



Habilidades transmedia de los adolescentes y desafíos pedagógicos*

Transmedia skills of adolescents and pedagogical challenges

Competências transmídia de adolescentes e desafios pedagógicos

Rosalía Winocur Iparraguirre
Gilberto Eduardo Gutiérrez
Carlos Barreneche

* The "Transmedia Literacy" project has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under grant agreement N° 645238.

Rosalía Winocur Iparraguirre¹

Gilberto Eduardo Gutiérrez²

Carlos Barreneche³

¹ Universidad de la República de Uruguay. Doctora en Antropología, Universidad Autónoma de México; correo electrónico: winocur.rosalia@gmail.com

² Pontificia Universidad Javeriana de Colombia. Magister en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana; correo electrónico: gilberto.gutierrez@javeriana.edu.co

³ Pontificia Universidad Javeriana de Colombia. Doctor en Medios y Comunicación, Universidad de Westminster; correo electrónico: barrenechec@javeriana.edu.co

Fecha de recepción: 18 de junio de 2018 / Fecha de aprobación: 26 de septiembre de 2018

Resumen

El artículo presenta las principales conclusiones del estudio sobre habilidades y estrategias transmedia en adolescentes de Colombia y Uruguay dentro del Proyecto Transmedia Literacy. Usamos el enfoque etnográfico para explorar los modos que tienen los adolescentes para aprender y llevar a cabo prácticas transmedia, sus aspiraciones e intereses. Los resultados muestran que la mayoría de ellos no produce contenido, lo que consumen y comparten es significativo para socializar con pares y como estrategia de inclusión social, viven culturas colaborativas en línea y expresan diferencias sociales y de género.

Palabras clave: Adolescentes habilidades transmedia, estrategias de aprendizaje informal, desafíos pedagógicos.

Abstract

The article presents the main conclusions of the study on skills and transmedia strategies in Colombia and Uruguay adolescents within the Project Transmedia Literacy. We use the ethnographic approach to explore the ways that teenagers have to learn and to carry out transmedia practices, their aspirations and interests. Results show that the most of them do not produce content, what they consume and share is significant to socialize with peers and as a social inclusion strategy, they live collaborative cultures online and they express social and gender differences. Keywords: Adolescents, transmedia Skills, Informal learning strategies, pedagogical challenges.

Keywords: Adolescent transmedia skills, informal learning strategies, pedagogical challenges.

Resumo

Neste artigo, revisamos as principais conclusões do estudo das habilidades e estratégias de ensino transmídia de adolescentes na Colômbia e no Uruguai, no contexto do projeto de Alfabetização Transmídia. Usamos a abordagem etnográfica para explorar formas particulares pelas quais os adolescentes têm de aprender e fazer, assim como suas aspirações, interesses e práticas transmídia. Os resultados mostram que a maioria dos adolescentes não são produtores de conteúdo, mas o que eles consomem e compartilham tem um significado elevado para a socialização entre pares e estratégias de inclusão social. Eles também desenvolvem culturas de colaboração on-line e as suas práticas de expressar diferenças sociais e de gênero.

Palavras-chave: Adolescentes, habilidades transmídia, estratégias de aprendizagem informal, desafios pedagógicos.

Introducción

Antes de la generalización de las TIC en la vida cotidiana, lo que los adolescentes hacían, pensaban, consumían, compartían o socializaban entre ellos, eran asuntos que preocupaban a los estudiosos de los temas de adolescencia y juventud, y pocas veces el campo educativo encontraba razones válidas para ocuparse o inquietarse por ellos, salvo que perturbaran el normal desenvolvimiento de las actividades escolares. Pero, a partir de la apropiación intensiva y extensiva de los recursos digitales en todos los ámbitos sociales y culturales, la escuela se ha visto forzada a incluir en su currículo y funcionamiento cotidiano desafíos pedagógicos inéditos, sin contar, en muchas ocasiones, con suficientes herramientas ni comprensión de la dimensión del problema que enfrentaba.

Uno de los asuntos en los que emerge esta inquietud actualmente, corresponde al ascenso y expansión de lo que se ha dado en llamar transmedia, concepto que, más allá de haber nacido en el terreno de la ficción y las narrativas del consumo, ha sido expandido a la denominación de las habilidades necesarias para habitar y navegar en los contenidos y prácticas que se requieren para enfrentar el emergente contexto digital; de tal modo, entendemos con Jenkins que narración transmedia se refiere a: “historias que se despliegan a través de múltiples plataformas mediáticas, y en las que cada medio contribuye de una manera característica a nuestra comprensión del mundo” (2006, p. 286).

Entonces, desde la perspectiva de dichos interrogantes, las escuelas y los programas extraescolares deben dedicar mayor atención a las alfabetizaciones en nuevos medios “*new media literacies*”, entendidos como un conjunto de competencias culturales y habilidades sociales que los jóvenes necesitan en el nuevo paisaje mediático:

La cultura participativa deja de tener su foco en la alfabetización propia de la expresión individual a la de la implicación en la comunidad. Las nuevas alfabetizaciones implican habilidades sociales desarrolladas a través de colaboración y redes. Estas habilidades se construyen sobre las bases de la alfabetización tradicional, las competencias investigativas, las habilidades técnicas y de análisis crítico que se enseñan en el aula de clase (Jenkins, Ford y Green, 2013, p. 4).

Planteamiento del problema y abordaje metodológico

Tal como fueron reseñadas en estado del arte del proyecto de Transmedia Literacy, en la bibliografía especializada existen

diversos enfoques teóricos y opciones metodológicas para diagnosticar y encarar los problemas derivados de la incorporación de las TIC al salón de clase, como recurso pedagógico básico para acceder y transformar el conocimiento. En la perspectiva asumida por el equipo internacional integrado por investigadores de 8 países de América Latina y Europa, algunos de los interrogantes que podrían ayudar a impulsar una adaptación más rápida y eficiente de la escuela a la complejidad de los cambios, deben ubicarse en el estudio de las prácticas transmedia de los adolescentes, a saber:

- ¿Qué producción transmedia y qué prácticas de intercambio están desarrollando los adolescentes en los nuevos entornos mediáticos?
- ¿Qué estrategias de aprendizaje informal están desplegando los adolescentes fuera de la escuela? ¿Cómo pueden recuperar estas prácticas las escuelas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la institución?
- ¿Qué pueden aprender las instituciones educativas de la narrativa transmedia?
- ¿Cómo podrían integrarse los contenidos generados por los estudiantes en el proceso de aprendizaje?

En el marco de las inquietudes mencionadas, la citada investigación tuvo como propósito fundamental: comprender cómo los y las jóvenes están desarrollando habilidades fuera de la escuela. La construcción de estas competencias culturales y habilidades sociales están en el centro de la investigación. Una vez identificadas las estrategias de aprendizaje informal y las prácticas usadas por los jóvenes, el equipo se encarga de traducirlas en una serie de actividades y propuestas para ser implementadas en la escuela.

En el contexto del presente proyecto, las habilidades transmedia son entendidas como una serie de competencias avanzadas, relacionadas con la producción y el consumo de medios digitales interactivos, como lo plantean Jenkins, *et al.* (2013). Para el equipo de investigación, existe un amplio rango de habilidades transmedia que van, desde solucionar problemas en los videojuegos, hasta la producción y circulación de contenidos en el contexto de plataformas web y redes sociales; el trabajo también se ocupa del contenido narrativo (*fanfiction*, blogs de aficionados, foros, sitios web, etc.) producido y compartido por los adolescentes en las plataformas digitales. El propósito del proyecto Transliteracy es expandir el mapa existente con nuevas habilidades y complementar su clasificación.

El diseño metodológico privilegió un abordaje de tipo etnográfico, reconocido como una metodología adecuada para los estudios

en educación (LeCompte y Preissle, 1993; Wolcott, 1997; Street, 2014) y jóvenes y nuevos medios (Kraidy y Murphy, 2004; Leander, 2008; Horst, Herr-Stephenson y Robinson, 2010; Lange e Ito, 2010; Winocur, 2016). Así, fue especialmente inspiradora la noción de “*short-term ethnography*”, que implica accesos intensivos en la vida de las personas y “usa métodos de intervención y observación para crear contextos a través de los cuales profundizar en las preguntas que pueden revelar qué ocurre a las personas en el contexto del que el investigador se está ocupando” (Pink y Morgan, 2013, p. 352). Al enfocarse en un corto período el etnógrafo está localizado en el centro de la acción desde el principio y recoge la atención de los participantes, con esta intención planteada explícitamente.

La estrategia de recolección de datos en campo se desarrolló en 5 pasos: 1) A partir de las escuelas, un arranque del trabajo de campo como camino seguro para obtener consentimientos informados de las instituciones, padres y jóvenes; 2) Un cuestionario inicial para conocer los contextos socioculturales y los usos y percepciones acerca de los medios; 3) Talleres participativos, para explorar en modo inmersivo las prácticas narrativas transmedia de los jóvenes y conectarlas con sus prácticas de producción de contenidos y el uso de los juegos; 4) Entrevistas a profundidad y diarios de uso de medios a los jóvenes más activos, para conocer sus maneras de usar y comprender los medios, las redes sociales y los videojuegos; 5) Observación en línea de los sitios web favoritos, celebridades y comunidades online (“netgrafía”).

La selección de la muestra se hizo basada en los criterios globales del proyecto, esto incluye dos grupos de edades (12 a 14 y 15 a 18) y deja abiertos las pautas complementarias de la selección, a través de oposiciones como contextos socioeconómicos favorables/desfavorables, acceso a escuelas públicas o privadas, contextos rurales o urbanos, etc.; sin que fueran criterios definitorios de la distribución o validez de la misma y sin la pretensión de hacer comparables los casos.

Para Uruguay, la selección se centró en 4 instituciones públicas urbanas (Liceos) de Montevideo con diferencias entre contextos socioeconómicos; en Colombia se observaron 2 instituciones públicas urbanas (IED) en contextos desfavorables y localidades de comportamiento medio en oferta y acceso educativo del Distrito Capital.

Los cuestionarios iniciales fueron aplicados a 67 estudiantes en Uruguay y 245 en Colombia, se experimentaron dificultades similares por las preguntas no respondidas y las respuestas a preguntas abiertas de modo breve y telegráfico. Se ejecutaron ocho talleres separados entre culturas participativas y videojuegos, con grupos de entre 20 y 25 jóvenes para cada grupo de edades

en cada país, de allí fueron seleccionados los entrevistados para el desarrollo de las sesiones a profundidad. En Colombia se llevaron a cabo 40 entrevistas y en Uruguay 48.

Todas las entrevistas fueron registradas en video (enfocando el equipo o dispositivos móviles, nunca el rostro de quien era entrevistado), transcritas en su totalidad antes de ser codificadas y procesadas en el programa de análisis cualitativo de información Nvivo 11 Pro, el cual resulta adecuado para codificar varias fuentes y permite que diversos usuarios lo operen simultáneamente, a la vez, ofrece oportunidades de codificación, jerarquías de análisis y clasificación en nodos y jerarquías adecuadas para el trabajo en desarrollo, junto a matrices analíticas de salida, cruzando nodos y categorías con flexibilidad.

Los nodos y categorías pueden ser desarrollados interactivamente desde el material mismo, antes de ser intervenido, desde una perspectiva teórica siguiendo la clave metodológica basada en la teoría fundada. Esto significa que ella emerge de los datos, dejando que éstos hablen por sí mismos. De todos modos, se debe reconocer que tomar tal opción, dada la extensión y diversidad de los equipos centrados en la codificación, requirió de un primer paquete de categorías descriptivas acordadas, y éstas debieron ser consistentes con el control posterior realizado por el equipo coordinador del proyecto.

Tal como se indica en el informe final (Scolari, 2017), las competencias transmedia fueron organizadas en 9 dimensiones, 44 competencias básicas en un segundo nivel y 190 habilidades específicas. Dependiendo de las dimensiones, la organización de la taxonomía de las habilidades se centra en textos, asuntos, tecnologías o procesos. En lo posible, las habilidades fueron organizadas siguiendo un patrón de lo simple (reconocer, describir) hacia lo complejo (actuar, aplicar). Las taxonomías constituyeron el insumo principal de los informes nacionales y de los productos para la difusión derivados de las mismas, como las fichas didácticas, plataformas educativas y videos destinados a los docentes de secundaria².

Una lectura crítica de los resultados

Para este artículo en particular se acordó, entre los equipos de Colombia y Uruguay, explotar otras posibilidades analíticas para la interpretación del material empírico en ambos países, que surgieron de las entrevistas individuales y grupales a los adolescentes a través de 9 claves principales.

² Para una revisión completa es posible visitar el sitio web del proyecto: <https://transmedialiteracy.org/>

Clave 1. Más allá de lo transmedia, las múltiples alfabetizaciones

Una de las pistas básicas, derivada de los resultados en ambos países, es que lo explícitamente “transmedia” lo encontramos más claramente a nivel narrativo (narraciones que se extienden en diferentes medios con las especificidades de sus lenguajes), mientras que las competencias transmedia son un conjunto diverso de habilidades que incluyen habilidades no-transmedia (por ejemplo, la lecto-escritura), que deben entenderse más bien como procesos en construcción dentro de diversos estadios de alfabetización transmedia.

A la luz de lo encontrado, no puede hacerse una división tan clara en la forma en que se incorporan y transitan estas habilidades entre el dominio de la escuela y lo que está por fuera de ella. De hecho, dichas habilidades transmedia, al incorporar los alfabetismos tradicionales que generalmente se asocian a la escuela, son en buena medida una continuación, extensión, o toman como base aquellas alfabetizaciones. Además, los adolescentes aprenden varias de estas habilidades dentro de la escuela: muchos reportan haber aprendido de sus compañeros y, en otros casos, de los profesores que les incentivan por ejemplo a abrir perfiles en redes sociales o a editar video como parte de las tareas escolares; a la vez, esta no es una actividad que pueda demarcarse propiamente como una acción crítica.

Este hecho, en conjunto con lo descrito anteriormente, plantea una fuerte tensión entre consumo y creación, sumada a aquella que deriva de la oposición entre fuerzas, de lo escolarizado alfabético, y lo no escolarizado multimodal de las competencias desarrolladas en contextos transmedia. El desafío, entonces, reside en superar las visiones dicotómicas y centrarse en el estudio de las tensiones e intersecciones que convergen en las distintas instancias del alfabetismo transmedia.

Clave 2. ¿Consumir vs producir? Alternativas analíticas para interpretar la predominancia de una cultura de consumo de contenidos por sobre una de creación de contenidos

La cultura participativa observada en el uso de las redes por parte de los adolescentes se centra, fundamentalmente, en compartir contenidos sin haberlos modificado a través de YouTube u otras redes sociales. Entre quienes producen algún tipo de intervención, predomina la utilización de aplicaciones básicas para la edición de fotografías y, en mucho menor grado, la elaboración de contenidos propios para tutoriales o *gameplays* circulados en YouTube o para plataformas específicas, como el diseño de carátulas de textos desarrollados

por fans en Wattpad. No obstante, el “consumo” o la “imitación” analizados dentro de los contextos donde adquieren sentido para los adolescentes, pueden ser altamente productivos y creativos en términos de producción de significados para la comunidad de pares, como puede advertirse en los siguientes ejemplos:

[¿Alguna vez hiciste así, creaciones de fotos pero con amigas?] Lo que llegamos a hacer con amigas es videos de fotos, cuando cumplíamos 15 años hacíamos el video de las fotos. [¿Y ahí, cómo es que hacían? ¿Qué usaban?] No sé, es que eran ellas las que sabían, yo no. [¿Recopilaban fotos de ustedes y hacían un video?] Sí, hay un programa. [Pero no lo manejabas vos.] Claro. Yo opinaba de las fotos, el orden [¿Y le ponían algún texto?] y... la música. [¿Y eso qué, lo proyectaban en el cumpleaños?] Sí” (Adolescente, mujer, liceo de ciclo superior, Uruguay).

La relevancia social de este tipo de producciones entre los adolescentes plantea la necesidad de “revalorizar lo simbólico de la producción subjetiva frente a las destrezas concretas de uso de las TIC, a redimensionar la relevancia del conjunto de valores y sensibilidades que definen al alfabetismo transmedia” (Morales, Cabrera y Rodríguez, 2017).

Clave 3. ¿Juegos de niñas o de niños?

Las prácticas y contenidos del videojuego reproducen estereotipos de género (MENOS 300)

En la literatura se ha documentado ampliamente la existencia de brechas digitales y exclusiones ligadas al género (Margolis y Fisher, 2002, citado en Gil-Juárez, Feliu y González, 2010). Los hallazgos indican que las niñas y mujeres juegan menos, conocen poco de la cultura de los videojuegos y tienen un estilo de juego particular que suele ser devaluado por pares masculinos (Gil-Juárez, Feliu y González, 2010).

En el caso de Colombia, los talleres de cultura participativa tuvieron una fuerte presencia de adolescentes mujeres, mientras los talleres de videojuegos estuvieron dominados por los adolescentes hombres. Se pudo observar en las actividades que cuando ellas expresaban sus preferencias en videojuegos se exponían a ser objeto de burla de sus pares masculinos. Por su parte, en Uruguay, tanto en los talleres como en las entrevistas en los centros educativos, fue difícil que las adolescentes reconocieran que una de sus actividades cotidianas eran los videojuegos. Solamente al ahondar en sus prácticas se pudo constatar que la mayoría de ellas lo hacía, aunque no fueran de consola. Particularmente, en el segmento de 16 a 18 años las adolescentes prefieren no ser relacionadas con los videojuegos:

Jugar es como mío [...] jugás a un juego en Facebook y odio que la gente vea qué estás jugando [...] no conecto los juegos al Facebook porque no me gusta que la gente vea a lo que juego, más por vergüenza que porque piensen algo (Diálogo entre 3 adolescentes mujeres, liceo de ciclo de educación media superior, Uruguay).

Esta práctica de ocultamiento, o juego “vergonzoso”, se relaciona con una representación social peyorativa del tipo de chicas que juegan: “son nerd, “frikis”, “raras”. Tampoco tienen prácticas de socialización como reunirse el fin de semana con las amigas a jugar, ni cultura colaborativa de intercambio de pistas, ni de integración de comunidades virtuales de videojugadores.

Clave 4. Se reconocen más habilidades que estrategias de aprendizaje

En el informe final se establece que, a través del Proyecto Transliteracy, se observa que la imitación es una de las principales estrategias informales de aprendizaje usada por los adolescentes, adquieren muchas de sus habilidades por la simple imitación de las situaciones o procesos en línea. Incluso cuando producen sus propios contenidos, toman como inspiración lo producido por otros usuarios.

Así mismo, es muy frecuente entre los adolescentes mirar videos de cómo otros/otras enseñan trucos o resuelven dificultades en los juegos, pero estos recursos no se utilizan de la misma forma que lo hacen los adultos con los manuales o tutoriales. También les resultaba extraña lógica del “paso a paso”, o quizá fuera de contexto, en un ambiente donde no hay nada parecido a seguir unas determinadas reglas o pasos para apropiarse de un conocimiento o habilidad nueva.

En muchos casos, particularmente en las explicaciones de los jóvenes colombianos entrevistados, se muestra que hay una constante del ensayo y error que se combina con la imitación. Esto resulta muy interesante si se mira a la luz de la manera en que la sociedad propone los modos y modelos de aprender y, en esta perspectiva, cómo, por ejemplo, se da un aprender ligado con la repetición y la copia, que correspondería a una dinámica propia de la escuela tradicional, y el carácter exploratorio y de método “difuso”, presente en el ensayo y error, que viene bien con el sentido “abierto” del aprendizaje en red; los dos se alinearon y combinaron de modo virtuoso para los posibles “aprendizajes” en el contexto digital.

Clave 5. Gestión de la privacidad y percepción de riesgos en las redes

En ambos países se verifica una preocupación transversal en todas las edades por las normas para el uso de las redes sociales, aunque con diferencias acerca de la reflexión de lo que constituye un

peligro o es inadecuado en la red y por qué. De manera interesante, muchas de las expresiones en el discurso de los adolescentes son eco del discurso adulto de los padres y la escuela sobre los peligros de la red, elaborados bajo la forma de “pánicos morales” (Livingstone, 1999). Igualmente, los adolescentes establecen en el contexto de su actividad digital las diferencias entre aquello que “es bueno” y lo que “es malo”, relacionado en la mayoría de ocasiones con la pornografía o el contacto con desconocidos o personas extrañas:

Hay que tener cuidado con las redes sociales. Eso sí, muy importante. Subir fotos de uno, pero no tan íntimas... De... Contenidos que, pues, a uno le gusten pero que no sean peligrosos para nadie ni molestos y así. Ya. Tener cuidado con los amigos también que uno tiene. Y solo aceptar solicitudes de las personas que uno conoce (Adolescente, mujer, Colombia).

No sobra indicar que esta frontera de los “extraños” posee porosidades y zonas grises. Muchos desconocidos han devenido en amigos, aliados o socios en el contexto de los juegos y las actividades de intercambio, presentados ante sus pares como jugadores con alto rendimiento, expertos o participantes constantes de foros o espacios de diálogo para que, con el tiempo, el extraño deje de ser visto como ajeno y sea un miembro reconocido más allá de cualquier alerta de temor o inseguridad.

Clave 6. Motivaciones y restricciones tras las prácticas de escritura participativa

Ante la insatisfacción por el final de una historia, o al ver las posibilidades de completar lo que ha quedado sin resolver, los lectores abren nuevas fronteras de los relatos a través de lo que se ha dado en llamar *fanfiction*, en tanto que es el seguidor quien se ocupa de expandir o completar la narración. En el estudio, esta perspectiva de la autoría se conecta con una imagen tradicional de “ser autor” o creador y, por tanto, antes que centrarse en el hecho de su publicación, en la ensoñación que lo envuelve, los entrevistados muestran una referencia al deseo de ser creadores de ideas propias o de jugar con perspectivas que los pongan en situación de, más allá de la repetición, hacer algo novedoso; inclinados, tanto por el deseo de expresar y el reconocimiento, como por el hecho de contar con una posible oportunidad de éxito y fortuna:

[¿Por qué quisieron hacer esos videos?] Fue que nosotros, viendo todos los *youtubers* que empezaron muy desde abajo, y nosotros dijimos, bueno, ellos ganan dinero. Necesitamos dinero. Pues empecemos (Adolescente, mujer, colegio público, educación media, Colombia).

De todos modos, con frecuencia los textos que resultan de estos intentos no son publicados porque los jóvenes lectores temen a la crítica. En consecuencia, muchos de los participantes en el estudio crean el contenido, pero se inhiben de publicarlo: “No lo haces porque no quieres boletiarlo” (Adolescente, hombre, colegio público, Colombia).

Clave 7. En contextos precarios con acceso limitado a las TIC, aumentan las prácticas creativas y recursivas

Los jóvenes colombianos y uruguayos que participaron del estudio y se encuentran en los contextos socioeconómicos más precarios, no poseen en casa un acceso abierto a wi-fi y cuentan con equipos desactualizados o de bajo rendimiento. Para acceder a la red dependen de los dispositivos móviles de sus padres y con ellos hacen sus tareas, también piden a sus compañeros el acceso a sus equipos para conseguir información y contenidos de consumo. Muchos jóvenes acceden a videojuegos en los renovados cafés internet que se han especializado en el alquiler de consolas.

Este deseo se expresa en actividades como aprender a jugar a través de los tutoriales sin haber tenido oportunidad de hacerlo realmente, o en el hecho de estar al tanto de las noticias sobre las últimas consolas y versiones de los juegos, dando a entender la carga de deseo que acumulan y proyectan en esta relación indirecta. Ello les conduce a diseñar estrategias, como, por ejemplo, *hackear* las claves del colegio o “robar señal”, siendo estas formas de escapar a las restricciones y acceder al consumo de dichos “objetos de deseo”. A la vez, algunos pueden expresarlo de manera directa en el interés por medidas como que los videojuegos sean gratuitos y que Internet sea un servicio abierto.

Clave 8. Colaboración estratégica en videojuegos: entre competición y *coopetición*

Es constante encontrar en los relatos de las entrevistas con jóvenes de ambos países una serie de prácticas asociadas al trabajo colaborativo, que se propicia en red y en el uso de las redes y soportes digitales. Muchas referencias se encaminan a reconocer el hecho de contar con ayuda en momentos en que se hace necesaria; en otras resalta el hecho de superar las barreras y distancias geográficas, e incluso lingüísticas, al lograr la consecución de un fin, independientemente de dichas “limitaciones”, y también se expresan en la existencia de retos o necesidades que no se pueden resolver individualmente y que exigen, tanto la presencia de otros, como de distintos conocimientos para su solución. Por ejemplo, en un modo de colaboración total, un joven aficionado a los videojuegos en línea explica:

Entonces él es de México, si no me equivoco. Entonces, normalmente él me dice: “No, cuidame mi cuenta. Hazme tal cosa”. [...]. Entonces yo le colaboré y le hice misiones y cosas así. Entonces son como cosas que, a veces uno se mete y habla con ellos. Como que ayuda y cosas así (Adolescente, varón, Colombia).

En el marco de este amplio espectro, aparece el término de *coopetición*³, que se refiere a un conjunto de prácticas que implican tanto la colaboración como la competición para alcanzar un objetivo. Se hallaron estas prácticas en jugadores y, además, hubo diferencias cuando se trataba de pares locales o extranjeros:

[¿Por qué compartes este tipo de información?] Me gusta ayudar a los demás, pero no lo hago con mis amigos. Solo con la gente de otros países para que puedan ganar. [¿Y por qué no lo haces con tus amigos?] Porque ellos pueden saber mis fortalezas y debilidades y me pueden vencer” (Adolescente, varón, Colombia).

Esta lógica del mutuo beneficio, pero orientado hacia los fines propios, le da un sentido particular a lo participativo, con una demarcación difusa entre los territorios de la competencia y la colaboración.

Clave 9. Los espacios de juego pueden ser espacios de trabajo y aprendizaje

Más allá de la interpelación directa de la investigación al videojuego, las entrevistas en ambos países exponen una referencia al juego como un asunto clave y telón de fondo de las relaciones entre los jóvenes y el universo digital. Es importante resaltar que, desde la perspectiva de los jóvenes, los juegos a los que acceden no son vistos en el marco de sus rasgos educativos; el horizonte que se construye con su presencia es propiamente el del entretenimiento y están dispuestos a lo que el mercado propone y ellos van degustando. De la misma manera, ya no es el juego, sino el hecho mismo de jugar lo que se convierte en una oportunidad de encuentro con otros jóvenes, con quienes se comparte el sentido e interés en el juego y también otros mundos de referencia, como la música y las tareas escolares.

[¿Cómo lo haces?] Fue desde el año pasado. Digamos. Me iba bien en el colegio. Éramos un grupo de siete y a uno no le estaba yendo tan bien. Y a X, que era al que le iba mejor, le dijimos ayúdele, cuando teníamos una tarea, para decirle cómo hacer esto o aquello. A veces hacíamos los talleres juntos porque estábamos todos conectados, entonces preguntábamos si alguno sabía cómo hacer alguna de las tareas (Adolescente, varón, Colombia).

³ Al respecto, es posible ampliar información consultando a Brandenburger y Nalebuff.

Este diálogo entre el joven como escolar y el joven como usuario consumidor de videojuegos, deja ver la continuidad entre los mundos de referencia en los que ellos habitan, y la manera en que tienden puentes que no marcan una separación extrema entre espacios análogos y espacios digitales, sino que más bien proponen unas claves de conexión entre trabajo, juego, diversión y aprendizaje.

Retos y puntos de discusión a manera de conclusión

En los estudios de ambos países se constata que la mayoría de adolescentes participantes son básicamente consumidores de contenidos, y que los productores son más bien la excepción, lo cual también coincide con los resultados del resto de los países europeos que integran el consorcio de Transmedia Literacy. No obstante, si reubicamos, desde el punto de vista analítico, las prácticas de consumo como un ámbito de producción de sentido en el espacio biográfico de los adolescentes (Winocur, 2016; Morales, et al, 2017), por ejemplo, la práctica recurrente de tomar, editar y compartir fotografías y videos, ésta se constituye en una actividad altamente significativa y productiva en términos simbólicos.

Las *selfies*, *gifts*, *memes* y otros recursos digitales recrean sus ámbitos y referentes en la sociabilidad cotidiana, sus prácticas de consumo, gustos y sensibilidades, códigos de comunicación y estrategias simbólicas de afirmación, distinción e inclusión. En consecuencia, y pensando en el valor del estudio para generar insumos pedagógicos y recursos didácticos para la enseñanza, es posible concluir que no resulta conveniente, en términos analíticos, aislar el estudio de la producción y/o del consumo, del estudio de la producción de sentido en las prácticas transmedia de los adolescentes.

Esto se complica más si se piensa que los adolescentes encuentran sentido en estas prácticas transmedia cuando están situadas dentro de los contextos culturales específicos en los que tienen lugar, por ejemplo, en la cultura *gamer* o *youtuber*. ¿Qué pasa con esos

sentidos. si las abstraemos de esos contextos para transferirlas a la escuela? Enfocarse específicamente en habilidades ignora esta dimensión contextual crítica (Snyder y Prinsloo, 2007).

Los adolescentes pueden percibir los intentos de la escuela por introducir los recursos digitales en las prácticas escolares como funcionales, faltas de imaginación y sin sentido; no despiertan el mismo interés que los comerciales porque frente a sus ojos sufren una suerte de colonización por parte de la escuela (Winocur y Sánchez, 2016; Piracón, 2015). Internet, sin lugar a dudas, constituye un territorio autónomo para los adolescentes, donde se mueven prácticamente sin mediación de los adultos (Bringué y Sábada, 2011).

El desafío educativo, entonces, reside en cómo recontextualizar sin descontextualizar, es decir, en cómo propiciar espacios pedagógicos donde los estudiantes puedan recontextualizar estas habilidades en la escuela, de modo que no estén del todo desconectadas de los significados y valores culturales que tienen en sus contextos originales.

Considerando además los contextos locales, la estrategia de poner en diálogo las dos lógicas referidas, requiere de una didáctica de sentidos convergentes que también se haga cargo de las diferencias entre los chicos de distinta condición sociocultural, reconociendo que las habilidades transmedia “no son translocales” (Snyder y Prinsloo, 2007).

Así mismo, otro reto que debe afrontar la escuela es el de cómo propiciar una relación crítica de los adolescentes con el universo digital. No se trata solo de reproducir las lógicas de los aprendizajes soportados en lo transmedia, sino de promover un cuestionamiento de las visiones de mundo implícitas en su uso y apropiación, como el caso en el que vimos sus demarcaciones de género y de posición y clase social, con una alerta sobre la supuesta neutralidad de lo que se aprende, como si las habilidades ocurrieran en un mundo abstracto y genérico, sin su diálogo intenso con lo local. Lo que riñe y deja abierto el debate sobre la posible “universalidad” de los alfabetismos, las competencias y las habilidades.



Referencias

- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.
- Bringué, X., y Sábada, C. (2011). *Menores y redes sociales*. Documento presentado en el Foro Generaciones Interactivas. Madrid, 2011.
- Gil-Juárez, A., Feliu, J., y González, A. V. (2010). Performatividad tecnológica de género: explorando la brecha digital en el mundo del videojuego. *Quaderns de psicologia*, 12(2), pp. 209-226.
- Horst, H., Herr-Stephenson, B., y Robinson, L. (2010). Media Ecologies. En: M. Ito, M., et al. *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media* (pp. 29-77). Cambridge: MIT.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H., Ford, S., y Green, J. (2013). *Spreadable media: Creating value and meaning in a networked culture*. New York: New York University Press.
- Kraidy, M., y Murphy, P. D. (2004). *Global media studies: An ethnographic perspective*. Londres: Routledge.
- Lange, P., e Ito, M. (2010). Creative production. *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media* (pp. 243-293). Cambridge: MIT Press.
- Leander, K. M. (2008). Toward a connective ethnography of online/offline literacy networks. En Coiro, J. Knobel, M. Lankshear, C., et al. (Eds.), (pp. 33- 65). *Handbook of Research on New Literacies*. New York: Taylor & Francis.
- LeCompte, M. D., y Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego: Academic Press.
- Livingstone, S. (1999). Young People and the New Media: On learning lessons from TV to apply to the PC. *Réseaux. The French journal of communication*, 7(1), pp. 59-81.
- Livingstone, S., Bober, M., y Helsper, E. (2005). *Inequalities and the digital divide in children and young people's internet use: findings from the UK Children Go Online project*. Londres: LSE Research Online.
- Marwick, A. E., y Boyd, D. (2014). Networked privacy: How teenagers negotiate context in social media. *New Media & Society*, 16(7), pp. 1051-1067.
- Morales, S, Cabrera, M, Rodríguez, G. (2017). Adolescencia y alfabetismo transmedia: análisis de las relaciones de consumo y producción de contenidos y la construcción de subjetividades. En Cobo, C., et al. (Eds.), *Jóvenes, transformación digital e inclusión en América Latina*. Manuscrito en preparación.
- Pink, S., y Morgan, J. (2013). Short-term ethnography: intense routes to knowing. *Symbolic Interaction*, 36(3), pp. 351-361.
- Piracón, J. (2015). *Videojuegos en entornos escolares: actores, prácticas y representaciones*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, no publicada, Flacso Argentina. (QSR International, 2016, p. 24).

- Scolari, C. (2017). D4.2. Final report on transmedia skills and informal learning strategies. *Proyecto TRANSMEDIA LITERACY. Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education*. H2020-ICT-2014/H2020-ICT-2014-1
- Snyder, I., y Prinsloo, M. (2007). Young People's Engagement with Digital Literacies in Marginal Contexts in a Globalised World. *Language and Education*, No. 21, 3, pp. 171-179.
- Street, B. V. (2014). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres: Routledge.
- Valdivia, A. (2017). Desafíos de la producción digital adolescente para nuevos y otros relatos sobre sí mismos y el mundo. En Cobo, C., et al. (Eds.), *Jóvenes, transformación digital e inclusión en América Latina*.
- Valdivia, A. (2012). Estéticas y narrativas en las creaciones audiovisuales adolescentes. Distinciones y posiciones desde el género y la edad. En Souza, M., Cabello, P., y Del Valle, C. (Eds.), *Medios, edades y cultura*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Valdivia, A. (2017). What was out of the frame? A dialogic look at youth media production in a cultural diversity and educational context in Chile. *Learning, Media and Technology*, 42(1), pp. 112 – 125.
- Valdivia, A. Posicionamientos adolescentes en una experiencia etnográfica y de intervención educativa. Tensiones y alteridades con el mundo adulto. En Guerrero, A.L., Clemente, A, Dantas-Whitney, M., y Milstein, D. *Bordes, límites y fronteras. Etnografía en colaboración con niños, niñas, adolescentes y jóvenes*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Winocur, R. (2016). Tensiones generacionales mediadas por las pantallas. *Diálogos educativos dentro y fuera del aula*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 271-284.
- Winocur R., y Sánchez Vilela, R. (2016). *Familias pobres y computadoras. Claroscuros de la apropiación digital*. Montevideo: Planeta.
- Wolcott, H. (1997). Ethnographic research in education. En Jaeger, R. (Ed.), *Complementary methods for research in education*. Londres: Routledge, pp. 327-353.