADM*** y las entrevistas a observadores privilegiados serán empleados para el desarrollo de la praxis creativa.

Para evitar la dispersión y el caos que, en ocasiones, se vincula con los procesos artísticos de investigación, planteamos aquí un planteamiento de producción inspirado en proyectos de corte profesional. Eso nos lleva a plantear tres fases de producción, con tiempos realistas, que culminarán con la elaboración de un piloto narrativo interactivo que implementará las potencialidades digitales conectadas que definimos durante la investigación.

La explotación de los datos previos pasa también por el aprovechamiento de los materiales filmados audiovisualmente. Razonábamos durante la parte II que tendríamos en cuenta la finalidad de la creación narrativa del ***ABR*** a la hora de registrar las entrevistas. Esto nos llevó a plantear un plan de rodaje que abriera las opciones de edición de cara al piloto. La proyección inicial de este planteamiento nos condujo a elaborar un plan de producción, con un cronograma, un plan de rodaje adaptado (guion de entrevistas, guion técnico y desglose de materiales), un manual para el entrevistado y el guion del proyecto interactivo. La versión definitiva de los documentos está accesible a través del apartado de anexos digitales.

El piloto es navegable a través del enlace www.contadoresdelcaos.com

Figura 145.
Diseño de la landing page de la plataforma com-educativa.



3.1. CRONOGRAMA

Año 1 2016					
ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
Conceptualización y contexto (marco teórico)	Conceptualización y contexto (marco teórico)	Conceptualización y contexto (marco teórico)	Conceptualización y contexto (marco teórico)	Conceptualización y contexto (marco teórico)	Conceptualización y contexto (marco teórico)
JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
ADM (Benchmarking)	ADM (Benchmarking)	ADM. Análisis de resultados. Búsqueda de perfiles.	Análisis de resultados. Búsqueda de perfiles.	Análisis de resultados. Búsqueda de perfiles. Guion. Guion Técnico. Plan de rodaje.	Análisis de resultados. Búsqueda de perfiles. Guion. Guion Técnico. Plan de rodaje. Materiales.
Año 2 2017					
ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
Entrevista Arnau Gifreu. No ficción interactiva.	Revisión guion. Búsqueda de perfiles.	Búsqueda de perfiles.	Búsqueda de perfiles.	Entrevista Miriam Hernanz. RTVE.	Búsqueda de perfiles.
JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
		Entrevista Arturo Monedero. Videojuego.		Entrevista Guillermo Fernández. Hilo de twitter.	
Año 3 2018					
ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
Arquitectura de la información (beta).	Análisis de resultados.	Análisis de resultados.	Entrevista David G. Forés. Literatura digital.	Análisis de resultados.	Entrevistas Jorge Marín. Podcast.
JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
Guion piloto.	Guion piloto. Árbol de navegación. Workflow.	Entrevista Elena Sevilla. Museo del Prado. Análisis de resultados.	Guion piloto. Árbol de navegación. Workflow.	Guion. Guion interactivo. Análisis de resultados.	Diseño de la interfaz.
Año 4 2019					
ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
Diseño de la interfaz. Edición y montaje Audiovisual. Photoshop/ Premiere.		Edición y montaje Audiovisual. Photoshop/ Premiere.		Edición y montaje Audiovisual. Photoshop/ Premiere.	
JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
	Guion literario DEF. Escaleta. Edición y montaje Audiovisual. Edición interactividad. Klynt.	Edición y montaje Audiovisual. Edición interactividad. Klynt.	Edición y montaje Audiovisual. Edición interactividad. Klynt.	Edición y montaje Audiovisual. Edición interactividad. Klynt.	Edición y montaje Audiovisual. Edición interactividad. Klynt.

Preproducción	
Producción	
Postproducción	

3.2. PLAN DE RODAJE

CONTADORES DEL CAOS

OOII

PODCAST

VIDEOJUEGO

ARTE DIGITAL

VR

LITERATURA DIGITAL

DOCUMENTAL INTERACTIVO

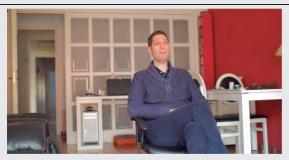
YOTUBE

NARRATIVA RRSS

FICCIÓN INTERACTIVA

RODAJE

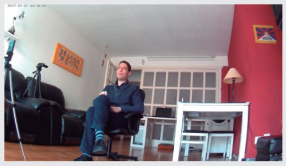
PG
GH4



PP
CANON



PM
ELEPHONE





VR

ESCALETA

OBJETIVO

Empoderar narrativamente a las y los jóvenes mediante creaciones digitales en red.

- Profundizar en el conocimiento de las formas de empoderar narrativamente a l@s jóvenes a partir de las aportaciones de expert@s de la praxis narrativa de las principales modalidades mediáticas contemporáneas de los *new media*.

F1. INTRO. DESCUBRIENDO LA NARRATIVA DIGITAL

- ¿Quién eres?
- Háblanos de tu trabajo…
- ¿Por qué cuentas historias?
- ¿Cómo aprendiste tú a contar?
- ¿Cómo crees que las y los jóvenes aprenden a contar hoy en día?
- ¿Cuál es la finalidad de esas narrativas?

GH4	rec						
canon	rec						
eleph	rec						
mi	rec						
takstar	rec						
corbata	rec						
ZOOM	rec						

PG GH4



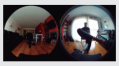
PP
FRONTAL
CANON



PG
ELEPH



VR
MI



ESCALETA II

F2. IDIOSINCRASIA Y MIMESIS.

- ¿Qué características tienen tus relatos? ¿Qué potencialidades ofrece tu formato/medio para contar?
- Relevancia del diseño y la estética.
- Configuración de la arquitectura de la información. ¿Cómo se decide?
- ¿Cómo se representa?
- La generación de un Universo propio. Códigos.

a. Código oral
b. Escrito
c. Audiovisual
d. Digital
e. Hipermedia
f. Interactividad
g. Transmedia
h. Virtualidad
i. Conectividad [Red Alfamed]

- El nuevo usuario y el modelo de comunidad
  - i. ¿Cuál es el rol del usuario en el proyecto?
  - ii. ¿Cómo generar una comunidad alrededor del proyecto?
  - iii. ¿Qué estrategias se pueden utilizar para la implicación colectiva y el engagement?
  - iv. ¿Cómo se pueden aprovechar las claves digitales en red para generar motivación y compromiso?
- Decidir sobre la finalidad. ¿Cómo se decide para qué sirven los proyectos?

GH4	rec						
canon	rec						
eleph	rec						
mi	rec						
takstar	rec						
corbata	rec						
ZOOM	rec						

Recursos:

* Materiales del proyecto (diégesis)
* Secuencias en lugar de trabajo (mostrar el día a día)
* Planos detalle espacio
* Planos generales espacio
* Exteriores

ESCALETA III

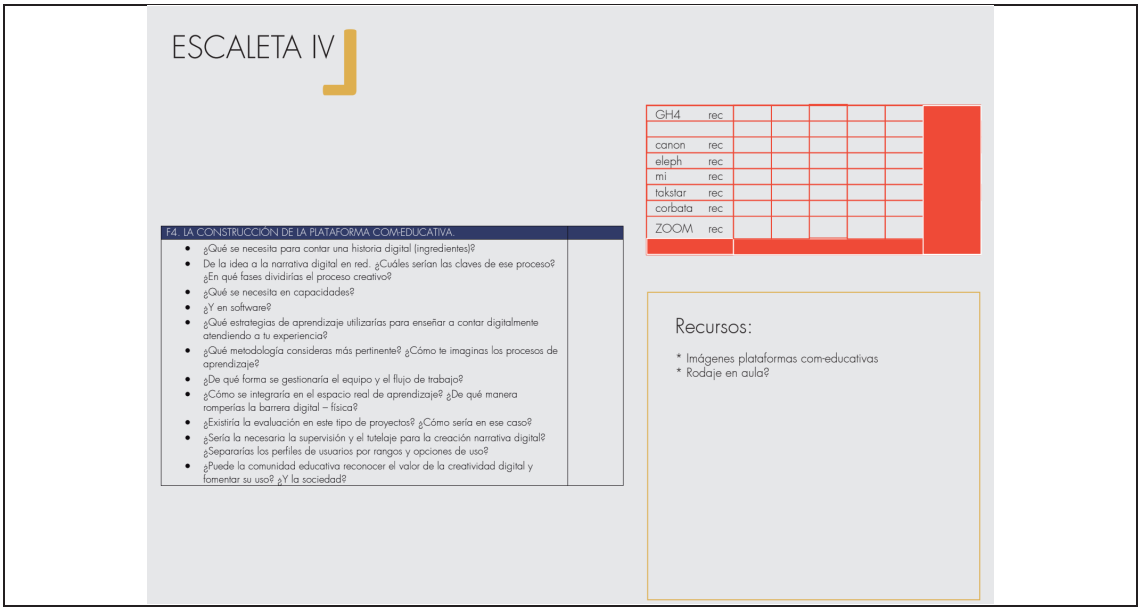
F3. DE LA IDIOSINCRASIA AL EMPODERAMIENTO.

- ¿Se aprende desde tu propuesta? ¿Cómo?
- ¿Se puede apropiar el usuario de tu narrativa? ¿Es imitable tu narrativa?
- ¿Podrían integrarse herramientas que faciliten la construcción narrativa? ¿qué elementos podrían emplearse para el empoderamiento narrativo?
- ¿Cederías elementos de tu relato para la reinvención narrativa?
- ¿De qué manera fomentarías el mash up de tus relatos?
- ¿Qué opciones se abren para la co-creación?

GH4	rec						
canon	rec						
eleph	rec						
mi	rec						
takstar	rec						
corbata	rec						
ZOOM	rec						

Recursos:

* Ingredientes: imágenes
* Música diegética/extradiegética de la obra
* ¿Código compartido?
* Acceso a programas: consulta para la colaboración
* Imágenes de capacidades a partir de entorno diegético obra

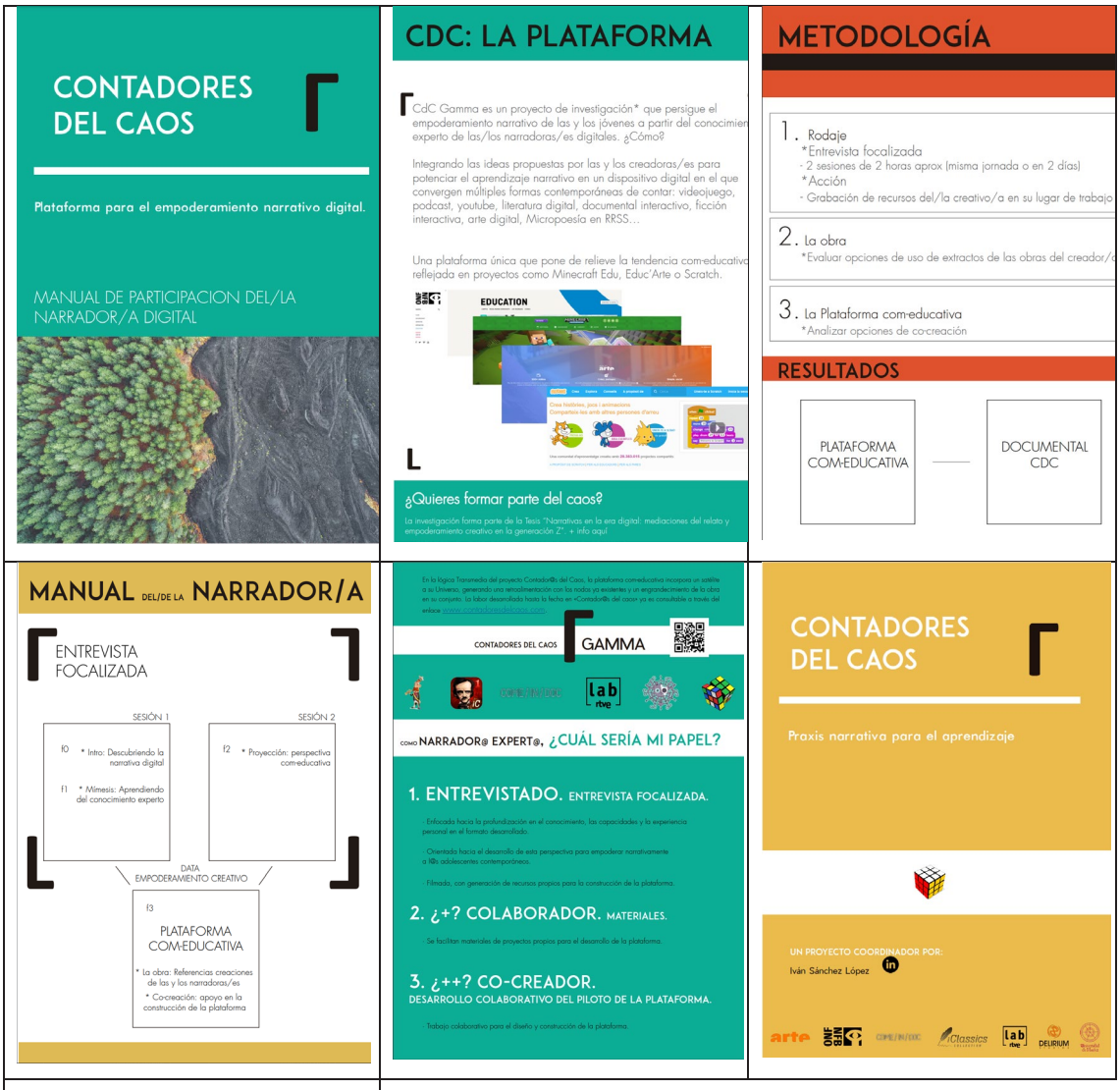


El plan de rodaje es un documento que muestra cómo se va a organizar la grabación de un proyecto audiovisual. A partir de su base, se genera el orden del día, en la que se marca la planificación de cada jornada de filmación. En nuestro caso, y teniendo en cuenta las limitaciones de nuestra propuesta, hemos adaptado estos dos documentos fundamentales para la gestión de las sesiones de rodaje, integrando:

1. El guion con las preguntas.
2. Los requisitos técnicos.
3. Las necesidades de realización.
4. Los valores de plano.

Pese a lo sintético del modelo, el documento se ha demostrado como una herramienta esencial para la ejecución de las grabaciones. Un hecho a tener en cuenta - y a integrar - en la creación de la plataforma com-educativa.

3.3. MANUAL PARA EL ENTREVISTADO



3.4. PROTAGONISTAS



JORGE MARIN



PODCAST

Figura 146.
Composición sobre Jorge Marin, protagonista como podcaster.



MIRIAM HERNANZ



LAB RTVE

Figura 147.
Composición sobre Miriam Hernanz, protagonista como responsable del Lab de RTVE.



ELENA SEVILLA



MUSEO DEL PRADO

Figura 148.
Composición sobre Elena Sevilla, que trabaja en los contenidos digitales del Museo del Prado.



ARTURO
MONEDERO



VIDEOJUEGO

Figura 149.
Composición sobre Arturo Monedero, protagonista como Game Designer de Delirium Studios.



GUILLERMO FERNÁNDEZ



HILO DE TWITTER

Figura 150.
Composición sobre Guillermo Fernández, protagonista de una de las entrevistas y creador de hilos en Twitter.



DAVID G. FORES

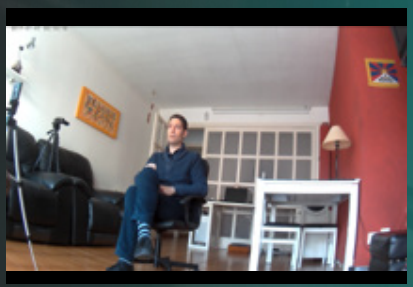


LITERATURA DIGITAL

Figura 151.
Composición sobre David G. Forés, protagonista en el área de literatura digital.



ARNAU GIFREU



NO FICCIÓN INTERACTIVA

Figura 152.
Composición sobre Arnau Gifreu, protagonista en el campo de la no ficción interactiva.

3.5. LA PLATAFORMA

Se muestra aquí la concepción gráfica de la plataforma, así como su estructura hipermedia central. Están acompañadas por una descripción textual de las cuestiones que se han recogido del *ADM* y del procesamiento de las entrevistas para su confección. Para no ser excesivamente reiterativos, se profundizará sobre ellas en las conclusiones, que se enriquecerán además con los saberes generados durante este proceso creativo.





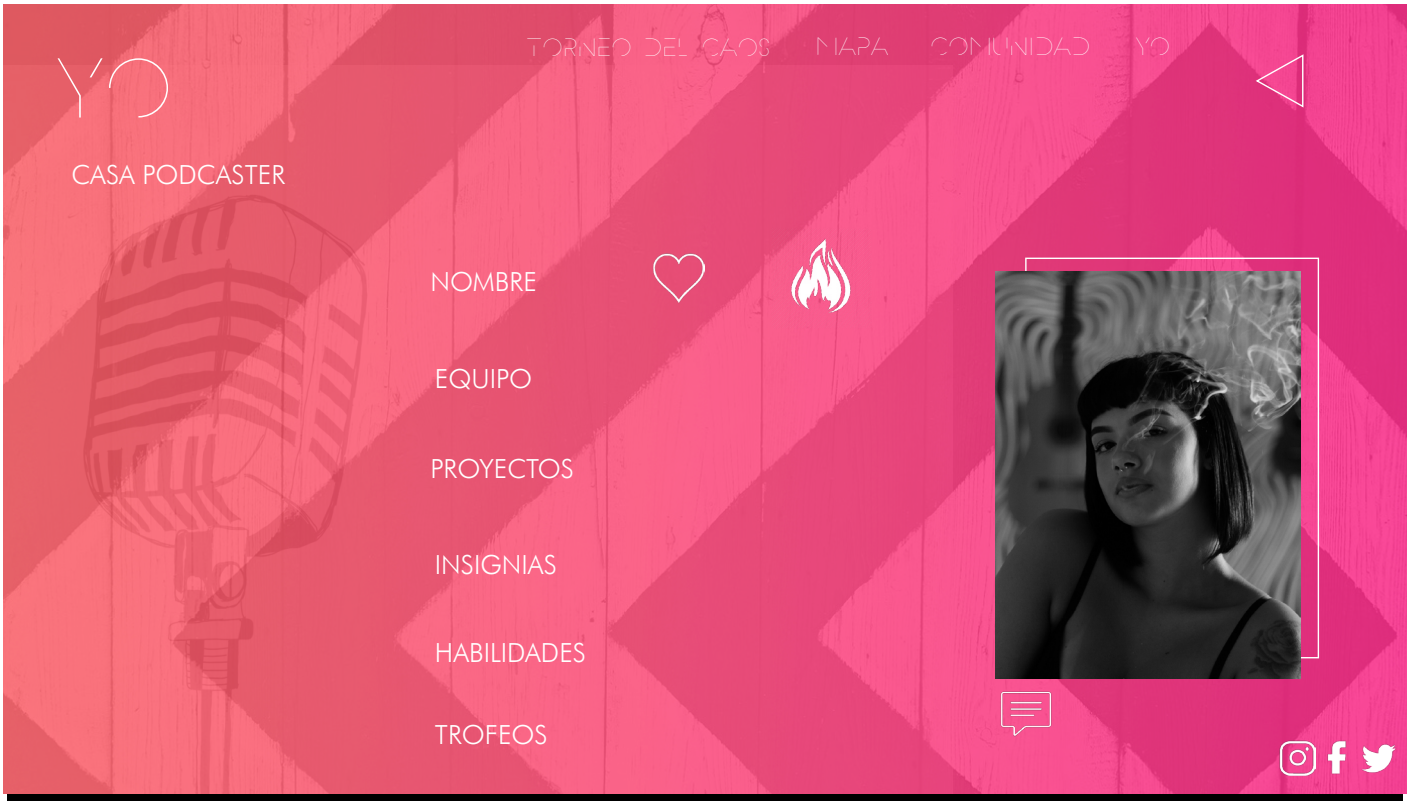
1. METÁFORA PRINCIPAL



1.1. RAMIFICACIÓN PODCAST

CLAVE: RELATO INMERSIVO

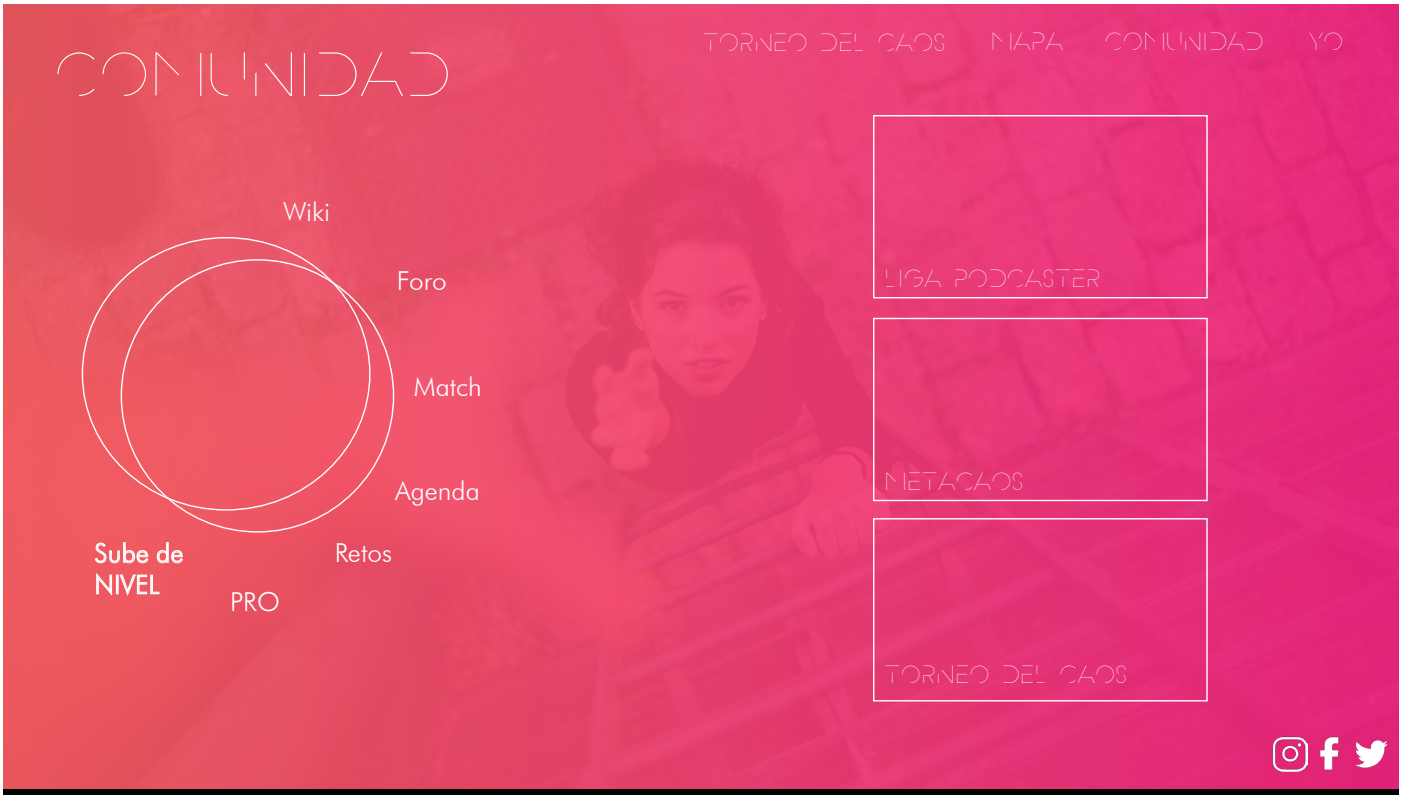
· Generación de un Universo propio y reconocible a través de relato ficcional, estética y funcionamiento.
· Elementos de empatía vinculados a formatos creativos.
· Estructura hipermedia usable y accesible con priorización del sistema comunitario.



1.2. PERFIL USUARIO Y REGISTRO.

CLAVE: PERSONALIZACIÓN E IDENTIDAD

· Reconocimiento de la identidad y opciones de configuración personalizables (gustos).
· Pertenencia a un grupo (casa podcaster).
· Pertenencia a un equipo.
· Pertenencia a una comunidad.
· Identidad marcadas por actividad (habilidades, insignias, trofeos). Modelo RPG.
Marcan el reconocimiento de la comunidad.
· Interacción directa entre perfiles y con proyectos.
· Estructura hipermedia usable y accesible con priorización del sistema comunitario.



1.3. COMUNIDAD.

CLAVE: SISTEMA COMUNITARIO

· Centro neurálgico de la propuesta. Puesta en valor de la personalidad (perfil individual) y de la acción creativa de las y los usuarios en dos niveles: acompañamiento y concurrencia (puesta en común con el resto). Atraviesa toda la propuesta.

Apartados principales

· "Wiki" y "foro" cumplen con una función asistencial y orientadora.
· La "Agenda", además de servir para organizar el calendario de actividades, opera como un componente social: permite organizar eventos, talleres, charlas... en una lógica ***blended***.
· Los "Retos" funcionan como dinamizadores de la Comunidad, realizando propuestas vinculadas a acciones creativas colectivas y colaboraciones.
· El apartado "PRO" recoge colaboraciones de expertas/os en la materia, a través de diferentes opciones: ***Webinar***, talleres, consejos y mensajes directos. Permite agregar una capa ***fandom*** a la propuesta. En la parte aspiracional, las y los creadores pueden llegar a este reconocimiento, que supondría cierto tipo de prebenda.
· Recurso del ***Match***: Encontrar usuarios/as para colaborar a través de sus proyectos.
· "Sube de nivel" es un espacio para conectar los proyectos personales (o propuestas) con el entorno profesional real. Estaría dividido en información básica y tutoriales, una versión de la función del ***match***, una versión adaptada de la agenda con fechas clave vinculadas a los intereses del usuario/a: festivales, ***pitch***, becas y oportunidades, y un servicio de base de datos con ofertas que puedan resultar de interés a partir de la configuración del perfil personal. Los usuarios PRO operarían como mentores en este espacio, que también estaría conectado con wiki y foro.

Elementos clave

· Sistema de red social con opciones de interacción con perfiles y con proyectos.
· Relevancia de la acción, de la contribución y del apoyo comunitario para avanzar en los proyectos.
· Sentimiento de pertenencia a través de las "casas", los "equipos" y la competición creativa.



1.1.1. ITINERARIO FORMATIVO INTEGRADO



1.1.1.1.. MAPA BORRADOR DEL ITINERARIO FORMATIVO

CLAVE: MODELO DE APRENDIZAJE BASADO EN REFERENCIAS / IMITACIÓN / PRAXIS

· Inspiración en constructivismo, conectivismo y enfoque por competencias.
· Modelo basado en secuencias formativas + aprendizaje basado en proyectos.
· Adaptación de cultura del pensamiento, aprendizaje cooperativo, comunidades de aprendizaje, y DOY.
· Aplicación de la tríada referencias / imitación / praxis.
· Priorización de la acción creativa en el entorno comunitario (finalidad real).
· Es la comunidad la que valora el trabajo realizado por sus miembros. No se utiliza un modelo de evaluación tradicional: se solicita un acompañamiento de los proyectos para su mejora continua. Los proyectos están orientados hacia la incidencia social (finalidad transformadora).



1.1.1.1.1. ETAPA DEL ITINERARIO FORMATIVO

· Lectura rizomática. La ruta se desbloquea a través de niveles dificultad con explicación diegética.
· Profundización en contenidos relacionados con el tema tratado a partir de testimonios obtenidos durante las entrevistas a observadores expertos.



1.1.1.1.1. 1. PANTALLA DE GRATIFICACIÓN

· Inmersión a través de la historia. Superación de retos y desbloqueo de habilidades integradas en el relato.
· Apoyo y orientación constante desde el entorno comunitario.



1.1.1.1.4. PANTALLA DE ORIENTACIÓN EN NAVEGACIÓN.

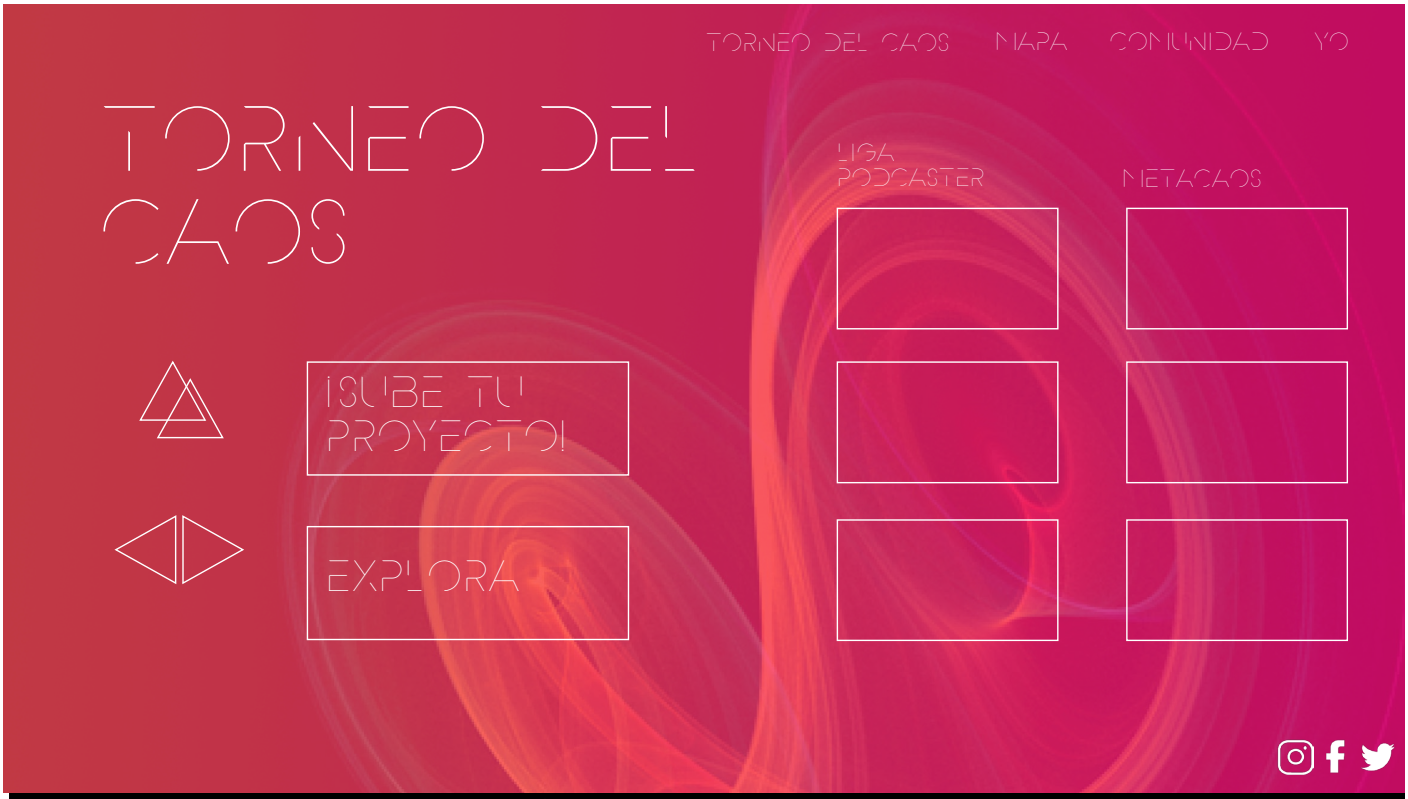
· Capas de profundización en conocimiento e interacción social.



1.2.1. ESPACIO DE INVENTARIO PERSONAL PARA LA GESTIÓN DE HABILIDADES Y HERRAMIENTAS

CLAVE: INTEGRACIÓN DE HERRAMIENTAS Y GESTIÓN DE HABILIDADES

· Integración de herramientas y funciones para la edición de los materiales a través de la conectividad (aprovechamiento recursos previos).
· Asociado con perfil personal.
· Sencillez en la accesibilidad y usabilidad de materiales, herramientas y enlaces externos.



1.4. ESPACIO PARA LA PARTICIPACIÓN, COOPERACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN.

CLAVE: MOTIVACIÓN Y COMPROMISO

"Competición" orientada a la mejora de la comunidad en su conjunto (inspiración y superación / ***emotio***, motivación y compromiso).

· La liga sirve para generar una intra-red vinculada al formato que encuentra un sustrato en la conexión entre comunidades pre-articuladas de los espacios formales de educación. Impulsa la incidencia e influencia externa. Guarda un componente motivacional. La clasificación de la liga funciona de manera rotativa: equipos participantes eligen a sus favoritos y los posicionan como destacados dentro de la plataforma.

· En "metacaos" la vinculación se extiende a los diferentes formatos que componen la plataforma, sumando los nichos de unión temática (es decir, un mismo tema abordado desde diferentes formatos). En este caso, la fórmula competitiva recoge un modelo de torneo: las y los representantes seleccionados de las diferentes casas se "enfrentan" en cruces aleatorios que se resuelven con las votaciones de las y los usuarios. En última instancia, sobre los más votados, un jurado de expertos escoge al proyecto ganador – cuyo incentivo será la producción y difusión del proyecto con medios profesionales – (motivacional, profesionalizante, rotura de la cuarta pared formativa).

· Estos proyectos pueden dinamizarse desde la sección de "Retos", "PRO" o "Sube de Nivel" de la sección de comunidad.

3.6. DIARIO DE INVESTIGACION

En el diario se ha ido registrando el proceso creativo de las sesiones dedicadas a la edición audiovisual e interactiva del piloto. En cada entrada, se hace alusión específica a los códigos trabajados, reflexiones teóricas, reflexiones sobre la praxis e ideas que han surgido durante la labor.

Día	16/08/2019			
Síntesis trabajo realizado	Recopilación y procesamiento de los insumos de la investigación en un documento único.			
Dimensiones trabajadas				
ID		■		
	OR	■		
	ESC	■		
	AV	■		
	DIG	■		
			INT	■
			TM	■
			HIP	■
			VIR	■
			CON	■
AP		■		
EMP				
	IM			
	H			
	CC			
	CO			
US Usuario y Comunidad	ROL			
	COM			
PCOMED	RC			
	MET			
	PER			
	PF			
	SN			
	TUT			
	EV			

Reflexiones plano teórico	· Pese a compartir elementos comunes, la división en formatos de la plataforma de aprendizaje parece la decisión más acertada para enfocar la praxis, bajo los criterios de accesibilidad y usabilidad.
Reflexiones praxis	· La plataforma klynt es, técnicamente, apropiada para el proyecto. · Habrá que considerar la adquisición de Wonda VR, si se considera que la realidad virtual puede aportar algo al proyecto.
Ideas	· Creación de un “board” en Pinterest para recopilar referencias de diseño y arquitectura para la plataforma.
Resultados y avances	· Atendiendo al proceso investigador, se ha generado un documento al que llamaremos: “el dossier ejecutivo”, que nos ofrece una visión sintética del proyecto. · Se ha procedido con la lectura a profundidad de los resultados del ADM y las entrevistas focalizadas. · Se está aplicando el procedimiento recogido para los formatos de no ficción, con pequeñas variaciones razonadas en los resultados de la investigación.

Día	14/09/2019			
Síntesis trabajo realizado	Escritura del guion literario y borrador de escaleta.			
Dimensiones trabajadas				
ID				
	OR			
	ESC			
	AV			
	DIG			
			INT	
			TM	
			HIP	
			VIR	
			CON	
AP				
EMP				
	IM			
	H			
	CC			
	CO			
US Usuario y Comunidad	ROL			
	COM			
PCOMED	RC			
	MET			
	PER			
	PF			
	SN			
	TUT			
	EV			
Reflexiones plano teórico	· La falta de criterios estandarizados e integrados dificulta la puesta en marcha de los proyectos. Desde la perspectiva com-educativa, esta función tendría que estar integrada en la plataforma de forma orgánica (que no esté encajada o parezca impuesta).			
Reflexiones praxis	· Los componentes codificados demuestran una fuerte interdependencia entre sí: la modificación en el planteamiento de uno de los apartados incide en el resto. · Hay una tendencia a la complejización de las propuestas. Hay que evitar que la finalidad narrativa quede enmascarada por la ambición del creador. · La imitación favorece la repetición de patrones, dejando poco espacio para la imitación. Hay que evitar la generación de clones, incurrir en estereotipos y clichés y tratar de incorporar propuestas innovadoras a la idiosincrasia.			
Ideas	Sería interesante contar con un manual básico de procesos para arrancar los proyectos creativos (en sus diferentes formatos).			
Resultados y avances	· Elaboración de primera versión de guion. · Borrador de la escaleta.			

Día	29/09/2019			
Síntesis trabajo realizado	Arquitectura de la información y diseño de la interfaz. Actualización guion literario.			
Dimensiones trabajadas				
ID				
	OR			
	ESC			
	AV			
	DIG			
			INT	
			TM	
			HIP	
			VIR	
			CON	
AP				
EMP				
	IM			
	H			
	CC			
	CO			
US Usuario y Comunidad	ROL			
	COM			
PCOMED	RC			
	MET			
	PER			
	PF			
	SN			
	TUT			
	EV			
Reflexiones plano teórico	· La saturación de elementos de contenido perjudica la evolución narrativa de la propuesta. · El exceso de interacción corta la fluidez del relato.			

Reflexiones praxis	· Los documentos “fundacionales” son clave para la evolución orientada de la propuesta. Son un apoyo y una guía para evitar la dispersión. · Se están presentando un exceso de interacciones posibles que, más que facilitar, perjudica el viaje del usuario y la finalidad del proyecto. · La finalidad dramática ligada a la interacción es funcional, y bien trabajada puede impulsar la inmersión y la empatía hacia la propuesta. · La conectividad dentro-fuera permite anexionar aplicaciones, herramientas y funciones a la herramienta (bajo la sanción de salir del entorno idiosincrático).
Ideas	· Se va a trabajar una propuesta de interacción con una curvatura de dificultad creciente, que sirva para acompañar el proceso de empoderamiento, desbloqueando habilidades y ofreciendo una sensación de progresión (modelo de videojuegos).
Resultados y avances	Avances en la arquitectura de la información y del diseño de la interfaz (sobre el papel). Guion literario V2.

Día	04/10/2019			
Síntesis trabajo realizado	Creación de la ruta creativa piloto: Podcast.			
Dimensiones trabajadas				
ID				
	OR			
	ESC			
	AV			
	DIG			
			INT	
			TM	
			HIP	
			VIR	
			CON	
AP				
EMP				
	IM			
	H			
	CC			
	CO			
US Usuario y Comunidad	ROL			
	COM			
PCOMED	RC			
	MET			
	PER			
	PF			
	SN			
	TUT			
	EV			
Reflexiones plano teórico	· El exceso de escritura y de contenido multimeda genera una saturación de la experiencia. Es clave la reflexión sobre el viaje del usuario y trabajar las fórmulas para conseguir el empoderamiento creativo. · El dossier de proyecto es una herramienta muy interesante para organizar las ideas y orientar el proceso creativo. Pese a no ser generalizable a todos los formatos, sí sería interesante adaptarlo e instaurarlo para cada uno de ellos. Sería el documento maestro que recoge la información clave compartida con el equipo para proceder con la creatividad. · La generación de un Universo, sencillo y comprensible, es fundamental para la identificación y la empatía. · La puesta en valor de la comunidad debe ser explícita y estar recogida en el planteamiento de la plataforma. · La opción de generar una versión VR queda, temporalmente, descartada. El resultado sería muy espectacular, pero no respondería al pragmatismo ni a la finalidad de empoderamiento de la plataforma, desvirtuando el proyecto. La navegación – hacia nuestra finalidad – es más compleja en un entorno 360, la lectura/visionado de materiales se dificulta enormemente (mareos incluidos) y existe una brecha en su accesibilidad (hardware VR más caro).			
Reflexiones praxis	· El código de color funciona para la distribución de contenido. · Cabría buscar elementos icónicos que substituyan al código escrito. · La estratificación por capas que proporciona la interactividad es muy funcional a la hora de ofrecer la posibilidad de profundizar en el contenido sin saturar la experiencia.			
Ideas	· Creación de equipos por formato para el engagement. · Integrar propuestas reales que puedan ser manipuladas en la experiencia piloto (solicitud de permiso). · Diseñar “escudos” o “blasones” por formato para facilitar la identificación. · Creación de un “Torneo del caos”, que posibilite fijar un objetivo para la creación, que visibilice la relevancia que la comunidad le ofrece a la creatividad narrativa y que incentive una competitividad con una lógica diferente a la convencional (emotio, motivación y compromiso).			
Resultados y avances	· Avances en la creación de la ruta creativa de la “casa podcaster”. · Redacción del dossier. Falta incorporar la versión final de la ruta creativa, la arquitectura de la información y el diseño de la interfaz.			

	· Se ha establecido el código de color de la plataforma.

Día	18/10/2019		
Síntesis trabajo realizado	Versión final de línea gráfica.		
Dimensiones trabajadas			
ID			
	OR		
	ESC		
	AV		
	DIG		
			INT
			TM
			HIP
			VIR
			CON
AP			
EMP			
	IM		
	H		
	CC		
	CO		
US Usuario y Comunidad	ROL		
	COM		
PCOMED	RC		
	MET		
	PER		
	PF		
	SN		
	TUT		
	EV		
Reflexiones plano teórico		· La composición estética es clave en la generación del Universo de la propuesta. La distribución de color, la selección de las imágenes, iconografía, tipografía… suman de cara al reconocimiento y la empatía. · La composición estética cuenta: forma parte de la narrativa.	
Reflexiones praxis		· Con un trabajo muy focalizado el reconocimiento se puede obtener bajo una serie de elementos clave: colores, formas, tipografía e imagen. · El equilibro de los componentes gráficos está ligado a la finalidad narrativa. Es decir, el diseño se creará en función del objetivo marcado por las y los autores. · Aquí, la finalidad es el empoderamiento dentro de un sistema comunitario. En este sentido, hay tres nociones a tener en cuenta: accesibilidad y usabilidad, atracción y empatía/sentimiento de pertenencia. · La rotura de las combinaciones estéticas estereotipadas y reconocibles es un riesgo, pero al mismo tiempo supone un diferencial para generar la idiosincrasia.	
Ideas			
Resultados y avances		· Definición de la línea gráfica. · Composición y almacenamiento de elementos gráficos estandarizados para su reproducción.	

Día	25/10/2019		
Síntesis trabajo realizado	Edición y tratamiento audiovisual definitivo.		
Dimensiones trabajadas			
ID			
	OR		
	ESC		
	AV		
	DIG		
			INT
			TM
			HIP
			VIR
			CON
AP			
EMP			
	IM		
	H		
	CC		
	CO		
US Usuario y Comunidad	ROL		
	COM		
PCOMED	RC		
	MET		
	PER		
	PF		
	SN		
	TUT		
	EV		

Reflexiones plano teórico	· Aunque el audiovisual gane peso dentro de las plataformas, los significantes escritos suelen ser muy útiles para la identificación sencilla de hipervínculos y para la profundización sobre contenidos. · Ahora bien, se demuestra que la remediación a través de transcripciones sería innecesaria en una plataforma digital conectada, al poder presentar declaraciones a través de documentos audiovisuales – que pueden ser empleados para profundizar en el conocimiento -.
Reflexiones praxis	· La integración de la gráfica en las piezas audiovisuales dota de continuidad al conjunto de la propuesta. · Desde el montaje, se puede generar un *focus group* inexistente en la vida real que permita conocer las diferentes perspectivas de las y los expertos sobre temas concretos. · Los cortes largos han de estar justificados, ya sea en la diégesis o en la finalidad de su exposición. Su uso tiene que estar reflexionado y cumplir objetivos específicos.
Ideas	· Elaborar una capa de introducción en la que todos los formatos sean presentados por creadores/as.
Resultados y avances	· Atendiendo al guion literario, la arquitectura de la información y la base del diseño de la interfaz, se han editado todas las piezas audiovisuales necesarias para la composición del piloto. · Se ha incluido la línea gráfica en los materiales audiovisuales.

Día	09/11/2019			
Síntesis trabajo realizado	Edición de la interactividad: Klynt			
Dimensiones trabajadas				
ID				
	OR			
	ESC			
	AV			
	DIG			
			INT	
			TM	
			HIP	
			VIR	
			CON	
AP				
EMP				
	IM			
	H			
	CC			
	CO			
US Usuario y Comunidad	ROL			
	COM			
PCOMED	RC			
	MET			
	PER			
	PF			
	SN			
	TUT			
	EV			
Reflexiones plano teórico	· Escrito y audiovisual se integran en las plataformas de forma directa, planteándose como proyectos cuyo hardware de intermediación son las pantallas. La oralidad es más difícil de encajar – sobre todo en cuanto a interacción -, a no ser que se justifique en la diégesis o sea consustancial a un formato (por ejemplo, el podcast o la radio online). · Cabe esperar que, con la incorporación de dispositivos como Alexa y Google Home, con su combinación de software y hardware, generen cambios en el tratamiento de la oralidad y sus formatos asociados. · La proyección transmedia de un proyecto resulta complicada para los trabajos de bajo presupuesto (y con limitaciones técnicas y temporales). Se puede diseñar toda una estrategia de bajo coste, pero es muy difícil que prospere en términos de impacto o incidencia – se aprecia una relación directa con el *mainstream* -. El exceso de ambición suele penalizar a los proyectos.			
Reflexiones praxis	· El orden y la distribución clara de los materiales (en carpetas) con los que se va a componer la plataforma son clave a la hora de empezar su construcción. · La construcción hipermedia deja poco lugar a la improvisación: los cambios en la *fabula* penalizan al proyecto en su conjunto, significando el cambio manual de múltiples materiales que están enlazados entre sí. · La labor de la construcción hipermedia-interactiva se asemeja más a la de un artesano relojero que a la de un genio creativo. Además de la claridad de la obra en su conjunto, la labor principal consiste en ir colocando piezas que van encajando entre sí para construir la totalidad (y permitir que funcione). · La conectividad posibilita el vínculo con elementos externos profesionales. · En el caso del piloto, el trabajo de Jorge Marín sirve como referencia y para la acción mimética y para el mash up. En combinación con el hipermedia y la interactividad, se puede complementar con los discursos del propio Jorge (profundización en el conocimiento), con su conexión en línea (capa social física-digital) o con su intervención presencial (capa física – física). El instrumento digital permite combinar estas tres vertientes de forma concatenada e integrada en la diégesis.			
Ideas	· Trabajar con Jorge Marín para que forme parte de la extensión digital-física del proyecto como piloto.			

Resultados y avances	· Se ha avanzado en la construcción de la metáfora de inicio. · Se ha empezado a componer la ruta, con la creación del esqueleto hipermedia principal (estructura o fabula).

Día	23/11/2019			
Síntesis trabajo realizado	Edición de la interactividad en Klynt II			
Dimensiones trabajadas				
ID				
	OR			
	ESC			
	AV			
	DIG			
			INT	
			TM	
			HIP	
			VIR	
			CON	
AP				
EMP				
	IM			
	H			
	CC			
	CO			
US Usuario y Comunidad	ROL			
	COM			
PCOMED	RC			
	MET			
	PER			
	PF			
	SN			
	TUT			
	EV			
Reflexiones plano teórico	· La concepción del modo de competición debe ser repensada para no fijar criterios elitistas convencionales (rankings, tops, etc…). También, en el primer planteamiento, incurrimos en una versión con tintes conductistas al gamificar la experiencia (medallas como premios). Si bien son un incentivo, el objetivo de empoderamiento hacia la transformación nos tiene que llevar a reflexionar sobre modelos que reduzcan los criterios pre-establecidos y generen fórmulas mixtas que replanteen las fórmulas competitivas contemporáneas (exitosas y que funcionan a nivel motivacional, pero basadas en la reproducción). Trataremos combinar éxito, rigor y rotura de paradigmas. · Se debe reforzar el apartado de salida y vinculación con áreas profesionales que impulsen la incidencia. El empoderamiento quedará limitado si se restringe al ámbito educativo formal: debe consolidarse en espacios de incidencia reales, manteniendo la idiosincrasia y la visión de las propuestas originales – y su finalidad de incidencia -.			
Reflexiones praxis	· El arco dramático tiene que verse reforzado con mejoras en las habilidades. Aquí podemos trabajar la base de la conectividad para reforzar el uso de herramientas y que las insignias desbloqueen herramientas (en lo pragmático) y caminos (en lo dramático). · La construcción de la línea formativa extensiva (a profundidad) no tiene sentido en el momento en el que nos encontramos. Su aplicación efectiva requiere de una serie de condicionantes: desarrollo tecnológico básico (pero necesario para su efectividad), acuerdos con las comunidades educativas formales para su integración real, lo que incluiría una colaboración para facilitar su implementación), convenios con partners/socios profesionales de la comunicación que respalden tanto su desarrollo como su implementación y seguimiento… El piloto ha de servir como modelo explicativo y operativo, mostrando todas las potencialidades de la propuesta, pero sin ir al detalle. Tendría que funcionar como producto de cara a un pitch en entornos reales.			
Ideas	· Replanteamiento del modelo competitivo. · Piloto que pueda servir como “pitch” para la elaboración de un proyecto real.			
Resultados y avances	· Nodos principales de la plataforma (Metáfora principal, comunidad, perfil personal, mapa formativo) encauzados. · Revisión de los apartados competitivos y de vinculación con el exterior.			

Día	14/12/2019			
Síntesis trabajo realizado	Edición de la interactividad en Klynt III			
Dimensiones trabajadas				
ID				
	OR			
	ESC			
	AV			
	DIG			
			INT	
			TM	
			HIP	
			VIR	
			CON	

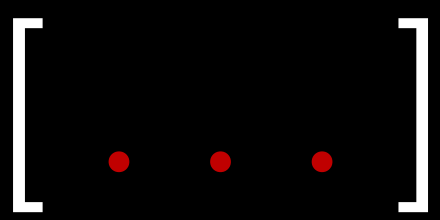
AP				
EMP				
	IM			
	H			
	CC			
	CO			
US Usuario y Comunidad	ROL			
	COM			
PCOMED	RC			
	MET			
	PER			
	PF			
	SN			
	TUT			
	EV			
Reflexiones plano teórico		· La competitividad convencional puede substituirse por curatoría: son las y los miembros de la comunidad los que eligen sus proyectos predilectos, en un orden aleatorio (modelo de representatividad alternativo, participación y responsabilidad, refuerzo de vínculos comunitarios). · En un segundo nivel, la vinculación con las áreas profesionales se puede realizar desde el apartado competitivo (jurado), orientándolo hacia una vía profesionalizante (con incentivos reales que favorezcan la finalidad transformadora).		
Reflexiones praxis		· Para la operatividad de la plataforma, se debe contar con el feedback del usuario. Se puede prever sus reacciones y modelar la propuesta, pero para saber si los diferentes inputs generados están funcionando se requiere de la participación efectiva y evaluación del proyecto por parte de las y los usuarios. Si no, es una plataforma hueca. · Los formatos creativos siguen creciendo, por lo que sería interesante contar, a modo de DLC's, con nuevas entrevistas y casas que pasaran a formar parte de la plataforma. · También se podría trabajar en base a temporadas con objetivos marcados de forma anual (o por curso académico). · Hay que evitar la desorientación del usuario entre el flujo hipermedia. Contar con un camino destacado, así como las opciones del menú fijo y volver atrás, facilitan la navegación. · La integración del sistema social resulta aparatoso a nivel formal y de experiencia. Quizás, derivar hacia aplicaciones externas (o conseguir su apoyo) sería más efectivo.		
Ideas		· Buscar vinculaciones reales con espacios mediáticos consolidados, como RTVE y su archivo, para generar sinergias con la comunidad educativa formal, aprovechando la estructura presentada por el piloto de plataforma. · Explorar colaboraciones posibles con representantes de los diferentes formatos abordados. · Tratar de expandir la cuestión formal a asuntos temáticos.		
Resultados y avances		· Piloto montado – pendiente de subir on-line y comprobar funcionamiento -.		

Día	21/12/2019			
Síntesis trabajo realizado	Subida y beta test interno			
Dimensiones trabajadas				
ID				
	OR			
	ESC			
	AV			
	DIG			
			INT	
			TM	
			HIP	
			VIR	
			CON	
AP				
EMP				
	IM			
	H			
	CC			
	CO			
US Usuario y Comunidad	ROL			
	COM			
PCOMED	RC			
	MET			
	PER			
	PF			
	SN			
	TUT			
	EV			
Reflexiones plano teórico		· En la última fase, contar con un buen plan de distribución y socialización es fundamental. · La viabilidad futura es completamente dependiente de la comunidad, que es la que marca el éxito o el fracaso de las propuestas. Partiendo de cero, es necesario trabajar sobre comunidades preconstruidas o aprovechar la popularidad de personajes comprometidos con el proyecto.		

	· Más allá del empoderamiento narrativo, advertimos que narrar en las diferentes formas mediáticas sirve para aprender y empoderar: reconocer conceptos, vincularlos y representarlos (narrarlos) es una metodología que contribuye al aprendizaje. Su publicación y difusión es una fórmula para la incidencia. Desde un enfoque crítico y constructivista, y al menos desde el plano teórico, tendría una capacidad escalable para impactar y transformar las sociedades (con un aval comunitario). · La perspectiva com-educativa aporta una mirada diferencial sobre la alfabetización contemporánea. Este vector resulta muy interesante desde su complementariedad con propuestas formales más convencionales.
Reflexiones praxis	· El/la usuario es el que activa el desarrollo de la narrativa, pero sigue siendo el autor el que decide sus grados de intervención y predispone su viaje. Dependerá, en todo caso, de la finalidad narrativa y del pacto narrativo. · Sin alcance y sin una comunidad sólida, la plataforma, por muy válida que sea, es únicamente un cascarón vacío. · La ejecución técnica se facilita enormemente desde una buena planificación, coordinación, orden y claridad de los procesos (en busca de una finalidad). · Los accidentes a nivel de código ocurren, y sin profesionales desarrolladores involucrados corren el riesgo de enquistarse y volverse irresolubles. · El punto de vista com-educativo debe verse reforzado por la parte educativa y por la profesional.
Ideas	· Profundizar en la propuesta, más allá de la investigación, como vector diferencial para el empoderamiento. · Explorar opciones de financiación para profundizar en la investigación, tratando de conectar las parcelas de educación formal con su entorno comunicacional. · Plantear un cronograma postdoc que incluya una fase de evaluación y cierre de proyecto piloto, búsqueda de financiación, promoción e implementación.
Resultados y avances	La plataforma piloto es accesible a través de www.contadoresdelcaos.com.



Figura 153.
Imagen de transición entre los resultados de la investigación y las conclusiones. Foto de Louis (2019).



PARTE 3
SINTESIS

3 RESULTADOS MAPA MENTAL



Figura 154.
Mapa Mental del apartado de resultados de la investigación.



ABR +
DIARIO
3

PLATAFORMA
COM-EDUCATIVA

NARRATIVA

VECTOR

EMPODERAMIENTO



· NECESIDAD DE DOSSIER DE PROYECTO ESTANDARIZADO (ORDEN)

· FABULA - ESTRUCTURA HIPERMEDIA

· UNIVERSO IMPULSA EMPATÍA

· PROFUNDIZACIÓN DESDE ARCO DRAMÁTICO Y GAMIFICACIÓN

· ROL Y VIAJE DE USUARIO DIRIGIDO POR AUTOR A TRAVÉS DEL CÓDIGO

· FINALIDAD REAL: CONEXIÓN, IMPULSO E INCIDENCIA EN MUNDO PROFESIONAL(MOTIVACIÓN Y COMPROMISO)

· SE REQUIERE PARTIR DE COMUNIDADES PREEXISTENTES. FUERZA EN COMBINACIÓN COMUNIDADES EDUCATIVA + MEDIÁTICA.




CONCLUSIONES

4. CONCLUSIONES

Tras el jardín de senderos que se bifurcan

Iniciábamos el recorrido por los diferentes pasajes de esta Tesis señalando una concatenación de crisis superpuestas, vislumbrando en las referencias que tratan de describir la sociedad contemporánea la constatación de un cambio de época que se demuestra hipercomplejo en su y escala, y elusivo en su permutabilidad.

Con la caída de los metarrelatos de la modernidad se produce un efecto de orfandad narrativa, abriéndose la puerta a la tramoya y a la agitación de las historias y sus formas (con un impulso cada vez más intenso por parte de las innovaciones tecnológicas). Lyotard (1987) avanzaba con una sentencia visionaria que el metalenguaje universal «es reemplazado por el de la pluralidad de sistemas formales y axiomáticos capaces de argumentar enunciados denotativos en un metalenguaje universal, pero no consistente» (p.36). En este entorno, los lazos sociales se fundamentan en la creación de jugadas del lenguaje (p.12).

Si bien hay grandes metarrelatos que han ido consolidando su influjo sobre poblaciones cada vez más cuantiosas en número, también es cierto que se abre un espacio para los paralogismos y, sobre todo, para un replanteamiento de los relatos preponderantes y de sus usos y procesos. Aquí, el acto narrativo asume su rol nuclear como forma de poder del que cuenta sobre el que escucha, del que escribe sobre el que lee, del que enseña sobre el que aprende. Como expresa García-Marín (2018, p. 438), hay una corriente dentro de la academia que defiende que «internet, y más concretamente los medios digitales, le otorgan una voz a aquellos que no la tienen, modificando las estructuras y modelos comunicativos broadcast del siglo XX». Frente al optimismo tecnófilo, hemos adoptado en esta investigación una visión crítica que le otorga a la tecnología un valor instrumental (con diversidad de intereses detrás) de enorme potencia e influencia en su connivencia con el ser humano y su evolución (como apreciamos en el desarrollo de las modalidades mediáticas). El empoderamiento narrativo, en este punto, se presenta como una oportunidad subversiva (de alteración de los sistemas preestablecidos) que se encara hacia la transformación social y personal, y hacia el bien común. Aquí, nuestra propuesta encuentra un parentesco directo con la alfabetización mediática e informacional, y su potencialidad para «fortalecer las habilidades críticas y las destrezas comunicacionales que permiten a los individuos hacer uso de los medios y la comunicación como herramientas y un proceso de articulación del desarrollo y del cambio social» (UNESCO, 2011, p. 41), influyendo también sobre sus propias vidas.

La asimilación binaria conectada

La comunicación se vio alterada en su concepción tradicional heredada de los ***mass media*** con la invención de Internet y la digitalización. Una vez más, las innovaciones tecnológicas suponen una rotura de paradigmas y una alteración del curso de la historia de la humanidad. Transitamos del oído a la vista, y de la vista a una proyección hacia un sistema multisensorial que redefine nuestra relación con el entorno. En lo narrativo se

multiplican las jugadas: se amplía el número de dispositivos y canales, aparecen nuevas formas y se establecen diferentes taxonomías para géneros y formatos. Las relaciones y consensos entre los entes narrativos y las partes del esquema comunicacional se diversifican y consensúan de forma acelerada, con el software estableciendo la gramática y también normas de uso social (las leyes). No hablamos únicamente de emitir y recibir; surgen nuevas formas de intervención sobre la comunicación.

Con la democratización de medios y la accesibilidad (al menos en el primer mundo), la acción mediática narrativa se ha convertido en un hábito cotidiano. La frontera entre lo digital y lo real está desapareciendo cognitivamente, de la misma forma que se asimiló la existencia del objeto en el representámen textual. Se está produciendo una hibridación de signos y códigos para la interpretación de la experiencia vital. La materialidad preponderante de la narrativa pasa a ser digital o digitalizada, por lo que adquiere sus propiedades. En la realidad social, modelos, procesos y funciones están atravesadas operativa y lógicamente por lo computacional.

Morfología del cuento digital

Linealidad y canon aristotélico se han puesto en cuestión… pero siguen siendo un modelo dominante. Lectura lineal, introducción – nudo y desenlace, finalidad catártica, serialidad… ahora se alternan (o combinan) con propuestas rizomáticas, hipertextualidades y metas diversificadas. Para su validación, quedan fijadas en el pacto narrativo. Los formatos condicionan procesos y finalidades, especialmente los que cuentan con mayor tradición, pero también se demuestran variables en sus propuestas. La inmersión narrativa puede convertirse en dispersión o complementariedad; en realidad, se comporta como una ampliación de la oferta, un aumento de la carta, con algunas propuestas principales recomendadas. Los cánones siguen formando modelos de uso y efectos de reproducción (en el sentido bourdiano del término) , pero, al mismo tiempo, facilitan la actuación frente al caos.

La sacralidad del relato se imbuye de un riesgo (o potenciación) de apropiación e intervención externa. Con la socialización de los mensajes en redes, este ejercicio va asociado de forma directa con el ***fandom*** y el ***hatedom***, o simplemente con la posibilidad mecánica de la edición, la intervención y la remezcla. Sobre las narrativas contrastadas, no es tanto la autoría como la propiedad la que se ve resignificada con la oportunidad que se abre sobre la manipulación de los materiales, siendo la creación de ***memes***, ***GIFS*** y mensajes polisémicos una constante en la red, en diversas ocasiones promovidas por las propias productoras/distribuidoras, en planteamientos que, como especifican Sigiliano & Borges (2019) en el marco del ***transmedia literacy*** en ***twitter***, «promote the audience's creative production and the tweets broaden, deepen and re-signify the plot» (p.21).

Con la proyección hacia una web semántica, de registro y control pormenorizado de la actuación del usuario, cabe esperar una mayor personalización (o una oferta mejor calibrada y dirigida) de las experiencias narrativas. Ante el exceso de contenido y las limitantes de tiempo y concentración, la función del curador (humano o algorítmico) cobrará una mayor responsabilidad, evitando vulnerar la sensación del libre albedrío. La finalidad de las grandes productoras de contenido seguirá siendo, no obstante, maximizar la penetración y el uso de las narrativas a través de la identificación de patrones masivos desde la personalización.

Como explicaba Arnau Gifreu durante una de las entrevistas, «estamos en un momento mucho más complejo incluso que el nacimiento del cine, con mucho más recursos y capacidades, pero esa misma capacidad y complejidad y recursos hacen que la narrativa sea más compleja que nunca explicarla y llegar».

La polimorfosis del contenido

Ante la avalancha tecnológica, hay una cadencia reiterativa (tanto académica como mediática) en poner el foco sobre las formas. Desde nuestra investigación, y con la creación como atalaya de la perspectiva, el componente central es «el qué»; El punto de partida del acto narrativo es la pregunta: «¿Qué quiero contar?»

De forma factual, el deslumbramiento por «el cómo» cobra sentido, más allá de la innovación y el marketing, en la relación de tintes simbióticos que mantiene con «el qué". Desde la posición adoptada en esta Tesis, la narrativa incorpora, además de la historia, la estética y las formas para representarse. Es decir, las formas también cuentan, y también condicionan el uso y la experimentación de la propia narrativa. En este punto nos alineamos con Ryan (2004) cuando afirma que «narrative scripts can be told (diegetic mode), they can be shown (mimetic mode), or they can be enacted, not for the benefit of an audience, as is the case in drama, but as a self-rewarding activity» (p. 416), ofreciendo «an endlessly productive source of knowledge and aesthetic experiences» (p. 429).

Aunque en ocasiones se produzca una inversión de los términos, la dirección procedimental corroborada por las y los creadores va desde el «qué» hasta el «cómo», con el «a quién» como determinante a tener presente de manera constante, y la finalidad («para qué») como elemento transversal a la propuesta. Cada uno de estos factores actúa como un elemento condicionante del sistema, debiendo articularse de manera conjunta y continuada para lograr el éxito (cuyo baremo de comprobación se halla determinado por la finalidad).

Podcast, videojuego, no ficción interactiva, literatura digital, hilos de ***twitter***, ***web***, ficción interactiva, el lab... cada una de las formas analizadas posee su propia idiosincrasia. A la hora de narrar, es fundamental conocerla, así como lo es manejar su funcionamiento operacional. De la misma manera, debemos saber a quién se dirige el relato y desde dónde se debe presentar. En términos generales, la narrativa, para funcionar, tiene que querer ser escuchada, responder a una necesidad, y lanzarse a través de la plataforma de uso donde esté el ***target*** potencial.

A pesar de la simplicidad de estos argumentos, la mayoría de las nuevas narrativas fracasan en la definición de lo que se quiere contar, forzándose su encaje en canales inadecuados que acaban desvirtuando la historia y desgastando el formato.

Características concurrentes de la narrativa digital en el contexto com-educativo

Habiendo contrastado la existencia creciente de formas y formatos con características propias, la investigación recoge también una serie de rasgos comunes que resultan definitorios de la narrativa digital (o de ciertas tendencias en el momento del muestreo, ya que la permutabilidad del fenómeno también es parte de su idiosincrasia) en su conjunto. Recordemos aquí, como un principio de enfoque, la perspectiva adoptada, desde una base com-educativa, y un especial énfasis en la creación.

En el análisis, observamos cómo, en términos generales, la imagen va ganando peso sobre el texto, adquiriendo el vídeo verbalizado un pequeño espacio dentro del ámbito de conocimiento tradicional a través de los tutoriales y la presentación de contenidos narrados. Las funciones más tradicionales del saber, sin embargo, como las actividades, las guías didácticas o la carga teórica, sigue recayendo sobre el texto. También se presenta con usos informativos o descriptivos. Se observa una tendencia general decreciente (en extensión), aunque en algunas funciones o aplicaciones (como los foros, wikis o ***twitter***) sigue ocupando un espacio central, aproximándose en ocasiones al lenguaje oral en su formulación.

Lo que más llama la atención es su vigencia como origen de todas las formas narrativas, a través de su consagración mediante el anotado de ideas o la redacción de ***briefs***, guiones y escaletas. Además, suple las carencias en el uso del resto de modalidades mediáticas: cuando no se sabe cómo contar se recurre a la escritura.

La oralidad ocupa un espacio dentro de las propuestas diegéticas, integrándose en el vídeo, a través de personajes o en el off. Centraliza alguno de los formatos, siendo el caso del podcast el más paradigmático. En las plataformas com-educativas, sin embargo, queda aminorada como ente autónomo.

En las plataformas, el entorno de las pantallas como periférico principal de interacción parece favorecer el uso preponderante de la imagen (y su capacidad icónica y simbólica). Sin embargo, el ***homo videns*** (Sartori, 2002), en este punto, queda lejos de consolidarse como preponderante dentro de los espacios ocupados habitualmente por el conocimiento formal, donde la letra, como ya hemos mencionado, sigue reinando. Audio y vídeo se trabajan de manera específica y como conjunto, priorizándose en función de las características del relato y del medio escogido. En el audio encontramos efectos, voz, audio directo y banda sonora. En la parte visual, a las imágenes fija y en movimiento, se suman opciones como las animaciones, ***memes, GIF's***... El vídeo cumple con distintas misiones: espacio inmersivo para la catarsis (ficción), informativo/documental/expresivo (no ficción), registro (***videocast*** o ***making off***) o pedagógica/formativa (tutoriales).

El abanico diferencial de las plataformas com-educativas, sin embargo, se abre con la incorporación de las potencialidades digitales en red. En la materialidad digital se absorbe oralidad, escritura y audiovisual, que en su recodificación adquieren sus propiedades. Aún nos encontramos lejos de la democratización del uso del código. Es ahí donde los programas y los desarrolladores asumen una responsabilidad enorme como mediadores, codificadores y decodificadores.

La interactividad, en este marco, cuenta con grados de intervención, niveles de control y capas de profundidad. Se manifiesta a través de las interfaces, comprendiéndose desde el enfoque de esta investigación como el espacio donde se encuentran personas con personas, tecnologías y narrativas. Va más allá de la navegación clásica (reproducir, buscar, filtrar), generando huellas en el sistema narrativo que lo condicionan. En las plataformas, se recurre a esta clave, especialmente, para la intervención sobre los materiales del Universo y para fomentar las relaciones comunitarias.

Respecto a los materiales, gira fundamentalmente sobre tres ejes: la edición en tiempo real, la creación o modificación y la contribución/distribución comunitaria. Esta incorporación de un plus - en la nomenclatura empleada por Silva (2005, p. 113) – tiene una repercusión directa sobre la agencia de las y los usuarios (protagonismo) y su identidad (la acción-creación habla de mí). La expresión individual cobra sentido, primero, desde la construcción de un perfil identitario registrado y, desde ahí, en un entorno comunitario que posibilita las relaciones de corte social, el retorno, el acompañamiento y la puesta en valor de las contribuciones individuales. El rol preferente del usuario se ve reforzado, además, con la capacidad de transformar la experiencia de los demás miembros de la comunidad, y de intervenir sobre la historia (modificándola y alterando el sistema en su conjunto). Para las y los autores, esto significa prever comportamientos para precodificarlos y codificar también las reacciones del sistema. Además del ***HCI***, cuenta con un componente ***off line*** que se genera alrededor de las narrativas, vinculado al ***fandom*** y los eventos presenciales. Su uso vendrá determinado por la finalidad narrativa. Saturación, falta de ritmo y distracción son errores habituales que apartan al usuario o comunidad de los objetivos determinados por el autor en el diseño de la interactividad.

El hipermedia se revela como la ***fabula*** dentro de las propuestas digitales en red; son la estructura sobre la que se construyen los sistemas narrativos. Conseguir una coherencia del relato sigue siendo clave. En su diseño, ofrece la opción de configurar el dispositivo/plataforma en función de la finalidad planteada. Las propuestas analizadas muestran, principalmente, la función de categorizar, catalogar y administrar las conexiones en una lógica computacional de base de datos, destinada a facilitar la accesibilidad y la usabilidad a través de la simplificación de los procesos. En cuanto a su presentación de cara al usuario, las estructuras hipermedia permiten ampliar el sentido de la lectura tradicional, generar capas de profundización en el contenido, sumar modalidades mediáticas de los materiales, e incentivar las relaciones entre usuarios y la relación de estos con los materiales. Las exploraciones libres son posibles, pero la orientación de la experiencia se establece como un principio para el posicionamiento de las lecturas predispuestas por las y los creadores de la plataforma, o de los propios usuarios a través de las herramientas de intervención, aminorando el riesgo de dispersión y caos que

puede suponer una lectura rizomática no pautada. La remediación por parte de las y los usuarios, o la creación directa en el caso de ***Scratch***, altera el carácter monopolístico de las propuestas para abrir, dentro de las normas determinadas por el sistema, la administración del contenido. En los dos casos, el tipo de experiencia propuesta rompe con la estructura narrativa canónica (principio-nudo-desenlace) y con el esquema tradicional de las clases formales para presentar una opción configurable en función de los intereses propios. El ***target***, en la mayoría de la muestra analizada, sigue siendo el profesor como elemento mediador. A excepción de Scratch, replican un modelo digital de la autoridad y la función de ***gatekeeper*** del maestro en el aula.

La conectividad, por su parte, suele concentrarse en el interior de la propia plataforma, tendiendo a generar espacios que no requieren de aportaciones externas. En este punto, se facilita la integración del individuo en el sistema, pero en paralelo se le priva de la potencialidad de redes y nodos externos que pudieran ampliar su experiencia. En su connivencia con la interactividad, los sistemas comunitarios están diseñados a modo de redes sociales, integrando componentes de gratificación social como el ***like***, comentarios, o la opción de compartir. También se generan sistemas de orientación y mentoría: Foros, wikis, tutoriales… Aquí, se produce un fenómeno a tener en cuenta: la interacción se produce de persona a persona, pudiendo abrir canales de intercambio y colaboración entre usuarios de diferentes rangos (administradores, curadores, creadores, receptores…), pero también entre personas y proyectos como transportadores de contenido, añadiendo la noción de contribución al sistema comunitario. Además, el vínculo conectivo puede ampliarse a entornos físicos, con la incorporación al aula de perfiles expertos o la interacción con personalidades de ramas del saber (como apreciamos en el caso del ***NFB Education***), en una funcionalidad que nos recuerda a las clases paseo de Freinet. Esta se presenta como una opción accesible y sencilla para romper la cuarta pared que, habitualmente, constriñe los espacios educativos formales.

Estética, funcionamiento, contenidos… la virtualidad va más allá de la interfaz de escritorio, integrándose nuevas propuestas como metáforas que imitan el mundo físico o que proponen alternativas ficticias o dramáticas, como defiende Laurel (2014, p.151). Están apareciendo nuevas formas como la Realidad Virtual (Universo virtual inmersivo – ocupación física del espacio virtual por el usuario), la Realidad Aumentada (superposición de capas digitales sobre el mundo real) y la Realidad Mixta (combinación de las dos). La Realidad Virtual ofrece opciones de reinterpretar el mundo real, resignificándolo, alterándolo o expandiéndolo. Con la incorporación de tecnologías como la realidad aumentada, la realidad mixta o las impresoras 3D, la frontera entre las dos esferas se va estrechando, pudiendo esperarse un trasvase de la incidencia diegética sobre entornos reales. En las plataformas com-educativas, la materialidad binaria permite la construcción de un Universo contenedor que identifica y enmarca la experiencia. Aquí, la idiosincrasia de la propuesta y su construcción estética (color, formas, y línea gráfica en general), la estructura, las mecánicas de funcionamiento… son clave para que este proceso de reconocimiento y habituación suceda. En el caso de ***Minecraft Education***, la introducción de perfiles o avatares redunda en la personalización de la experiencia en la diégesis, pudiéndose optimizar recursos como el plano subjetivo para la inmersión. En estos entornos, el usuario puede adquirir capacidades y habilidades imposibles en el mundo físico.

La narrativa transmedia es entendida por las y los creadores como un relato que se expande a través de medios y plataformas. Tiene un nodo central y una serie de satélites con significado propio (metáfora del pulpo). El concepto de ***Universo*** como todo narrativo es central. Entre los autores entrevistados, la estrategia transmedia no parte de una idea preconcebida. Se va consolidando sobre la marcha, sumando productos a los núcleos exitosos. En las plataformas, encuentra una representación evidente en los productos que derivan de proyectos populares como ***Minecraft***, el ***NFB*** o ***Arte***, pero sin observarse una evaluación conjunta original para la expansión de las experiencias narrativas. Se asemejan más a escisiones franquiciadas con unos objetivos propios que no a estrategias de crecimiento de la narrativa nuclear a través de diferentes satélites.

Resulta interesante observar cómo hay sectores mediáticos que encuentran en la educación un nicho de interés para expandirse en sus propuestas. Aquí se nos arroja una pista respecto al funcionamiento de este tipo de plataformas: contar con un apoyo de una marca, institución o ente posicionado es clave para, por lo menos, facilitar la integración, aceptación y seguimiento de la plataforma por parte de la sociedad. Trabajadas de

manera estratégica, se abre una oportunidad para que el ***fandom*** de la franquicia puede llegar a fusionarse con la comunidad educativa, en una complementariedad que reúna lo mejor de las dos esferas.

El usuario... ¿toma el mando?

Como hemos venido subrayando, el estatus del usuario cambia, adoptando un gran protagonismo en las propuestas, ya sea como ente interactor, creativo o usufructuario. Aunque el mando lo sigan manteniendo los autores de las plataformas. Es importante recalcar este punto: hay un nuevo posicionamiento del usuario que viene marcado por los designios del autor y su finalidad a través del software.

El usuario pasa a ocupar un rol central, no tanto por su protagonismo directo en o sobre la obra (que es variable en función de la propuesta y los pactos narrativos), sino porque se le tiene muy en cuenta a la hora de diseñar y crear la narrativa. La escala de libertad, participación o co-creación estarán atribuidas por la voluntad de los autores (aunque habrá ocasiones en que la autoridad canónica se verá desafiada) o los desarrolladores de software. Aquí, no obstante, se genera una interdependencia, ya que las narrativas requieren de la acción del usuario para acontecer. Las y los creadores son conscientes de que deben asignarle un rol entre las posibilidades tecnológicas y conceptuales que se han abierto: diegético o extradiegético, participante, protagonista, pasivo... En este sentido, va más allá de la noción del ***prosumidor*** o de ***emirec***; las opciones se han diversificado con diferentes niveles de interacción diegética, intervención comunitaria, grados de participación creativa, o modelos de recepción, como el pasivo-inactivo (espectador-catarsis) o el pasivo-activo (recepción pasiva con interacción social en tiempo real alrededor de la propuesta diegética). La posibilidad tecnológica de dar mayor rango de acción al usuario no implica necesariamente que este quiera participar o tenga la intención de hacerlo.

Las y los creadores plantean estrategias para generar motivación y compromiso en el usuario. Un atajo consistiría en cubrir directamente sus necesidades y dar respuesta a aquello que están solicitando. Pasando por alto esta opción, identificación, cercanía, empatía y emoción se revelan como elementos transversales para el proceso narrativo; desde la creación de los personajes a la historia, pasando por la gestión social de la comunidad (cuidarla, tenerla en cuenta e interactuar con ella) tanto en espacios digitales como físicos. Premios, retos e incentivos, la afinidad temática y la unión por objetivos, así como la pertenencia a un grupo exclusivo, son empleados como componentes potenciadores del ***engagement***.

La comunidad y la agencia

En el caso específico de las plataformas com-educativas, la relevancia del rol del usuario se expande; su agencia cobra sentido en un entorno comunitario que le otorga un reconocimiento y una valía a la acción creativa. Son comunidades que se fundamentan en la actividad y retroalimentación de sus miembros. Sin ellas, las plataformas almacenan un gran potencial estático, estancándose y perdiendo su sentido y valor. Así, los sistemas comunitarios son un principio marcado desde el diseño de las plataforma y, al mismo tiempo, una finalidad para que la propuesta cobre sentido. En el análisis, hemos observado diversas estrategias que se han tenido en consideración para impulsar el sistema comunitario con aspiraciones com-educativas. Las sintetizamos aquí:

- Universo propio. Forma, contenido y mecánicas reconocibles para la identificación y la empatía.
- La identificación y personalización a través del registro. El usuario adquiere una identidad dentro del sistema.
- Sistemas de relaciones sociales. Inclusión de un modelo de interacción que imita las redes sociales. Asociado a la popularidad, el reconocimiento y el estatus. Centrados fundamentalmente en los proyectos.
- Sistemas de apoyo, tutelaje y acompañamiento. Estratificación de perfiles, foros, wikis, tutoriales o

interacciones directas entre usuarios. Asociado a la colaboración, el cuidado del grupo y el sentimiento de pertenencia.

- Crear, compartir, y retroalimentar. Herramientas o funciones que permiten la manipulación o creación de contenidos y formas. Introducción de los proyectos multimedia como parte del sistema comunitario (con opciones de interacción creativa y social).
- Reconocimiento desde estructura hipermedia. Posicionamiento prioritario de los proyectos elaborados por los miembros de la comunidad en la plataforma.
- Retos y gamificación. Incentivos que mueven a las y los usuarios hacia la acción. Suelen ser públicos y, una vez superados o alcanzados, se incorporan al perfil personal en forma de reconocimiento.
- Vertiente ***blended***. Proyección sobre el espacio físico, pudiendo incorporar encuentros, talleres, conversaciones con expertos… que expandan la experiencia comunitaria más allá de lo digital.
- Vinculación a personalidades o marcas populares o consagradas. Popularidad o ***fandom*** recae sobre la plataforma.

Al igual que concluye Marlatt (2019) en relación con un sistema comunitario de un entorno digital como ***Fortnite***, observamos aquí que el aprendizaje envuelve «discourse processes and literacy practices that resemble traditional educational contexts found in formal school settings» (p.7). De hecho, las plataformas analizadas muestran cierta tendencia a imitar algunos de los procesos de la educación formal más tradicional.

A excepción de ***Scratch***, el usuario de los servicios de las plataformas y sus propuestas formativas y de acceso al conocimiento sigue siendo, en primera instancia, el profesor. Según han sido pensadas, existen al menos dos ***gatekeepers*** principales para el acceso al contenido: el autor de la propuesta y el profesor. Sin ser necesariamente negativa, esta conceptualización deposita en este último la responsabilidad de definir el tipo de pedagogía en el aula. ***Scratch*** altera esta concepción, situando a la comunidad en el rol de acompañante o guía, ofreciendo al usuario una incursión autónoma sin mediaciones impuestas, basándose en la lógica del ***copyleft***.

Su diferencial y potencial se encuentra, precisamente, en el replanteamiento de esos procesos y en el aprovechamiento de las potencialidades que ofrece el entorno digital conectado. Situar la creación por proyectos en el centro de las propuestas ya supone una adopción de una postura pedagógica. Que la creación multimodal se facilite desde un software de edición, o que una comunidad masiva pueda hacer el seguimiento y apoyar esa praxis creativa, son ejemplos de impulsores que ofrece la tecnología digital conectada.

El cruce de dimensiones: comunidad y empoderamiento

Este modelo de comunidades, basadas en la participación y la colaboración, con procedimientos sólidos para el reconocimiento, el acompañamiento y la valoración de la creación, es una de las estrategias principales para el empoderamiento. Contrastamos aquí que para empoderar al individuo se debe realizar una labor específica en las comunidades en las que opera. Es en ese momento cuando se puede generar una retroalimentación, más allá de una imposición o una confrontación, y donde la subversión cobra un sentido beneficioso para todo el sistema, aspirando a una mejora tanto individual como colectiva. El protagonismo se enmarca en el bien del conjunto (o de uno de sus sectores). En este punto, el cuidado y acompañamiento por parte del colectivo, que puede resultar reforzado por el diseño del sistema (vídeo tutoriales, wikis, foros…), es fundamental para la integración de los miembros y evitar el desamparo o la frustración.

Dentro de este contexto, la individualidad se refuerza desde el rellenado de datos, la selección de gustos, la elección de una imagen, etc… La creación de un avatar (real o ficticio) es una fórmula de apropiarse de la representación digital y empatizar con su entorno virtual. Aquí encontramos otro de los puntales del empoderamiento en este contexto: las capacidades transhumanas. Hay acciones que las y los usuarios pueden realizar en los entornos digitales que no son replicables en los espacios físicos. Estas pueden ser tanto diegéticas (volar para ver una estructura desde el cielo simulado en ***Minecraft***) como no diegéticas (conversar en una vídeo

llamada en tiempo real con personas de diferentes territorios en un ***webinar*** del ***National Film Board***). En esta línea, pero a una escala menor, encontramos también las herramientas y aplicaciones que permiten la gestión y edición de contenidos. La mediación del software facilita una serie de facultades de manipulación (con su curva de aprendizaje), añadiendo una serie de funciones al manejo de las herramientas analógicas (elaboración de mapas mentales hipermedia en ***Educ'Arte*** o superposición de sprites en ***Scratch***). Con la democratización de herramientas, tanto de edición como de difusión, se ha facilitado la accesibilidad de las personas a la creación mediática autónoma.

Más allá de la creatividad, generación de identidad y relaciones sociales, la consagración del empoderamiento pasa, como venimos argumentando, por la capacidad de transformación. Esta puede alcanzar mayores o menores cuotas, pero la conciencia de tener una incidencia sobre el sistema es el que traslada al usuario de la pasividad neutra a la agencia, con todo lo que ello supone: responsabilidad, toma de conciencia, posicionamiento identitario a través de la acción, aporte de una finalidad, repercusión real de las acciones, etc. Y, de forma recíproca, lleva a la comunidad a acompañar al usuario, a tenerle en cuenta y a buscar una retroalimentación y enriquecimiento mutuo.

Narrativa y aprendizaje: Procesos paralelos que se bifurcan

Algunas investigaciones de carácter exploratorio empiezan a evidenciar la mejora que la incorporación de la narrativa digital supone para la alfabetización y las competencias de las y los discentes: «Findings from a first-year exploratory study suggest that students who engage in digital storytelling develop their academic literacy and important technology and media arts skills» (Vu et al., 2019, p. 257). Freinet, Vygotsky, Kaplún, Freire, … antecedieron y sirvieron de referencia a esta investigación en esta búsqueda del empoderamiento a través de la creación narrativa.

Con todo, las y los creadores expertos entrevistados evidencian una separación entre la narrativa y la educación formal, definiendo a esta segunda como un ente estático, fuertemente anclado a la teoría y que presenta resistencia frente al cambio. La praxis narrativa no se valora en el entorno educativo formal, que se ve lastrado además por una lentitud en la adaptación a las realidades sociales y tecnológicas contemporáneas. Frente a la creatividad, se acaban imponiendo la herencia y tradición de un modelo de base conductista, donde la memorización ocupa un espacio central. Existen destellos de cambio, pero siguen siendo minoritarios. A esta omisión, se le agrega una sanción extra: sin una valoración por parte del entorno comunitario, el potencial efecto transformador se diluye y desaparece, quedándose en el estancamiento y la desmotivación.

Mientras tanto, las y los jóvenes están aprendiendo a contar más allá de la cuarta pared del sistema educativo formal. Y con ello, abriendo nuevas claves gnoseológicas, ontológicas y sociológicas. De por sí, esto no tiene por qué entenderse como algo negativo: es un entorno nuevo en el que surgen riesgos y oportunidades. Pero sí tiene una incidencia directa sobre la escuela: reincide en su crisis identitaria (idiosincrasia, condición y función en la sociedad en la que se instala).

En un inicio, se produce una espontaneidad creativa – impulsada por el entorno social - contando historias de forma autónoma, generando procesos de aprendizaje inconscientes, tanto en el dominio de la narrativa como en el uso de las herramientas y la construcción de procesos. El aprendizaje llega desde la imitación de los referentes y de la práctica. La accesibilidad a servicios de formación (tutoriales, manuales, conexión entre pares, etc…) facilita la autonomía del proceso. Esta espontaneidad se puede consolidar en propuestas más conscientes y sedimentadas, fruto de la reflexión y la praxis, logrando la mejora de competencias y una profesionalización de la forma de contar.

En este punto, los jóvenes se superponen en su proceso a las y los creadores contrastados. De hecho, la mayoría de las y los autores entrevistados considera que las y los jóvenes son los que encabezan la exploración

y la vanguardia en la narrativa digital. Hay una vía de salida profesionalizante para las y los narradores neófitos, que no es masiva ni democrática. De hecho, las y los contadores consagrados encuentran grandes trabas para sacar adelante o mantener sus proyectos. En todo caso, su proceso de aprendizaje combina referencias, imitación y praxis creativa dentro del medio de expresión. La práctica desemboca en experiencia, mejora de procesos y resultados. Cuando no hay una metodología contrastada, se recurre al ensayo y al error - «Avanzando poco a poco, engendraron la poesía partiendo de las improvisaciones» (Aristóteles, ca. 350 B.C.E./1974, p. 2) -. Las reacciones de las y los usuarios, sus interacciones y comentarios, también van optimizando las propuestas narrativas.

En la reflexión sucinta al análisis, apreciamos también cómo frente al estancamiento, la incorporación de la narrativa al aprendizaje se concibe como una oportunidad no solo para la creación narrativa... Primero, respondiendo a la necesidad del ser humano de identificarse, ser escuchado y encontrar un lugar en el mundo. Segundo, en su entroncamiento con el empoderamiento, a través del ***emotio*** (impulso personal, la empatía (conexión con otros, componente social), y la transformación (incidencia social, mejorar el mundo). Y, por último, como una fórmula para el aprendizaje en sí mismo, al establecer nodos entre conceptos, permitiendo la comprensión desde la asociación relacional, la reconstrucción significativa en forma de discurso y su apropiación por parte del que cuenta (o de los que cuentan). Estos argumentos encajarían a la perfección con el planteamiento de los defensores del giro narrativo y su concepción de la existencia y la identidad.

Hacia la praxis: construyendo una plataforma de carácter com-educativo

Los insumos recogidos nos orientan hacia la construcción de una plataforma que, más allá de operar como instrumento tecnológico, ha de permitir incorporar las fortalezas descritas del fenómeno narrativo y, desde ahí, agregarle una capa de potenciación a través de las virtudes digitales en red. De nuevo, «el qué» se sitúa en el centro de la propuesta.

Metodológicamente, queda contrastada la necesidad de contar con bases teóricas sólidas. También, con un banco de referencias que dé lugar a la imitación crítica. El componente nuclear se fundamenta, no obstante, en la praxis. Es lo que las y los autores denominan «ensayo y error» : acción creativa, fallo, análisis y solución. Aquí, se entronca con el ***Project BL***, con el constructivismo y con el movimiento ***maker***. Para su ejecución efectiva, los proyectos realizados tienen que ser reales. Se pueden adaptar procesos a la idiosincrasia del ámbito formativo, pero la finalidad es que el proceso creativo y su contexto se acerquen lo máximo posible a la realidad, integrando la relación directa y en territorio con instancias sociales y profesionales vinculadas a la narrativa más allá del aula. Esto incluye vías profesionales como los ***pitch***, certámenes, concurso, premios, etc.

En el contenido, las etapas de idea, tema, historia y proyecto son recurrentes, entrando en juego procesos de intuición y racionalización. Aunque con diferentes modalidades, todos los formatos recurren también al guion y la escaleta (por escrito o visual).

En el camino desde la idea hasta la difusión de la narrativa, cada formato cuenta con sus propios requisitos materiales y técnicos, de personal y de producción. Sin embargo, y atravesados por la tríada referencias / imitación / praxis, alcanzamos a concretar una serie de elementos inspirados en las declaraciones de Arnau Gifreu con pinceladas del resto de creadores/creadoras entrevistados y de la construcción creativa personal, que podrían servir como manual estandarizado de uso adaptable para la preparación de la creación narrativa digital en red y, aprovechando las opciones rizomáticas del hipermedia, configurable en función del formato creativo escogido:

1. **Lo que quiero contar.**
- Qué. Conceptualización.
- A quién. ***Target***.

- Para qué. Finalidad y objetivos.
- Cómo. Modalidad mediática, formato y justificación. Tratamiento (audiovisual, interactivo, etc.).
- Contexto (por qué).
- Idea.
- Tema.
- Historia.
- Sinopsis.

2. Referencias e imitación. Estudio de referencias: qué se ha hecho, quién ha hecho cosas similares para copiar buenas prácticas o evitar las malas.

3. Fabula. Estructura del proyecto.

3.1. Escaleta, árbol de navegación o ***site map.***

3.2. En interactivos: Diagrama de flujo o ***workflow***.

3.3. Guion o guion interactivo (mapa de interacción).

3.4. Diseño de la interfaz.

4. Plan de producción.

- Requisitos materiales y humanos, presupuesto y calendario.
- Plan de rodaje/grabación/redacción.
- Dossier ***demo*** del proyecto.
- Ensayos (praxis).

5. Plan de distribución/difusión. Cómo y dónde se va a publicar – a sabiendas de que el éxito pasa por situar la narrativa en el lugar donde lo necesita el usuario -.

6. Plan de promoción. Estrategia, acompañada de planteamiento específico para redes sociales, web, medios…

Para la construcción de la plataforma se han tenido en cuenta estos criterios. A la hora de mostrarse como proceso de aprendizaje ante sus usuarios, sin embargo, se ha evitado incurrir en la evidencia expositiva (se han integrado en la diégesis del proyecto).

El piloto también ha recogido, en un ejercicio de síntesis y proyección, las potencialidades digitales en red que hemos venido describiendo a lo largo de estas conclusiones. Hay algunas que se hacen explícitas, y otras que quedan enmascaradas en la fabula. En términos pragmáticos, esto se traduce en:

- Construcción narrativizada con un arco ficcional con la vista puesta en el reconocimiento, la inmersión y la generación de cierta tensión dramática.
- Consolidación de un Universo con una fuerte idiosincrasia basada en la composición estética, la estructura y el hilo ficcional conductor.
- Integración en un mismo espacio de modalidades mediáticas y servicios más allá del libro: glosarios, vídeo-tutoriales, descargables, programas, enlaces externos, etc…
- El registro con posibilidad para la elección de preferencias y personalización.
- Posicionamiento del discente/usuario, su equipo y sus proyectos como protagonistas del relato, con diversas opciones de acción e interacción.
- Establecimiento de equipos de trabajo con responsabilidades claras.
- Centralidad del sistema comunitario como base para el empoderamiento. Construcción de un modelo focalizado en las creaciones de los usuarios y en su apreciación y valoración. Inspiración en el aprendizaje por proyectos y el constructivismo.
- Modelo pedagógico centrado en la tríada referencias / imitación / praxis, con una línea de progresión ascendente en el conocimiento.
- Modelo de comunidad bifurcado: una función de acompañamiento y orientación (wikis, foros, consultas directas a expertas/os) y otra competitiva/colaborativa (torneo, retos y gamificación).
- La función del mentor o guía la absorbe la comunidad. Existe la opción de facilitar bajo demanda la creación de un perfil de orientador o guía, integrada en la diégesis, y que se presenta en el proceso de aprendizaje para ofrecer seguridad y facilitar soluciones en el caso de necesidad.
- Vinculación con redes sociales populares externas para la dinámica social (***likes***, comentarios, ***shares***,

etc...).

- Conectividad con programas y materiales externos para el apoyo a la creación multimodal.
- Conexión con perfiles profesionales creativos digitales, tanto ***on-line*** (***webinars***) como en el espacio físico (***master class***, talleres, etc.). Estos perfiles, además, apoyan en la conexión de los proyectos con las esferas reales de distribución profesional.
- Estructura prioriza la visibilidad de los proyectos de las y los discentes y los equipos.
- Integración de capas de profundidad conectadas que permiten ahondar en el conocimiento, realizar cambios de perspectiva o saltar entre modos (creación, vinculación, red social, competición...).
- Posibilidad de lectura rizomática, pero con la existencia de un recorrido recomendado con barreras de dificultad justificadas en el Universo. Orientación y guía integrados en la progresión, ejecutada desde la programación.
- Integración de los proyectos en esferas reales y profesionales desde la propia plataforma. Impulso de la difusión de las propuestas de las y los usuarios en canales consolidados. Muestra de salidas posibles para los proyectos (certámenes, concursos, ***pitch***...).
- Evaluación en dos vertientes: por parte de la comunidad (a la que se predispone a colaborar en el caso de que los resultados no sean los esperados para mejorar los proyectos) y por parte de profesionales creativos/as consolidados/as.
- Ampliación de la experiencia a través de ***DLC*** (contenido descargable).

Para la configuración de una propuesta realista, habría que tener en cuenta, además de la articulación intencionada de todos estos elementos, una viabilidad operacional para un proyecto de este calado. Más allá de cuestiones presupuestarias, la consolidación de un prototipo de estas características debería contar para su funcionamiento con el apoyo de comunidades previas contrastadas (como las que se generan bajo el paraguas de la educación formal) y el soporte y vinculación de instituciones o entidades profesionales para las modalidades mediáticas implementadas (como por ejemplo, ***RTVE*** y su valiosísimo archivo audiovisual). Además, habría que vislumbrar de manera muy clara el lugar (el espacio mediático) desde el que ofrecerse a las y los usuarios.

La creatividad narrativa digital como forma de aprendizaje

En www.contadoresdelcaos.com se puede acceder a la plataforma com-educativa, con una versión piloto específica para la ramificación ligada al podcast. Este proyecto no está concebido como un hipervínculo: es parte integral de esta Tesis, abordándose desde la constatación empírica de la necesidad de la praxis real para el aprendizaje narrativo en las diferentes modalidades mediáticas. La extensión de esta línea de coherencia pasa, además, por no limitar el conocimiento a la parcela mediática de la lectoescritura y la teorización.

El desarrollo ha permitido comprobar de manera vivencial y asumir como propias las tres líneas motivacionales explicitadas por los creadores: el ***emotio***, la empatía y la voluntad de transformación. Si bien es cierto que la experiencia queda mermada por la descontextualización respecto al entorno real, la simulación permite una proyección hacia escenarios tanto académicos como sociales y profesionales, con un objeto tangible de uso aplicable en situaciones reales. Esta falta de vinculación, aplicación y testeo de la plataforma en entornos sociales y con usuarios y usuarias, por razones temporales y presupuestarias, es uno de los grandes hándicaps de la investigación.

La incorporación de la creatividad como parte de los procesos de aprendizaje ha sido una constante sobre la que se ha venido reincidiendo a lo largo de esta Tesis, recogida, teorizada y aplicada por los ampliamente citados autores referenciales: Freinet, Vygotsky, Kaplún, Freire, Piaget... Encontrarla en el día a día de las escuelas es una tarea más ardua, especialmente desde las diferentes modalidades mediáticas, tan próximas a la vida real de las y los discentes y tan alejadas del conocimiento reglado y, sobre todo, de las evaluaciones numéricas tradicionales - substituídas por el número de ***likes*** -.

En la literatura científica contemporánea encontramos referencias que han puesto en cuestión, como

expresa Price (2019) «pedagogical practices and assessment of student work based on literary models that is common in educational structures» y promoviendo replantear estas prácticas «towards creative and thinking practices with the goal of producing transformative learning experiences» (2019). En esta línea, encontramos las investigaciones de Sadik (2008), Yang & Wu (2012), y Scott (2019) que, desde diferentes contextos y con enfoques variables, demuestran la viabilidad y éxito de la introducción de la creatividad narrativa en los procesos de aprendizaje.

Concordamos con Robin (2008) en que «multimedia projects in general, and digital storytelling specifically, can be used to engage and motivate both teachers and students» (p. 226). Pero, de su artículo, ponemos el énfasis sobre la reflexión que recoge de Jakes & Brennan (como se citó en Robin, 2008, p. 224) de que «Digital storytelling can be a potent learning experience that encompasses much of what society hopes that students will know and be able to perform in the 21st century». En el planteamiento de este axioma encadena el objetivo del aprendizaje con lo que la sociedad – no la academia, los profesores o el mercado – espera de él. Además, encontramos varias dimensiones interconectadas de la alfabetización que se abren a partir de la creación narrativa digital: la ***digital literacy***, la ***global literacy***, la ***technology literacy***, la ***visual literacy*** y la ***information literacy***. Añadiendo la vertiente del empoderamiento, integraríamos la perspectiva de la agencia, la intervención, la retroalimentación en comunidad y la transformación social dentro de esta multidimensionalidad.

La forma alfabética y la piedra de Rosetta

En un fragmento de una antigua estela egipcia de granodiorita se halló un decreto en nombre del faraón Ptolomeo V escrito en tres escrituras distintas: jeroglíficos egipcios, escritura demótica y griego antiguo. Al representarse el mismo contenido en las tres formas, la piedra sirvió la clave para la descodificación de los jeroglíficos egipcios.

La representación grabada de tres formas de escritura es secundaria en la piedra de Rosetta; su relevancia se encuentra en su posesión del código para interpretar el mensaje.

En las jugadas del lenguaje contemporáneas, el modelo ilustrativo de la Piedra de Rosetta se invierte. Desde ciertas tendencias y corrientes académicas, la centralidad del contenido queda desplazada por la cuestión tecnológica, mediática y formal. Establece Portalés (2019) en su revisión de la literatura que «A pesar de que los lenguajes es una de las dimensiones más importantes en la alfabetización mediática, la tendencia tradicionalmente ha sido enfocada hacia el aspecto más tecnológico, donde las competencias digitales han obtenido el mayor protagonismo» (p.149). Las ***Productive Literacies*** reinciden en poner el foco sobre «digital making practices with younger learners which views these as media crafting, critique and artistry» (Cannon, Potter & Burn, 2018, p. 180). Las corrientes vinculadas al alfabetismo transmedia, al centrarse en lo que «los jóvenes están haciendo con los medios y los considera prosumidores (productores + consumidores), personas potencialmente capaces de generar y compartir contenidos de diferentes tipos y niveles de complejidad», orienta su línea de investigación hacia el uso de los medios, abordando «el qué» como complemento directo de las acciones de los ***prosumers*** tofflerianos - y su lógica de mercado (Aparici & García-Marín, 2018) - . Esta línea de conocimiento estaría asociada a la ***media ecology***, que Postman definió como «the study of media as environments» (1970, p. 161) centrada en «how media of communication affect human perception, understanding, feeling, and value» (p. 161).

Encontramos elementos concurrentes en el planteamiento de esta Tesis, aunque la centralidad de la narrativa en nuestra investigación nos separa de la metáfora ecológica, con la persistencia de «el qué» como punto de partida de la acción creativa y nodo central de la propuesta formativa desde la que se despliegan el resto de los componentes que intervienen en el proceso, incluyendo las modalidades mediáticas y su pujanza para alterar los contenidos. Como recogíamos en la introducción, desde nuestra perspectiva, el mensaje es el mensaje… con todo lo que eso significa.

El discurso mediocéntrico asume gran relevancia en un momento histórico en el que la caída de los grandes metarrelatos de la modernidad abre el espacio a nuevos relatos dominantes, en los que el régimen de verosimilitud sigue rigiéndose por, como disertaba Cicerón, «si se ajusta la cosa narrada a la índole de los que se suponen autores o al rumor del vulgo o a la opinión de los que oyen» (como se citó en Pozuelo, 1986, p. 115).

Ante esta tesitura, con la proyección hacia el futuro marcadas a ritmo de un metrónomo exponencial desde Hollywood, Silicon Valley y Shenzen; con la liturgia de un sistema mediático de consumo instalada de forma global; con los discursos incurriendo de manera continuada – y estratégica - en dejes populistas y totalizantes; con la manipulación invisible del flujo de los relatos y su incidencia mediante procesos de ***data mining***, ***IA*** y ***bots***; con la hibridación de los Universos físicos y virtuales ocurriendo de forma factual; ante el caos sistémico y organizado, ¿sigue teniendo sentido preocuparse por «el qué»?

Hágase nuestra voluntad, no la Tuya. La visión prospectiva de la realidad

Planteaba Eco la conformación de una guerrilla semiológica que complementara las manifestaciones de la comunicación tecnológica, corrigiendo continuamente perspectivas, verificando códigos – a menudo defenestrados por el utilitarismo mediático -, renovando la interpretación de los mensajes (1987, p. 10).

En el nuevo estado contextual, la concepción del empoderamiento narrativo aquí recogida se confabula con el giro narrativo y los referentes de la educomunicación para dar un paso al frente y proponerse como una prospectiva de las realidades de las comunidades y su entramado social. Recordemos: Rorty plantea que el rol del narrador/a va más allá de la exploración filosófica, poniendo cosas nuevas sobre la mesa (como se citó en Vásquez, 2006, p.14). Ricoeur (1999) establece que la narrativa podría configurarse como una esperanza de significación, poniendo de manifiesto algo «en la medida en que posee una fuerza transformadora» (p. 354). Frente al alumnado que reproduce patrones culturales del pasado, Vygotsky propone una educación prospectiva en la que los estudiantes «should be capable of approaching problems that do not yet exist at the moment of his or her learning» (p. 151).

Una ***guerrilla*** narrativa-educativa no operaría a modo de defensa; se situaría a la vanguardia, proponiendo significados desde la autonomía, la agencia y la creación, revisando los códigos de emisión y recepción – también desde la praxis - , instrumentalizando la mediación en función de sus finalidades, trazando futuros posibles desde el amparo y el reconocimiento de la comunidad en la que se desarrolla, que la transforma y es transformada por ella. La línea que se ha venido desarrollando en esta investigación aboga porque esta vía sea ejecutada desde el consenso comunitario, teniendo en cuenta el patrimonio y las idiosincrasias de los pueblos, y respetando el bien común y los derechos universales como metarrelatos fundacionales para las sociedades contemporáneas. El sistema público, y en concreto las instituciones de formación, aglutinan las cualidades para poder considerarse espacios óptimos para la ejecución de esta epopeya. Si no, se verán - aún más - sobrepasadas por el ímpetu de las sociedades y substituidas en esta función. Más allá de las crisis de idiosincrasia, de la pesadez de la herencia y de la resistencia al cambio; sin un destino fijado, parece un momento óptimo para despertar del letargo y operar en una visión prospectiva. Para que el hado no recaiga sobre la voluntad de deidades anónimas y sea asumida desde la conciencia, la responsabilidad y la acción colectiva y personal, rompiendo de una vez con la cuarta pared de las aulas.

Quizás, de pequeñas y pequeños, nos engañaron con los cuentos sobre «un mundo mejor». Nuestra respuesta, irrisoriamente sencilla, bien podría ser: «Ya te escuchamos. Ahora, construyamos nuestra voluntad, no la Tuya».

Epílogo. Líneas futuras de investigación

Esta investigación abre una vía, desde la perspectiva com-educacional, para empoderar a través de la práctica narrativa mediada. Lejos de ofrecer una solución unidireccional, los resultados obtenidos explicitan una serie de limitaciones a compensar para alcanzar una visión holística del fenómeno, analizar la validez del constructo en casos reales, y perfeccionar el instrumento y los procesos establecidos.

La disposición de las ***Dynamic Literacies*** y su inclusión explícita del ***storytelling digital*** como forma de alfabetización, o el planteamiento de las ***Productive Literacies***, denotan un movimiento y un reconocimiento dentro de las corrientes académicas en relación al fenómeno narrativo - indefectiblemente unido a la capa digital y a procesos de producción en su mayoría -, abriendo un terreno a la exploración y la profundización en el futuro próximo.

Ahondando en la línea idiosincrática de nuestra propuesta de investigación, encontramos tres focos de trabajo principales que pasamos a describir:

En primer lugar, se despliega una línea de estudio eminente asociada al análisis de las narrativas contemporáneas (ejecutable desde el ***AD, ADM***, y el ***CDA,*** e incorporando el ***CL***) para conocer el estado de «el qué». Hoy en día, contamos con las herramientas suficientes como para diseñar un cartografía conceptual y temática que recoja los inputs narrativos con una segmentación de perfiles configurable de gran precisión. En una expansión lógica de esta investigación, cabría analizar qué están narrando las y los jóvenes, pero también qué relatos tienen mayor repercusión y están generando mayor impacto entre la población (los nuevos metarrelatos en contextos líquidos).

Un segundo hilo estaría vinculado con la profundización y ampliación del trabajo realizado. Aprovechando el constructo metodológico dispuesto para esta Tesis, cabría una expansión del muestreo de las plataformas con carácter com-educativo, así como de las entrevistas a un mayor número de observadores privilegiados, añadiendo narradores y narradoras en otros formatos. Esto abriría la oportunidad de ampliar el rango de las modalidades mediáticas abarcadas (oralidad, escritura y ***mass media***), incorporables a la plataforma en línea en forma de ***DLC,*** y ofreciendo una perspectiva evolutiva. En complementariedad con lo señalado en el párrafo anterior, sería muy interesante la incorporación de temáticas como objeto de estudio y eje vertebrador, realizando el ***ADM*** sobre plataformas de contenido especializado, entrevistas a observadores privilegiados sobre contenidos clave (como serían, en la actualidad, la emergencia climática o el feminismo), e incorporando una nueva capa dedicada al contenido (y su relación con la forma) a la plataforma digital a través del ***ABR***.

El tercero tendría que ver con la consolidación y aplicación real de la propuesta de plataforma. En el ***ADM*** de los proyectos preexistentes advertimos un enorme potencial en la combinación de comunidades educativas con entes consolidados del panorama comunicacional. El giro com-educativo, para ser verdaderamente operativo y exitoso, ha de contar con la colaboración de las dos esferas, en una combinación intersectorial. Esto implica una exploración de sinergias posibles, con algunas colaboraciones que se revelarían como lógicas, como la de ***RTVE*** con la escuela pública nacional. De la misma forma, este partenariado facilitaría el cumplimiento de una de las exigencias más reiteradas por las y los creadores: la inclusión de profesionales de los sectores mediáticos en los ámbitos educativos para la formación narrativa. Y, al mismo tiempo, permitiría la salida de las escuelas de sus fronteras para acercarse a las sociedades en las que operan (rotura de la cuarta pared), y experimentar fórmulas - al menos, desde la narrativa - para la mejora social.

En términos generales, la puesta en marcha y la aplicación de la plataforma piloto, con el análisis de los resultados de la aplicación en entornos reales en términos cuantitativos y cualitativos, supondría la continuidad lógica del proyecto, permitiendo evaluar el dispositivo y su incidencia, mejorar la plataforma técnica y cualitativamente y adaptar la metodología de aprendizaje y la ***fabula***. En este punto, la colaboración con las instituciones de formación reglada y espacios de formación informal sería clave, tanto para la implementación como para la incorporación de conocimientos, fórmulas y procesos desde el vector que va de la educación a la comunicación.

Para concluir, especificaremos aquí que la aplicación del ***ABR*** como proceso de conocimiento determina la necesidad de una reflexión sobre el estado de la epistemología y sobre la virtud de las artes para desglosar fenómenos, profundizar en el saber, abrir nuevos enfoques y, sobre todo, para generar incidencia desde la creación. De nuevo, se tiende un puente entre la academia y la sociedad que cabría explorar, más allá del carácter de ***conditio sine qua non*** que acoge en esta Tesis por su orientación.

Epílogo II. Limitaciones de la investigación

La primera gran limitación de la investigación viene marcada por el paso del tiempo. Ante un fenómeno líquido, acelerado y exponencial, la revisión teórica constante se convierte en una necesidad. Especialmente en lo relativo a las claves digitales en red convendría realizar actualizaciones periódicas, incorporando nuevas unidades de análisis atendiendo tanto a la actualidad académica como a los acontecimientos socio-técnicos.

La propuesta metodológica planteada para el desarrollo de la investigación, por su parte, supone en sí misma un desafío, al encadenar técnicas que desembocan en un apartado creativo que exige altos niveles de producción y post-producción. En términos pragmáticos, esto supone una fuerte inversión tanto de recursos como de tiempos, por lo que se asumió desde su planteamiento inicial que se iba a priorizar la calidad a la cantidad (perjudicando en este sentido a la representatividad de la muestra).

Un mayor número de entrevistas, así como la inclusión de modalidades mediáticas pre-digitales (oralidad, escritura, mass media), hubieran sido de gran interés. La reflexión durante el propio proceso de la Tesis también nos llevó a percatarnos de la incumbencia y pertinencia de haber empleado criterios para la selección de la muestra que, además de poner el foco en los formatos, incorporaran también contenidos y temáticas clave (los «qué») como elementos nucleares de las narrativas (ergo, claves gnoseológicas, ontológicas y sociológicas).

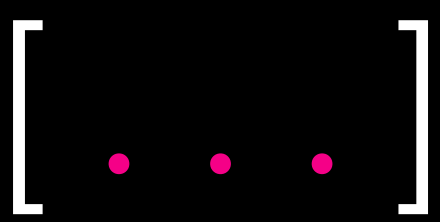
El proceso creativo, sin una hoja de ruta pre-diseñada ni manuales de actuación, suponía un grado de incertidumbre únicamente salvable con organización y disciplina. En este sentido, se cumplió con los estándares priorizados en el diseño de la investigación. Sin embargo, el proyecto fue creciendo en dimensiones, por lo que las expectativas iniciales de que la plataforma fuera testeada y analizada a través de encuestas cuantitativas tuvo que ser descartado prácticamente desde el principio. Este hecho priva a la investigación de uno de los pilares fundamentales para la validación y activación narrativa: la interacción con el usuario. En este sentido, la plataforma ahora mismo es un proceso estanco dentro de un sistema narrativo sin receptor. A pesar de este hecho, su construcción ha significado en sí misma todo un proceso de aprendizaje que queda reflejado tanto en el apartado de análisis como en las conclusiones.

Desde el punto de vista epistemológico, el enfoque com-educativo revela un vector poco visible y que ofrece grandes oportunidades, tanto para la investigación como para la creación prospectiva. La inversión de la dirección habitual del estudio del binomio educación y comunicación nos ha permitido relevar una perspectiva diferencial, sobre la que habrá que trabajar para encontrar aportaciones posibles y sinergias. En este sentido, la exclusividad del foco sobre la creación mediada ha alejado a la investigación de la experiencia real de aprendizaje y de sus espacios. Insistimos en este aspecto: esta investigación profundiza sobre una de las aristas de un fenómeno ultra-complejo como es el del empoderamiento y sus vínculos con la educación y el aprendizaje. Opera, por tanto, como una capa de complementariedad, posible potenciación y, en los casos que se considere oportuno, de resignificación.

Bajo este mismo razonamiento, se atisban relaciones y vínculos profundos con corrientes y perspectivas, desde el punto de vista teórico como desde el ámbito de la praxis, en circuitos académicos y en ámbitos no reglados de formación. Esperamos que los insumos aquí aportados puedan ser de utilidad, y contribuir a la vertebración de planteamientos que cumplan el requisito de ser a la vez holísiticos, conectados y ultra especializados. Una condición imperativa para las ciencias en el mundo contemporáneo.



Figura 155.
Imagen alegórica para representar las conclusiones. Foto de Annam (2018) .



PARTE 4
SINTESIS

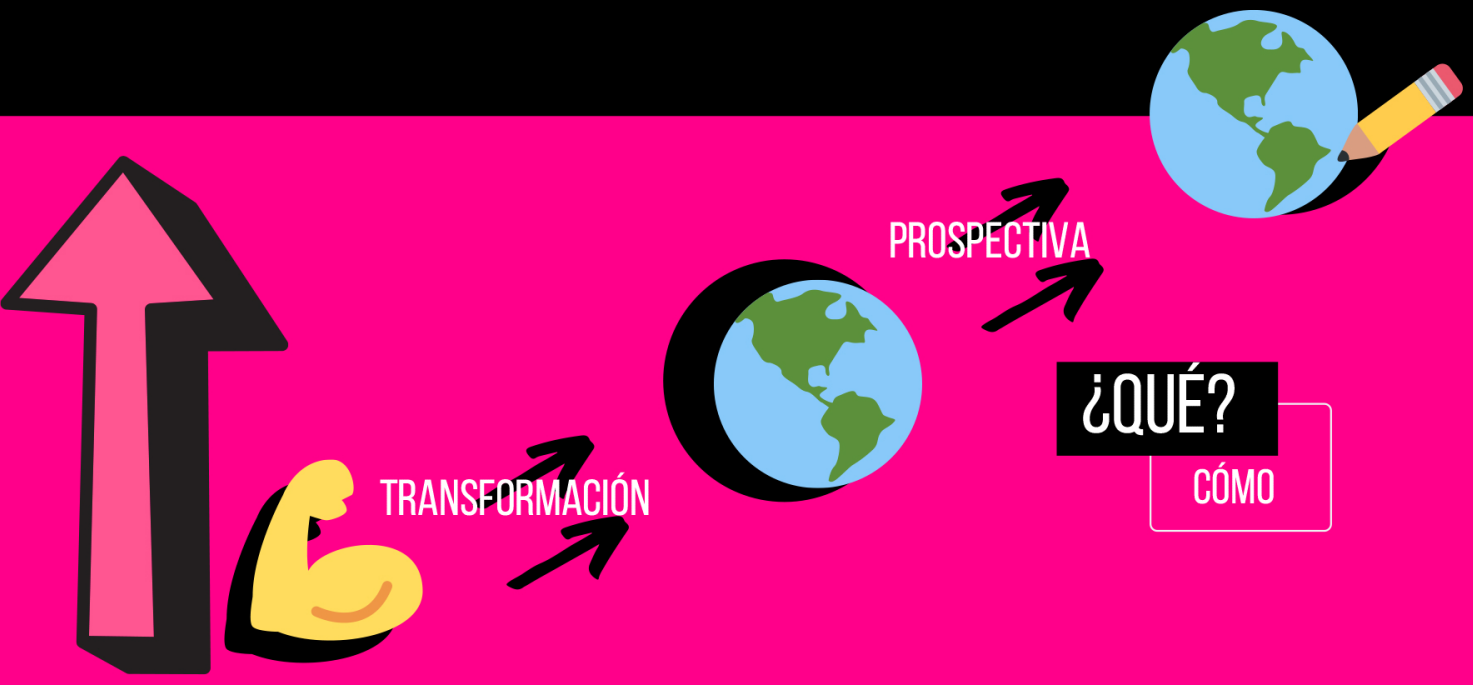
4 CONCLUSIONES

MAPA MENTAL



Figura 156.
Mapa Mental del apartado de conclusiones.

+ Con la caída de los metarrelatos de la modernidad se produce un efecto de orfandad narrativa, abriéndose la puerta a la agitación de las historias y sus formas (propulsadas por las innovaciones tecnológicas). El vector com-educativo se revela como un modelo óptimo para trascender los procesos de imitación y lectoescritura, y profundizar en la agencia personal con incidencia comunitaria, en un sistema de retroalimentación. El objetivo final: ir más allá de la reproducción para operar en líneas prospectivas.



EMPODERAMIENTO

PLATAFORMA COM-EDUCATIVA

REFERENCIAS
MIMESIS
POIESIS
CONEXIÓN
EXPANSIÓN
INCIDENCIA

VINCULACIÓN Y DESARROLLO DE NODOS DE CONOCIMIENTO

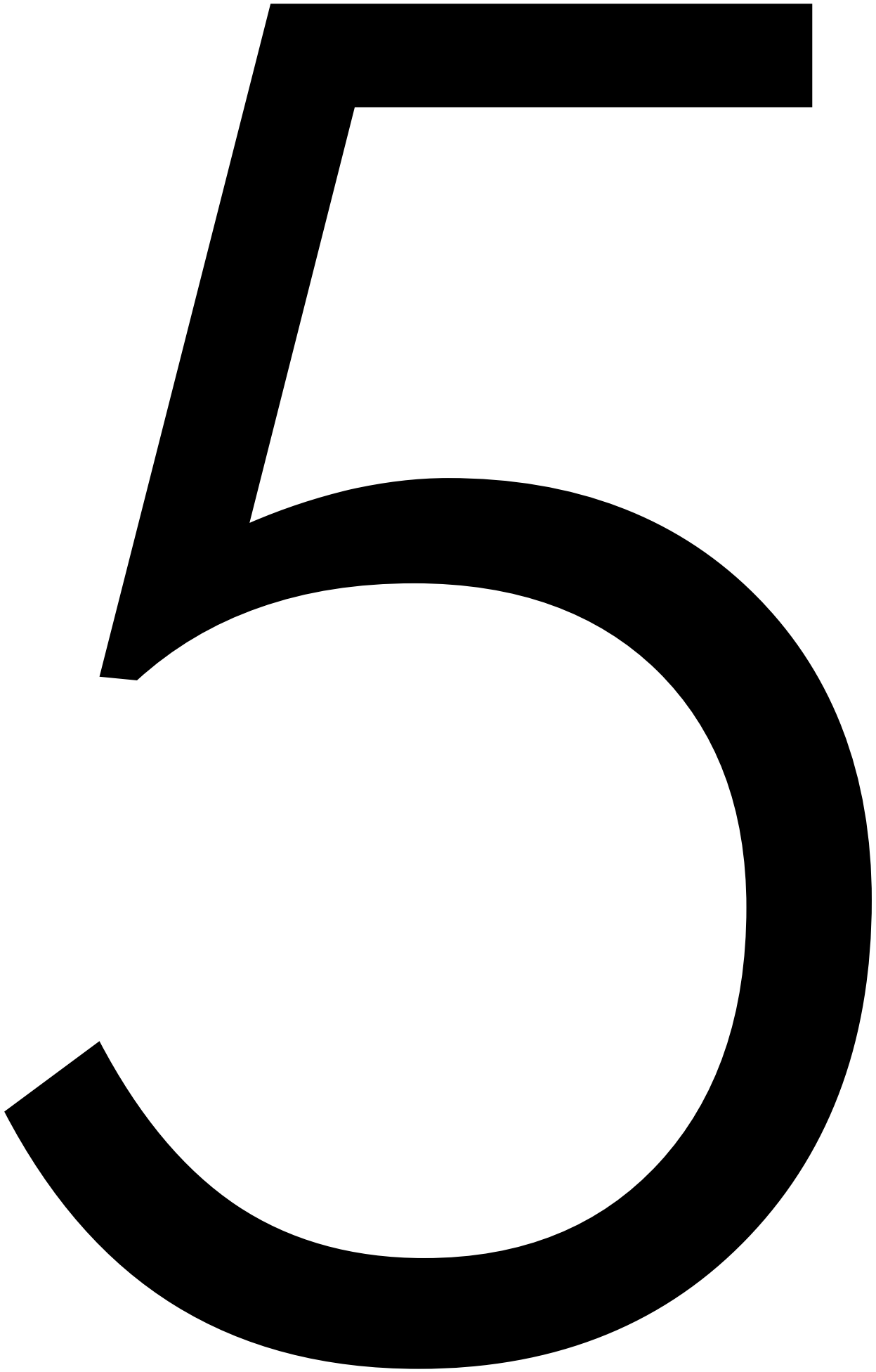
AGENCIA Y REFUERZO IDENTITARIO PERSONAL Y SOCIAL (RETROALIMENTACIÓN)

ACCIÓN AUTÓNOMA (FACILITAR HERRAMIENTAS, APOYO Y POTENCIACIÓN)

INCIDENCIA SOBRE EL SISTEMA Y RECONOCIMIENTO

CONSOLIDACIÓN Y EXPANSIÓN EN ENTORNOS REALES / PROFESIONALES

REFERENCIAS



5. REFERENCIAS

Aarseth, E. J. (1997). *Perspectives on Ergodic Literature*. Johns Hopkins UP.

ABC. (2016, noviembre 26). *Otro suspenso para el sistema educativo español*. ABC. http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/2016/11/26/001.html

Abrahamson, C. E. (1998). Storytelling as a pedagogical tool in higher education. *Education*, 118 (3), 440-451.

Aguaded, I. (1998). *Educación para la «competencia televisiva». Fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria* [Tesis, Universidad de Huelva]. Repositorio institucional de la Universidad de Huelva. http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/1536

Aguaded, I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, XX (39), 7-8. https://doi.org/10.3916/C39-2012-01-01

Aguaded, I., Tirado, R., & Hernando, A. (2014). Media competence in adult citizens in Andalusia. *Information, Communication and Society*, 19 (4), 1-21. https://doi.org/10.1080/1369118X.2014.985244

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45), 11-24. https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf

AIMC. (n.d.-a). *Audiencia General de Medios*. Recuperado diciembre 12, 2019, de http://reporting.aimc.es/index.html#/main/cockpit

AIMC. (n.d.-b). *Marco general de los medios en Esp*aña. Recuperado diciembre 12, 2019, de https://www.aimc.es/a1mc-c0nt3nt/uploads/2019/01/marco19.pdf

Allcott, H. & Gentzkow, M. (2017). Social Media and Fake News in the 2016 Election. *Journal of Economic Perspective*, 31 (2), 211-235. https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211 10.1257/jep.31.2.211

Allen, W. (1985). *La rosa púrpura del Cairo* [Film]. Orion Pictures.

Álvarez, E., & Rodríguez, A. (2015). Inspiring change in education: Ecosystem of training for learning to take. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *41*(especial), 9-29. http://dx.**doi**.org/10.4067/S0718-07052015000300002

AMETIC. (2016, octubre 26). *Hipersector TIC y Contenidos Digitales en España Resultados 2015 y estimación de resultados 2016.* http://ametic.es/sites/default/files//AMETIC%20DATOS%20SECTORIALES%202015%202016.pdf

Annam, N. (2018). *Silhouette photo of person standing in neon lit hallway* [fotografía]. Pexels. https://www.pexels.com/photo/silhouette-photo-of-person-standing-in-neon-lit-hallway-1722072/

Aparici, R. & García-Marín, D. (2018). Prosumers and emirecs: Analysis of two confronted theories. *Comunicar*, XXVI (55), 71-79. https://doi.org/10.3916/C55-2018-07

Aparici, R. & Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar*, 38, 51-58. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-05

Aparici, R. (2011). *Educomunicación: más allá del 2.0.* Gedisa.

Apollinaire, G. (1918). *Calligrames*. Mercure de France.

Aristóteles. (1974). *La Poética* (V. García-Yebra, Trad.). Gredos. (Trabajo original publicado ca. 350 B.C.E.).

Aristóteles. (2014). La Retórica (A. Bernabé-Pajares, Trad.). Alianza Editorial. (Trabajo original publicado ca. 322 B.C.E.).

Aumont, J., Bergala, A., Marie, M. & Vernet, M. (1983). *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje.* Paidós.

Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Bagacian, V. (2018). *Lit Bonfire outdoors during Nighttime* [Fotografía]. Pexels. https://www.pexels.com/photo/bonfire-burning-camp-campfire-1368382/

Baker, T. L. (1997). *Doing Social Research.* McGraw Hill.

Bal, M. (1990). *Teoría de la narrativa*. Cátedra.

Balázs, B. (1978). *El film. Evolución y esencia de un arte nuevo*. Gustavo Gili.

Baldry, A. P., & Thibault, P. J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. Equinox.

Balsebre, A. (1994). *El lenguaje radiofónico*. Ediciones Cátedra.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. Holt, Rinehart y Winston.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido* (2nd ed.). Akal.

Barlog, C. (2018). *God of War*. Santa Monica Studios.

Barlow, S. (2019). *Telling Lies*. Annapurna Interactive.

Barone, T., & Eisner, E. W. (2006). Arts-based educational research. En J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 95-110). American Educational Research Association.

Barroso, J. (1996). *Realización de los géneros televisivos*. Síntesis.

Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20, 481–486. http://doi .org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x

Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image. *Communications*, 4, 40-51. https://doi.org/10.3406/comm.1964.1027

Barthes, R. (1987). *La muerte de un autor*. El susurro del lenguaje. Paidós.

Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida*. Paidós.

Batthyány, K. & Cabrera, M. E. (2011). *Metodología de investigación en las Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial.* Comisión de Enseñanza de la Universidad de la República.

Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro.* Kairós.

Baudrillard, J. (1985). *Las estrategias fatales*. Anagrama.

Baudrillard, J. (1991). *La transparencia del mal.* Anagrama.

Bauman, Z. (1999). *Modernidad Líquida*. FCE.

Bazin. A. (2011). La evolución del lenguaje cinematográfico. *Cuadernos de Cine Documental*, 05, 53-63. https://doi.org/10.14409/ccd.v1i5.3988

Boud, D., & Feletti, G. (1997). *The challenge of Problem based learning*. Routledge.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1979). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Fontamara.

Bradner, E. (2001, marzo-abril 31 – 05). *Social Affordances of Computer mediated Communication Technology: Understanding Adoption* [Conferencia]. *CHI'O1 Extendend Abstacts ACM*, 67-68. Seattle, Washington, United States. https://doi.org/10.1145/634067.634111

Branigan, E. (1992). *Narrative comprehension and Film.* Routledge.

British Library. (n.d.). *Vintage Victorian style tree engraving*. British Library. https://www.rawpixel.com/image/556604/vintage-tree-illustration?referral=510861

Brodkin, J. (2010, 23 de agosto). *Microsoft : « We love open source »*. Network world. http://www.networkworld.com/article/2216878/windows/microsoft---we-love-open-source-.html

Bruner, J. S. (1963). *El proceso de la eduación*. UTEHA.

Bruns, A. (2019). After the "APIcalypse": social media platforms and their fight against critical scholarly research. *Information communication & Society*, 22 (11), 1544-1566. https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1637447

Bruns, A. & Schmidt, J.H. (2011). Produsage: a closer look at continuing developments. *New Review of Hypermedia and Multimedia*, 17(1), 3-7. https://doi.org/10.1080/13614568.2011.563626

Burdea, G. (1996). *Tecnologías de la realidad virtual*. Paidós.

Burke, Q., & Kafai, Y. B. (2012, marzo 3). The writers' workshop for youth programmers: digital storytelling with scratch in middle school classrooms. En *Technical symposium on Computer Science Education* [Symposium]. 43rd ACM technical symposium on Computer Science Education, Raleigh, North Carolina, United States.

Bustamante, E. (2008). La TDT en España. Por un sistema televisivo de futuro acorde con una democracia de calidad. En E. Bustamante (coord.), *Alternativas en los medios de comunicación digitales* (pp. 27-121). Fundación Alternativas/Gedisa.

Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 71-91. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299/29900107

Cáceres, M., Aznar, I. & Hinojo, F. (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad. *Comunicar*, XVII (33), 165-174. https://doi.org/10.3916/c33-2009-03-008

Cage, D. (2018). *Detroit become human.* Sony Interactive.

Callejo, J. (2008). *El esquema espaciotemporal en la sociedad digital*. UNED.

Callejo, J. & Viedma, A. (2005). *Proyectos y Estrategias de Investigación Social: la perspectiva de la intervención*. McGraw Hill.

Borges, J. L. (2002). *Ficciones*. Alianza Editorial.

Borges, J. L. (2013). *Cuentos completos*. Debolsillo Editorial.

Cannon, M., Potter, J., & Burn, A. (2018). Dynamic, Playful and Productive Literacies. Changing English, 25 (2), 180-197. https://doi.org/10.1080/1358684X.2018.1452146

Cantet, L. (2008). *Entre les murs* [Film]. Haut et Court.

Cárcamo, M. (2018). El análisis del discurso multimodal: una comparación de propuestas metodológicas. *Forma y función*, 31 (2), 145-173. https://doi.org/10.15446/fyf.v31n2.74660

Caracciolo, M. (2015). Playing Home: Videogame Experiences between Narrative and Ludic Interests. *Narrative*, 23 (3), 231 – 251. http://dx.doi.org/10.1353/nar.2015.0022

Carr, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Taurus.

Carrasco, A. & Saperas, E. (2013). Las teorías de la comunicación hoy: contexto histórico, cambios tecnológicos y nuevo estatuto epistemológico de la investigación comunicativa [Simposio]. En M. Pacheco, M. Vicente, & T. González (Coords.), *Metodología de la Investigación en Comunicación* (pp. 959 – 970). 2º Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación, Segovia, Castilla y León, España.

Carrière, J. C. (1998). *Le cercle des menteurs. Contes philosophiques du monde entier*. Plon.

Casetti, F. (1994). *Teorías del cine*. Cátedra.

Castañares, W. (2006). *La televisión moralista. Valores y sentimientos en el discurso televisivo.* Editorial Fragua.

Castells, M. (2000). Materials for an exploratory theory of the network society. *British Journal of Sociology*, 51 (1), 5-24. https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2000.00005.x

Castells, M. (2002, junio 15). *Internet y la sociedad red* [Conferencia]. Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento, Barcelona, Cataluña, España. http://www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/print.html

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.

Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en Ciencias Sociales*. RundiNuskín Editor.

Cebrián, M. (1992). *La televisión. Creer para ver. La credibilidad infantil frente a la televisión. Una propuesta de intervención didáctica.* Clave Aynadamar.

Celot, P. & Pérez-Tornero, J.M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an Understanding of how media literacy level in Europe Should Be Assessed*. European Commission.

Cervantes, M. (2005). *Don Quijote de la Mancha*. Edimat libros.

Chiarini, L. (1968). *Arte y técnica del film.* Ediciones Península.

Cipollone, M., Schifter, C. C., & Moffat, R. A. (2014). Minecraft as a creative tool: A case study. *Gamification: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*, 4 (2), 956-969. https://doi.org/10.4018/ijgbl.2014040101

Cizek, K. (2010). *Out of my window* [Documental interactivo]. NFB. http://outmywindow.nfb.ca/#/outmywindow

Clanchy, M. T. (1979). *From Memory to Written Record*. Harvard University Press.

Clarà, M., & Barberà, E. (2013). Three problems with the connectivist conception of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30 (3), 197-206. https://doi.org/10.1111/jcal.12040

Cloutier, J. (1973). *La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self média.* Les Presses de l'Université de Montreal.

Cohen, E. G. (1994). *Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène.* Les Ed. de la Chenelière.

Connerton, P. (1989). *How societies remember*. Cambridge University Press.

Cook, T. D., & Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Ediciones Morata.

Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de la educación.* Península.

Contandriopoulos, A. P., Champagne, F., Potvin, L., Denis J. L. & Boyle, P. (1990). *How to prepare a research: to define it, to structure it and to finance it*. University of Montréal Press.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social.* McGraw Hill.

Cordón, J. A. (2011). *La revolución del libro electrónico*. Ed. UOC.

Cordón, J. A., & Alonso, J. (2010). La oferta de libros electrónicos: de las tiendas virtuales a las bibliotecas digitales. *Une Libros*, *Otoño* (21), 28-30. http://www.une.es/media/Ou1/Image/weboctubre2010/ UNElibros%2021.pdf

Cordón, J. A., & Jarvio, A. O. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, *38*(2), 137-145. http://dx.doi.org/10.17533/udea.rib.v38n2a05

Costa, E. A., & Coimbra, C. M. (2008). Nem criadores, nem criaturas: éramos todos devires na produção de diferentes saberes. *Psicol. Soc.*, 20(1), 125-133. https://doi.org/10.1590/S0102- 71822008000100014

Cowie, H., Smith, P. H., Boulton, M., & Laver, R. (1994). *Cooperation in the multiethnic classroom: The impact of Cooperative Group Work on social relationships in middle schools.* David Fulton Publishers.

Cruz-Neira, C., Sandin, D., DeFanti, T., Kenyon, R., & Hart, J. (1992). The CAVE: audio visual experience automatic virtual environment. *Communications of the ACM*, 35 (6), 64-72. https://doi.org/10.1145/129888.129892

Cubitt, S. (2002). Spreadsheets, sitemaps and search engines: why narrative is marginal to multimedia and networked communication, and why marginality is more vital than universality. En M. Rieser & A. Zapp (eds.) *New screen media: cinema*, *art*, *narrative* (pp. 3-13). British Film Institute.

D'Vorkin, L. (2015, noviembre 18). *Inside Forbes: How we see storytelling changing in a mobile world*. Forbes. http://www.forbes.com/sites/lewisdvorkin/2015/11/18/inside-forbes-how-we-see-storytelling-changing-in-a-mobile-world/#54f8bb412a8f

Delors, J. (coord.). (1996). *La educación a lo largo de la vida*. Anaya-Unesco.
Del Río, O. (2011). El proceso de investigación: etapas y planificación de la investigación. En E. Vilches (2011). *La investigación en comunicación. Métodos y técnicas en la era digital* (pp. 67-93). Barcelona: Gedisa.
Denzin, N. (1978). Sociological Methods: A Sourcebook. McGraw Hill.
Denzin, N. & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research.* Sage.
Dewey, J. (1934). *Art as a experience.* Perigee Book.

Di Croce, D. (2009). *Media Literacy. Teacher Resource Guide*. Canadian Broadcasting Corporation.
Díaz-González, M. J. & Quintas, N. (2013). La absorción de La Sexta por Antena 3 Televisión y sus efectos en el pluralismo externo del sistema televisivo español. *Observatorio Journal*, 7 (4), 63 – 90. https://doi.org/10.15847/obsOBS742013721

Dickinson, D.K., & Smith, M.W. (1994). Long-term effects of pre-school teachers' book readings on low income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29 (2), 104-122. https://doi.org/10.2307/747807
Digital Buggu. (2016). *Gray concrete pavement with yellow and white paint* [fotografía]. Pexels. https://www.pexels.com/photo/gray-concrete-pavement-with-yellow-and-white-paint-273786/

Diringer, D. (1953). *The Alphabet: A Key to the History of Mankind*. Philosophical Library.

Dolmans, D., De Grave, W., Wolfhagen, I., & Van Der Vleuten, C. (2005). Problem-based learning: future challenges for educational practice and research. *Medical Education*, 39 (7), 732-741. https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02205.x
Domínguez, M. & Simó, M. (2003). *Técniques d'Investigación Social Quantitatives.* Edicions Universitat de Barcelona.

Donovan, T. (2010). *Replay*, *The History of Video Games*. Yellow Ant.

Downes, S. (2005, diciembre 22). Connective knowledge. *Stephen Downes*. http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034
Downes, S. (2007, febrero 3). What connectivism is. *Half an hour*. http://halfanhour.blogspot.com.es/2007/02/what-connectivism-is.html

Dowse, R. & Hugues, J. (1999). *Sociología política*. Alianza Editorial.

Doyle, G. (2016). Resistance of channels: Television distribution in the multiplatform era. *Telematics and informatics*, 33 (2), 693-702. https://doi.org/10.1016/j.tele.2015.06.015

Drucker, P. (1969). *The age of discontinuity*. Harper & Row.
Drucker, P. (2001, noviembre 1). *The Next Society*. The Economist. http:// www.economist.com/node/770819
Durham, M. G. & Kellner, D. M. (2006). *Media and Cultural Studies*. Blackwell.
Eco, U. (1970). *La definición del arte.* Ed. Martínez Roca.

Eco, U. (1986). *La estructura ausente*. Lumen.

Eco, U. (1987). *Estrategia de la ilusión*. Lumen.

Eco, U. (1988). *El signo*. Labor.

Eco, U. (1990). *Semiótica y filosofía del lenguaje.* Lumen.

Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general.* Lumen.

Educ'Arte. (n.d.). *Educarte*. Recuperado diciembre 20, 2019, de https://educarte.arte.tv/

Eduxarxa. (n.d.). *7 de cinema*. Recuperado diciembre 20, 2019, de http://eduxarxa.coop/portfolios/4151/

Enos, T. (1996). *Encyclopedia of Rhetoric and Composition: Communication from Ancient Times to the Information Age*. Routledge.

Erice, V. (1973). *El espíritu de la colmena* [Film]. Elías Querejeta P.C.

Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, *6* (4), 50-72. https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.1993.tb00605.x.

Escudero, T. (2005). Claves identificativas de la investigación evaluativa: análisis desde la práctica. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 8-9, 179-199. http://dx.doi.org/10.18172/con.563

Etayo-Pérez, C. (2014). Géneros televisivos preferidos y actitudes hacia la publicidad. *Questiones publicitarias*, 1 (19), pp. 64 – 81. https://doi.org/10.5565/rev/qp.26

Eurostat. (n.d.). Early leavers from education and training. Recuperado diciembre 1, 2019, de https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/visualisations

Fabbri, P. & Montanari, F. (2007). Para una semiótica de la comunicación estratégica. *Dixit*, (3), 30-36. https://doi.org/10.22235/d.v0i3.199

Fandos, M. (2007). *La telemática en los procesos educativos "Educans": propuesta de una plataforma abierta para la Educación Secundaria Obligatoria* [Tesis, Universidad de Huelva]. Repositorio institucional de la Universidad de Huelva. http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/64

Farré, J., & Saperas, E. (2000). La televisió: una finestra oberta al món. Temes de Disseny. Revista de comunicació de l'Escola Elisava de Barcelona, 16, 17-26. https://www.researchgate.net/publication/39085688_La_televisio_una_finestra_oberta_al_mon.

Faure, E. (coord.). (1983). *Aprender a ser*. Alianza.

Faustina, E. (2016). Copia romana del original griego del 320 a.c. [fotografía]. Wikipedia. https://es.wikipedia.org/wiki/Arist%C3%B3teles#/media/Archivo:Kopf_des_Aristoteles_1.jpg

Favreau, J. (2019). *The Mandalorian*. Disney Media.

Fernback, J. (2003). Legends on the net: an examination of computer mediated communication as a locus of oral culture. *New media and society*, 5 (1), 29-45. https://doi.org/10.1177/1461444803005001902

Ferrés, J. (1996). *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas.* Paidós.

Ferrés, J. (2005). El sistema educativo español. En J. Ferrés, F. Raventós, C. Robert, B., Cremers, P. L. Gautier, & B. Schulte (2005). *Los sistemas educativos europeos, ¿Crisis o transformación?* (pp. 177-228). Fundació La Caixa.

Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, XIX (38), 75-82. https://doi.org/10.3916/C38-2011-02-08

FGE. (2018). *Comercio interior del libro en España.* Federación de Gremios de Editores de España.

Filmoteca de Catalunya. (n.d.-a). *Filmoteca per a les escoles.* Recuperado 6 agosto, 2016, de http://www.filmoteca.cat/web/serveis-educatius/filmoteca-per-a-les-escoles?sect=act-dem

Filmoteca de Catalunya. (n.d.-b). *Serveis educatius*. Recuperado 6 agosto, 2016, de http://www.filmoteca.cat/web/serveis-educatius/coneix-els-serveis-educatius

Fisher, W. R. (1987). *Human Communication as Narration: Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action*. University of South Carolina Press.

Forceville, C. (2009). Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework. En C. Forceville, & E. Urios-Aparisi (eds.), *Multimodal metaphor* (pp. 19-44). Mouton de Gruyter.

Franklin, D., Conrad, P., Boe, B., Nilsen, K., Hill, C., Len, M., Dreschler, G., & Aldana, G. (2013). Assessment of computer science learning in a scratch-based outreach program. En*Technical Symposium on Computer Science Education* [Simposio]. Proceedings of the 44th SIGCSE, New York City, New York, United States.

Freinet, C. (1952). Le cinéma au service de l'école moderne et de la vie. *Enfance*, 5 (2), 171 – 176. https://doi.org/10.3406/enfan.1952.1241

Freinet, C. (1976). *Las invariantes pedagógicas*. Laia.

Freinet, C. (1978). *El método natural de lectura*. Laia.

Freinet, C. (1979). *Parábolas para una pedagogía popular*. Laia.

Freinet, C. (1986). *Por una escuela del pueblo*. Laia.

Freire, P. (1971). *La concepción "bancaria" de la educación y la deshumanización*. IICA Biblioteca.

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Argentina Editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios y práctica educativa*. Siglo XXI.

Freitas, M., & Pereira, E. R. (2018). O diário de campo e suas possibilidades. *Quaderns de Psicologia*, **20** (3), 235-244. https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1461

Gálvez, M. A. (2004). *Posicionamientos y puestas en pantalla: Un análisis de la producción de sociabilidad en los entornos virtuales.* UAB.

García J. V., & Fernández-Beaumont, J. (2011). Los grupos de comunicación y la televisión en España: la continuidad del oligopolio mutante. En A. Casero-Ripollés & J. Marzal-Felici (Eds.), *Periodismo en televisión. Nuevos horizontes, nuevas tendencias* (pp. 156-169). Comunicación Social.

García-Calera, M. C., & Valdivia, A. (2014). Prosumidores mediáticos. Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios. *Comunicar*, 43 (XXII), 10-13. http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-a2

García-Valcárcel, A., Basilotta, V., & López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria [ICT in Collaborative Learning in the Classrooms of Primary and Secondary Education]. *Comunicar*, 42, 65-74. http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-06

Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la Revolución Cognitiva*. Paidós.

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples.* FCE.

Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003*). E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Routledge/Falmer.

Garrison, R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7 (2), 95 – 105. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001

Gaskins, I., & Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Paidós.

Gaudreault, A., & Jost, F. (1995). *El relato cinematográfico. Cine y narratología*. Paidós Ibérica.

Geary, D. C. (1995). Reflections of evolution and culture in children's cognition: Implications for mathematical development and instruction. *American Psychologist*, 50, 24-37. https://doi.org/10.1037//0003-066X.50.1.24

Gee, J. P. (1991). Memory and Myth: A perspective on narrative. En A. McCabe & C. Peterson (Ed.). *Developing Narrative Structure* (pp. 83-98). L. Erlbaum Associates.

Genette, G. (1966*). Fronteras del relato. En VV. AA. Introducción al análisis estructural del relato.* Tiempo Contemporáneo.

Genette, G. (1980). *Narrative Discourse* (Levin. J. E., trad.). Cornell University.

Gerbner, G. (1969). *The Analysis of Communication Content*. Wiley.

Giannetti, C. (2002). *Estética digital. Sintopía del arte, la ciencia y la tecnología*. L'Angelot.

Gibson, W. (1997). *Neuromancer*. Penguin.

Glaser, B. (1992). *Basic of grounded theory analysis: emergence versus forcing.* Sociology Press.

Glaser B. G. & Strauss, A. L. (1967): *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine.

Goldiez, B., Livingston, M. A., Dawson, J., Brown, D. G., Hancock, P., Baillot, Y., & Julier, S. J. (2004). *Advancing human centered augmented reality research*. University of central Florida.

González-Guardia, M. (2012). El cine como sistema de comunicación. *Comunicación*, 37 (157), 46 – 52. http://www.gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/COM2012157.pdf

González-Monteagudo, J. (1988). *La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia.* Ministerio de Educación y Ciencia.

Gozzi, R. (1999). *The power of metaphor in the age of electronic media*. Hampton Press.

Gray, C. H. (1995). *The Cyborg Handbook*. Routledge.

Green, T. (2001, junio 2). *Ballmer: «Linux is a cancer»*. The Register. www.theregister.co.uk/2001/06/02/ballmer_linux_is_a_cancer/

Greimas, A. J. & Courtés, J. (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje.* Gredos.

Griffin, T.M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24 (71), 123–147. https://doi.org/10.1177/0142723704042369

Guattari, F. (1992). *Chaosmose*. Galilée.

Guilar, E. M. (2009). Ideas y personajes. *Educere*, 13 (44), 235-241. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35614571028

Guthrie, E. R. (1938). *The psychology of human conflict*. Harper & Brothers.

Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, XIX (38), 31 – 39. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03

Gutiérrez-Pérez, F., & Prieto-Castillo, D. (1991). *Las mediaciones pedagógicas. Apuntes para una educación a distancia alternativa.* RNTC.

Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa.* Taurus.

Hagel, J., Brown, J. S., & Kulasooriya, D. (2014 enero 25). A movement in the making. *Deloitte Insights*. http://dupress.com/articles/a-movement-in-the-making/

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning.* Edward Arnold.

Halverson, E., & Sheridan, K. (2014). The maker movement in education. *Harvard Educational Review*, 84 (4), 495-504. https://doi.org/10.17763/haer.84.4.34j1g68140382063

Haraway, D. (1990). A manifesto for cyborgs: science, technology, and socialist feminism in the 1980s'. En L. J. Nicholson (Ed.), *Feminism / Postmodernism.* Routledge.

Hargittai, E. (2010). Variation in Internet skills and uses among members of the "Net Generation" (pp. 190-233). *Sociological Inquiry*, 80 (1), 92-113.

Harris & Ewing. (1955). *Lippmann, Walter*. Library of Congress. https://www.loc.gov/pictures/item/2016862741/

Havelock, E. A. (1963). *Preface to plato*. The Belknap Press.

Herman, J., Aschbacher, P., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment.* Association for Supervision and Curriculum Development.

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, (26), 85-118. https://revistas.um.es/educatio/article/download/46641/44671/

Hernández, N., González, M., & Muñoz, P.C. (2014). La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales [Planning Collaborative Learning in Virtual Environments]. *Comunicar*, 42, 25-33. http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-02

Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio. (2006). *Metodología de la investigación.* McGraw Hill.

Hernando, A. (2016). *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Fundación Telefónica.

Herrera, R. (2009, noviembre 12-29). *De la narrativa analógica a la narrativa digital* [Conferencia]. IV Congress of Cybersociety. Analog crisis, digital future. Barcelona, Barcelona, España. http://dx.doi.org/10.13140/2.1.5112.0008

Herrera, R. (2014). *Érase unas veces. Análisis de las filiaciones en obras narrativas digitales* [Tesis, Universitat Pompeu Fabra]. Tesis Doctorals en Xarxa. https://www.tesisenred.net/handle/10803/145836#page=1

Herrera, S. (2003). Rasgos diferenciales de la radio como medio para la participación. *Revista de comunicación*, 1, 25-40. https://revistadecomunicacion.com/pdf/2003/Art025-40.pdf

Hicks, M., Reid, I., & George, R. (2001). Enhancing on-line teaching: Designing responsive learning environments. *The International Journal for Academic Development*, 6 (2), pp. 143–151. https://doi.org/10.1080/713769258

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: what and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235–266. http://**doi** .org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3

Horkheimer, M. & Adorno, T. (1969). *Crítica de la razón instrumental*. Editorial Sur.

Horkheimer, M. & Adorno, T. (2006). The Culture Industry: Enlightenment as Mass Deception. En M.G. Durham & D. M. Kellner. *Media and Cultural Studies* (pp. 41-72). Blackwell.

H.P.I. (n.d.). *Was ist Design Thinking?* https://hpi.de/school-of-design-thinking/design-thinking/was-ist-design-thinking.html

Hudson, D. (2019). Interactive documentary at the intersection of perfomance and mediation: navigating “invisible” histories and “inaudible” stories in the United States. *Studies in Documentary Film*. https://doi.org/10.1080/17503280.2019.1678561

Hull, G., & Katz, M.L. (2006). Crafting an Agentive Self: Case Studies on Digital Storytelling. *Research in the Teaching of English*, 41 (1), 43-81. https://pdfs.semanticscholar.org/6400/cec953eb558c72350d457aadf93f38ea4f04.pdf

Hugues, J. A. (1980). *The Philosophy of Social Research.* Longman.

Hutchby, I., & Moran-Ellis, J. (2001). *Children, Technology and Culture*. Falmer.

Igorovsyannykov. (2017). *Radio Old vintage* [fotografía]. Pixabay. https://pixabay.com/photos/radio-old-vintage-retro-antique-2974649/

Israr, A., Zhao, S., Schwalje, K., Klatzky, R., & Lehman, J. (2014). Feel Effects: Enriching Storytelling with Haptic Feedback. *ACM Trans. Appl. Percept.*, 2 (3), 1-17. https://doi.org/10.1145/2641570

Ito, M., Soep, N., Kliger-Vilenchik, S., Shresthova, L., Gamber-Thomposon, L., & Zimmerman. (2015). Learning connected civics: Narratives, practices, infrastructures. *Curriculum inquiry*, 45(1), 10-29. http://doi.org/10.1080/03626784.2014.995063

Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, H., Salen, K., Schor, J., Sefton-Ggreen, S., & Watkins, C. (2015). *Connected Learning.* Digital Media and Learning Research Club.

Ito, M., & Martin, C. (2015, mayo 6). *How wealthy kids' use of social media sets them up for a more successful future.* Washington Post. https://www.washingtonpost.com/posteverything/wp/2015/05/06/how-wealthy-kids-use-social-media-sets-them-up-for-a-more-successful-future/

Izquierdo, C. J. (2007). *Distribución y exhibición cinematográficas en España. Un estudio de situación de negocio en la transición tecnológica digital* [Tesis, Universidad Jaume I]. Tesis Doctorals en xarxa. http://hdl.handle.net/10803/10466

Izquierdo, C. J. (2009). El impacto de la tecnología en la exhibición cinematográfica: el lento camino a la sala digital. *Revista Latina de Comunicación Social*, 64, 43-56. https://doi.org/10.4185/RLCS-64-2009-803-43-56

Jenkins, H. (2003, enero 15). Transmedia storytelling. *MIT Technology Review.* https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/

Jenkins, H. (2006, noviembre 5). Eight traits of the New media Landscape. *Henry Jenkins.* http://henryjenkins.org/2006/11/eight_traits_of_the_new_media.html

Jenkins, H. (2008). *Convergence culture*. New York University Press.

Jenkins, H. (2009, diciembre 21). The revenge of the origami unicorn. Seven principles of Transmedia Storytelling. *FoE*. http://convergenceculture.org/weblog/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.php

Jenkins, H. (2013, Agosto 27). Transmedia Storytelling and Entertainment: A New Syllabus. *Henry Jenkins*. http://henryjenkins.org/2013/08/transmedia-storytelling-and-entertainment-a-new-syllabus.html#sthash.m16yNbuD.dpuf

Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st century*. MIT Press.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research.* Interaction Book Company.

Jonassen, D.H. (1991). Objectivism vs constructivism: Do we need a new philosophical paradigm. *Educational Technology Research and Development*, 39 (3), 5–14. https://doi.org/10.1007/BF02296434

Jonassen, D. H. (1994). Thinking Technology: Toward a Constructivist Design Model. *Educational Technology*, 34(4), 34-37. https://www.learntechlib.org/p/171050/

Kaboompics.com. (2014). *Geometric decoration* [fotografía]. Pexels. https://www.pexels.com/photo/geometric-decoration-5836/

Kagan, S. & Kagan, M. (1994). The Structural Approach: Six keys to cooperative learning. En S. Sahran (Ed.), *Handbook of Cooperative Learning methods* (pp. 115- 133). Greenwood Press.

Kaplún, M. (1999). *Producción de programas de radio. El guión – la realización*. CIESPAL.

Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación.* Editorial Caminos.

Kaplún, M. (2008). De medios y fines en comunicación educativa. *Chasqui*, 58. http://chasqui.ciespal.org/index.php/chasqui/article/view/1120/1149

Katyal, P. (2019). *Heart and Zero Neon Light Signage* [Fotografía]. Pexels. https://www.pexels.com/photo/heart-and-zero-neon-light-signage-2694434/

Keen, A. (2013). *Digital vertigo: How Today's Online Social Revolution is Dividing, Diminishing, and Disorienting us*. Paperback.

Kell, C. (2013). Ariadne's thread: Literacy, scale and meaning making across space and time. Tilburg Papers in Culture Studies, (81). https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/30382691/TPCS_81_Kell.pdf

Kelleher, C., Pausch, R., & Kiesler, S. (2007, abril-mayo 28-3). Storytelling Alice motivates middle school girls to learn computer programming. *Human Factors in Computing Systems* [Conferencia]. En SIGCHI conference on Human Factors in Computing Systems, New York City, New York, United States.

Kerckhove, D. (1981). *A theory of Greek tragedy*. Sub-Stance.

Kerckhove, D. (1997). *The skin of culture*. Kogan.

Kerckhove, D. (2005, noviembre 10). *Los sesgos de la electricidad* [Conferencia]. Lección inaugural del curso académico 2005-2006. Barcelona, Cataluña, España. https://www.uoc.edu/pdf/inaugural05/esp/kerckhove.pdf

Kerlinger, F.N. (1988). *Investigación del comportamiento*. Interamericana.

Kerlinger, F., & Lee, H. B. (2001). Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales. McGraw-Hill.

Kilpatrick, W. H. (1921). Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them: Introductory statement: Definition of terms. *Teachers College Record*, 22(4), 283-287. https://www.tcrecord.org/Issue.asp?volyear=1921&number=4&volume=22

Kim, S.J. (2015). Effects of Storytelling Based Software Education on Computational Thinking. *Journal of the Korean Association of information Education*, 19 (1), 57-68. https://doi.org/10.14352/jkaie.2015.19.1.57

Kindelán, J. (2010). El impacto de la revolución digital. En F. Ros (Ed.), *La encrucijada de los Medios de Comunicación 2010* (pp. 147-158). Nueva Economía Forum.

Kinder, M. (1991). *Playing with Power in Movies, Television and Video Games: from Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles.* University of California Press.

Kinnear, C. T. & Taylor, R. J. (1998). *Investigación de mercados*. McGraw Hill.

Kappler, J. (1974). *Efectos de las comunicaciones de masas*. Aguilar.

Kolleck, N. (2019). The Emergence of a Global Innovation in Education: Diffusing Education for Sustainable Development through Social Networks. *Environmental Education Research*. https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1675593

Kop, R., & Adrian, H. (2008). Connectivism: Learning Theory of the Future or Vestige of the Past? *International Review of Research in Open and Distance Learning*, *9*(3), 1-13. https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i3.523

Kozulin, A. (1998). *Psychological Tools. A sociocultural approach to Education.* Harvard University Press.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New media age*. Routledge.

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge.

Krüger, K. (2006). El concepto de la "Sociedad del Conocimiento". *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 683. http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm

Kubrick, S. (1968). *2001, una odisea en el espacio* [Film]. MGM.

Labov, W., & Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7 (1-4), 3-38. http://dx.doi.org/10.1075/jnlh.7.02nar

Landow, G. P. (2006). *Hypertext 3.0: critical theory and new media in an era of globalization*. Johns Hopkins University Press.

Langheinrich, M. (2001). Privacy by design—principles of privacy-aware ubiquitous systems. En G. Abowd, B., Brumitt, & S. Shafer, *Ubicomp 2001: Ubiquitous Computing* (pp. 273-291). Springer.

Lara, T. (2011, diciembre 15). Qué cambia al leer y escribir en línea. *Tíscar.com*. https://tiscar.com/2011/12/15/que-cambia-al-leer-y-escribir-en-linea/

Larmer, J. (2015, julio 13). Project-Based Learning vs Problem-Based Learning vs X-BL *Edutopia*. https://www.edutopia.org/blog/pbl-vs-pbl-vs-xbl-john-larmer

Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2010). Seven essentials for Project-Based Learning. *Educational Leadership*, 68 (1), 34 – 37. http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/sept10/vol68/num01/Seven_Essentials_for_Project-Based_Learning.aspx

Lasswell, H. D. (1971). *Propaganda Technique in World War I*. MIT Press.

Lasswell, H. D. (1985). Estructura y función de la comunicación en la sociedad. En M. De Moragas, (Ed.), *Sociología de la comunicación de masas* (50-68). Gustavo Gilli.

Lastowka, G. (2011). Minecraft as Web 2.0: Amateur Creativity & Digital Games. *SSRN*. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1939241

Latiesa, M. (1991). Análisis multivariable de tablas de contingencia: sistemas de ecuaciones y grafos. *Papers. Revista de Sociología*, 37, 77-96. http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v37n0.1597.

Laurel, B. (1991). *Computers as theatre*. Addison-Wesley Longman Publishing.

Laurel, B. (2014). *Computers as theatre* (2nd ed.). Addison-Wesley Longman Publishing.

Le Texier, K. (2008). *Storytelling as an Active Learning Strategy in Introduction to Psychology*. Walden University.

Lee, S.W., & Tsai, Ch. (2013). Technology-supported Learning in Secondary and Undergraduate Biological Education: Observations from Literatura Review. *Journal Of Science Education and Technology*, 22 (2), 226 – 233. https://doi.org/10.1007/s 10956-012-9388-6

Leedy, P. D. (1993). *Practical Research. Planning and Design*. McMillan.

Legrand, L. (1993). Célestin Freinet. *Perspectivas*, XXIII (1-2), 425 – 441. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freinets.pdf

Lévi-Strauss, C. (1987). *Antropología estructural*. Paidos Ibérica.

Levine, K. (2013). *Bioshock Infinite*. Irrational Games.

Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência…* Ed. 34.

Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Paidós.

Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio.* Organización Panamericana de la Salud.

Lévy, P. (2007). *Cibercultura.* Dolmen.

Licklider, J. C. R., & Clark, W. E. (1962, mayo 1-3). *On-line Man-Computer Communication* [Conferencia]. Proceedings of the May 1-3, spring joint computer conference. New York City, New York, United States. http://dx.doi.org/10.1145/1460833.146084

Lindqvist, G. (2003). Vygotsky's Theory of Creativity. *Creativity Research Journal*, 15 (2), 245 – 251. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ152&3_14

Lindsey, B. & Cunningham, J. (1973). Behavior modification: some doubts and dangers. *PHI Delta Kappan*, 54 (9), 596-597. www.jstor.org/stable/20297348

Linklater, R. (2014). *Boyhood* [Film]. IFC Films.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education.* Cambridge University Press.

Lippman, W. (1998). *Public Opinion.* Transaction Publishers.

Lister, M., Dovey, J., Giddings, S., Grant, I., & Kelly, K. (2009). *New media: A critical introduction*. Routledge.

Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, (4), 59 – 76. https://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/58

Logan, R. K. (2010). *Understanding New media*. Peter Lang.

López, N. (2011). La radio se transforma: nuevas tecnologías, nuevos hábitos de consumo y nuevos perfiles para el medio más cercano. En M. A. Ortiz, & N. López, (coords.), *Radio 3.0. Una nueva radio para una nueva era* (pp. 15-40). Fragua.

López, N. & Gómez, L. (2012). Géneros, formatos y programas de televisión preferidos por los jóvenes. *Icono 14*, 10 (3), 258 – 283. https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.209

Lorenzo, M., Trujillo, J. M. & Morales, O. (2008). Los equipos directivos de educación primaria ante la integración de las TIC. *Píxel-Bit*, (33), 91-110. https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61386

Louis. (2019). *Person standing on opened doorway* [fotografía]. Pexels. https://www.pexels.com/photo/person-standing-on-opened-doorway-2276051/

Luengas, L. A., Rincón, D. A., & Galeano, K. J. (2010). Realidad virtual no inmersiva: instrumentos electrónicos de aplicación educativa. *Visión electrónica*, 4 (1), 94-105. https://doi.org/10.14483/22484728.275

Lumet, S. (1976). *Network* [Film]. United Artists.

Lynch, E. (2000). *La televisión: El espejo del reino*. Plaza y Janés.

Lyotard, J. F. (1987). *La condición postmoderna*. Ediciones Cátedra.

Machado, A. (1997). *Pré-cinemas & Pós-cinemas.* Papirus.

MacIntyre, A. (1993). Persona corriente y filosofía moral: reglas, virtudes y bienes. *Convivium*, 2 (5), 68-69. http://hdl.handle.net/2445/26845

MacIntyre, A. (2004). *Tras la virtud.* Crítica.

Mackay, H. (1997). *Consumption and Everyday Life: culture, media and identities*. Open University Press.

Manguel, A. (2005). *Una historia de la lectura*. Alfaguara.

Manovich, L. (2003). Introduction to *New media* Reader. En N. Wardrip-Fruin, & N. Montfort (Eds.), *The New media Reader*. The MIT Press.

Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación: La imagen en la era digital*. Paidos Ibérica.

Manovich, L. (2013). *El software toma el mando*. UOC.

Marlatt, R. (2019). Capitalizing on the Craze of Fortnite: Toward a Conceptual Framework for Understanding How Gamers Construct Communities of Practice. *Journal of Education*, *200* (1), 3–11. https://doi.org/10.1177/0022057419864531

Marcuse, H. (2016). *El hombre unidimensional*. Planeta.

Marsh, E. J. & Rajaram, S. (2019). The Digital Expansion of the Mind: Implications of Internet Usage for Memory and Cognition. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 8 (1), 1-14. https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2018.11.001

Marsha, B., & Schleser, M. (2014). *Mobile media making in an age of smartphones*. NY Palgrave Macmillan.

Martín, D. (2013). *Radios universitarias en España: plataformas de comunicación interactiva y redes de colaboración* [Tesis, Universidad de Huelva]. Repositorio institucional de la Universidad de Huelva. http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7238

Martín-Barbero, J. (2007). Estallido de los relatos y pluralización de las lecturas. *Comunicar*, 30 (XV), 15-20. https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-002

Martinez, S. L., & Stager, G. S. (2013). Invent to learn: *Making, tinkering, and engineering in the classroom*. Constructing modern knowledge press.

Martinec, R., & Salway, A. (2005). A system for image-text relations in new (and old) media. *Visual communication*, 4(3), 337-371. https://**doi**.org/10.1177/1470357205055928

Marker, Ch. (2009). *Ouvroir the movie* [Film]. Collection Centre Georges Pompidou.

Marzal, J., & Casero, A. (2007). *El desarrollo de la televisión digital en España.* Netbiblo.

Mattelart, M. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*. Paidós.

Mayos, G. (2014, octubre 24). *Baudrillard: Sociedad del simulacro.* http://goncalmayossolsona.blogspot.com/2014/10/baudrillard-sociedad-del-simulacro.html

McCabe, A., & Peterson, C. (Eds.). (1991). *Developing Narrative Structure*. L. Erlbaum Associates.

McCombs, M.E. & Shaw, D. L. (1972). Agenda-setting function of Mass Media. *Public Opinion Quarterly*, 36 (2), 176-187. https://doi.org/10.1086/267990

McDougall, I. Brown, F., & Fleagle, J. (2005). Stratigraphic placement and age of modern humans from Kibish, Ethiopia. *Nature*, 433, 733 – 736. https://doi.org/10.1038/nature03258

McLuhan, M. (1964). *Understanding Media. The Extensions of Men.* McGraw-Hill Education.

McLuhan, M. (1998). *La Galaxia Gutenberg. Génesis del Homo Typographicus*. Círculo de lectores.

McQuail, D. (1987). *Mass communication theory: An introduction*. Sage.

Merton, R. K., Fiske, M., & Kendall, P. L. (1956) *The Focused Interview*. The Free Press.

Merton, R. K., & Kendall, P. L. (1946). The focused interview. *American Journal of Sociology*, 51 (6), 541-557. https://doi.org/10.1086/219886

Metz, C. (2002). *Ensayos sobre la significación en el cine (1964 – 1968).* Paidós.

Michaels, S. (1991). The dismantling of narrative. En C. McCabe, & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 303-351). Erlbaum.

Miguel de Bustos, J. C. (2007). Cambios estructurales en marcha. Los grupos de comunicación españoles. En E. Bustamante (Ed.), *Cultura y comunicación para el siglo XXI* (pp. 185-213). Ideco.

Mihailidis, P. & Viotty, S. (2017). Spreadable Spectacle in Digital Cuilture: Civic Expressión, Fake News, and the Role of Media Literacies in "Post-Fact" Society. *American behavioral scientist*, 61(4), 441 – 454. https://doi.org/10.1177/0002764217701217

Miller, P., Hoogstra, L., Mintz, J., Fung, H., & Williams, K. (1993). Troubles in the garden and how they get resolved: a young chil's transformation of his favorite story. En C. A. Nelson, (ed.). *Memory and affect in development: Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 87-114). Erlbaum.

Miller, P., & Goodnow, J. J. (1995). Cultural practices: Toward an integration of culture and development. *New directions for Child Development*, (67), 5 – 16. https://doi.org/10.1002/cd.23219956703

Miller, S., & Pennycuff, L. (2008). The Power of Story: Using Sorytelling to Improve Literacy Learning. *Journal Of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1 (1), 36-43. https://www.researchgate.net/publication/251423412_The_Power_of_Story_Using_Storytelling_to_Improve_Literacy_Learning

Minecraft Education Edition. (n.d.). *Minecraft Education Edition*. Recuperado diciembre 20, 2019, de https://education.minecraft.net/

Ministerio de Cultura y Deporte (2015). Anuario de cine. Resumen ejecutivo 2015. Recuperado Diciembre 1, 2019, de http://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/cine/mc/cdc/ano-2015.html

Ministerio de Cultura y Deporte (2018). Anuario de cine. Resumen ejecutivo 2018. Recuperado Diciembre 1, 2019, de http://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/cine/mc/cdc/ano-2018.html

Mitry, J. (1978). *Estética y psicología del cine*. Siglo XXI.

Miyamoto, S. (1985). *Super Mario Bros*. Nintendo.

Mojang. (2020). *Minecraft Earth.* Xbox Game Studios.

Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos. Paidós Ibérica.

Moores, S. (1993). *Interpreting Audiences: the ethnography of media consumption*. Sage.

Moreno, I. (2002). *Musas y nuevas tecnologías*. Paidós.

Moreno, I. (2012). Narrativa hipermedia y transmedia. En V. Perales (coord.), *Creatividad y discursos hipermedia* (pp. 20-41). Editum ediciones de la Universidad de Murcia.

Morin, E. (1972). *El cine o el hombre imaginario*. Seix Barral.

Mozorov, E. (2015). *La locura del solucionismo tecnológico*. Katz.

Murray, J. (1999). *Hamlet en la holocubierta*. Paidós.

Murray, J. (2016, Agosto 24). Versions: The Creative Landscape of Virtual Reality. *Janet H. Murray. Humanistic Design for an Emerging Medium.* https://inventingthemedium.com/category/vi-onward-with-invention/virtual-reality-storytelling-vi-onward-with-invention/

Naciones Unidas. (n.d.). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Nartey, M., & Mwinlaaru, N. (2019). Towards a decade of synergising corpus linguistics and critical discourse analysis: a meta-analysis. *Corpora*, 14 (2), 203-235. https://doi.org/10.3366/cor.2019.0169

NCTE. (1992, junio 1). *Position Statement from the Committee on Storytelling*. http://www.ncte.org/positions/statements/teachingstorytelling

Naughton, J. (2010, junio 20). *Everything you ever needed to know about the Internet*. The Guardian. www.guardian.co.uk/technology/2010/jun/20/internet-everything-need-to-know

Navarro, N. (2015). Del patio de butacas a los nuevos espacios del cine. Sistemas online de distribución cinematográfica. *Comunicación y Sociedad*, 24, 187-214. https://doi.org/10.32870/cys.v0i24.2527.

Negroponte, N. (1995). *El ser digital*. Atlántida.

Nelson, T. (2003). Computer Lib/Dream machines. En N. Wardrip-Fruin, & N. Montfort (Eds), *The New media Reader*. The MIT Press.

NFB. (n.d.-a). *Resources*. Recuperado agosto 20, 2016, de https://www.nfb.ca/education/resources/

NFB. (n.d.-b). *Workshops*. Recuperado agosto 20, 2016, de https://www.nfb.ca/education/workshops/

NFB. (n.d.-c). *Virtual Classrooms*. Recuperado agosto 20, 2016, de https://www.nfb.ca/education/virtual-classrooms

NFB. (n.d.-d). *NFB StopMo Studio*. Recuperado agosto 20, 2016, de https://itunes.apple.com/ca/app/nfb-stopmo-studio/id828606885?l=en&mt=8

NFB. (n.d.-e). *NFB Education*. Recuperado diciembre 20, 2019, de https://www.nfb.ca/education/

Nicolini, M. B. (1994). Stories can save us: A defense of narrative writing. *English Journal*, 83 (2), 56-61. https://doi.org/10.2307/821156

Nietzsche, F. (2000). *La voluntad de poder*. Editorial Edaf.

Noelle-Neumann, E. (1973). Return to the concept of powerful mass media. *Studies of broadcasting*, 9, 67-112.

Noelle-Neumann, E. (1977). Turbulences in the climate of opinion: Methodological applications of the spiral of silence theory. *Public Opinion Quarterly*, 41 (2), 143–158. https://www.jstor.org/stable/2748333

Novak, J., & Gowin, D. (1983). *Aprendiendo a Aprender*. Martínez-Roca.

O'Banion, J. (1992). *Reorienting Rhetoric: The Dialectic Of List and Story*. University Park.

O'Halloran, K. L. (2011). Multimodal Discourse Analysis. En K. Hyland & B. Paltrdige (Eds.), *Companion to discourse* (pp. 120-137). Continuum.

O'Reilly, T. (2005, septiembre 30). *What is Web 2.0*. O'Reilly. http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=4

Ocak, E. (2012, julio 25-29). *New Forms of Documentary Filmmaking within New Media* [Conferencia]. Avanca/Cinema International Conference. Avanca, Aveiro, Portugal.

Olson, D. R. (2006). Oral Discourse in a World of Literacy. *Research in the Teaching of English*, 41 (2), 136 – 143. https://www.jstor.org/stable/40171695

Ong, W. J. (1971). *Rhetoric, Romance and Technology*. Cornell University Press.

Ong, W. J. (1977). *Interfaces of the Word*. Cornell University Press.

Ong, W. J. (2006). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.

Orozco, G., Navarro, E., & García-Matilla, A. (2012). Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias [Educational Challenges in Times of Mass Self-communication: A Dialogue among Audience]. *Comunicar*, XIX (38), 67-74. http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-07

Ortega, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la Educación social, la Educación escolar, la Educación continua… todas son Educaciones formales. En *Revista de Educación*, (338), 167-177. https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE

Orti, A. (1994). La estrategia de la oferta en la sociedad neocapitalista de consumo: génesis y praxis de la investigacion motivacional. *Política Y Sociedad*, *16*, 37 – 92. https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO9494120037A

Ortiz, M.A. (2011). La radio española en el umbral de la web 3.0. En M.A. Ortiz, & N. López, (2011) (coords.), *Radio 3.0. Una nueva radio para una nueva era. La democratización de los contenidos* (pp. 41-66). Fragua.

Ortiz, M.A. (2012). Radio y post-radio en España: una cohabitación necesaria y posible. *Área Abierta*, 32, 1-16.

Orwell, G. (2018). *1984*. General Press.

Osuna, S., & Busón, C. (2007). *Convergencia de medios. La integración tecnológica en la era digital*. Icaria.

Papacharissi, Z. (2015a). The unbearable lightness of information and the impossible gravitas of knowledge: Big Data and the makings of a digital orality. *Media Culture Society*, 37 (7), 1 – 6. https://doi.org/10.1177/0163443715594103

Papacharissi, Z. (2015b). *Affective publics: Sentiment, Technology and Politics*. Oxford University Press.

Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: artefactos (multi)semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48 (2), 33-70. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200003

Paunovic, V. (2018). *Top view of a yellow flat metal on a dark grey surface* [fotografía]. Pexels. https://www.pexels.com/photo/top-view-of-a-yellow-flat-metal-on-a-dark-gray-surface-3112019/

Pauwels, L. (2012). A multimodal framework for analyzing Websites as cultural expressions. *Journal of computer-mediated communication*, 17 (3), 247 – 265. https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2012.01572.x

Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes*. Oxford University Press.

Peer 1. (2013). *The map of the Internet [*Aplicación móvil]. Google Play. https://play.google.com/store/apps/details?id=com.peer1.internetmap

Peirce, Ch. S. (1974). *La ciencia de la semiótica.* Nueva Visión.

Peppler, K., Santo, R., Gresalfi, M., & Salen, K. (2014). *Script Changers. Digital Storytelling with Scratch.* MIT Press.

Pereira, I. (2019). *Yellow arrow led signage* [fotografía]. Pexels. https://www.pexels.com/photo/arrows-close-up-dark-energy-394377/

Pérez-Lindo, A. (2014). Las TIC, el proceso del conocimiento y las competencias docentes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, *19* (3), 631-642. https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000300006

Pérez-Pérez, R. (2005). Alfabetización en la comunicación mediática. *Comunicar*, (25), 167-175. https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C25-2005-023

Pérez-Rodríguez, M. A. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación: enseñar y aprender con los medios.* Paidós Ibérica.

Pérez-Rodríguez, M. A. (2005). El discurso televisivo: un lenguaje seductor que cuenta un mundo virtual. *Comunicar*, 25, 197-202. https://doi.org/10.3916/C25-2005-027

Pérez-Rodríguez, M.A., & Delgado-Ponce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, (39), 25-34. http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-02

Pérez-Tornero, J. M. (2002). Crisis de educación, crisis de comunicación. *Ágora digital*, (3), 1-23. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3455/b15760273.pdf?sequence=1

Periódico. (2019, diciembre 4). *Suspenso general a la escuela de los recortes.* El periódico. https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20191204/prensa-hoy-portadas-4-diciembre-2019-7761740

Periódico de Extremadura (2019, marzo 3). *El abandono escolar en Extremadura repunta y vuelve a situarse por encima de la barrera del 20%.* El periódico de Extremadura. https://www.elperiodicoextremadura.com/noticias/extremadura/abandono-escolar-repunta-vuelve-situarse-encima-barrera-20_1148001.html

Perkins, D. D., & Zimmerman, M. A. (1995). Empowerment theory, research, and application. An introduction to a special issue. *American Journal of Community Psychology*, *23*, 569–579. https://doi.org/10.1007/BF02506982

Perrault, Ch. (2006). *Contes.* Le Livre de Poche.

Perrenoud, P. (1999), *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao.

Persson, M. (2011). *Minecraft.* Mojang.

Pexels. (2019). *Television Retro* [fotografía]. Pixabay. https://pixabay.com/photos/search/television/

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.

Piaget, J. (2007). *La representación del mundo en el niño*. Morata.

Pilcher, H. R. (2003). Earliest handwriting found? Chinese relics hint at Neolithic rituals. *Nature*. http://dx.doi.org/10.1038/news030428-7

Pimentel, K. & Texeira, K. (1993). *Virtual Reality: Through the New Looking-Glass*. Intel/Windcrest McGraw Hill.

Pimienta, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. Política y Cultura (13), 263 – 276. https://www.redalyc.org/pdf/267/26701313.pdf

Pinto-Molina, M., García-Marco, F. J., & Agustín-Lacruz, M. C. (2002). *Indización y resumen de documentos digitales y multimedia. Técnicas y procedimientos*. TREA.

Piñeiro-Otero, T. & Videla-Rodriguez, J J. (2013). La radio móvil en España. Tendencias actuales en las apps para dispositivos móviles. *Palabra Clave*, 16 (1), 129-153. http://dx.doi.org/10.5294/pacla.2013.16.1.5

Piscitelli, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Gedisa.

Platón. (2006). El banquete (F. García-Romero, Trad.). Tecnos. (Trabajo original publicado ca. 385 B.C.E.).

Portalés, M. (2019). *Alfabetización mediática y nuevos entornos digitales*. [Tesis no publicada]. Universitat Autònoma de Barcelona.

Poster, M. (1995). Postmodern virtualities. *Body & Society*, 1 (3-4), 79-95. https://doi.org/10.1177/1357034X95001003005

Postman, N. (1970). The reformed English curriculum. En A.C. Eurich (Ed.), *High school 1980: The shape of the future in American secondary education* (pp.160-168). Pitman.

Postman, N. (1985). *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*. Viking Penguin.

Pozuelo, J. M. (1986). Retórica y Narrativa. *Epos*, (2), 231-252. https://doi.org/10.5944/epos.2.1986.9465

Pozuelo, J. M. (1994). Teoría de la narración. En D. Villanueva (Ed.), *Curso de Teoría de la Literatura* (pp. 219 – 240). Taurus.

Pratter, R. (2011). *Getting started in transmedia Storytelling: A practical Guide for Beginners*. CreateSpace.

Price, K. (2019). The *writing* teacher: rethinking assessment and transformative learning in the creative writing classroom, *New Writing*. https://**doi**.org/10.1080/14790726.2019.1699577

Project Zero (n.d.-a). *The visible thinking*. Visible Thinking. Recuperado agosto 12, 2016, de http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/VisibleThinking1.html

Project Zero (n.d.-b). *Thinking ideals*. Visible Thinking. Recuperado agosto 12, 2016, de http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/04_ThinkingIdeals/04a_ThinkingIdeals.html

Project Zero (n.d.-c). *School-wide culture of thinking*. Visible Thinking. Recuperado agosto 12, 2016, de http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/05_SchoolWideCultureOfThinking/05a_SWCT.html

Propp, V. (1928). *La morfología del cuento*. (13a ed.). Fundamentos.

Quintiliano, M. F. (1887). *Instituciones oratorias* (I. Rodríguez & P. Sandier, Trads.). Viuda de Hernando. (Trabajo original publicado ca. 95 D.C.).

Rahul. (2018). *Black canon zoom lens* [fotografía]. Pexels. https://www.pexels.com/photo/black-canon-zoom-lens-2078146/

Rappaport, J. (1981) In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1–25. https://doi.org/10.1007/BF00896357

Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 9 (1), 1-26. https://doi.org/10.1007/BF00919275

Rasmussen, T. (2014). *Personal media and everyday life. A Networked Lifeworld*. Palgrave Macmillan.

Rheingold, H. (1991). *Virtual Reality*. Summit.

Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración. El tiempo narrado.* Siglo XXI.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Grupo Planeta.

Ritchhart, R., & Perkins, D. (2008). Making Thinking Visible. *Educational leadership*, 65 (5), 57 – 61. http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb08/vol65/num05/Making-Thinking-Visible.aspx

Rivadeneyra, C. (2008). Pugna, convergencia y diversidad de la radio latinoamericana en el escenario digital. En L. Ortega (Comp.). *Memorias de la 7º Bienal Internacional de Radio México* (pp. 237-242). Radio Educación.

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, 18 (52). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Algibe.

Rodríguez, M. I., & Molpeceres, S. (2013). Los nuevos documentales multimedia interactivos: construcción discursiva de la realidad orientada al receptor activo. *Historia y Comunicación Social*, 18, 249 – 262. http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.4432

Rorty, R. (1996). *Consecuencias del pragmatismo*. Tecnos.

Rorty, R. (2002a). A Pragmatist view of contemporary Analytic Philosophy. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 7 (16), 29-40. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511812835.010

Rorty, R. (2002b). *Filosofía y futuro.* Gedisa.

Russell, S. (1962). Spacewar! MIT.

Ryan, M.L. (1999). Immersion vs. Interactivity: Virtual Reality and Literary Theory. *Substance*, *28* (2), 110–137. http://doi.org/10.2307/3685793

Ryan, M. L. (2004). Multivariant narratives. En Schreibman, S., Siemens, R., Unsworth, J. *A Companion To Digital Humanities*. Blackwell. http://digitalhumanities.org/companion/view?docId=blackwell/9781405103213/9781405103213.xml&chunk.id=ss1-4-9

Ryan, M. L. (2015). *Narrative as Virtual Reality 2*. John Hopkins University Press.

Ruiz-Ruiz, J. (2009). Sociological Discourse Analysis: Methods and Logic. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10 (2). http://dx.doi.org/10.17169/fqs-10.2.1298

Ruiz, J. I. & Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana.* Universidad de Deusto.

Ruthman, L. (1977). *Evaluation Research Methods: a Basic Guide*. SAGE.

Sabater, S. (Ed.). (2013). *El abandono educativo temprano: Análisis del caso español*. IVIE.

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56 (4), 487 – 506. https://doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8

Sáez-López, J. M., Román-González, M. & Vázquez-Cano, E. (2016). Visual programming languages integrated across the curriculum in elementary school. *Computers & Education*, 97, 129-141. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.003

Saichaie, K. (2011). *Representation on college and university websites: an approach using critical discourse analysis* (Tesis, University of Iowa). Iowa Research Online. https://doi.org/10.17077/etd.10xrp42m

Salas, F. E. (2002). Epistemología, educación y tecnología educativa. *Revista Educación*, 26 (1), 9 – 18. https://doi.org/10.15517/revedu.v26i1.2873

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1 (1), 1 – 16. http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v1i1.228

Sánchez, J. (2006). *Narrativa audiovisual*. Editorial UOC.

Sandoval, Y. & Aguaded, I. (2012). Nuevas audiencias, nuevas responsabilidades. La competencia mediática en la era de la convergencia digital. *Icono 14*, 10 (3), 8-22. https://doi: 10.7195/ri14.v10i3.-197

Sanfilippo, M. (2005). *El renacimiento de la narración oral en Italia y España (1985 – 2005*) (Tesis, Universidad Nacional de Educación a Distancia). UNED. https://www2.uned.es/centro-investigacion-SELITEN@T/pdf/sanfilippo.pdf

Sanfilippo, M. (2014). Memoria, imágenes y escrituras en la elaboración de un cuento oral. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, LXIX (1), 171 – 187. https://doi.org/10.3989/rdtp.2014.01.009.

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis del discurso, *Cinta de moebio* (41), 207 – 224. https://doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006

Saperas, E. (2012). *Comunicación mediática y sociedad. Manual de Teorías de la comunicación*. OMM Campus.

Sartori, G. (2002). *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Taurus.

Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general* (A. Alonso, Trad.). Editorial Losada.

Savery, J. (2015). Overview of Problem-Based Learning: Definitions and distinctions. En C. Hmelo-Silver, & P. A. Ertmer (coords.), *Essential readings in problem-based learning* (pp. 5 – 16). Purdue University Press.

Scampa, K. (2019). *An Open Red Door Flush* [fotografía]. Pexels. https://www.pexels.com/photo/an-open-red-flush-door-3303491/

Schick, A. & Melzi, G. (2010). The development of children's oral narratives across contexts. *Early Education and Development*, 21(3), 293-317. https://doi.org/10.1080/10409281003680578

Schmidt, H. G. (1983). Problem-based learning: rationale and description. *Medical Education*, 17, 11-16. https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1983.tb01086.x

Schmidt, L. (2019). *The Witcher*. Netflix.

Scholz, J. (2016). Augmented reality: Designing immersive experiences that maximize consumer engagement. *Business Horizons*, 59 (2), 149 – 161. http://dx.doi.org/10.1016/j.bushor.2015.10.003

Schön, D. A. (1998). *La Formación de Profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.

Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Pearson Educación.

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6a ed.). Pearson Educación.

Scolari, C. A. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa.

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia*. Deusto.

Scolari, C. A. (2018). Las leyes de la interfaz. Barcelona: Gedisa.

Scott, J. A. (2019). (Re)directing a university storytelling troupe for at-risk elementary students for course credit: a story of embodied empathy, literacy, and personal transformation. *Text and Performance Quarterly*. https://doi.org/10.1080/10462937.2019.1691742

Scratch. (n.d.). *About Scratch*. Recuperado Agosto 16, 2016, de https://scratch.mit.edu/about/

Scratch. (n.d.-a). *Scratch*. Recuperado diciembre 20, 2019, de https://scratch.mit.edu/

Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R., & Ouellette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education & Development*, 19, 27–44. https://doi.org/10.1080/10409280701838710

Shaffer, D., Squire, K., Halverson, R., & Gee, J. (2005). Video games and the future of learning. *Phi Delta Kappan*, 87 (2), 105-111. https://doi.org/10.1177/003172170508700205.

Shannon, C. (1950). Programming a Computer for Playing Chess. *Philosophical Magazine*, 41 (314), 1-18. https://doi.org/10.1080/14786445008521796

Sharan, Y., & Sharan, S. (1994). Group Investigation in the cooperative classroom. En S. Sharan (Ed.), *Handbook of Cooperative Learning methods* (pp. 97-114). Greenwood Press.

Shevstova, D. (2018). *Photo of neon signage* [fotografía]. Pexels. https://www.pexels.com/photo/photo-of-neon-signage-1928152/

Shiel, G., Cregan, A., McGough, A., & Archer, P. (2012). *Oral Language in early Childhood and Primary Education*. NCCA.

Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. The University of Chicago Press.

Siemens, G. (2006). *Conociendo el conocimiento*. Nodos Ele.

Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo (Ed.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 277-345). Pearson.

Sierra, F. (2009). Televisión digital terrestre y cultura audiovisual en España. Nuevos retos del servicio público. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LI (206), 95-103. http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2009.206.41035

Sigiliano, D. & Borges, G. (2019). Transmedia Literacy: Analyzing the impact of the X-files Transmedia Strategies. *Palabra clave*, 22 (02), 1-25. https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.2.3

Silva, C. (2005). *Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line.* Gedisa.

Simmons, A. (2006). *The story factor*. Basic Books.

Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching.* Appleton-Century-Crofts.

Skitterphoto. (2015). *Green Tree during Sunset* [fotografía]. Pexels. https://www.pexels.com/photo/nature-sky-clouds-field-9198/

Slavin, R. E. (1992). When and why does Cooperative Learning increase achievement? Theoretical and empirical perspective En R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.). *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning* (pp. 145-173). Cambridge University Press.

Smith, E. E. (1946). *The Skylark of space*. The Buffalo Book Company.

Smith, E. E. (1950). *Galactic Patrol.* Fantasy Press.

Soffer, O. (2012). Liquid language? On the personalization of discourse in the digital era. *New media and society*, 0 (0), 1 – 19. https://doi.org/10.1177/1461444812439550

Sora, C. (2015). Etapas, factores de transformación y modelo de análisis del nuevo audiovisual interactivo online. *El profesional de la información*, 24 (4), 424-431. http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.jul.09

Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. & Coulson, R. L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, 31 (5), 24-33. https://doi.org/10.4324/9780203052600

Spurgeon, C. (2015). Participatory media and 'co-creative' storytelling. *Media International Australia*, (154), 132 – 138. http://doi.org/10.1177/1329878X1515400116

Squire, K. (2008). Video-Game Literacy: A Literacy of Expertise. En J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 639-675). Routledge.

Star Wars Theory. (2019, mayo 17). *Everything Luke did when building his GREEN lightsaber – Star Wars Explained* [vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=Jc-ydMJv1e4

Stallman, R. (2004). *Software libre para una sociedad libre*. Traficantes de sueños.

Stein, J. (2011, marzo 10). *Data Mining: How Companies Now Know Everything About You*. TIME. http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,2058205,00.html

Steinbeck, R. (2011). El «design thinking» como estrategia de creatividad en la distancia [Building Creative Competence in Globally Distributed Courses through Design Thinking]. *Comunicar*, 37, 27-35. Https://doi.org/10.3916/C37-2011-02-02

Steiner, G. (1967). *Language and Silence: Essays on Language, and the Inhuman.* Athenaeum.

Steuer, J. (1993). Defining Virtual Reality: Dimensions Determining Telepresence. *Journal of Communication*, 42 (4), 73-93. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1992.tb00812.x

Stone, A. (1995). *The War of Technology and Desire at the Close of the Mechanical Age*. MIT Press.

Stone, L. (2011). *Continuous Partial Attention*. Linda Stone. Recuperado septiembre 12, 2016, de https://lindastone.net/qa/continuous-partial-attention/

Stone, R. (2019). A model of Heritage Content to Support the Design and Analysis of Video Games for History Education. *Journal of computers in education*, 6 (4), 587 – 612. https://doi.org/10.1007/s40692-018-0120-2

Strate, L. (2012). La tecnología, extensión y amputación del ser humano. El medio y el mensaje de McLuhan. *Revista Iberoamericana de Información*, (7-8), 61-80.

Strawn, G. (2014). Masterminds of the Arpanet. *IEEE Computer society*, 16 (3), 66 – 68. http://**doi**.ieeecomputersociety.org/10.1109/MITP.2014.32

Stuyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2003). Student's perceptions about new modes of assessment in higher education: a review. En M. Segers, F. Dochi & E. Cascallar (Eds.), *Optimising new models of assessment* (pp. 171-224). Kluwer Academic Publishers.

Susser, D., Roessler, B., & Nissenbaum, H. (2019). Technology, autonomy, and manipulation. *Internet policy review*, 8 (2). https://doi.org/10.14763/2019.2.1410

Swartz, R. & Perkins, D. N. (2017). *Teaching Thinking.* Routledge.

Tamayo, M. (2003). *El proceso de Investigación Científica.* Editorial Limusa.

Tarantino, Q. (1992). *Reservoir Dogs* [Film]. Miramax films.

Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna.* Paidós.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados.* Paidós.

TBO. (n.d.). *TBO*. Biblioteca de Catalunya, Barcelona, España.

Thorndike, E. L. (1932). *The fundamentals of learning*. Teachers College Press.

Todorov, T. (1972). *Gramática del Decameron.* Taller de Ediciones Josefina Betancor.

Toffler, A. (1997). *La tercera ola.* Plaza & Janés.

Tomaszkiewicz, K., Kanik, M., & Stepien, S. (2015). *The Witcher 3. Wild Hunt*. CD Projekt.

Tondeur, J., Van Braak, J., Sang, J., Voogt, J., Fisser, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre service teachers to integrate technology in education: a synthesis of qualitative evidence. *Computers Education*, 59 (1), 134-144. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.009

Tornatore, G. (1988). *Cinema Paradiso* [Film]. Miramax.

Truffaut, F. (1959). *Les quatre cents coups* [Film]. Cocinor.

Tubella, I., Tabernero, C. & Dwyer, V. (2008). *La guerra de las pantallas. Internet y televisión.* Ariel.

Turing, A. (1936). On computable numbers, with an application to the entscheidungsproblem. *London Math Soc*, 42 (2), 230 – 265. https://doi.org/10.1112/plms/s2-42.1.230

Turkle, S. (1996). Construction and reconstructions of the self in virtual reality. En T. Druckrey, *Electronic Culture: technology and representation* (pp. 354 – 365). Aperture.

UNESCO. (2014). *Enseñanza y aprendizaje. Lograr la calidad para todos.* UNESCO.

Vadillo, G. (2011). Entrevista con George Siemens, Desarrollador del Conectivismo. *Revista Mexicana del Bachillerato a Distancia*, (6). http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2011.6.65058

Vallejo, M. & Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de educación*, (64), 11 – 25. https://doi.org/10.35362/rie640403

Valve. (2020). *Half-life: Alyx*. Valve.

Varda, A. (2008). *Les plages d'Agnès* [Film]. Les Films du Losange.

Vásquez, A. (2006). Rorty: La realidad como narrativa exitosa y la filosofía como género literario. *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, 1 (13), 5-23. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2129567

Verd, J. M. & López-Roldán, P. (2008). La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodo**.** *Empiria*, 16, 13-42. https://doi.org/10.5944/empiria.16.2008.1388

Vertov, D. (1929). *El hombre de la cámara*. VUFKU.

Viedma, A. (2009). Entrevistas. En J. Callejo, C. Del Val, J. Gutiérrez & A., Viedma. *Introducción a las técnicas de investigación social* (pp. 63 – 93). Editorial Universitaria Ramón Areces.

Villanueva, D. (1992). *El comentario de textos narrativos: la novela*. Ediciones Júcar.

Vu, V., Warschauer, M., & Yim, S. (2019). Digital Storytelling: A District Initiative for Academic Literacy Improvement. *Journal of Adolescent & Adult Literacy : a Journal from the International Reading Association*, 63 (3), 257–267. https://doi.org/10.1002/jaal.962

Vygotsky, L. S. (1971). *The psychology of art*. MIT Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygostky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto.

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (1), 7-97. https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210

Walker, S., Mercea, D., & Bastos, M. (2019). The disinformation landscape and the lockdown of social platforms. *Information communication & society*, 22 (11), 1531-1543. https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1648536

Wallace, C. (2000). Storytelling: Reclaiming an age-old wisdom for the composition classroom. *Teaching English in the Two-Year College*, 7(4), 434-439. https://www.ncte.org/journals/tetyc/issues/v27-4

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158-177. https://doi.org/10.1037/h0074428

Weber, S. & Mitchell, C. (2004). Visual Artistic Modes of Representation for Self-Study. En J. J. Loughran, M. Hamilton, V. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 979-1037). Kluwer.

Weibel, P. (1996). Postontologische Kunst. En R. Schuler & P. Weibel (Eds.), *Bildwelten* (pp. 1982 - 1996). Triton.

Weise, M. (2016, septiembre 11). *Theodor W. Adorno, el pensador que no quiso decidir entre música y filosofía*. Loff.it. https://loff.it/archivos/theodor-w-adorno-el-pensador-que-no-quiso-decidir-entre-musica-y-filosofia-252405/

West-Puckett, S. (2013, septiembre 13). *Remaking education: Designing classroom makerspaces for transformative learning*. Edutopia. www.edutopia.org/blog/classroom-makerspaces-transformative-learning-stephanie-west-pucket

White, H. (1987). *The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation*. The Johns Hopnkins University Press.

Wightman, P. (2004). *Ambientes de la realidad virtual no inmersiva multiusuario con herramientas de software libre*. Universidad del Norte.

Wijnen, M., Loyens, S., Smeets, G., Kroeze, M., & Van der Molen, H. (2016). Comparing problem-based students to students in a lecture-based curriculum: learning strategies and ther relation with self-study time. *European Journal of Psychology of Education*, 31 (2), 1 – 17. http://doi .org/10.1007/s10212-016-0296-7

Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas. *Comunicar*, XX (39), 15 – 24. https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-01

Winer, B. J. (1971). *Statistical principles in experimental design*. McGraw Hill.

Wolf, M. (1987). *La investigación de la comunicación de masas*. Paidós.

Wolf, M. (1988). Desarrollos teóricos en la Communication Research. *Diálogos de comunicación*, 20. http://dialogosfelafacs.net/desarrollos-teoricos-en-la-communication-research/

Weiss, R. (1994). *Learning from strangers. The art and method of qualititive interview studies*. The Free Press.

Yankelovich, N., Meyrowitz, N., & Van Dam, A. (1985). Reading and writing the electronic book. *IEEE Computer*, (18), 15-30. http://doi .org/10.1109/MC.1985.1662710

Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student académica achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59 (2), 339 – 352. http://doi .org/10.1016/j.compedu.2011.12.012

Young, R. E. (1989). La crisis de la educación actual: Habermas y el futuro de nuestros hijos. *Revista de Educación*, (291), 7-31. http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1990/re291/re291-01.html

Zegers, B. (2013). La cuestión del bien y la identidad narrativa de Charles Taylor. *Pensamiento*, 69 (258), 53-70.

Zhong, X-M., & Fan, K-K. (2016). A new perspective on Design Education: A "Creative Production-Manufacturing Model" in "The Maker Movement" Context. *Eurasia Journal of Mathematics*, *Science & Technology Education*, 12 (5), 1389 – 1398. http://doi .org/10.12973/eurasia.2016.1520a

Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. En J. Rappaport y E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43-64) Kluwer Academic Plenum. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4193-6_2

Zimmerman, M. A., & Warschausky, S. (1998). Empowerment theory for rehabilitation research: Conceptual and methodological issues. *Rehabilitation Psychology*, *43(1)*, 3–16. http://dx.doi.org/10.1037/0090-5550.43.1.3



ANEXOS

6. ANEXOS

6.1. Análisis del discurso multimodal; adaptación del modelo de Pauwels

FICHA

Nombre del proyecto:

Año de creación:

Responsable del proyecto:

Lemas principales:

Público-Target:

1. PRESERVACIÓN DE LAS PRIMERAS IMPRESIONES Y REACCIONES
   a. Categorizar en un primer golpe de vista las sensaciones y la impresión
   b. Registrar las reacciones afectivas
2. INVENTARIO VISUAL DE CARACTERÍSTICAS DESTACADAS Y TEMAS

2.1. Inventario de características y atributos principales

2.2. Inventario praxis com-educativa

2.2. Inventario de contenido principal, categorías y temas

~~2.3. Categorizar y cuantificar funciones y temas~~

~~2.4. Análisis negativo: temáticas y funciones ausentes~~

3. ANÁLISIS EN PROFUNDIDAD DEL CONTENIDO Y DE LAS CUESTIONES FORMALES

3.1. Análisis intermodal (elementos fijos/estáticos y en movimiento/dinámicos)

- Significantes verbales/escritos
- Significantes tipográficos
- Significantes de representación visual
- Significantes de audio
- Significantes de diseño
- Metáforas
- Iconos y Símbolos

3.2. Análisis crossmedia de la interfaz

- Relaciones entre Imagen/texto y tipografía
- Relaciones entre sonido/imagen
- Diseño general / interacciones entre imagen, audio y texto

3.3. Uso de las 5 claves digitales en red

- HIPERMEDIA

- INTERACTIVIDAD

- VIRTUALIDAD

- TRANSMEDIA

- CONECTIVIDAD / PARTICIPACIÓN

~~3.3. Análisis "negativo" en profundidad~~

4. PUNTOS DE VISTA INTEGRADOS (VOZ), AUDIENCIA IMPLICADA Y PROPÓSITOS

- Análisis de los puntos de vista y personificación
- Análisis de las audiencias primarias y secundarias
- Análisis de los objetivos y propósitos integrados

5. ANÁLISIS DE CONTEXTO, PROCEDENCIA E INFERENCIAS

- Identificación del emisor y sus fuentes
- Plataformas tecnológicas y sus implicaciones y restricciones
- ~~Atribuciones de hibridación cultural~~

6. ANÁLISIS DE LA ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y ESTRATEGIAS DE ~~*PRIMING*~~ MOTIVACIÓN/COMPROMISO Y EMPODERAMIENTO CREATIVO

- Opciones de la estructura y de la navegación y restricciones (organización dinámica)
- Análisis de las estrategias para la ~~*priming*~~/motivación/compromiso ~~y herramientas de *gate keeping*~~
  · Análisis específico de las claves digitales en red para la motivación/compromiso
- ~~Análisis características interactivas~~
- ~~Análisis de enlaces externos~~
- Análisis de las estrategias para generar una comunidad alrededor de la propuesta
- Análisis de las estrategias para el empoderamiento narrativo de los usuarios

6.2. Entrevistas a observadores privilegiados

6.2.1. Guion de las entrevistas

ENTREVISTA OBSERVADORES PRIVILEGIADOS. HACIA EL EMPODERAMIENTO NARRATIVO.

FASE 1. INTRO. DESCUBRIENDO LA NARRATIVA DIGITAL.
BIO
1. ¿Quién eres?
2. Háblanos un poco de tu trabajo.
3. ¿Por qué cuentas historias?
4. ¿Cómo cuentas?
5. ¿A quién le cuentas?
La evolución de la narrativa
6. ¿Han cambiado mucho las formas de contar? ¿Cómo han evolucionado desde que eras pequeño/a?
De la narrativa al aprendizaje
7. Aprender a contar. ¿Cómo aprendiste tú a contar?
8. ¿Se puede aprender a contar?
9. ¿Cómo crees que las y los jóvenes aprenden a contar hoy en día?
10. ¿Cuál es la finalidad de esas narrativas?
11. ¿Consideras que la praxis narrativa puede favorecer el aprendizaje?

FASE 2. MÍMESIS. APRENDIENDO DEL CONOCIMIENTO EXPERTO.
1. TU PROYECTO.
- 14. Idiosincrasia. ¿Qué características principales tiene el formato que desarrollas?
2. MIMESIS. CONSTRUYENDO LA NARRATIVA.
- 15. ¿Qué necesitas para construir tu narrativa?
- 16. ¿Cuáles son, en tu opinión, las claves para la creación de una narrativa?
- 17. ¿Puedes sintetizar las etapas del proceso, con los momento-hito? Definamos los puntos clave y las fases para la construcción de una narrativa digital en red.
3. CLAVES DEL PROCESO CREATIVO.
- Idea e historia ▪ ¿De dónde surge la idea? ▪ ¿Cómo se convierte una idea en una historia? ▪ ¿Cómo se convierte una historia en una narrativa digital en red? - Identidad y carácter: Diseño y estética. ▪ ¿Qué función cumple la estética en un proyecto? ▪ ¿Cómo potencia la estética a la narrativa? - La arquitectura de la información. ▪ ¿Cómo se decide la jerarquía informacional-narrativa de un proyecto? [Categorías principales. Etiquetas – tags. Metadatos. Filtrado]. ▪ ¿Cómo se representan en la metáfora principal del proyecto? ¿Y en la interfaz-interfaces? - EL UNIVERSO. [RPG y mundo]. ▪ ¿Cuáles son las claves que posibilitan la generación de un Universo reconocible en la narrativa? - Oralidad

- Escritura
- Audiovisual
- Digital
- Hipermedia
- Interactividad
- Transmedia
- Virtualidad
- Conectividad
- El nuevo usuario y el modelo de comunidad
    - ¿Cuál es el rol del usuario en el proyecto?
    - ¿Cómo se le empodera de la narrativa?
    - ¿Qué herramientas se le ofrecen?
    - ¿Cómo generar una comunidad alrededor del proyecto?
    - ¿Qué estrategias se pueden utilizar la implicación colectiva y el engagement?
    - ¿Cómo se pueden aprovechar las claves digitales en red para generar motivación y compromiso?
- La finalidad
    - ¿Para qué sirve una historia? ¿Cómo se decide la finalidad?
    - ¿Cómo cambiaría el planteamiento de la narrativa si la finalidad fuera aprender a narrar en digital?
-

FASE 3. PROYECCIÓN. LA PERSPECTIVA COM-EDUCATIVA.
A. Hacia el aprendizaje.
18. ¿Se aprende desde tu plataforma? 19. ¿Cómo?
20. ¿Crees que se puede enseñar a contar digitalmente?
21. ¿Qué potencialidades ofrece el XXX para narrar? 22. ¿Cómo se podría potenciar el proceso creativo narrativo a partir del XXX?
23. ¿Qué estrategias se pueden implementar para aprender a narrar digitalmente?
- **Requisitos**
24. ¿Qué se necesita para contar una historia digital? [INGREDIENTES]
25. ¿Cómo se podrían cubrir esas necesidades desde una plataforma digital en red?
26. ¿Cómo te imaginas ese proceso?
- **Procedimiento creativo y organización**
27. ¿En qué fases dividirías el proceso creativo?
28. ¿De qué forma se gestionaría el equipo y el flujo de trabajo?
29. ¿Qué metodología consideras más pertinente para avanzar en la creación de historias digitales?
- **Capacidades y herramientas**
30. ¿Qué se necesita, en materia de capacidades, parar crear una narrativa digital?
31. ¿Cuáles son los programas que utilizas? ¿Cómo los aprendiste a utilizar?
32. ¿Además de las competencias en el software, qué otras capacidades son relevantes para la creación mediada de una historia?
33. ¿Cómo fomentarías el desarrollo de esas capacidades?
B. De la idiosincrasia a la apropiación
34. Tu narrativa… ¿se puede imitar?

35. Desde tu propia narrativa digital… ¿qué elementos podrían emplearse para el empoderamiento narrativo?

36. ¿De qué forma se podría apropiar el usuario de tu narrativa? – Fases y procesos para incentivar y acompañar el proceso creativo.

37. ¿Podrían integrarse herramientas que faciliten la construcción narrativa?
38. ¿Cuáles serían esas herramientas?

39. ¿Cederías elementos de tu relato para la reinvención narrativa?
40. ¿De qué manera fomentarías el mash up de tus relatos?

41. A partir de estas reflexiones… ¿Qué opciones se abren para la co-creación desde una hipotética narrativa digital en red?

C. La integración en una comunidad de aprendizaje.

42. ¿Qué estrategias de aprendizaje utilizarías para enseñar a contar digitalmente atendiendo a tu experiencia?

43. ¿Cómo se integraría esta formación en el espacio real de aprendizaje?

44. ¿Cómo funcionaría el dispositivo virtual?
    a. Propuesta de formato para el aprendizaje.
    b. ¿Cómo se integrarían con el espacio físico? ¿Cómo se fusionarían sus lógicas?

45. ¿De qué manera romperías la barrera digital – física?
    1. …
    2. El objeto [modelo 7 de cinema]
    3. Las personalidades [modelo NFB]
    4. Los talleres presenciales [modelo NFB]

46. ¿Cómo te imaginas los procesos de aprendizaje?
    1. …
    2. Las actividades [modelo 7 de cinema]
    3. Los bundles multimedia [modelo NFB]
    4. Las guías didácticas [modelo 7 de cinema]
    5. La reinvención [modelo Scratch]
    6. El empoderamiento en un entorno virtual [modelo Minecraft Edu]
    7. Mapa conceptual multimedia [Educ'Arte]

47. ¿Existiría la evaluación en este tipo de proyectos? ¿Cómo sería en ese caso?

48. ¿Consideras que sería necesaria la supervisión y el tutelaje para la creación narrativa digital?
49. ¿Separarías los perfiles de los usuarios por rangos y opciones de uso?

50. ¿Puede la comunidad educativa reconocer el valor de la creatividad digital y fomentar su uso? ¿Y la sociedad?

6.2.2. Transcripción de las entrevistas

Presentamos a continuación los enlaces para la consulta de las transcripciones de las entrevistas:

ENTREVISTA A JORGE MARÍN: https://bit.ly/38ekVHe

ENTREVISTA A MIRIAM HERNANZ: https://bit.ly/2RjV0qG

ENTREVISTA A ELENA SEVILLA: https://bit.ly/2G1LJOB

ENTREVISTA A ARTURO MONEDERO: https://bit.ly/30sY4VF

ENTREVISTA A GUILLERMO FERNÁNDEZ: https://bit.ly/2Nz6BB5

ENTREVISTA A DAVID G. FORÉS: https://bit.ly/3aeGrNL

ENTREVISTA A ARNAU GIFREU: https://bit.ly/2FTn132

6.2.3. Citas y código de identificación en Atlas.TI

La sábana con la información completa de las citas y su código de identificación se pueden consultar a través del siguiente enlace: https://bit.ly/2uTkl37

6.3. Arts Based Research

6.3.1. Guion del piloto de la plataforma com-educativa

El borrador de guion literario del piloto de la plataforma está disponible a través de https://cutt.ly/9rcDmSH

6.3.2. Manual del entrevistado

El dossier compartido con las y los entrevistados con las indicaciones básicas sobre el proyecto se puede consultar en https://cutt.ly/yrcDs3I

6.3.3. Plan de rodaje adaptado

El documento con la primera versión del plan de rodaje está alojado en https://cutt.ly/brcS0bk.

6. 3.4. Piloto de plataforma com-educativa

El piloto de la plataforma com-educativa es de acceso libre a través de www.contadoresdelcaos.com.

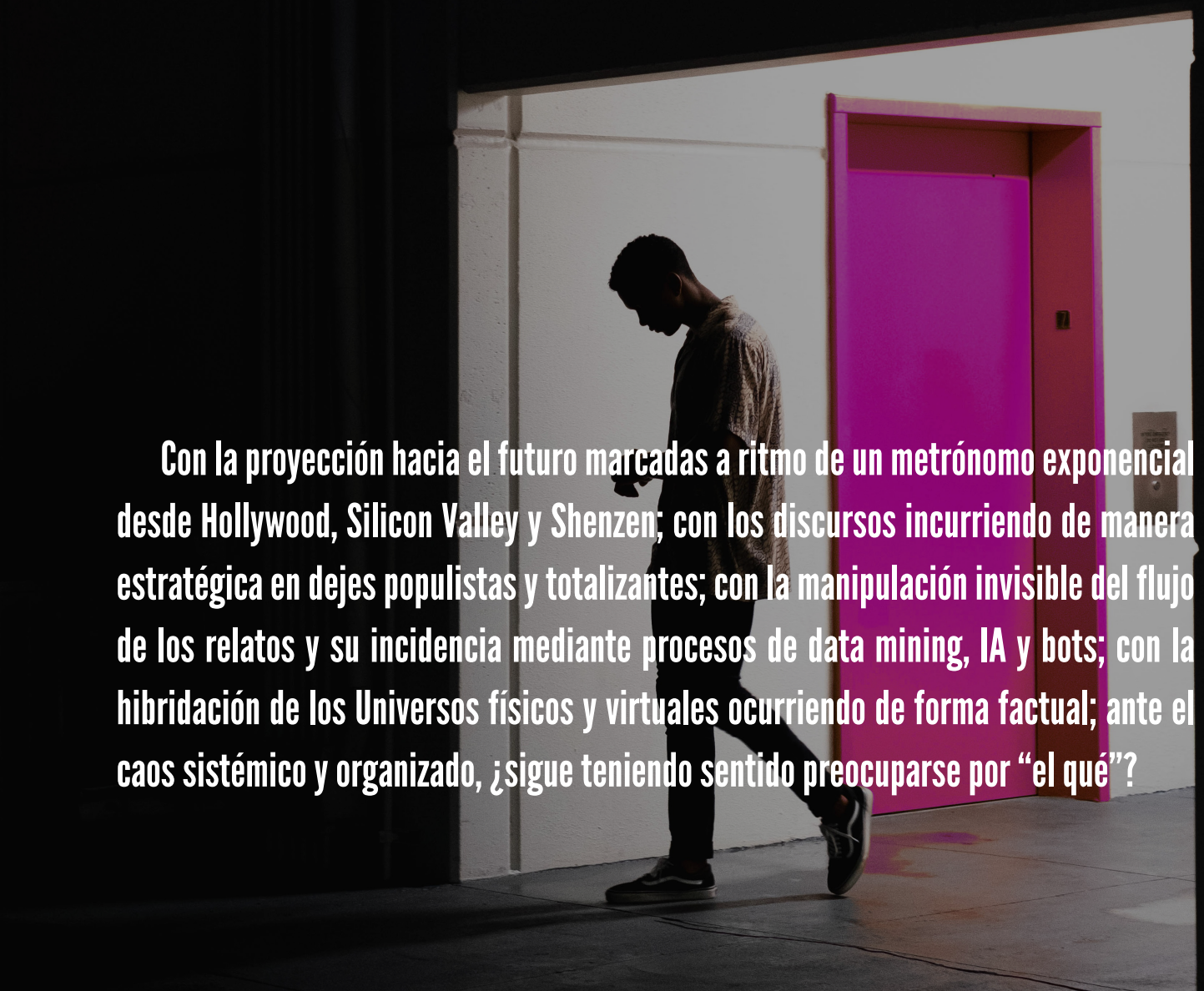


NARRATIVAS EN LA ERA DIGITAL: MEDIACIONES DEL RELATO Y EMPODERAMIENTO CREATIVO EN LA GENERACIÓN Z

Los cuentos nos transportan a lugares lejanos y tiempos remotos. Esta proyección tiene poco de mágica e infantil: está arraigada en los procesos cognitivos del ser humano. La narrativa ha formado parte de la humanidad desde sus inicios, y se ha desarrollado junto a ella a través de diferentes épocas y culturas. En esta investigación dejaremos de lado su circunscripción al género literario para posicionarla como clave gnoseológica, ontológica y sociológica.

En la actualidad, internet y la digitalización están consolidando una nueva era narrativa y mediática. Si la escritura trasladó la comunicación al mundo sensorio de la vista, lo digital conectado, aglutinando diferentes sentidos (oído, vista, tacto) los acaba transgrediendo, en una extensión protésica del ser humano hacia universos virtuales y realidades híbridas físicas-digitales.

Ante este panorama de disrupción frente a los patrones tradicionales de conocimiento y de modelos sociales, ¿qué posición están adoptando la escuela y los espacios formales de educación?



Con la proyección hacia el futuro marcadas a ritmo de un metrónomo exponencial desde Hollywood, Silicon Valley y Shenzen; con los discursos incurriendo de manera estratégica en dejes populistas y totalizantes; con la manipulación invisible del flujo de los relatos y su incidencia mediante procesos de data mining, IA y bots; con la hibridación de los Universos físicos y virtuales ocurriendo de forma factual; ante el caos sistémico y organizado, ¿sigue teniendo sentido preocuparse por "el qué"?