

Jóvenes y Cultura Digital



Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina

EDITORA GENERAL

Gissela Dávila
Directora General de CIESPAL

COORDINADOR EDITORIAL

Gabriel GIANNONE

SECRETARIA DE REDACCIÓN

Rosa ARMAS

CONSEJO DE REDACCIÓN

Amparo CADAVID
UNIMINUTO, Colombia

Fernando CASADO
Instituto de Altos Estudios Nacionales, Ecuador

Ana María DURÁN
Universidad del Azuay, Ecuador

Eduardo GUTIÉRREZ
Pontificia Universidad Javeriana de Colombia

Eliana del Rosario HERRERA HUÉRFANO
UNIMINUTO, Colombia

Octavio ISLAS
Universidad de los Hemisferios, Ecuador

Daniel Fernando LÓPEZ JIMÉNEZ
Universidad de los Hemisferios, Ecuador

Efendy MALDONADO
UNISINOS, Brasil

Claudio Andrés MALDONADO RIVERA
Universidad Católica de Temuco, Chile

Fernando ORTIZ
Universidad de Cuenca, Ecuador

Abel SUING
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Nancy Graciela ULLOA ERAZO
Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Sede Ibarra)

Rosa VALLEJO CASTRO
CIESPAL, Ecuador

Jair VEGA
Universidad del Norte, Colombia

José VILLAMARÍN CARRASCAL
Universidad Central del Ecuador

Jenny YAGUACHE,
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

EDITORES ASOCIADOS

Norteamérica
Jesús GALINDO

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Centroamérica

Hilda SALADRIGAS,

Universidad de La Habana, Cuba

Área Andina

Karina HERRERA MILLER,

Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia

Cono Sur

Lorena Mónica ANTEZANA BARRIOS

Universidad de Chile

Brasil

Denis PORTO RENÓ,

Universidade Estadual Paulista, Brasil

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Rosa María ALFARO

CALANDRIA, Perú

Enrique BUSTAMANTE

Universidad Complutense de Madrid, España

Mauro CERBINO

FLACSO, Ecuador

Elíseo COLÓN

Universidad de Puerto Rico

Miquel DE MORAGAS

Universidad Autónoma de Barcelona, España

José Manuel DE PABLOS

Universidad de La Laguna, España

Carlos DEL VALLE ROJAS,

Universidad de La Frontera, Chile

Heidi FIGUEROA SARRIERA

Universidad de Puerto Rico

Raúl FUENTES

ITESO, México

Valerio FUENZALIDA

Pontificia Universidad Católica de Chile

Raúl GARCÉS

Universidad de La Habana, Cuba

Juan GARGUREVICH

Pontificia Universidad Católica del Perú

Bruce GIRARD

Comunica.org

Alfonso GUMUCIO

Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia

Antonio HOHLFELDT

PUCRS. Porto Alegre, Brasil

Gabriel KAPLÚN
Universidad de la República, Uruguay

Margarida María KROHLING KUNSCH
USP. Brasil

Margarita LEDO ANDIÓN
USC. España

José Carlos LOZANO RENDÓN
Universidad Internacional de Texas A&M. EE.UU.

Amparo María MARROQUÍN PARDUCCI
Universidad Centroamericana, El Salvador

Jesús MARTÍN-BARBERO
Universidad Nacional de Colombia

Guillermo MASTRINI
Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

María Cristina MATA
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Armand MATTELART
Université Paris 8, Francia

Toby MILLER
Cardiff University, Reino Unido

Walter NEIRA
Universidad de Lima, Perú

Neyla PARDO
Universidad Nacional de Colombia

Antonio PASQUALI
Universidad Central de Venezuela

Cécilia KROHLING PERUZZO
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

María Teresa QUIROZ
Universidad de Lima, Perú

Isabel RAMOS
FLACSO, Ecuador

Rossana REGUILLO
ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México

Germán REY
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Hernán REYES
Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador

Omar RINCÓN
CEPER - Universidad de Los Andes, Colombia

Hilda SALADRIGAS
Universidad de La Habana, Cuba

César Ricardo SIQUEIRA BOLAÑO
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Muniz SODRÉ
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Guillermo SUNKEL

CEPAL-Naciones Unidas, Chile

Erick TORRICO

Universidad Andina Simón Bolívar, Bolivia

Gaëtan TREMBLAY

Université du Québec, Canadá

CHASQUI, Revista Latinoamericana de Comunicación es una publicación académica pionera en el escenario de debate del campo comunicológico latinoamericano. Ha sido creada en el año 1972 y, desde entonces, es editada por CIESPAL, con sede en Quito, Ecuador.

Se publica de forma cuatrimestral, tanto en formato impreso como digital. Su modalidad expositiva es el artículo o ensayo científico. Los textos se inscriben en una perspectiva de investigación y están elaborados en base a una rigurosidad académica, crítica y de propuesta teórica sólida.

Para la selección de sus artículos Chasqui realiza un arbitraje por medio de pares académicos bajo el sistema doble ciego, por el que se garantiza el anonimato de autores y evaluadores. Para llevar adelante el proceso contamos con una extensa nómina de especialistas en diversas áreas de la comunicación y las ciencias sociales.

Chasqui se encuentra indexada en las siguientes bases de datos y catálogos:



CIESPAL

Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina

Av. Diego de Almagro N32-133 y Andrade Marín • Quito, Ecuador

Teléfonos: (593 2) 254 8011/ Ext. 231

www.ciespal.org

www.revistachasqui.org

chasqui@ciespal.org

ISSN: 1390-1079

e-ISSN: 1390-924X

Coordinadores Monográfico Chasqui 137

Andrea Velásquez, Claudia Rodríguez y Abel Suing

Suscripciones: isanchez@ciespal.org

Corrección de textos

Noemí Mitter, Rosimeire Barboza Da Silva

Maquetación

Arturo Castañeda Vera

Las ilustraciones utilizadas en este número se basan en escenas de la vida del Pueblo Mapuche.

Los textos publicados son de exclusiva responsabilidad de sus autores.



Reconocimiento-SinObraDerivada

CC BY-ND

Esta licencia permite la redistribución, comercial y no comercial, siempre y cuando la obra no se modifique y se transmita en su totalidad, reconociendo su autoría.

9 EDITORIAL

9 **Presentación. Pensar y conocer en movimiento**
Gabriel GIANNONE

11 **Editorial**
Gabriel GIANNONE

13 TRIBUNA

15 **Jóvenes y cultura digital: abordajes críticos desde América Latina**
Paola RICAURTE QUIJANO

31 MONOGRÁFICO. *Jóvenes y Cultura Digital*

33 **Introducción: Jóvenes y cultura digital
¡Siguen los cambios y sin miedos!**
Andrea VELÁSQUEZ, Claudia RODRÍGUEZ y Abel SUING

39 **Nomadización, ciudadanía digital y autonomía.
Tendencias juveniles a principios del siglo XXI**
Joaquín Walter LINNE

55 **La virtualización de las comunicaciones interpersonales**
Olivia VELARDE HERMIDA & Belén CASAS-MAS

73 **Juventude e Consumo Midiático em tempos de convergência:
algumas observações**
Jane Aparecida MARQUES, Mariângela MACHADO TOALDO &
Nilda Aparecida JACKS

93 **La evaluación de la competencia digital de los estudiantes:
una revisión al caso latinoamericano**
Patricia HENRIQUEZ-CORONEL, Mercé GISBERT CERVERA &
Ileana FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

113 **Midiatização pelos jovens na expansão narrativa do Universo
Cinematográfico Marvel**
Vicente GOSCIOLA & Matheus TAGÉ VERISSIMO RIBEIRO

131 **Tecnologías digitales e imagen corporal en jóvenes chilenos
de segmentos medios: un estudio de caso mediante ciberetnografía**
Rodrigo GANTER SOLÍS, Oscar BASULTO GALLEGOS &
Catalina MENDOZA RIQUELME

155 **Conhecer as extensões da esfera dos média: Testando
conhecimentos a partir de um quiz**
Fábio RIBEIRO, Pedro MOURA & Luís António SANTOS

171 **Alfabetismos Transmedia en Colombia: estrategias de aprendizaje
informal en jóvenes *gamers* en contextos de precariedad**
Carlos BARRENECHE, Nestor David POLO ROJAS &
Alfredo Luis MENÉNDEZ-ECHAVARRÍA

191 Redes, comunidades e cultura digital: a inovação pela desconexão

Denis PORTO RENÓ, Oksana TYMOSHCHUK & Paula Alexandra SILVA

209 Turista 2.0, comportamiento y uso de los medios sociales

Verónica ALTAMIRANO BENÍTEZ, Miguel TÚÑEZ LÓPEZ & Isidro MARÍN GUTIÉRREZ

227 ENSAYO

229 *Barbarossa- Bar(bar)ossa- Barbossa*: La permanencia de la Leyenda Negra como discurso de otredad

Salvador LEETOY & Miguel VÁZQUEZ LIÑÁN

247 Memorias del desplazamiento en el documental brasileño: testimonio y paisaje en *Aboio*, de Marília Rocha

Gustavo SOUZA SILVA

263 La problemática estético-política en la revista *Las Naves*, manifiestos cinematográficos contemporáneos

Maia VARGAS

277 Os desafios de dizer: aproximações ao testemunho midiático a partir de notícias sobre violência contra a mulher no Brasil

Bruno SOUZA LEAL & Elton ANTUNES

297 Cirugía estética y prensa gráfica femenina. La formación pedagógica de la paciente competente

Marcelo CÓRDOBA

315 INFORME

317 El cuerpo de la mujer en la publicidad de las revistas femeninas de alta gama

Ruth GÓMEZ DE TRAVESEDO-ROJAS & Ana ALMANSA-MARTÍNEZ

335 Periodismo en Snapchat: un análisis de las historias publicadas por UOL y NYT

Juliana COLUSSI

351 Claves para publicar en revistas educativas JCR en alemán, inglés y español

Vicente LLORENT-BEDMAR & Alicia SIANES-BAUTISTA

369 El tema del trabajo del periodista en Chasqui: investigación bibliométrica para identificar autores y conceptos

Roseli FIGARO

393 Crisis del Estado del bienestar: estrategias de hegemonía desde el discurso mediático

María Concepción MATEOS MARTÍN & Cármen GAONA PISONERO

415 RESEÑAS

Alfabetismos Transmedia en Colombia: estrategias de aprendizaje informal en jóvenes *gamers* en contextos de precariedad

*Transmedia Literacy in Colombia: Informal learning strategies
of young gamers in precarious contexts*

*Alfabetismos Transmedia em Colômbia: estratégias informais
em gamers jovens em contextos precários*

Carlos BARRENECHE

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia / barrenechec@javeriana.edu.co

Nestor David POLO ROJAS

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia / nestorpolo@javeriana.edu.co

Alfredo Luis MENÉNDEZ-ECHAVARRÍA

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia / menendez@javeriana.edu.co

Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación

N.º 137, abril-julio 2018 (Sección Monográfico, pp. 169-187)

ISSN 1390-1079 / e-ISSN 1390-924X

Ecuador: CIESPAL

Recibido: 06-12-2017 / Aprobado: 04-06-2018

Resumen

En un entorno de dispositivos y narraciones mediáticas convergentes, los jóvenes están adquiriendo una serie de habilidades a partir de estrategias informales de aprendizaje que desarrollan en su contacto cotidiano con las tecnologías. Bajo el marco de un proyecto de investigación transnacional, el presente estudio propone la observación etnográfica de las prácticas y usos de medios digitales en estudiantes de colegios públicos en Bogotá (Colombia). El resultado es la descripción y análisis de competencias de aprendizajes transmedia emergentes en relación a los videojuegos, entendidos como una forma de cultura participativa.

Palabras clave: videojuegos; cultura participativa; estrategias de aprendizaje informal.

Abstract

In an environment of convergent devices and narrations, young people are acquiring a set of skills through informal learning strategies developed by their daily contact with technology. Within the frame of an international research project, this study proposes the ethnographic observation of the practices and uses of digital media by students of public schools in Bogota (Colombia). The result is the description and analysis of emergent transmedia learning competences related to videogames, regarded as a form of participatory culture.

Keywords: videogames; participatory culture; informal learning strategies.

Resumo

Em um ambiente de narrativas e dispositivos de mídia convergentes, os jovens estão adquirindo uma série de habilidades de estratégias de aprendizado informal que eles desenvolvem no seu contato diário com as tecnologias. No âmbito de um projeto de pesquisa transnacional, este estudo propõe a observação etnográfica das práticas e usos da mídia digital em estudantes de escolas públicas em Bogotá (Colômbia). O resultado é a descrição e análise das competências emergentes de aprendizagem transmedia em relação aos videojogos, entendidos como uma forma de cultura participativa.

Palavras-chave: videojogos; cultura participativa; estratégias informais de aprendizagem.

1. Introducción

Desde hace décadas ha existido un interés por disminuir la brecha entre las propuestas pedagógicas de las instituciones educativas y las competencias que los jóvenes adquieren fuera de estos entornos. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han introducido como un elemento que ahonda este distanciamiento. En respuesta, numerosas estrategias se han adoptado para incorporar dichas tecnologías en las aulas de clase, sin considerar necesariamente las condiciones socioculturales de los contextos en los que son insertadas y, el hecho de que estas acarrearán lógicas de pensamiento y habilidades que se forman en el encuentro de los sujetos con una expansiva cultura digital. Por consiguiente, muchas veces se han convertido en herramientas pedagógicas sin un horizonte claro, con aplicaciones que no siempre responden a los usos que los jóvenes les dan en la cotidianidad.

Con la consolidación del campo de la alfabetización mediática e informacional, la noción de “alfabetismo” se ha expandido para comprender una diversidad de habilidades sobre el acceso, búsqueda, evaluación, creación e intercambio de contenidos. En esta era, los sujetos deben estar en la capacidad de adquirir y desarrollar meta-alfabetizaciones (Mackey & Jakobson, 2014) –digitales, informacionales, mediáticas, visuales, entre otras. Estas competencias son necesarias para participar en las prácticas que se establecen en la sociedad de la información y del conocimiento. El *Center for Media Literacy* (2008) ha generado un marco conceptual que define cinco dimensiones clave para la comprensión sobre la producción de mensajes en y por los medios de comunicación: la autoría, el formato, la audiencia, el contenido y el propósito.

Por otra parte, desde que Jenkins (2003) acuñó la categoría “narración transmedia” para designar la tendencia, en ese entonces emergente, de construir relatos a través de múltiples plataformas y medios, se ha desarrollado una línea de investigación que procura ampliar las capacidades en torno a la apropiación de la información y los contenidos mediáticos que se han configurado en el contexto de la convergencia (Jenkins, 2010). A su vez, ha surgido un interés por identificar las competencias requeridas por los sujetos para “navegar” en este ecosistema digital (Scolari, 2008).

El estudio de la alfabetización transmedia es una derivación del campo investigativo de la alfabetización mediática e informacional aplicado al contexto de la convergencia digital y apunta al desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico y creativo con pesquisas desde diferentes frentes: 1) la integración híbrida de recursos análogos y TIC al entorno del aula de clase (Zorrilla Abascal, 2016); 2) la incorporación de procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la *gamificación* (Gambarato & Dabagian, 2016); 3) la experimentación con formatos narrativos de ficción y no ficción para fomentar la inteligencia colectiva (Rodríguez, López Peinado, & González-Gutiérrez, 2015); 4) el análisis de casos que abordan procesos de prosumición sobre contenidos mediáticos (Guerrero-Pico, 2015;

Rodrigues de Lima, Velasquez, Cordeiro, & Haguenuer, 2015); 5) la conformación de comunidades presenciales y virtuales articuladas a consumos mediáticos específicos (Jenkins, 2006).

El proyecto “Alfabetismos Transmedia” se formuló como una iniciativa de investigación desarrollada de forma simultánea en ocho países (España, Reino Unido, Italia, Portugal, Finlandia, Australia, Uruguay y Colombia) para comprender las habilidades de aprendizaje que los jóvenes están desarrollando fuera de la escuela en el uso cotidiano de las tecnologías, entendiéndolos como sujetos insertos en un entorno definido por la presencia de una cultura convergente de dispositivos, plataformas y narraciones (Jenkins, 2010). Su fin es la identificación de prácticas –consumo, producción, socialización– y estrategias de aprendizaje dentro de los contextos locales para “traducirlos” a ambientes formales.

El estudio en Colombia evidenció unas prácticas y usos adaptados por los jóvenes a un entorno con unas condiciones particulares marcadas por la precariedad de acceso a la tecnología y los bienes culturales. El presente artículo expone algunos resultados derivados de la observación con estudiantes de colegios públicos de la ciudad de Bogotá (Colombia), centrados en estrategias de aprendizaje informal desarrolladas a partir de la cultura participativa del videojuego.

2. Marco para la comprensión del alfabetismo transmedia

La noción de “aprendizaje informal” no es nueva: hacia 1950, Knowles introdujo el concepto para referirse a aquellos procesos formativos que se presentan de manera práctica en la vida cotidiana de jóvenes y adultos y permea los contextos académicos (Conlon, 2004). Para Dewey, el aprendizaje ocurre a través de las experiencias formativas individuales a lo largo de la vida; por lo que las estrategias de aprendizaje informal son una actuación autodidacta y alternativa que se desarrolla en el trascurso de las actividades habituales por la exposición al entorno inmediato (Scribner & Cole, 1982).

Para Marsick y Watkins (1990), a diferencia del aprendizaje formal –institucionalizado, escolarizado y altamente estructurado–, el informal puede ocurrir dentro de las instituciones, pero es una derivación de otra actividad que puede o no tener un objetivo premeditado de aprendizaje, pero usualmente ocurre de manera inconsciente. Es predominantemente experimental, propiciado por un estímulo interno o externo y un proceso inductivo de reflexión y actuación (Marsick & Volpe, 1999).

El estudio de estas estrategias ha adquirido una relevancia renovada en las últimas décadas debido a la expansión de las TIC, puesto que la brecha entre aprendizajes formales e informales, parece incrementarse en el contexto actual de apropiación intensiva y extensiva de recursos digitales y la instalación de una cultura articulada por el uso y consumo de medios electrónicos, narra-

ciones, formatos y experiencias mediadas por las tecnologías (Jenkins, 2010). Como señala Hartley (2009), se trata de ambientes en los que la tecnología está tan instalada en la cultura que pierde su carácter de novedad y se vuelve un elemento “natural” del entorno: “los jóvenes evidentemente no ven a los computadores como tecnologías. Es como si hubieran desarrollado la habilidad innata de enviar mensajes de texto, usar un iPod, jugar y realizar múltiples tareas en diversas plataformas” (Hartley, 2009, p. 129).

Estos alfabetismos, entendidos como un conjunto de competencias culturales y sociales que los jóvenes utilizan para desenvolverse en el entorno mediático, para colaborar y compartir, adquiriendo roles en las nuevas lógicas de aprendizaje (Jenkins, 2010), suponen una serie de estrategias emergentes de aprendizaje informal por parte de los jóvenes a partir de su exposición a dicho entorno de convergencia digital. Pero, ¿qué acciones comprenden? La taxonomía utilizada por el Proyecto definió seis modalidades de estas estrategias (ver Tabla 1):

Tabla 1. Estrategias de aprendizaje informal

Modalidad	Descripción
Aprender haciendo	Desarrolladas por actividades relacionadas con la habilidad que desea adquirir (conlleven experimentación).
Resolución de problemas	Enfrentamiento a un problema orientado a adquirir habilidades específicas.
Imitación/ simulación	Habilidad para manejar recursos, tiempo, emociones y la propia identidad.
Juego	Adquisición de habilidades la inmersión en entornos gamificados
Evaluación	Adquisición o perfeccionamiento de habilidades por la examinación y comparación con el trabajo propio o de otros.
Enseñanza	Adquisición de habilidades al transmitir conocimiento.

Fuente: adaptada de Scolari (2017)

Estas estrategias pueden desarrollarse por iniciativa propia o por la mediación de un interés situacional, de forma individual o colectiva, como una actividad continua o acciones específicas (planificadas o no planificadas) y, en muchas ocasiones, son el resultado de una construcción colectiva de conocimiento. Cabe aclarar que estas modalidades pueden ocurrir de manera simultánea. Esta taxonomía funcionó como un marco de comprensión para la observación de las prácticas de los jóvenes.

Uno de los objetivos del proyecto fue identificar y caracterizar competencias específicas derivadas de estas estrategias transmédicas, entendidas como una serie de habilidades relacionadas con la producción mediática y consumo (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison, & Weigel, 2006). Incluyen diversas prácticas como: resolución de problemas a través de y dentro de plataformas

digitales, compartir en redes sociales, producción de contenidos narrativos, etc. Dicha caracterización partió de taxonomías preexistentes para elaborar una propia; comprendió alrededor de 200 habilidades identificadas. Estas fueron organizadas en nueve dimensiones (ver tabla 2):

Tabla 2. Competencias transmedia

Dimensión	Descripción
Producción	Concebir, planificar, producir, editar, reapropiar contenidos desde diferentes plataformas y lenguajes (competencias operativas y creativas).
Administración de contenidos	Gestionar contenidos de diferentes plataformas (selección, descarga, organización, difusión).
Administración individual	Administrar recursos, tiempo, emociones y la propia identidad.
Administración social	Comunicar, organizar, liderar y enseñar a través del juego y la producción colectiva.
Performance	Prácticas performativas, tanto en escenarios presenciales como virtuales.
Medios y tecnología	Adquisición de conocimiento sobre medios (consumo de contenidos, tecnologías, lenguajes, entorno mediático).
Narrativa y estéticas	Interpretación y construcción de relatos, estructuras narrativas y evaluación de géneros, personajes, rasgos estéticos, etc. (reconstrucción de mundos narrativos transmedia).
Ideología y ética	Análisis de representaciones mediáticas (estereotipos, valores), propiedad intelectual, hackeo, ética gamer.
Prevención de riesgos	Privacidad y seguridad mediática.

Fuente: adaptado de Scolari (2017)

Estas competencias se desarrollan en un entorno de cultura participativa, en la cual el individuo se expresa y comparte sus creaciones (con un sentido de contribución); tienen cierto grado de conexión social y pasan por un tipo de aprendizaje informal, ya que el conocimiento es transmitido entre ellos (Jenkins et al., 2006). Entre las diversas prácticas observadas, este artículo se enfoca en los videojuegos, como una forma de cultura participativa con interacciones dentro y fuera de la red, que se manifiesta una serie de estrategias de aprendizaje informal y competencias transmedia; por estudiantes en Bogotá en relación a su involucramiento con los videojuegos.

3. Metodología

El Proyecto se centró en la observación de prácticas juveniles en relación con el uso cotidiano de videojuegos, medios sociales y producción de contenidos digitales; se privilegió un enfoque etnográfico, metodología para conducir estudios

en educación (LeCompte & Preissle, 1993; Wolcott, 1997; Street, 2014), juventud y medios digitales (Kraidy & Murphy, 2004; Leander, 2008; Valdivia, Herrera, & Guerrero, 2015; Winocur, 2016). Se trató de una “etnografía rápida” (Jordan, 2012), caracterizada por actividades investigativas en lapsos cortos de tiempo, incursiones intensivas en la vida de los sujetos, multidisciplinariedad y métodos mixtos de recolección de datos. Esta aproximación fue elegida porque facilita la indagación sobre prácticas particulares, motivaciones, intereses y el relacionamiento de los jóvenes con las plataformas y narraciones transmedia (Couldry, 2004).

El equipo colombiano se suscribió al marco metodológico del Proyecto y, bajo sus lineamientos, seleccionó dos colegios públicos de Bogotá para los estudios de caso. Ambas instituciones representan, en términos generales, al promedio de los colegios en Colombia en la composición de su población estudiantil, evaluaciones y el hecho de que las TIC no son un elemento central de sus prácticas educativas. Están localizados en zonas con condiciones sociales desfavorables¹.

La escuela 1 alcanza niveles académicos promedio según pruebas gubernamentales²; tiene un nivel bajo de deserción en un área de alta escolaridad; presenta un alto grado de repetición; ofrece educación formal básica, secundaria y un programa nocturno; los estudiantes obtienen un diploma de graduación con énfasis en administración o biotecnología.

La escuela 2 presenta un nivel académico por debajo de la media nacional; tiene un alto nivel de deserción en un área con un déficit de escolaridad y un bajo índice de repetición; los estudiantes obtienen un diploma con énfasis en administración y algunos reciben entrenamiento en el uso de TIC del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

Para la recolección de datos en campo, se organizó el trabajo en cuatro etapas secuenciales:

1. Acercamiento a las escuelas y consentimientos de autoridades, padres y estudiantes;
2. Cuestionario inicial;
3. Talleres participativos;
4. Entrevistas en profundidad.

Los cuestionarios fueron aplicados a 245 estudiantes (escuela 1 = 144; escuela 2 = 101) según dos rangos de edad (12 a 14; 15 a 18 años); sirvieron para obtener

1 En Colombia, existe una estratificación socioeconómica de los inmuebles residenciales definida por valores numéricos -del uno al seis- según el tipo de asentamiento. Se usa para cobrar de manera diferencial los servicios públicos domiciliarios y la asignación de subsidios según los ingresos de cada núcleo familiar. La mayor parte de los estudiantes de estos colegios pertenecen a estratos socioeconómicos bajos (1, 2 y 3) (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], s.f.)

2 Pruebas Saber 3ro, 5to, 9no y 11 son una serie de exámenes conducidos por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) realizados para acceder a la educación universitaria y evaluar los niveles de adquisición de competencias básicas de aprendizaje y posterior implementación de planes de mejoramiento (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2010).

datos preliminares, recuperar sus percepciones e identificar a los participantes de la segunda etapa, según sus hábitos de consumo de medios digitales.

La siguiente fase consistió en la implementación de cuatro talleres temáticos (dos, “Cultura Participativa”, y dos, “Videojuegos”) con 12 estudiantes cada uno –divididos según rango de edad. Cada taller se realizó en dos sesiones con actividades diseñadas para explorar de forma inmersiva las prácticas y estrategias de aprendizaje transmedia e involucrarlos en la producción de contenidos y jugabilidad.

En la tercera fase, se realizaron 40 entrevistas en profundidad, con los participantes más activos y la elaboración de “diarios mediáticos”, para conocer sus hábitos y percepciones individuales sobre medios y videojuegos.

Las sesiones de talleres y entrevistas fueron registradas en video bajo normas de confidencialidad para salvaguardar la identidad de los participantes –los nombres presentados a continuación han sido modificados para garantizar el anonimato de los jóvenes menores de edad.

El procesamiento de la información, intervenciones y material derivado fueron codificados en *NVivo 11 Pro For Teams*, bajo un enfoque basado en Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). Posteriormente, la información de cada país fue recuperada para elaborar el mapa de competencias transmedia antes mencionado.

Finalmente, cada equipo nacional analizó sus datos por separado. Para Colombia, se realizó en función de una lógica de casos ejemplares que presentarían prácticas y estrategias de aprendizaje emergentes, considerando la coyuntura, traducidos en las discusiones y resultados presentados a continuación.

4. Matices del caso colombiano

A partir de la aplicación del cuestionario y posteriores conversaciones con los estudiantes, se determinó que la mayoría de los participantes son fuertes consumidores de medios digitales, pero sus prácticas de producción de contenidos son escasas. Este elemento abre la discusión sobre el uso y habilidades innatas de estos jóvenes en relación a las tecnologías; así como al planteamiento de una propuesta pedagógica unificada. ¿Existen unos rasgos propios de este alfabetismo transmedial en función del contexto? El análisis de los casos, evidencia la presencia de matices desde las condiciones en que los estudiantes realizan su apropiación de las tecnologías y los videojuegos.

Los participantes provienen principalmente de familias no-nucleares (62,5%), con bajos niveles de escolaridad entre los padres. Un porcentaje significativo son inmigrantes de otras regiones de Colombia (29%), considerando el problema interno de desplazamiento de la población, debido a la violencia y/o falta de oportunidades económicas en otras regiones.

En términos de penetración tecnológica en los hogares (ver tabla 3), la televisión está virtualmente presente en todos (99%) y es el principal referente mediático para los jóvenes por su presencia como artefacto y fuente de referencias culturales compartidas.

Tabla 3. Penetración mediática en los hogares

Medios	Porcentaje
TV	99%
Computador de escritorio	60.9%
Computador portátil	53.9%
Tablet	52.7%
Teléfonos móviles	87%
Wi-Fi	86.2%
Consolas de videojuegos	42%
Radio	66.9%
Cámaras de video	42.8%
Cámaras fotográficas	63.6%

Fuente: elaboración propia

Un porcentaje significativo de hogares no posee computadores de ningún tipo y algunos no tienen conexión a Internet (13,8%), aunque acceden a través de sus teléfonos celulares. Muchos visitan las casas de sus amigos o de otros familiares para conectarse; por ejemplo, un participante señaló que utiliza el computador de un amigo para descargar videos en una memoria externa, que después mira en su casa. Otros jóvenes asisten a cafés internet, compran discos piratas o realizan descargas de sitios web gratuitos. Estas carencias limitan sus capacidades para involucrarse en ejercicios proactivos de consumo y producción de contenidos mediáticos. Un participante explicó que, aunque le gusta la edición de videos, prefiere ver TV, ya que la velocidad de su conexión en casa lo frustra.

El acceso a TIC tiene una doble cualidad para estos jóvenes: es un factor de inequidad y estatus social y representa un *locus* de deseo que enmarca sus ejercicios mediáticos y narrativos. Los *gameplay* (videopartidas de otros jugadores) se han vuelto una práctica popular entre *gamers* de todo el mundo, pero lo observado es que los jóvenes intentan emular esas experiencias desde sus condiciones limitadas. Participan en esas culturas mediáticas, no tanto como jugadores sino como espectadores. Sus relatos evidencian atisbos de dicho deseo de acceso a los bienes de las industrias digitales.

Se encontró una diversidad de ecologías mediáticas en el estudio, pero no necesariamente convergentes. En contraste con el aparente proceso universal de adopción digital y convergencia, estos jóvenes habitan un mundo de conexiones y comunicaciones donde los medios tradicionales coexisten con los digitales y ambos son experimentados de manera diferente.

En consecuencia, las TIC no son un factor decisivo en la construcción de los mundos e identidades de estos adolescentes. Este es un punto de partida fundamental para comprender las condiciones particulares del contexto colombiano en términos de acceso y convergencia, también del relacionamiento y desarrollo de sus competencias frente al mundo digital. Se aprecia una convergencia imperfecta y precaria, que conduce a unas manifestaciones de alfabetismo transmedia en formación, “mutantes” en cuanto no responden de manera fiel a las tendencias en otros contextos, pero que demuestran una adopción y emulación de prácticas y usos desde sus propias comprensiones y realidades inmediatas.

Ya que estos adolescentes son consumidores antes que productores, las prácticas observadas no son tan ricas o novedosas –en términos de su sofisticación– ni tan creativas, vistas por fuera de sus contextos culturales cuando se las abstrae como habilidades. La noción de un prosumidor, término acuñado por Toffler (1981), como un sujeto que no solamente comparte información, sino que crea contenidos propios a partir de su consumo, aplica a la mayoría de estos jóvenes solo en cierta medida. Existen ejercicios de apropiación, re-significación y producción creativa a partir de las tecnologías; se resalta que –al menos en lo que concierne al contexto colombiano– estos son actos aislados; razón por la cual, se escogió la lógica de estudio de casos para el análisis. Una salvedad: esta hipótesis surgió de la observación de estudiantes en condiciones desfavorables; es posible que, de ampliar la investigación a colegios de estratos socioeconómicos más altos, los resultados sean diferentes.

Esta condición resulta fundamental para entender el análisis de los casos; tomando en cuenta que la precariedad de condiciones en que se presentan estas competencias es una dimensión transversal a todas ellas. La diferencia que pone lo local no se limita a la contextualización inmediata, sino que la alfabetización transmedia posee estadios de desarrollo marcados por factores como el acceso a redes y la hibridez de las ecologías en las que ocurre.

La naturaleza de los casos presentados a continuación presenta una pluralidad de dimensiones de lo transmedial, en tanto compuesto por habilidades tradicionales y otras nuevas, asociadas al uso y participación en la cultura de los videojuegos. Manifiestan sus dinámicas propias en contextos híbridos, sus lógicas, comprensiones, actuaciones y estrategias de aprendizaje informal emergentes adaptadas a dichas condiciones.

5. Estrategias y competencias transmedia derivadas de la cultura del videojuego

5.1 Juegos de rol y resolución de problemas

Los videojuegos constituyen un fenómeno lúdico-cultural en continua transformación: del *arcade* a consolas personales, celulares y los mundos de simulación

virtual. Los juegos masivos multijugador en línea (JMML) se destacan por brindar “participación masiva y simultánea en un mismo espacio virtual de jugadores de cualquier parte del planeta” (Castañeda-Peña, Salazar-Sierra, González-Romero, Sierra-Gutiérrez, & Menéndez-Echavarría, 2015, p. 18). En estos, el trabajo colaborativo es una estrategia esencial que demanda la asociación con otros jugadores para constituir equipos que ayudan a competir, permanecer y participar en la historia (Gros Salvat, 2009). El 63.6% de los estudiantes encuestados afirmó jugar con frecuencia videojuegos en línea; el 50% de ellos cuenta con una consola en casa y el 66.3% con un ordenador.

Luis es un estudiante de 16 años. Empezó en el campo de los videojuegos a los 8 años por mediación de su hermano mayor, con quien visitaba cafés internet en su barrio. Más adelante, el grupo se amplió con amigos, quienes le generaron un ambiente de compañerismo. Actualmente, es aficionado a los JMML, como *SMITE* y *League of Legends*. En la escuela, él y siete compañeros intercambian recomendaciones de juegos, organizan partidas en línea y realizan actividades escolares, a través de *Skype* y *Raidcall*.

Los JMML –por la misma lógica de su jugabilidad– fomentan la resolución de problemas, colaboración, ayuda, cuidado y toma de decisiones. Luis y sus amigos han replicado esas competencias derivadas del juego en su entorno académico puesto que los fines son similares: resolver problemas vía trabajo colaborativo.

Otros participantes afirmaron su predilección por este tipo de videojuegos, entre otros factores, por la apertura que la jugabilidad de los mundos abiertos permite; en ellos, no existe un camino definido, sino una exploración relativamente libre del mundo virtual y la participación en los desafíos que emergen. Por otro lado, esta modalidad ejercita el juego de rol: cada jugador adopta un avatar que le permite interactuar con los demás usuarios y el entorno. La supervivencia de dichos avatares depende de su interacción y pertenencia a un grupo, dentro de los cuales asumen un rol negociado y consensuado.

- [En *World of Warcraft*] yo uso “caballero dragón” que es de “daño” porque me gusta [...] yo no sirvo para curandero. No me va bien, me matan mucho. Entonces soy mejor como de daño: ir a matar, aguantar golpes. También tengo funciones de ataque como respaldar al curandero para que no le hagan daño.

- Tu estilo de juego entonces es más ofensivo

- Sí, ofensivo. No sirvo para defender porque no se me da muy bien, porque cuando uno es un personaje curandero como que tengo la intención de atacar... (Mateo, estudiante).

Al igual que Luis, Mateo tiene un grupo de amigos con los que participa en JMML y, tras probar varios roles, adoptó uno definido dentro de su grupo según el reconocimiento de sus propias actitudes y habilidades. Afirma que, para ellos, la selección de un rol dentro del equipo es un asunto serio: se permiten experimentaciones, consejos y ayudas durante las prácticas, pero durante los *raids*

competitivos a los calabozos, cada uno debe asumir el personaje con el que tiene mayor experticia.

Existe un trabajo de interdependencia: cada jugador desarrolla habilidades que aportan al “clan” para lograr objetivos de permanencia y alcance de puntos. Luis ingresa al chat para “ver quién está conectado” y durante el diálogo se va creando una estrategia de juego, piden ayuda, solicitan acciones e intervenciones. Aprovechan la oportunidad para recordarse las tareas escolares, aclarar dudas y realizan trabajos en grupo. Cada estudiante cumple un rol en el trabajo colaborativo.

Se trata de una estrategia de aprendizaje informal bajo la modalidad de resolución de problemas con unas competencias transmedia en varias dimensiones: administración social, individual, narrativas y hasta performativas. La adopción de roles a partir del juego (luego traducidos a la escuela) implica la administración de elementos narrativos y de la identidad de cada jugador a partir del auto-reconocimiento de habilidades; también social, puesto que entablan interacciones dentro del grupo en función de los roles adoptados; traducen patrones de relacionamiento y resolución de problemas del juego al campo académico.

5.2 La dimensión narrativa de los videojuegos

La cultura de los videojuegos encierra elementos narrativos y estéticos. Varios participantes señalaron durante los talleres que “la historia” es un factor relevante al momento de elegir un juego. Con el tiempo, los videojuegos han formado universos narrativos complejos y transmediales, que pueden ser expandidos por los usuarios. Una de las características de estas narraciones es su maleabilidad y capacidad para adoptar una multiplicidad de manifestaciones a través de las diferentes plataformas: *gameplays*, *mashups* (videos que combinan elementos de diferentes relatos dirigidos a un *fandom* específico) son algunas de las posibilidades.

Rodolfo posee intereses diversos como el fútbol, las carreras de autos, los videojuegos y la lucha libre. A partir de estos, ha creado sus propios contenidos junto con sus amigos en un proceso colaborativo, cooperativo y participativo de construcción narrativa, en las que editan imágenes, fotografías, videos y las comparten en sus medios sociales.

[En referencia a un concurso en línea] – estoy con un luchador que se llama Karl Anderson. Estoy participando con otro amigo que es de Chile, [...] estamos creando el modo de historia de ellos, metiéndonos en la vida de los luchadores [...] por ejemplo, subía usted una imagen al comienzo del día de un luchador y comenzábamos a hablar del luchador y videojuegos [...] mezcló videojuegos también con compañeros [...] Si trabajamos juntos, uno graba y el otro lo va haciendo y ya después nos metemos los dos al computador y lo vamos editando igual por las mismas partes. Nosotros ahorita tenemos un canal de YouTube, que lo tenemos como inestable [...] Somos solo mis dos amigos y yo, se llama Club AFA.

Rodolfo y sus amigos despliegan estrategias de aprendizaje informal colaborativos articulados a la experimentación narrativa con los videojuegos. Ellos suben *gameplays* (en los que ellos mismos son los jugadores) y *mashups*, administran su canal, están pendientes de los comentarios. El grupo “investiga” de manera empírica para realizar estos ejercicios. Su deseo por conocer más sobre sus intereses los ha conducido a adquirir competencias informacionales y mediáticas (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011). Se preocupan por saber dónde y cómo localizar información de acuerdo con los objetivos planteados. En su comportamiento en la búsqueda de información, introducen palabras clave en los motores de búsqueda, *hashtags* en las redes sociales para generar impacto y, hasta cierto punto, comprenden cómo se evalúa una fuente digital.

Luisa, otra participante, va un poco más allá: crea juegos con historias originales. Una de ellas fue acerca del Bronx –un barrio en Bogotá anteriormente controlado por bandas criminales–, en la que imaginó cómo sería su vida si hubiera vivido en ese entorno. Lo elaboró a partir de testimonios reales que vio en YouTube, usando cámaras y micrófonos caseros, música descargada y *Photoshop*. Después compartió su creación por redes sociales.

Estos ejercicios suponen la integración a una cultura participativa que los invita a diseminar sus relatos y prestar atención a su recepción. A partir de la inmersión en el juego y aprendizaje empírico, estos estudiantes han desarrollado competencias transmedia narrativas, sociales y de producción.

5.3 Estrategias de cooperación y competencia

Varios participantes afirman haber conocido amigos por medio de la web con quienes comparten intereses. Realizan ejercicios de colaboración con sus pares, a nivel nacional e internacional. La cooperación se ve reflejada en una práctica de apoyo cuyo respaldo proviene de amigos externos a su círculo cercano, jugadores de otros países con quienes tiene poca comunicación más allá de compartir estrategias de juego. Por el contrario, Rodolfo manifiesta un sentido de competencia cuando socializa con los amigos de su entorno inmediato.

- ¿Alguna vez has publicado información en internet para ayudar a otros videojugadores?
- Muy rara vez, como le contaba, yo descubre rivalidades, pero también hablando por WhatsApp de otros países les ayudamos [...]
- ¿Cómo qué tipo de ayudas?
- Le ayudaba con los nuevos trucos
- ¿Por qué te gusta compartir este tipo de información?
- Pues me gusta para ayudar a las otras personas, pero no lo hago con mis amigos, pero de otros países para ayudarles y pues que ganen
- ¿Por qué no lo haces con tus amigos?
- Porque pueden saber mis rivalidades y me ganarían a mí.

Brandenburger y Nalebuuf (1996) utilizan el término “co-opetencia” para referirse a acciones de cooperación estratégica. Entre estos *gamers* existe colaboración, pero supeditada a su propio sentido de competitividad, es decir, se ayudan estratégicamente para avanzar sin perder la noción de rivalidad.

Bajo una lógica de prosumición (Toffler, 1981), las prácticas transmediales de estos jóvenes funcionan como un proceso en etapas: primero, son permeados por su *contexto* al realizar *observaciones* y definir sus objetivos. Después, recupera información y *consume* contenidos útiles para alcanzarlos. *Produce* contenidos a partir de ellos y *experimenta* hasta estar satisfecho con el resultado para, entonces, *difundirlo*. Finalmente, está pendiente de la recepción (comentarios, *likes*, etc.) en la comunidad como *realimentación* (ver Figura 1).

Figura 1. Proceso de prosumición



Fuente: elaboración propia.

Estas fases se encuentran articuladas por una serie de elementos de aprendizaje informal y habilidades transmediales. Sin embargo, prácticas como las de Rodolfo son la excepción a la regla general. El 26.7% de los estudiantes encuestados respondió haber producido y publicado videos; el 33.7% afirmó haberlos hecho con sus amigos, pero no los publicaron. Un porcentaje mayor admitió haber realizado contenidos como relatos y tutoriales (57.2%), pero no publicarlos. Muchos adolescentes parecen abstenerse de publicar contenidos por miedo a la exposición y crítica; esto se constata en que más de la mitad de los participantes (62.2%) dijo tomar en cuenta el impacto de los contenidos que publican antes de hacerlo.

5.4 Estrategias creativas de aprendizaje en contextos de precariedad

Colombia ha hecho un esfuerzo importante por expandir la infraestructura tecnológica por su territorio, pero sigue siendo un contexto de profundas desigualdades, que involucran las concepciones de los jóvenes sobre la tecnología y su

relacionamiento con el entorno digital (Tellez, Pérez, Cala, Polo, & Rey, 2016). En los contextos socioeconómicos más precarios, los participantes colombianos han ideado estrategias creativas para compensar las dificultades de acceso y hacer usos diferentes de los videojuegos.

Fausto, otro participante, no vive con sus padres; no tiene teléfono móvil; ve TV todos los días y juega *online* con sus amigos. Tiene un ordenador viejo en casa, con baja capacidad de cómputo, que solo le permite jugar mini-juegos en Facebook y Minecraft –un juego que no requiere de tarjetas de video sofisticadas por tener gráficos en bloques/píxeles:

- ¿Sólo juegas *Minecraft*?
- Sí. El computador no me da para más. Qué triste. O sea, descargo otro juego y se bloquea.
- Desearías jugar otras cosas, pero tu computador no te lo permite.
- Sí, no soy capaz de borrarlo.
- ¿Es el único juego en tu computador?
- Sí.

“Mi computador es un asco. No lo soporto”. El joven afirmó que desearía probar otros juegos, pero por cuestiones de dinero no puede; opta por descargar aplicaciones gratuitas y ligeras. Esta limitación técnica y material ha hecho que Fausto se dedique a jugar principalmente *Minecraft* y dominarlo de manera que es capaz de crear objetos digitales complejos dentro de este mundo virtual, que comparte en foros en línea y su perfil de Facebook. Contó que es su juego favorito porque le permite expresarse de maneras creativas, que se manifiestan en los objetos que construye y sus exploraciones de este mundo virtual; captura *screenshots* de escenas u objetos que llaman su atención por su valor estético y son, a su vez, compartidas en el foro web del juego y acompañadas con “textos poéticos”:

[Mientras señala sus publicaciones] Mira, aquí escribí “Aquí, con amigos en unas misteriosas formaciones” [...] Un bello atardecer [...]El maravilloso templo de Nuestra Señora de Monserrate” [atracción turística de Bogotá]. Y aquí, tienes algunos comentarios: “Wow, eso es increíble Fausto”. Y aquí, “Habrá más y más, para siempre”, ese fui yo.

Su objetivo es compartir su punto de vista sobre las cosas que le gustan dentro y fuera de la plataforma. Sus experiencias y hazañas son registradas y compartidas de esta manera. Demuestra competencias sobre la narración, los lenguajes y la producción en distintos medios, derivadas de estrategias de simulación y juego.

Esteban (otro estudiante) ha encontrado formas recursivas de sobrellevar sus limitaciones de acceso; comenta que ha personalizado su celular con aplicaciones funcionales:

[Saca su celular] – Esta que tengo acá es para internet gratis.

– ¿Cómo funciona?

– Son servidores que uno instala y al iniciarlo carga y busca servidores y dependiendo del operador le da internet gratis. [...] Esta es para hacer las grabaciones de las jugadas en guitarra que yo toco. Este sería mi optimizador de RAM, para que mi celular esté rápido.

Sin embargo, expresan también un anhelo por acceder a los bienes culturales. En estas prácticas, existe una crítica a las restricciones sobre la tecnología. “Los videojuegos deberían ser gratuitos. Eso sería genial, sería un sueño”, afirmó Fausto.

6. Conclusiones

¿Por qué hablar de “alfabetismos transmedia” y no “alfabetización transmedia”? Los procesos de aprendizaje no se restringen al desarrollo de habilidades individuales; están determinados por las dinámicas culturales, la sociabilidad y los contextos en los que se constituyen los sujetos. La alfabetización supone un proceso de aprendizaje con metas claras; los alfabetismos ocurren a partir de las prácticas cotidianas fuera de un proceso formal estructurante.

En el caso de las estrategias de aprendizaje informal en entornos convergentes, el surgimiento de los alfabetismos transmedia no sucede como un hecho individual de dominio de habilidades, sino que las prácticas que expresan los casos analizados son rastros de estadios de desarrollo de competencias sin un resultado final, sino la formación de sujetos en contextos cambiantes.

Competencias y prácticas transmediales deberían entenderse por separado: las primeras como la potencialidad del sujeto para embarcarse en el ejercicio transmedial y las segundas como el acto efectuado. En el caso colombiano, podrían describirse como “competencias mutantes”, ya que los jóvenes poseen habilidades incompletas –narrativas, lúdicas, colaborativas–, que se propician por una situación de sociabilidad en condiciones de desigualdad dentro de la dinámica de convergencia. La visibilidad que plantea lo digital coexiste con una precariedad de la vida real derivada de sus propias condiciones socioculturales, que al encontrarse dan formas particulares de lo transmedia.

Los jóvenes se encuentran ante una ecología mediática compleja y cultura participativa, donde ellos construyen el sentido de lo digital como parte de sus aprendizajes cotidianos. Mientras lo digital aparece como un horizonte en deseo, lo transmedia emerge como un acto real: mezclan, transfieren, combinan y, con ello, intuyen y dominan estrategias clave en sus entornos mediáticos.

Las competencias transmedia, al incorporar en gran medida los alfabetismos tradicionales, son una extensión de los mismos. No existe una separación tan clara entre el dominio de la escuela y lo que ocurre por fuera de esta en términos de dónde se adquieren y expresan estas habilidades. El aporte del análisis en el

caso colombiano sobre la formación de alfabetismos transmedia se resume en la consideración de que, si bien los jóvenes *gamers* están reaccionando de maneras creativas ante la instalación paulatina de un ecosistema de convergencia, estas no siempre siguen los patrones que podría asumirse en otros contextos.

Estas competencias son híbridas, responden a las propias lógicas e intereses de los jóvenes, parten de unas comprensiones de mundo individuales y un uso muchas veces pragmático de la tecnología. La precariedad del entorno digital en Colombia podría servir como un elemento a tomar en cuenta para otros contextos similares y así comprender que cualquier propuesta pedagógica o metodológica debe ser pensada y adaptada en consideración a estas posibles precariedades.

Estas experiencias tal vez no sean las más ortodoxas, ni sigan los patrones observados en otros lugares, pero estos estudiantes son una muestra del potencial de adaptación ante un entorno mutante, que requiere de un esfuerzo constante por parte de los educadores de actualización; no tanto desde fórmulas pre-concebidas sino con ciertos lineamientos y comprensiones del “mundo juvenil” desde sus lógicas, reconocimientos, prácticas y relaciones (Serres, 2013).

Referencias bibliográficas

- Brandenburger, A., & Nalebuff, B. (1996). *Co-opetition*. New York: Currency Doubleday.
- Castañeda-Peña, H., Salazar-Sierra, A., González-Romero, N., Sierra-Gutiérrez, L., & Menéndez-Echavarría, A. L. (2015). *Juegos masivos multijugador en línea: arquitecturas, identidades e hipermediación*. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Center for Media Literacy (2008). *Literacy for the 21st Century: An Overview & Orientation Guide To Media Literacy Education*. <https://bit.ly/2upXrx5>.
- Conlon, T. (2004). A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 28(2/3/4), 283-295. <https://doi.org/10.1108/03090590410527663>
- Couldry, N. (2004). Theorising media as a practice. *Social semiotics*, 14(2), 115-132. doi:<https://doi.org/10.1080/1035033042000238295>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (s.f.). Recuperado de Estratificación socioeconómica para servicios públicos domiciliarios: <https://bit.ly/2JsZi95>
- Gambarato, R. R., & Dabagian, L. (2016). Transmedia dynamics in education: the case of Robot Heart Stories. *Educational Media International*, 53(4), 229-243. doi:10.1080/09523987.2016.1254874
- Gros Salvat, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación*, 1(7), 251-264. <https://bit.ly/2IyxQHB>

- Guerrero-Pico, M. (2015). Producción y lectura de fan fiction en la comunidad online de la serie Fringe: transmedialidad, competencia y alfabetización mediática. *Palabra Clave*, 18(3), 722-745. doi:10.5294/pacla.2015.18.3.5
- Hartley, J. (2009). Uses of YouTube - Digital Literacy and the Growth of Knowledge. En J. Burgess, & J. Green, *YouTube. Online video and participatory culture* (pp. 126-143). Cambridge: Polity Press.
- Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling. *MIT Technology Review*. <https://bit.ly/22v1yRK>.
- Jenkins, H. (2006). *Fans, Bloggers, and Gamers: Exploring Participatory Culture*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H. (2010). *Convergence Culture. Where old and new media collide*. Nueva York: New York University Press.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A., & Weigel, M. (2006). *Confronting challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago: MacArthur Foundation. <http://digitallearning.macfound.org/>
- Jordan, B. (2012). *Advancing ethnography in corporate environments: challenges and emerging opportunities*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Knowles, M. (1950). *Informal adult education*. New York: Association Press.
- Kraidy, M., & Murphy, P. (2004). *Global media studies: an ethnographic perspective*. Londres: Routledge.
- Leander, K. (2008). Towards a connective ethnography of online/offline literacy networks. En J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 33-65). Nueva York: Taylor & Francis.
- LeCompte, M., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego: Academic Press.
- Mackey, T. P., & Jacobson, T. E. (2014). *Metaliteracy: reinventing information literacy to empower learners*. Chicago: Facet.
- Marsick, V., & Volpe, M. (1999). The nature of and need for informal learning. En V. Marsick, & M. Volpe (Eds.), *Informal learning on the job, advances in developing human resources*. San Francisco: Berrett Koehler.
- Marsick, V., & Watkins, K. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. Londres & Nueva York: Routledge.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010, agosto 06). *Pruebas Saber*. <https://bit.ly/2roOQ41>.
- Rodrigues de Lima, L. G., Velasquez, F. P., Cordeiro, G. C., & Haguenaer, C. J. (2015). Narrativa Transmídia na Educação: experiência da Educoteca nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. *Revista Educaonline*, 9(3), 1-15. <https://bit.ly/2NVP5pd>.
- Rodríguez, J. A., López Peinado, L., & González-Gutiérrez, L. F. (2015). La narrativa transmedia como experiencia de simulación de inteligencia colectiva. El caso de Atrapados. *Signo y Pensamiento*, 34(67), 60-74.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.

- Scolari, C. (2017). *D4.2 – Final report on transmedia skills and informal learning strategies*. Copia en posesión del autor.
- Scribner, S., & Cole, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y aprendizaje*, 5(17), 3-18. doi:10.1080/02103702.1982.10821923
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Street, B. (2014). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres: Routledge.
- Tellez, P., Pérez, D., Cala, L., Polo, N., & Rey, G. (2016). *Políticas de comunicación y cultura en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Toffler, A. (1981). *La tercera ola*. Bogotá: Círculo de lectores.
- Valdivia, A., Herrera, M., & Guerrero, M. (2015). Aprendizaje y producción mediática digital en la escuela: un abordaje etnográfico del aprendizaje como práctica cultural en artes visuales. *Estudios Pedagógicos*(41), 231-251.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: curriculum para profesores*. París: UNESCO. <https://bit.ly/1NMfTjA>.
- Winocur, R. (2016). Tensiones generacionales mediadas por las pantallas. En S. Corona, *Diálogos educativos dentro y fuera del aula* (pp. 271-284). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Wolcott, H. (1997). Ethnographic research in education. En R. Jagger, *Complementary methods for research in education* (pp. 327-353). Londres: Routledge.
- Zorrilla Abascal, M. L. (2016). Transmedia intertextualities in educational media resources: The case of BBC Schools in the United Kingdom. *New Media & Society*, 18(11), 2629-2648. doi:10.1177/1461444815590140