
Alfabetisme transmèdia: aprofitant les competències transmèdia dels adolescents a l'aula¹

Transmedia literacy: taking advantage of adolescents' transmedia skills in the classroom

Maria-José Masanet^a i Carlos A. Scolari^b

^a Investigadora i professora del Departament de Comunicació
de la Universitat Pompeu Fabra.
Membre del grup de recerca MEDIUM.
A/e: mjose.masanet@upf.edu

^b Professor titular del Departament de Comunicació
de la Universitat Pompeu Fabra.
Investigador principal dels projectes «Transliteracy» (H2020)
i «Transalfabetismos» (MINECO).
Membre del grup de recerca MEDIUM.
A/e: carlosalberto.scolari@upf.edu

Data de recepció de l'article: 22 de juny de 2018

Data d'acceptació de l'article: 20 de setembre de 2018

DOI: 10.2436/20.3007.01.109

Resum

En aquest article es presenta el projecte «Transalfabetismos» i es dedica un espai especial als resultats relacionats amb les pràctiques de producció de fotografia, vídeo i fanficció (*fan fiction*) dels adolescents —aquelles més esteses. Es presenten les dades dels qüestionaris, tallers participatius i entrevistes portats a terme en cinc comunitats autònomes d'Espanya. De les dades es desprèn que entre els adolescents hi ha diferents nivells de producció: la major

¹ Aquest treball ha estat finançat pel projecte d'R+D+i «Transalfabetismos. Competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje de los adolescentes» (CSO2014-56250-R) del Ministeri d'Economia, Indústria i Competitivitat d'Espanya.

part fan una producció espontània i poc planificada, mentre que una petita part realitza processos de producció complexos o molt complexos o, fins i tot, professionals. El context i el suport que reben els adolescents és clau en relació amb les pràctiques mediàtiques que realitzen. A les conclusions ens preguntem com podem introduir aquests coneixements a l'aula i reflexionem sobre la necessitat de donar-los valor i reconeixement.

Paraules clau

Alfabetisme transmèdia, competències transmèdia, estratègies informals d'aprenentatge, adolescents, escola.

Abstract

In this article, we present the Transalfabetismos project and we devote special attention to the results relating to teens' photographic, video and fan-fiction production practices – the most common practices among this group. We present the data of the questionnaires, of the participatory workshops and of the interviews carried out in five autonomous regions of Spain. According to the data, there are different levels of production among adolescents: most teenagers have a spontaneous unplanned production while a small part carries out complex or very complex production processes or even professional ones. The context and support received by adolescents is the key factor in relation to their media practices. In the conclusions we ask how this knowledge and these abilities can be introduced into the classroom and we reflect on the need to enhance their value and recognition.

Keywords

Transmedia literacy, transmedia skills, informal learning strategies, adolescents, school.

Introducció

«Transalfabetismos. Competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje de los adolescentes» és un projecte finançat pel Ministeri d'Economia, Indústria i Competitivitat d'Espanya. La recerca s'ha portat a terme des de 2015 en cinc comunitats autònomes: Catalunya, València, Galícia, Madrid i Andalusia. Per tant, la recerca es desenvolupa en diferents contextos i entorns i la porta a terme un equip interdisciplinari d'investigadors que inclou experts en diferents disciplines.

L'objectiu del projecte és analitzar els processos d'adquisició i construcció col·lectiva de competències transmèdia per part dels adolescents fora de l'escola i on i com les han après, és a dir, les pràctiques d'aprenentatge informal. Aquestes competències

transmèdia abasten des dels coneixements bàsics per a la navegació a les xarxes socials fins a la solució de problemes en videojocs o la creació i la distribució de continguts en diferents plataformes (*fan fiction, fanvids, etc.*), entre d'altres. Per respondre aquestes qüestions, el projecte identifica les competències transmèdia i les estratègies d'aprenentatge informal que els adolescents fan servir fora de l'escola amb l'objectiu d'introduir aquestes competències i estratègies informals dintre del context d'educació a través de la producció i distribució d'un recull d'eines per al professor, que es compon d'activitats didàctiques i que pretén acurtar les distàncies entre l'escola i les pràctiques mediàtiques dels adolescents.

Per fer-ho, el projecte proposa cinc objectius base:

- Desenvolupar i consolidar una nova concepció al voltant dels processos d'alfabetització mediàtica que vagi més enllà de la lectoescriptura i el consum crític dels mitjans. En aquest sentit, el projecte planteja el concepte *alfabetisme transmèdia*.
- Identificar les competències transmèdia i les estratègies informals d'aprenentatge que els adolescents porten a terme fora de l'àmbit educatiu.
- Incorporar aquestes competències i estratègies dintre de l'escola mitjançant la creació d'un conjunt d'eines per al professor.
- Millorar la formació de les noves generacions a través de la creació de noves pràctiques pedagògiques que aprofiten els avantatges dels coneixements i els usos que els adolescents fan dels mitjans.
- Plantejar i impulsar noves dinàmiques educatives destinades als actors de l'àmbit educatiu, tant els estudiants com els professors o tècnics de joventut.

El projecte pren com a punt de partida la idea que hi ha una divergència creixent entre l'escola i la vida real dels adolescents (Boyd, 2014; Castells, 2007). Tot i els esforços de les diferents entitats educatives i docents per reduir aquest buit, la realitat mostra que la distància entre els adolescents i l'escola sembla créixer dia a dia. Com mostren moltes investigacions (Buckingham, 2007, 2008), els adolescents produeixen i comparteixen cada cop més continguts mediàtics a través de les xarxes socials i creen comunitats d'aprenentatge entorn dels videojocs i els seus productes

mediàtics d'interès, i aquestes pràctiques no s'estan introduint en els contextos d'educació formal. En aquest sentit, el projecte intenta reduir aquests dos mons a través de la creació d'una sèrie de materials que facilitin la introducció de les experiències transmèdia dels adolescents en els contextos formals d'educació.

Per fer-ho, en primer lloc, s'exploren una sèrie de conceptes plantejats al llarg de la recerca: *alfabetisme transmèdia*, *competències transmèdia* i *estratègies informals d'aprenentatge*. Scolari (2016) explica l'enfocament de l'alfabetització transmèdia i la seva posició dintre del debat al voltant de l'educació mediàtica o l'alfabetisme digital (*media literacy*) que ha augmentat exponencialment en les últimes dècades (per exemple: Ferrés, Masanet, i Mateus, 2018; Ferrés i Piscitelli, 2012; Gutiérrez i Tyner, 2012). Per Scolari (2016), les noves pràctiques mediàtiques que emergeixen de la convergència entre la indústria mediàtica i la cultura de la participació (Jenkins, 2006) ens presenten nous reptes i oportunitats. El consumidor de mitjans és ara un subjecte actiu que desenvolupa competències interpretatives i crítiques, però també produeix continguts i els comparteix a través de les xarxes socials. I és en aquest context que l'*alfabetisme transmèdia* pot enriquir la tradicional *media literacy*, generalment focalitzada en l'anàlisi crítica dels mitjans —tenint en compte les excepcions i els matisos existents en aquest camp i que aporten nous aires, com les reflexions de Buckingham (1993) al voltant de les «noves alfabetitzacions». Per aquesta raó, Scolari (2016) entén l'alfabetisme transmèdia com:

Un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de la nueva cultura colaborativa. Si la alfabetización tradicional estaba centrada en el libro —o, en el caso de la alfabetización mediática, especialmente en la televisión— la alfabetización transmedia coloca a las nuevas experiencias mediáticas digitales e interactivas en el centro de su propuesta analítica y práctica. Pero una nueva concepción del alfabetismo no puede limitarse a los soportes materiales. Si las formas tradicionales de alfabetismo interpelaban a los sujetos principalmente como iletrados (un sujeto «ni-ni», que no escribe ni lee) o consumidores (lectores, espectadores), el alfabetismo transmedia los considera «prosumidores» (productores + consumidores) (p. 6).

En relació amb les competències transmèdia, que es trobarien dintre d'aquest concepte *alfabetisme transmèdia*, aquestes s'entenen com la sèrie d'habilitats i destreses relacionades amb la producció, la distribució i el consum de continguts en els mitjans de comunicació. Aquestes van des dels processos de producció i distribució de continguts fins a la resolució de problemes i la gestió dels videojocs, la interpretació dels aspectes ideològics i narratius o la prevenció de riscos, entre d'altres (Scolari, 2018). Finalment, les estratègies informals d'aprenentatge serien el conjunt d'estratègies que els adolescents apliquen amb l'objectiu d'adquirir les competències transmèdia esmentades. Aquestes es porten a terme, normalment, fora de l'escola i entre iguals.

En segon lloc, tenint en compte que el projecte busca treballar amb adolescents en un entorn transmèdia enormement canviant i variable, es fa necessària una metodologia que es pugui adaptar al subjecte social, els adolescents, i a les seves pràctiques mediàtiques canviants. Per fer-ho, s'ha desenvolupat una metodologia de recerca amb un apropament etnogràfic (Pink i Ardèvol, 2018) que explora les pràctiques transmèdia i les estratègies d'aprenentatge dels adolescents. En el punt corresponent s'aportarà la informació necessària sobre la metodologia.

De la recerca es desprenen set grans conjunts de competències transmèdia: de producció, narratives, de gestió, de prevenció de riscos i privacitat, performatives, d'ideologia i ètica i de context mediàtic i tecnològic. En aquest article ens centrarem en un dels conjunts de competències més prolífic en el context espanyol: les competències de producció. Aquestes fan referència al conjunt d'habilitats per concebre, planejar i produir a través de diferents mitjans, plataformes i llenguatges (text, àudio, audiovisual, codi de programació, etc.). S'inclouen competències de tipus operacional i creatives.

Material i mètodes

L'estudi se centra en els resultats de les cinc comunitats autònomes participants en el projecte i explora les pràctiques de producció dels adolescents, partint de les preguntes de recerca següents:

1. Els adolescents produeixen continguts mediàtics?
2. Quins continguts produeixen i com ho fan?
3. Quines competències de producció destaquen entre les pràctiques dels adolescents?

Aquestes preguntes principals inclouen una sèrie de preguntes secundàries que se centren en les rutines i els processos de producció, l'exploració de les plataformes o els mitjans a través dels quals es produeix i les motivacions que els porten a fer-ho, entre d'altres.

La metodologia aplicada és d'apropament etnogràfic, basada en els preceptes de la etnografia a curt termini (*short-term ethnography*) (Pink i Morgan, 2013). Es tracta d'un mètode apropiat per fer un apropament etnogràfic en períodes de temps més curts que els de l'etnografia tradicional, que poden estendre's durant mesos o anys. Amb l'etnografia a curt termini les activitats de recerca poden ser realitzades en setmanes o un nombre inferior de mesos que la tradicional. Atès que els projectes de recerca R+D+I tenen una limitació de temps de tres anys i treballar amb menors comporta dificultats en relació amb els consentiments de participació, l'etnografia a curt termini resulta adient per crear contextos en què els investigadors poden aprofundir en les preguntes de recerca en un període curt i intens. En aquest sentit, s'han combinat diferents mètodes de recerca per a la recopilació de dades i per portar a terme intervencions que impliquen els adolescents en contextos de recerca significatius (Pink i Morgan, 2013). Aquesta investigació segueix cinc fases (tant l'estructura com l'apropament han estat desenvolupats en publicacions anteriors, com ara Pink i Ardèvol, 2018):

- a) Contacte amb escoles i gestió de consentiment per a la participació dels adolescents —consentiments dels adolescents, els pares i les escoles.
- b) Administració de qüestionaris sobre l'entorn sociocultural dels adolescents i el seu accés als mitjans i sobre els hàbits, els usos i les percepcions que tenen.
- c) Tallers participatius per submergir l'investigador en l'entorn i explorar les pràctiques mediàtiques, els universos dels adolescents i les estratègies informals d'aprenentatge. Amb els tallers es van explorar tres àmbits específics: la cultura

participativa, els videojocs i les xarxes socials. Per tant, es van organitzar activitats en les quals els adolescents portaven a terme pràctiques de producció, gestió, difusió i joc. A través d'aquests tallers es van identificar els adolescents més actius en cada àmbit i aquests mateixos van ser els que van ser entrevistats, com s'explica a continuació.

- d) Entrevistes en profunditat i diaris mediàtics per aprofundir en els discursos sobre les pràctiques mediàtiques i els mitjans de comunicació en general i sobre la cultura participativa, els videojocs i les xarxes socials en particular. Van ser els adolescents més actius, que havien estat identificats en els tallers, els que van participar en aquesta fase. Així mateix, cal puntualitzar que els diaris mediàtics eren una activitat extraordinària i voluntària que els adolescents havien de portar a terme durant la setmana i alguns no la van fer, com indicarem més endavant.
- e) Finalment, es va desenvolupar un model textual d'anàlisi semiòtic-narratiu que va ser aplicat a diferents produccions dels adolescents que havien estat creades durant els tallers de cultura participativa.

TAULA 1
Fases de la recerca per cada comunitat autònoma

Comunitat autònoma	Qüestionaris	Tallers participatius	Entrevistes	Diaris mediàtics	Anàlisi textual
Catalunya	56	8	22	17	4
Comunitat Valenciana	44	8	20	16	4
Galícia	40	8	20	0	4
Andalusia	49	8	18	15	4
Comunitat de Madrid	48	8	19	16	4
Total	237	40	99	64	20

FONT: Elaboració pròpia.

Cada fase de la investigació condueix a la següent. Cal seguir tots els passos en aquest ordre per poder crear la confiança entre l'investigador i els participants i, per tant, dur a terme l'etnografia a curt termini. Es van realitzar un total de 237 qüestionaris, 40 tallers participatius, 99 entrevistes, 64 diaris mediàtics i es van analitzar 20 peces creades pels adolescents. La taula 1 indica el nombre de participants de cada comunitat, en cadascuna de les fases de la investigació.

Aquest article se centra en els resultats de les cinc comunitats participants i focalitza exclusivament en les dades dels qüestionaris, dels tallers i de les entrevistes, que es van portar a terme amb adolescents d'entre dotze i quinze anys —amb alguna excepció.

El treball de camp es va dur a terme durant els anys 2016 i 2017. Dos centres de cada comunitat autònoma van participar en el projecte. Els criteris considerats com a dicotomies per a la selecció de les escoles van ser els següents: públic, concertat o privat; rural o urbà, i diversitat cultural i ètnica o homogeneïtat en la composició demogràfica dels alumnes. Cada comunitat va seleccionar els criteris més rellevants en el seu context.

Per a l'anàlisi de les dades s'ha utilitzat NVivo 11 Pro per equips. Es tracta d'una eina molt útil per organitzar les dades i desenvolupar jerarquies descriptives i analítiques a través del seu sistema de nodes.

Resultats

Dades sociodemogràfiques

Pel que fa a les característiques sociodemogràfiques de la mostra ($N = 237$), la mitjana d'edat és de 14,27 anys i la mediana de 14. La distribució per sexe és similar, i és el 52,7 % ($N = 125$) homes i el 46,8 % ($N = 111$) dones (un 0,4 % no va respondre la pregunta). La proporció més alta, el 65,8 % ($N = 156$), viuen amb el seu pare, mare i germans i un 11 % ($N = 26$) amb el seu pare i mare. En proporcions molt més petites hi ha altres casos com viure únicament amb la mare o amb el pare, entre altres situacions. En relació amb els estudis dels pares i mares, un 36,3 % ($N = 86$) dels pares tenen estudis universitaris i un 42,6 % ($N = 101$), secundaris. En el cas de les mares,

un 46 % ($N = 109$) tenen estudis universitaris i un 39,7 % ($N = 94$), secundaris. Finalment, el 82,3 % dels participants realitzen activitats extraescolars i la majoria estan relacionades amb l'esport.

Accés i usos dels mitjans

Segons les respostes dels qüestionaris, l'accés als mitjans no és un problema. Més del 90 % tenen accés a casa a TV (99,6 %; $N = 236$), al telèfon mòbil (97,9 %; $N = 232$), a wifi (96,2 %; $N = 228$) i a ordinador portàtil (91,6 %; $N = 217$). Al voltant del 80 % tenen càmera de fotos (89,5 %; $N = 212$), tauleta (83,5 %; $N = 198$), DVD (83,5 %; $N = 198$) i consola (84,8 %; $N = 102$). Però tindre tots aquests aparells a l'abast no implica fer-ne ús. De fet, els participants afirmen utilitzar, principalment, el telèfon mòbil (95,8 %; $N = 227$), el TV (90,7 %; $N = 215$) i el wifi (93,2 %; $N = 221$). Després d'aquests, els aparells més utilitzats, ja a molta distància, són el portàtil (68,8 %; $N = 163$), la tauleta (58,6 %; $N = 139$) i la consola (45,1 %; $N = 107$).

Pel que fa als usos, - amb una escala Likert de cinc punts, on 1 és mai i 5 és cada dia - observem que els participants afirmen fer un consum bastant intens de certs mitjans. Sobretot, «fan servir les xarxes socials» ($\bar{X} = 4,68$), «utilitzen l'ordinador per fer deures» ($\bar{X} = 4,42$) i «miren la televisió» ($\bar{X} = 4,38$). Amb menys intensitat trobem que «miren pel·lícules o sèries» ($\bar{X} = 3,46$), «llegeixen llibres» ($\bar{X} = 3,51$) i «escolten la ràdio» ($\bar{X} = 3,16$). En relació amb la producció, trobem que els adolescents espanyols afirmen fer una producció molt intensa de fotos ($\bar{X} = 4,70$). També és elevada la producció de vídeos ($\bar{X} = 3,22$) i de *fan fiction* ($\bar{X} = 3,14$).

A partir d'aquestes dades, dedicarem els apartats següents a explorar com és la producció de fotos, vídeos i *fan fiction* que els participants afirmen realitzar.

Adolescents que fan fotos

La major part dels adolescents que van participar en els tallers i les entrevistes afirmen fer fotos en el seu dia a dia. Només hi ha alguns casos puntuals d'adolescents als quals no els agrada fer o fer-se fotos i acostumen a rebre'n dels seus amics i/o familiars, però ells mateixos no en fan o no es fan fotos on ells apareguin ni en comparteixen. Moltes vegades, la baixa producció de fotos està associada a la por al

judici extern, a mostrar-se a un mateix. Aquest seria l'exemple de la Laura, una noia de catorze anys d'Andalusia, que afirma fer fotos però no d'ella mateixa: «Normalmente cuando voy a casa de mi abuela quedo con mis primos y nos vamos por el campo, porque mi abuela vive en el campo. Entonces hacemos fotos pero soy yo la que hace las fotos, con mi móvil pues yo nunca me pongo porque no me gusta hacerme fotos porque no soy muy fotogénica y cuando mi primo o mi hermano se ponen pues yo hago las fotos. Y, si no, cuando voy sola si veo algo que me guste pues le hago fotos.»

Observem que són pocs els que no fan mai fotos. Aquesta elevada producció sol anar acompanyada de la difusió a través de diferents xarxes socials com Facebook, Whatsapp o Instagram, entre d'altres. És a dir, els adolescents acostumen a compartir amb els seus contactes les fotos que fan. El que s'observa en aquest cas, i coincideix amb publicacions recents (Pereira, Moura, Masanet, Taddeo i Tirocchi, 2018), és que hi ha una producció massiva de fotos que es realitzen de manera espontània, sense cap planificació prèvia o *a posteriori*, en el procés d'edició. Això no significa que no apliquin filtres a les fotos, però, en aquest cas, fan servir les eines que proporcionen el telèfon o les xarxes socials i ho fan de manera automàtica. Aquest seria el cas d'en Carlos, un noi de setze anys de València: «En Instagram, subo fotos y veo las fotos de los demás [...]. A las fotos les pongo un filtro, pero no soy de editarlas a tope.»

Es tracta de fotos que intenten plasmar el dia a dia, les accions quotidianes, i que són realitzades de manera individual (*selfies*) amb els iguals. Però també s'observa una producció més planificada i sofisticada, tot i que minoritària. Hi ha uns pocs casos d'adolescents que, a vegades amb l'objectiu d'aconseguir seguidors a les xarxes, planifiquen la foto en el procés de preproducció i també l'editen *a posteriori*. Aquest seria el cas de l'Esther, una noia de quinze anys de Catalunya que explica que fa sessions de fotos amb l'ajuda de la seva mare. L'Esther planifica l'entorn, és a dir, busca localitzacions, i també el seu paper o lloc dintre de la foto, o sigui, planifica la composició de la imatge: «A lo mejor voy a pasear y mi madre coge el móvil y yo voy postureando o mirando la nada, lo que sea, y me coge una foto que me guste, mientras ría o... con un paisaje chulo.» Com podem observar, s'ha acabat instaurant

un vocabulari propi per a aquesta mena d'accions. En aquest cas, *posturear* faria referència a l'adopció de certes poses o actituds per aparentar una certa situació o moment. L'Esther planifica les seves fotos i decideix construir situacions per, *a posteriori*, compartir-les a les xarxes i, per tant, mostrar-se com ella vol, i elabora d'aquesta manera la seva identitat digital. Pel que fa al procés de postproducció, cal assenyalar que també manipulen les fotografies *a posteriori* a través de l'aplicació de filtres, per exemple. Com s'observa en alguns exemples, tenen coneixements sobre diferents eines per manipular fotos i saben com utilitzar-les. La Mariña, una noia de tretze anys de Galícia, ens fa un recorregut per diferents eines que utilitza per editar tant fotos com vídeos i ens explica quines opcions, potencialitats i desavantatges té cadascuna. En el cas de Snapchat, ens explica què es pot fer amb una foto en aquesta xarxa social: «Snapchat pues para... haces una foto y luego le pones el filtro, puedes ponerle también la hora, o los grados, o los kilómetros. Y luego la puedes guardar aquí, puedes poner el tiempo que quieres que te dure, poner aquí letras. Y luego puedes o colgarla en tu historia o enviárselo a la gente, a los que tengas agregados.»

Finalment, trobem algun cas especial en què l'adolescent vol anar més enllà i ja planifica substituir el telèfon per una càmera més professional. Per tant, podríem observar un intent de convertir la seva afició en una professió de futur. Aquest exemple el trobem en l'Alejandra, una noia de quinze anys de Madrid: «Me gusta mucho hacer fotos, y estoy ahorrando para comprarme una cámara.» En aquest cas observem que les motivacions per anar més enllà de la foto *amateur* venen acompanyades d'un suport familiar o d'un entorn determinat. L'Alejandra ens explica que el seu tiet l'està animant perquè continuï fent fotos i ho faci d'una manera més «professional», pensant en el futur: «por ejemplo mi tío es medio fotógrafo, que hace muy buenas fotos, y me ha dicho que tengo que ahorrar para la cámara porque de mayor tengo que hacer algo de fotografía, porque dice que se me da muy bien [...]. Me dice en plan que tengo en plan las fotos, que las hago desde puntos desde donde la gente no las suele hacer.» El seu tiet està valorant les fotos de l'Alejandra des d'una perspectiva també estètica i li ho transmet, de manera que ella se sent motivada i valorada per continuar produint i per fer-ho d'una manera més professional. Aquest suport extern acaba sent un factor clau perquè l'Alejandra

continui produint i es preocupi per adquirir noves competències transmèdia més vinculades, per exemple, a l'estètica. Però, per altra banda, el que també trobem en el cas de l'Alejandra és que no comparteix la major part de les seves fotos a les xarxes per prevenir possibles riscos associats a la difusió de la pròpia imatge a les xarxes socials i al judici extern —punt que ja havíem exposat al principi d'aquesta secció. L'Alejandra ens explica que li fa por qui pugui veure les seves fotos a Instagram: «Sí. Porque en Instagram, aunque lo tengo privado y sólo me sigue quien yo quiero, hay muchas veces que no sabes quién te sigue, o una cuenta que puede ser tu amigo pero yo que sé, os enfadáis y él piensa que sales mal en una foto o algo y te pone cualquier cosa en la cara, y se lo pasa a la gente. Entonces nunca soy de subir fotos.» Aquesta por ve promoguda per un cas que ens explica l'Alejandra en què les fotos que una noia havia enviat a la seva parella es van fer virals i la noia va acabar patint *cyberbullying*. Per tant, en l'Alejandra observem un cas interessant, ha adquirit diferents competències transmèdia relacionades amb la producció fotogràfica —com la concepció, la planificació i l'edició—, però després no en desenvolupa d'altres relacionades amb la gestió de continguts a través de les xarxes per evitar els possibles riscos associats a la construcció de la identitat digital, per tant, el seu treball acaba sent únicament compartit amb els cercles més pròxims.

Com hem pogut observar, hi ha diferents nivells de producció entre els adolescents espanyols. La major part fan una producció molt bàsica, però hi ha casos d'adolescents que estan començant a desenvolupar mecanismes més complexos i es plantegen, fins i tot, convertir la seva afició en una professió.

Adolescents que fan vídeos

El cas dels vídeos és, de fet, molt similar al de les fotos, ja que hi podem trobar molts elements en comú. En primer lloc, la producció de vídeos és bastant àmplia, però es tracta, majoritàriament, de vídeos fets de manera espontània per ser compartits amb els amics o els familiars més propers. L'Alejandra, la noia de quinze anys de Madrid que fa fotos, també fa algun vídeo però de manera molt més espontània: «Vídeos en Snap a veces sí hago, pero como luego se borran... pero tampoco subo muchos. Como mucho en plan de... en Snap pues eso, para pasárselo a la gente por privado o subirlo

a tu historia, y pasarlos por privado sí que suelo hacer más...» Aquests vídeos no tenen en compte cap planificació ni en el moment de ser concebuts ni *a posteriori*, en el procés d'edició. I, també, en molts casos, la por al judici extern és un factor clau per a la no producció.

Però, com en l'apartat anterior, trobem alguns casos puntuals d'adolescents que produeixen vídeos d'una manera més estructurada i professional. Adolescents que planifiquen els vídeos abans de portar-los a terme i els editen *a posteriori* amb diferents programes. Alguns d'aquests adolescents, a més, fan difusió dels vídeos que elaboren a través dels seus perfils a diferents xarxes socials com YouTube, perquè busquen donar visibilitat al seu treball. Aquest seria el cas d'en Carlos, un noi de València, que ens explica que fa partides de videojocs comentades i les comparteix a través del seu perfil de YouTube: «Mi perfil en YouTube se llama [anonimitzat]. Tengo 300 seguidoras. Hago vídeos cuando me apetece, cada dos días, a lo mejor una semana, cada día. Los vídeos suelen ser de cinco minutos.» El cas d'en Carlos planteja diferents punts interessants. En primer lloc, la preocupació d'en Carlos per la difusió del seu treball. El fet que remarqui el nombre de seguidors que té evidencia que vol que els seus vídeos arribin al màxim de públic possible. Aquesta idea es veu reforçada quan ens explica que presta atenció als comentaris que els usuaris fan al seu canal de YouTube i que, fins i tot, publica reptes que normalment tenen l'objectiu d'interaccionar amb el públic: «Los comentarios que me suelen hacer son “buen vídeo”, “like”, “me suscribo”, “sigue así”... También subo retos. Me ponen en los comentarios lo que tengo que hacer, y si no lo hago me como guindillas o leche con Coca-Cola o algo así. Se trata de un video solo. Por ejemplo le dijeron a uno de salir a la calle, arrodillarse contra un perro y pedirle matrimonio. Pero no lo haré, es muy vergonzoso.» En segon lloc, observem que hi ha una rutina, ja que en Carlos no acostuma a pujar menys d'un vídeo a la setmana, i és conscient de la necessitat d'una constància per aconseguir fidelitzar els seguidors.

Per la seva banda, l'Ahmed, un noi de catorze anys de Catalunya, també fa vídeos seguint un procediment similar, ja que fa *gameplays*, però la difusió és diferent. L'Ahmed està preocupat per la visibilitat del seu canal de YouTube. Vol tindre seguidors però no vol que els seus companys i amics ho sàpiguen: «Tengo un canal de

YouTube, pero no lo sabe nadie de la clase. Bueno, sí, lo saben solo dos personas porque confío en ellas y sé que no... Que le gus... Que les gusta lo que hago pero a todos los... los... Todos los otros no... No se los voy a enseñar.» L'Ahmed ens explica que li fa vergonya que els companys i els coneguts sàpiguen que té aquest canal de YouTube, però no els contactes que només coneix virtualment. De fet, van ser aquests amics *online* els qui el van motivar a fer el canal de YouTube: «Me motivó... Es que antes, o sea, hacía vídeos sólo por mí, o sea, los editaba porque me gustaba, y después cuando fui conociendo a los amigos *online*, bueno, a más amigos *online*, y pues... No sé, una vez le envié por Skype un vídeo mío que edité, y me dijo “tío, ¿por qué no lo subes a YouTube? Puede que haya más gente que le guste y tal”. Pues lo subí, bueno, no tuvo más de ocho reproducciones, pero... No sé, no sé, me... Me gustó.» Podem observar que, com en el cas anterior de l'Alejandra, el reconeixement i la valoració exteriors són molt importants per promoure la producció dels adolescents. L'Ahmed decideix començar el seu canal quan els seus «amics *online*» valoren el seu treball, el reconeixen, i l'animen a seguir endavant.

Pel que fa al procés de producció de l'Ahmed, és complex. En primer lloc, grava diferents partides fins que aconsegueix una «bona» partida i després edita el vídeo, fa una introducció, etc. El procés d'edició pot arribar a ser molt complex. L'Ahmed explica que normalment tarda unes dues hores a editar un vídeo, cosa que demostra que cada vegada està més preocupat pel resultat final dels seus vídeos: «Normalmente, mis videos suelen durar de una edición de dos horas. O sea, tardo dos horas editando, pero el último como hacía ya como dos meses que no subo videos, para hacerlo especial entre comillas. Pues lo edité muchísimo y creo que me quedó... Bueno, me quedó bien, pero trabajé dos días.» A més, es preocupa per fer una introducció dels vídeos: «Yo lo que hago con mis vídeos es hacer... Es hacer una introducción con letras animadas.» A més, demostra tenir coneixements relacionats amb competències d'ideologia i valors, ja que ens arriba a parlar dels drets d'autor de les obres.

Quan li demanem com selecciona les músiques que afegeix als seus vídeos en el procés d'edició, l'Ahmed ens explica que és important que siguin d'accés obert: «No sé, sobre todo tiene que ser sin *copyright* porque si no te... Te eliminan el vídeo. No

sé y... [Pregunta de l'entrevistador: ¿Y cómo encuentras sin copyright?] Vas a YouTube y pones música sin copyright. Hay un canal que se llama Música sin copyright y ahí hay muchísimo.» Per tant, no és només que faci un procés complex tant de preparació del vídeo com d'edició, sinó que en aquest procés té en compte altres aspectes que demostrin que té altres competències transmèdia vinculades a, per exemple, la ideologia i els valors o a la gestió de continguts —cerca de música, etc. Finalment, també observem que coneix diferents *programes* d'edició i que és capaç de descriure les seves funcions i posar-les en pràctica.

Un altre cas similar als anteriors és el d'en Juan, un noi de tretze anys d'Andalusia, que ens explica que el seu recorregut en la creació de vídeos no és nou i que, a diferència dels casos anteriors, els fa amb el seu cosí. En aquest cas, donat que no es tracta de *gameplays*, observem un pas previ en el procés de producció. En Juan i el seu cosí, a més, es documenten i fan el guió *a priori* —preproducció: «Sí. De hecho a mí me gusta contar historias de mi estilo, videos y eso siempre he creado. El año pasado con mi primo quisimos hacer una película y utilizar las redes sociales para buscar información sobre lo que queríamos hacer. Se nos ocurrió crear un guion para la película y luego ya utilizamos una aplicación que está en mi *tablet* que es iPad. Hacemos películas, videos, también cortometrajes y eso es lo que normalmente me gusta hacer.»

Com hem observat, són pocs els que fan una producció de vídeo més «professional», però aquests estan motivats i preocupats pels seus productes. Així mateix, com en el cas anterior, la por al judici extern pot provocar que no desenvolupin algunes estratègies transmèdia.

Adolescents que escriuen i conten històries

Finalment, trobem els adolescents que estan escrivint novel·les o *fan fiction*. Com en els casos anteriors, són una minoria aquells que realitzen una producció constant i intensa de *fan fiction*. Però, un punt a destacar és que hi ha molts adolescents que saben què és la *fan fiction* i consulten plataformes *online* per a lectors i escriptors com, per exemple, Wattpad. A Wattpad tant escriptors professionals com *amateurs* poden trobar el seu espai, rebre retroalimentació d'altres usuaris sobre les seves

obres i fer públics els seus treballs. Però cal destacar que Wattpad es basa, principalment, en els continguts generats pels usuaris (Tirocchi, 2018). En la nostra mostra trobem diferents adolescents que tenen compte a Wattpad, tot i que no en fan un ús constant o intensiu. Aquest seria el cas de la Mariña, una noia de tretze anys de Galícia: «También tengo Wattpad. [Pregunta de l'entrevistadora: ¿la utilizas?] Más o menos, no muchas veces.»

Molt menys comú és el cas d'adolescents que en facin un ús intensiu i/o que escriguin de manera constant, però també n'hi ha alguns. Un d'aquests casos seria el de la Natàlia, una noia de 14 anys de Catalunya. Només començar l'entrevista, la Natàlia ja ens parla de la seva passió per l'escriptura: «Me gusta muchísimo, muchísimo escribir historias, me gusta escribir novelas.» A més, la Natàlia no és només una apassionada de l'escriptura, també de la lectura i les pel·lícules, i aquesta passió, com en els casos anteriors, ha estat promoguda per agents socialitzadors externs. En aquest cas, és el seu pare qui l'ha motivada i ella confia plenament en el seu criteri: «Mi padre dijo: “¡Para esta es un películón!”. Siempre dice: “¡Es un películón! “Yo... es que he aprendido de él, cuando él dice que es un películón, yo digo “vale”, porque me fío.»

En el seu procés de producció d'escriptura trobem diferents fases. En primer lloc, la Natàlia s'inspira en aquells productes mediàtics que li agraden —*Master & Commander* o *El Hobbit*, per exemple— per fer les seves posteriors produccions: «Es que yo creo que la obsesión del cine, es porque busco inspiración y entonces, como en los libros, yo me obsesiono muchísimo con los libros [...] que yo cuando veo a un personaje de un libro pasada la película, lo tengo más fácil luego de imaginar historias.» A més, en el seu procés d'inspiració descriu com no només es fixa en la caracterització física dels personatges, sinó que va més enllà: «Yo no tengo tan, tan, tan en cuenta la apariencia física, vale; yo tengo en cuenta cómo se comporta él, o sea, yo analizo los datos no físicos sino cómo se comporta él y como han plasmado la actitud de ese personaje, la personalidad de ese personaje en la peli, entonces los intercalo y ahí salen las historias.» Malgrat això, la Natàlia afirma que ella crea els seus propis personatges, que no només escriu basant-se en altres personatges de les produccions que segueix. En segon lloc, mentre s'inspira porta a terme el procés

d'escriptura. El seu repertori de produccions és molt ampli, des de textos breus fins a novel·les: «A ver a partir de qué, cuándo escribí de verdad, tenemos siete libros, tres más *Las aventuras de Lluvia negra*, que me dieron por las fabulas, o sea de los animales que hablan, todo eso, como pelotas me dio también, escribí... *Magdalena*, escribí todos los... que son relatos cortos, pues eran como cinco en todos los años, no sé, he escrito *El pequeño Moisés*, he escrito *El sueño de Liz*, etc.»

La Natàlia afirma que ha escrit molts textos, al voltant de trenta. Va començar a escriure als onze anys i acostuma a fer-ho cada tarda, després de fer els deures. Però es queixa que, a causa dels estudis, no té prou temps per escriure i desenvolupar les seves idees com li agradaria, ja que l'escriptura és un *hobby*; per tant, una activitat secundària, però per a ella és una de les activitats més importants. Intenta aprofitar cada moment que té lliure per escriure o, almenys, per anotar les idees que li venen al cap per no oblidar-les: «Un día estando en una cena de Navidad, estábamos en un hotel celebrándolo porque estábamos esquiendo [...], esto ha ocurrido en este año, cogí una servilleta y empecé a escribir en una servilleta, en un bloc de notas y hasta me lo podría escribir en cualquier cosa para que no se me olvidara, en la mano.» El procés d'escriptura que porta a terme és llarg i complex i, com ella mateixa indica, a vegades ha abandonat alguna obra per frustració. La Natàlia ens explica que va intentar escriure una novel·la històrica molt complexa i no la va poder acabar. Per fer-la, es va haver de documentar i fer una revisió històrica, però, igualment, es va sentir superada i la va acabar abandonant perquè considerava que no estava preparada per escriure aquesta mena de novel·la.

Finalment, quan li preguntem com escriu les obres o quin procés de difusió realitza, descobrim que és molt crítica amb Wattpad. La Natàlia considera que molta gent només l'utilitza per «*postureo*», perquè està de moda i això la molesta. Ella no acostuma a escriure en aquesta mena de plataformes, però ara ha començat a fer-ho, està escrivint una història a Wattpad: «De hecho, he hecho Wattpad, porque la gente me ha convencido otra vez y, de hecho, estoy escribiendo una historia en Wattpad y...» Però afirma que segueix sent molt tradicional en el seu procés de difusió.

El de la Natàlia no és un cas únic, però sí que és especial, ja que no hem trobat cap altre cas on hi ha una producció tan intensa i complexa. Per exemple, l'Abraham, un noi de quinze anys de Catalunya, encara no s'ha decidit a escriure les seves històries, però fa un ús intensiu de Wattpad i allà realitza la funció de *beta-reader*. És a dir, revisa els textos d'algunes companyes i els dona consells per millorar-los: «Sí, sí, le digo: “Mira, pues voy a hacer esto. ¿Puedes describir un poco más esta escena?” Porque una vez publicado no significa que no puedas editar. No. Una vez publicado esto lo podría volver a editar y hacer otras cosas, ¿no? Cambios, entonces digo: “Por mí esta escena la podrías escribir un poco más.” Y entonces pues dice: “Ah, pues igual sí.” o “No, no que a mí ya me gusta así.”, después vamos discutiendo.»

Com es pot observar, els adolescents han trobat espais on poder crear i compartir les seves obres, però també on ajudar-se, donar-se consells o trobar inspiració. La major part són consumidors, però també hi ha productors que realitzen una activitat molt professional i intensa.

Conclusions

És cert que la relació entre els adolescents i els mitjans és, principalment, de consum, però no és menys cert que una part molt àmplia d'aquests adolescents són també productors de fotos, vídeos i *fan fiction* —en un grau menor—, encara que aquesta producció sigui molt espontània i poc planificada. També hi ha una minoria que comencen a desenvolupar pràctiques molt més complexes, planificades i professionals i demostren que tenen certes competències transmèdia que anirien des de la conceptualització o la recerca d'idees fins a l'edició o la planificació del procés de difusió del producte.

El que caldria preguntar-nos ara és: podem aprofitar aquestes competències a l'aula? I com podem aprofitar-les? És evident que aquestes activitats motiven els adolescents, ja que estan realitzant-les en el seu temps lliure i han après les competències transmèdia necessàries per portar-les a terme de manera informal, sigui amb els iguals o amb tutorials de YouTube. Per què, llavors, no aprofitar aquests coneixements i habilitats que ja tenen per treballar altres continguts curriculars? Per exemple, per què no utilitzar Wattpad per motivar la lectoescriptura? A través de

Wattpad, els adolescents podrien treballar elements bàsics de la llengua entre iguals sota la coordinació d'un professor. Aquest és només un exemple, però, com hem comentat a la introducció de l'article, aquest és l'objectiu final del projecte «Transalfabetismos»: aprofitar les competències transmèdia dels adolescents dintre de l'aula. Competències que, com hem pogut observar, alguns adolescents tenen i podrien compartir amb els iguals o amb el professorat.

De fet, potser hauríem de començar a plantejar-nos la necessitat no només donar-los un espai a l'aula amb l'objectiu de treballar altres continguts curriculars, sinó de reivindicar-les, donar-hi suport i valorar-les. És a dir, entendre que aquestes pràctiques tenen valor per si mateixes. Com hem pogut observar al llarg del text, aquells adolescents que tenen un suport i una valoració al seu entorn més pròxim de les seves creacions són també aquells que realitzen uns processos més complexos o, fins i tot, es plantegen convertir la seva passió en una professió.

Per acabar, és molt il·lustratiu el fragment de l'entrevista en què la Natàlia ens explica que va viure uns moments de bloqueig en què no podia escriure a causa de l'estrès: «Bloqueada, no podía, o sea, yo empezaba una obra y no podía acabarla, porque, como que digamos, yo estoy convencida de que era la falta de tiempo, porque tenía que estudiar tanto en esa época que... bueno aún sigo estudiando, ya me entiendes, seguía estudiando tanto en esa época que no tenía tiempo para escribir, entonces las ideas, yo siempre digo, son como manzanas, salen, están más rojas, están preciosas las ideas, pero están cogidas del árbol y yo tengo que cogerlas del árbol y comérmelas, escribirlas, si no las coges del árbol se van acumulando, acumulando las manzanas y esas manzanas se pudren, y no se pueden comer y entonces cuando las manzanas se pudren ¿qué pasa?, que no puedes... se te agotan las ideas, de qué sirven unas manzanas si no las puedes coger.»

Bibliografia

Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Londres, New Haven: Yale University Press.

Buckingham, D. (2007). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture* (ed. reimpressa). Cambridge: Polity Press.

Buckingham, D. (1993). *The Media Literacy of Children and Young People*. Londres: Centre for the Study of Children Youth and Media Institute of Education University of London. Disponible a: <https://pdfs.semanticscholar.org/26b8/00cf297423784519edddacfde6a516d5872f.pdf>

Buckingham, D. (ed.) (2008). *Youth, identity, and digital media*. Cambridge, Mass: MIT Press. [The John D. and Catherine T. Macarthur Foundation series on digital media and learning].

Castells, M. (24 novembre 2007). Estudiar, ¿para qué? *La Vanguardia*. Recuperat de <http://egym.bligoo.com/content/view/134411/Manuel-Castells-estudiar-para-que.html#.UyBRPc4Xfwo>

Ferrés, J., Masanet, M. J., i Mateus, J. C. (2018). Three paradoxes in the approach to educational technology in the education studies of the Spanish universities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(15), 1-14. DOI: 10.1186/s41239-018-0097-y

Ferrés, J., i Piscitelli, A. (2012). Media competence: Articulated proposal of dimensions and indicators. *Comunicar*, 19(38), 75-82. DOI: 10.3916/C38-2012-02-08

Gutiérrez, A., i Tyner, K. (2012). Media education, media literacy and digital competence. *Comunicar*, 19(38), 31-39. DOI: 10.3916/C38-2012-02-03

Jenkins, H. (2006), *Convergence Culture*. New York. NY. University Press. Una mostra del text és disponible a:

<https://www.hse.ru/data/2016/03/15/1127638366/Henry%20Jenkins%20Convergence%20culture%20where%20old%20and%20new%20media%20collide%20%202006.pdf>

- Pereira, S., Moura, P., Masanet, M. J., Taddeo, G., i Tirocchi, S. (2018). Media uses and production practices: Case study with teens from Portugal, Spain and Italy. *Comunicación y Sociedad*, 33, p. 89-114.
- Pink, S., i Ardèvol, E. (2018). Ethnographic strategies for revealing teens' transmedia skills and practices. Dins C. A. Scolari, *Teens, media and collaborative cultures: Exploiting teens' transmedia skills in the classroom* (p. 107-117). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Pink, S., i J. Morgan, J. (2013). Short-term ethnography: Intense routes to knowing. *Symbolic Interaction*, 36(3), 351-361.
- Scolari, C. A. (2016). Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos*, 103, 1-9.
- Scolari, C. A. (ed.) (2018). *Teens, media and collaborative cultures: Exploiting teens' transmedia skills in the classroom*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Tirocchi, S. (2018). Wattpad. Dins C. A. Scolari, *Teens, media and collaborative cultures: Exploiting teens' transmedia skills in the classroom* (p. 93-97). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Per citar aquest article:

Masanet, M. J., i Scolari, C. A. (2018). Alfabetisme transmèdia: Aprofitant les competències transmèdia dels adolescents a l'aula. *Revista Catalana de Pedagogia*, 14, 97-117.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>