Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster en Investigación Aplicada a la Educación

Trabajo de Fin de Máster

Alfabetización Transmedia y Literacidad Crítica en la Formación Inicial en el Grado de Educación Social: un estudio de caso del proyecto *Social Media Palencia*

Autora:

Liceth Karolina Huertas Tulcanaza

Tutor:

Eduardo Fernández Rodríguez

Curso:

2023-2024

RESUMEN

La presente investigación surge del interés de estudiar el proyecto *Social Media Palencia* dirigido a estudiantes del Grado de Educación Social de la Universidad de Valladolid debido al potencial que representa como propuesta pedagógica innovadora en Educación Superior en la era digital. Por ello, su objetivo es analizar la implementación de este proyecto transmedia en la formación inicial de educadoras y educadores sociales, como sistema innovador y como una propuesta articulada bajo los principios de la literacidad crítica. La metodología usada en esta investigación fue un estudio de caso con un enfoque cualitativo para realizar un análisis descriptivo-interpretativo de los datos recopilados del proyecto. Los resultados exponen que el proyecto fomenta la metodología activa y el aprendizaje vital en comunidades de aprendizaje colaborativas en el desarrollo de competencias digitales, sociales, culturales y profesionales. Además, estimula el pensamiento crítico sobre el uso e impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los ámbito educativo y social. En conclusión, el proyecto *Social Media Palencia* se perfila como una práctica innovadora en la formación inicial de educadores sociales, preparar profesionales capaces de actuar como agentes de cambio en la sociedad del siglo XXI.

Palabras clave: Alfabetización transmedia, Literacidad crítica, Innovación Educativa, Estudio de caso, Formación de docentes.

ABSTRACT

This research arises from the interest in studying the *Social Media Palencia* project aimed at students of the Degree of Social Education at the University of Valladolid, due to its potential as an innovative pedagogical proposal in Higher Education in the digital era. Its objective is to analyze the implementation of this transmedia project in the initial training of social educators, both as an innovative system and as a proposal articulated under the principles of critical literacy. The methodology used in this research was a case study with a qualitative approach to perform a descriptive-interpretative analysis of the collected project data. The results show that the project promotes active methodology and lifelong learning in collaborative learning communities for the development of digital, social, cultural, and professional competencies. In addition, it fosters critical thinking about the use and impact of impact of Information and Communication Technologies in the educational and social spheres. In conclusion, the *Social Media Palencia* project emerges as an innovative practice in the training of future social educators capable of being agents of change in 21st-century society.

Keywords: Critical literacy, Transmedia literacy, Educational innovation, Case study, Teacher training.

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi sincero agradecimiento a Fundación Carolina por hacer posible la realización de mis estudios de posgrado en la Universidad de Valladolid. La oportunidad de estudiar en un contexto internacional ha contribuido significativamente a mi desarrollo profesional y personal.

Agradezco a mi tutor, Eduardo Fernández, por su guía, su apoyo y la confianza depositada en mí a lo largo de todo este proceso.

Extiendo mi gratitud a José Miguel Gutiérrez, por su valiosa colaboración que ha sido crucial para esta investigación.

Agradezco infinitamente a mis padres, pilares fundamentales en mi vida, por su amor incondicional y apoyo constante que me impulsan siempre a perseguir y alcanzar mis metas.

A Diana, Cata, Lu y Chiqui por su ánimo constante y por creer en mí en todo momento.

Y, finalmente, a mis amigos, que me han acompañado durante esta experiencia.

ÍNDICE

1. Introducción 8

1.1. Justificación 9

1.2. Objetivos generales 11

2. Fundamentación teórica 12

2.1. Narrativa transmedia 12

2.1.1. Características de la narrativa transmedia 13

2.1.2. Principios de la narrativa transmedia 13

2.2. Alfabetización transmedia 15

2.3. Pedagogía transmedia 17

2.4. Literacidad 19

2.5. Literacidad crítica 20

2.5.1. Pedagogía Crítica 21

2.5.2. Postestructuralismo 23

2.5.3. Análisis Crítico del Discurso 27

2.5.4. Nuevos Estudios de Literacidad 29

2.5.5. Estudios Culturales 32

3. Diseño de investigación 35

3.1. Marco Metodológico 35

3.1.1. Paradigma interpretativo 35

3.1.2. Enfoque cualitativo 36

3.1.3. Estrategia metodológica: Estudio de caso 38

3.2. Contexto de estudio: Selección de participantes 40

3.2.1. Criterios de selección 40

3.3. Foco de Estudio 41

3.4. Procedimientos y Estrategias de Recogida de Información 42

3.5. Dimensiones y Categorías de Análisis 44

3.6. Procedimientos de Análisis e Interpretación de Datos 46
3.7. Criterios Éticos y de Calidad de Investigación 47
4. Análisis e interpretación de datos 49
4.1. Análisis de la práctica pedagógica como un proyecto innovador 49
4.1.1. Aprendizaje vital 49
4.1.2. Metodología activa 54
4.1.3. Aprendizaje expandido. Más allá del aula 55
4.1.4. Aprendizaje colaborativo/cooperativo 57
4.1.5. Aprendizaje basado en retos 59
4.1.6. Evaluación como herramienta de aprendizaje 65
4.1.7. Aprendizaje digital 67
4.2. El proyecto *Social-Media Palencia* desde la Literacidad Crítica 72
4.2.1. Dialogicidad 72
4.2.2. Concientización 74
4.2.3. Identidades 75
4.2.4. Representaciones ideológicas 77
4.2.5. Eventos letrados 80
4.2.6. Cultura popular 85
4.2.7. Contenidos programáticos del perfil profesional 91
5. Conclusiones 93
5.1. Discusión de resultados 93
5.2. Limitaciones del estudio 99
5.3. Líneas futuras de investigación 100
Referencias 101

Índice de tablas

Tabla 1. Dimensiones e indicadores para valorar la alfabetización transmedia.....16

Tabla 2. Estrategias de recolección de información y codificación de los datos.....43

Tabla 3. Pregunta de investigación y categorías de análisis.Proyecto Innovador 45

Tabla 4. Pregunta de investigación y categorías de análisis. Literacidad crítica 45

Tabla 5. Codificación de los grupos.....49

Tabla 6. Temáticas y formatos de punto de partida del proyecto transmedia 50

Tabla 7. Diseño de proyecto transmedia Social Media Palencia.....60

Tabla 8. Actividades por sesiones del proyecto transmedia Social Media Palencia 61

Tabla 9. Niveles de aptitud en las competencias digitales.....70

Tabla 10. Descripción de las identidades de los colectivos hacia quienes van dirigidos los proyectos transmedia 76

Tabla 11. Preconcepciones en los discursos de los estudiantes.....78

Tabla 12. Actividades propuestas y objetivos en los proyectos transmedia.....81

Tabla 13. Fuentes de información de los proyectos transmedia 86

Índice de figuras

Figura 1. Esquema de la reproducción discursiva del poder 28

Figura 2. Análisis del foco de estudio 41

Figura 3. Competencias Generales del Grado de Educación Social de la Universidad de Valladolid (Palencia) 52

Figura 4. Captura de pantalla del video realizado por los estudiantes 53

Figura 5. Captura de pantalla del video realizado por los estudiantes 56

Figura 6. Captura de pantalla del video realizado por los estudiantes 56

Figura 7. Grupos de trabajo en la Sesión 1 58

Figura 8. Diseño del aprendizaje basado en proyectos 60

Figura 9. Captura de pantalla de ficha grupal realizada por las estudiantes 63

Figura 10. Diseño del proyecto transmedia realizado por el alumnado 64

Figura 11. Exposiciones grupales del proyecto transmedia 65

Figura 12. Formato de la evaluación por pares del proyecto transmedia 67

Figura 13. Cuentas de Instagram para difundir los proyectos 69

Figura 14. Captura de pantalla de video de la página web realizada por los estudiantes. 69

Figura 15. Modelo de DigCompEdu de niveles de aptitud en las competencias digitales 70

Figura 16. Captura de pantalla de cómic realizado por los estudiantes 89

Figura 17. Captura de pantalla de video realizado por los estudiantes 90

1. INTRODUCCIÓN

La revolución digital ha cambiado la forma de acceder, procesar y compartir información haciendo inevitable repensar los procesos educativos, puesto que estos deben considerar los diferentes estilos comunicativos y los tipos de textualidad (Amador-Baquiro, 2018). Por eso, emerge el concepto de *transliteracidad* que se refiere a la habilidad de leer, escribir e interactuar con información en una variedad de plataformas y contextos, abarcando múltiples medios y tecnologías. Sin embargo, la *transliteracidad* no se enfoca solamente en la lectura y escritura, sino requiere además la competencia crítica para analizar las culturas de información y los ecosistemas mediáticos, y reflexionar sobre los aspectos ideológicos e implicaciones éticas que conllevan (Frau-Meigs, 2012). Sin embargo, y aún a pesar de que se reconoce la importancia de incorporar tecnología en el aula, el profesorado suele enfocarse más en dominarla técnicamente que en reflexionar sobre su uso crítico, por lo que es necesario evaluar la efectividad y desarrollo de los proyectos enfocados a la cultura transmedia (Grandío-Pérez, 2016, p. 94).

En este contexto, el proyecto transmedia que aquí se analiza –*Social Media Palencia*– surge como una propuesta pedagógica dentro del Laboratorio de Innovación Educativa y Socio-Comunitaria "(Know)Mad-Uva" de la Universidad de Valladolid, un proyecto I+D orientado a: 1) estimular la creación y el mantenimiento de entornos educativos que impulsen la experimentación creativa y el aprendizaje colaborativo en la sociedad hiperconectada; y 2) generar en la universidad una cultura profesional dedicada al desarrollo de proyectos artísticos e innovación docente para una ciudadanía comprometida. Esta propuesta pedagógica tiene como finalidad ser un ecosistema innovador de aprendizaje y fomentar la literacidad crítica en las y los estudiantes de Educación Social. La investigación de este proyecto ofrece una oportunidad única para examinar cómo las metodologías transmedia pueden enriquecer la formación inicial de educadoras y educadores sociales, fomentando el aprendizaje colaborativo para una ciudadanía comprometida.

En consecuencia, el objetivo de esta investigación es analizar la implementación del proyecto transmedia *Social Media Palencia* en la formación inicial del Grado de Educación Social desde dos enfoques: como proyecto innovador y como una propuesta articulada desde los principios de la literacidad crítica. De esta manera, se utilizó un enfoque de investigación cualitativo pues se planteó un estudio de caso para analizar las producciones realizadas por las y los estudiantes, la documentación del proyecto y los registros audiovisuales del desarrollo de este. Con este trabajo de investigación, se propone responder a las siguientes preguntas de estudio:

- ¿Cómo se manifiesta la innovación en el proyecto transmedia *Social Media Palencia?*
- ¿Cómo se aplican los principios de la literacidad crítica en el diseño y análisis de un proyecto transmedia?

En cuanto a la estructura y contenido del Trabajo de Fin de Máster, se divide en cinco capítulos. En el capítulo 1, se presentan la justificación y los objetivos generales. En el capítulo 2, se desarrolla el apartado de la fundamentación teórica. En el capítulo 3, se describe el diseño de investigación. En el capítulo 4, se presenta el análisis e interpretación de resultados. Finalmente, en el capítulo 5, se exponen las conclusiones.

1.1. Justificación

Este Trabajo de Fin de Máster nace del interés de analizar la implementación del proyecto transmedia *Social Media Palencia* en la formación inicial de educadoras y educadores sociales, evaluándolo en relación con la implementación de metodologías innovadoras y la aplicación de principios de literacidad crítica en su ejecución. Pues este proyecto, desarrollado en el marco del Laboratorio de Innovación Educativa y Socio-Comunitaria "(Know)Mad-Uva", se presenta como una propuesta pedagógica que genera un ecosistema innovador de aprendizaje dirigido a alumnado universitario, debido a que promueve la adquisición de competencias digitales, el pensamiento crítico y el compromiso social.

La sociedad actual se caracteriza por una creciente digitalización y conectividad, propia de la era digital en la que está inmersa. Jenkins et al. (2009) señalan que la convergencia de medios implica un cambio cultural que demanda de las y los consumidores explorar nueva información y crear conexiones entre contenidos mediáticos diversos; lo que influye en el cómo aprendemos y cómo nos relacionamos en la sociedad. De ahí que la investigación respecto del proyecto analizado se lleve a cabo inicialmente desde una dimensión de innovación pedagógica, pues ésta se caracteriza especialmente por el uso del aprendizaje colaborativo en entornos digitales. En este sentido, Scolari (2018) afirma que las competencias transmedia son cada vez más necesarias debido a la cultura mediática actual. Por lo cual, este estudio pensamos que puede brindar percepciones acerca de la integración de proyectos transmedia en la preparación de futuros educadores sociales.

Además, debido el contexto complejo por la vasta cantidad de información, "cada vez es más urgente y necesario formar a los ciudadanos para que sean críticos en su consumo de medios, así como en el papel de los medios de comunicación y de las producciones mediáticas" (Costa-Sánchez y Guerrero-Pico, 2020, p. 3). Por lo cual, el análisis de los principios de literacidad crítica que subyacen al proyecto permite explorar cómo la educación es una herramienta para desarrollar el pensamiento crítico y el compromiso social. Igualmente, autores como Castellví et al., (2018) plantean que uno de los fundamentos esenciales para desarrollar la literacidad crítica en los estudiantes de infantil, primaria y secundaria es la formación inicial de maestros y profesores (podemos añadir, aquí, también el ámbito de la Educación Social). Esta formación debe promover una actitud crítica y transformadora ante la vida que les permita transmitir estos valores en su futura labor docente o educativa. Esto destaca la relevancia del análisis de las prácticas pedagógicas en la formación inicial de educadoras y educadores sociales.

Por otro lado, la relevancia de este estudio de investigación radica en el alcance del Objetivo 4 de Educación de Calidad de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, planteados por las Naciones Unidas (2015). Efectivamente, el proyecto transmedia consideramos que contribuye con la meta 4.4, cuando señala: "de aquí a 2030,

aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento", al proporcionar una educación innovadora y de calidad a futuras educadoras y educadores sociales. Es por eso que el análisis de esta propuesta pedagógica merece una investigación integral debido al potencial que presenta en la formación de educadores sociales.

Finalmente, este estudio es un reflejo de las competencias adquiridas en el Máster de Investigación Aplicada a la Educación (MIAE). En especial, la relacionada con la Competencia General 2, debido la aplicación de los conocimientos teóricos para abordar el estudio de caso y ofrecer resultados relacionados con el análisis e interpretación de las prácticas pedagógicas implementadas en el proyecto transmedia objeto de estudio.

> G2. Ser capaz de integrar sus conocimientos relativos a la metodología de investigación apropiada para poder abordar un diagnóstico, intervención y/o evaluación en entornos nuevos o poco conocidos, dentro de contextos sociales y educativos relacionados con su área de estudio (o multidisciplinares).

1.2. Objetivos generales

Como ya hemos señalado anteriormente, la presente investigación surge del interés de analizar la implementación del proyecto transmedia *Social Media Palencia* en la formación inicial de educadoras y educadores sociales, evaluando la integración de metodologías innovadoras y la aplicación de principios de literacidad crítica en su ejecución, por lo cual el estudio plantea los siguientes objetivos generales:

- Realizar una revisión teórica de la alfabetización transmedia y la literacidad crítica.
- Analizar un estudio de caso de la aplicación del proyecto transmedia *Social Media Palencia* en la formación inicial en Educación Social.
- Reflexionar sobre las líneas futuras de investigación de cómo integrar estas prácticas pedagógicas en la formación en Educación Superior.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Narrativa transmedia

Henry Jenkins (2003) introduce el término de narrativas transmedia en un artículo donde manifiesta que las niñas y niños están consumiendo y disfrutando de sus intereses a través de varios medios como juegos, programas de televisión, películas, libros; y que ninguno tiene mayor privilegio sobre otro. A partir de esta concepción, surge lo que se conoce como mundo transmedia que consiste en una "práctica de producción de sentido e interpretativa basada en historias que se expresan a través de una combinación de lenguajes, medios y plataformas" (Scolari, 2013, p. 22). Porque la producción implica el uso de varios medios que se apoyan entre sí y se integran, permitiendo la accesibilidad desde diferentes dispositivos como: computadores, celulares, televisión, libros, mercancía. Algunos de los ejemplos de estos mundos narrativos son famosas sagas de la industria cultural como: *Harry Potter, The Matrix* y *Star Wars*.

Esta práctica social surge en medio de una cultura mediática derivada del uso y auge de las TIC que ha generado una nueva forma de escritura de carácter creativo y colaborativo que utiliza diferentes medios y formatos de producción. Por ende, se han diversificado los relatos y han promovido la participación e interacción de diferentes medios (Saavedra-Bautista et al., 2017). A causa de este fenómeno de escritura, el acto de leer se ha convertido en una "tarea multimedial en la que la corporalidad, la espacialidad, la visualidad, la sonoridad, la interactividad desempeñan un papel clave" (Giovine Yáñez, 2023, p. 37). O sea, leer involucra más que leer un texto, pues se incorporan diferentes recursos como imágenes, sonidos; escenarios que pueden ser físicos y virtuales, sincrónicos y asincrónicos. Al respecto, Jenkins et al. (2009) señalan que la cultura y aprendizaje transmedia implican la capacidad de leer y escribir en todos los modos de expresión disponibles y aprender a comprender las relaciones entre los distintos sistemas mediáticos.

2.1.1. Características de la narrativa transmedia

Las narrativas transmedia presentan las siguientes características: 1) su narrativa presenta más profundidad, más complejidad y sofisticación de la historia; 2) la experiencia de las y los consumidores es satisfactoria porque el contenido está adaptado según el medio, existiendo como regla implícita al menos tres *storylines* pertenecientes al mismo universo ficcional; y 3) sobre todo, se caracteriza por la inmersión e interactividad del receptor (Costa-Sánchez, 2014). En función de lo mencionado arriba, es fundamental la participación del receptor, pues le lector/a tiene un rol activo, y la interacción provoca el consumo y generación de cultura de imágenes e ideas a partir de las cuales la población conforma algunos de sus referentes más significativos y la lleva a que exponga sus comentarios y construya redes sociales sin importar la distancia física y geográfica (Atarama-Rojas y Menacho-Girón, 2018). Es así como el lector/a pasa a llamarse prosumidor/a, pues produce y consume el contenido; y las expansiones narrativas se denominan contenidos generados por usuarios o usuarias, y son considerados un nuevo producto de la cultura mediática (Scolari et al., 2019).

En consecuencia, la participación del prosumidor "potencia la pluralidad de representaciones, alcanzando secuencias imprevisibles de experiencias individuales y colectivas" (Amador-Baquiro, 2018, p. 83). Esto se produce debido a la participación colaborativa entre las y los lectores, promoviendo la creatividad nutrida de diferentes contextos e ideologías de cada una o de cada uno. Por tanto, las narrativas transmedia son un proceso comunicativo que surge de la convergencia tecnológica y cultural de los medios donde se potencian nuevas competencias en las y los usuarios, pues además de tener el rol de consumidores también crean o generar nuevo contenido.

2.1.2. Principios de la narrativa transmedia

Jenkins (2009) propone siete principios de la narrativa transmedia: expansión y profundidad, continuidad y multiplicidad, serialidad, inmersión y extractabilidad, construcción de mundo, subjetividad y performance. Todas ellas reflejan las características de la narrativa transmedia. Siendo así que la expansión y profundidad están ligadas directamente a cómo

se obtiene conocimiento sobre más detalles de la historia que pueden derivar o venir de otros formatos. Además, cada historia, cada acción, cada persona provoca que la historia narrativa continúe (continuidad) y sean diversas las posibilidades de que aparezca en nuevos formatos o canales (multiplicidad). La serialidad juega con la distribución del ambiente, tiempo y lugar, de la historia. La inmersión refleja el rol activo que tiene la o el lector en algunos casos como en los videojuegos o, actualmente, en las películas interactivas; mientras que la extractabilidad provoca la creación de aplicaciones y mercancías relacionados con la narración. Asimismo, la historia se desarrolla dentro de un mundo ficticio, donde es posible y ocurren las acciones de las y los personajes y, dado que existen diferentes personajes y perspectivas para acercarse a la narración, se habla de subjetividades. Finalmente, ha sido tanto el impacto que han producido los mundos narrativos que las y los aficionados (lectores/as) crean sus propios blogs, sus propias adaptaciones, continuaciones de la historia.

Debido a la producción que realiza el lector o la lectora, debe poseer o desarrollar múltiples competencias. Según Scolari (2018) las competencias transmedia van desde los procesos de resolución de problemas en videojuegos hasta la producción y el intercambio de contenidos en plataformas web y redes sociales; la creación, producción, intercambio y consumo crítico de contenido narrativo (*fanfiction, fanvids,* etc.). Esto es debido a que la expansión o continuidad de la historia puede darse de formas muy plurales, que dependen directamente de la creatividad y habilidades del prosumidor o prosumidora, pues lo transmedia involucra el uso de todos los medios. Así, al interactuar con el mundo transmedia ejercen la función de lectura, creación y difusión de contenidos.

Sin embargo, se debe considerar el mundo transmedial donde se produce toda la historia. Scolari et al. (2012) señala que “los mundos transmediales son sistemas abstractos de contenido a través de los cuales un conjunto de historias y personajes pueden ser actualizados en diferentes medios; tanto los autores como los consumidores comparten una misma imagen mental de esa *worldness*” (p. 138). En definitiva, se mantiene la historia narrativa, pero los personajes u otros elementos narrativos como el tiempo y el espacio, se pueden alterar y producir otras subtramas o continuar con la trama.

2.2. Alfabetización transmedia

La sociedad ha cambiado debido a la cultura digital donde se producen diferentes narrativas transmedia que implican un cambio de paradigma que responda a los nuevos problemas y demandas del medio, puesto que se ha migrado desde la simple búsqueda de información a lo que se conoce como *transliteracidad*. El término *transliteracidad* o alfabetización transmedia surge como respuesta a la expansión y masificación de los medios, pues la llegada del internet acarrea la noción de información (Fraug-Meigs, 2012).

Grandío-Pérez (2015) define la *transliteracidad* como:

> La capacidad para evaluar y crear contenido a través de múltiples plataformas con un sentido unitario y complementario, teniendo en cuenta diversos lenguajes y experimentaciones creativas, presentando además una actitud ética hacia su propio contenido y el de los demás y con el objetivo de fomentar la participación plena en contextos interculturales. (p. 37)

Dicho de otra manera, la *transliteracidad* es una capacidad compleja dado que implica habilidades técnicas relacionadas con el uso de los medios, e involucra a la vez aspectos creativos, culturales y éticos. Por tanto, es una capacidad indispensable para la participación de un individuo en la sociedad digital contemporánea. Asimismo, Scolari (2017) señala que las narrativas transmedia promueven los multialfabetismos o *multiliteracidades* que hacen referencia a la "habilidad para interpretar e integrar en un único mundo narrativo discursos provenientes de diferentes medios y lenguajes" (p. 180). Puesto que para interpretar los mundos narrativos transmedia, además de los conocimientos relacionados a la narratología se incluyen habilidades digitales, visuales, auditivas y multimodales. Por consiguiente, la lectura transmedia es multimodal ya que se conocen y dominan diferentes lenguajes y sistemas semióticos, pues los contenidos generados por las y los usuarios involucran imágenes, juegos, plataformas que exigen nuevas herramientas para su manipulación (Fraug-Meigs, 2012; Scolari 2017).

Un factor importante en la alfabetización transmedia son las competencias transmedia que se relacionan con la competencia audiovisidual y con la digital; de forma global, esta competencia está relacionada con tecnología, lenguaje mediático, procesos de recepción y representación e interacción, procesos de producción y difusión, axiología y estética. Scolari et al. (2018) señala que estas competencias que están relacionadas con la producción, intercambio y consumo de medios digitales interactivos. Grandío-Pérez (2015) presenta las siguientes dimensiones para evaluar la alfabetización transmedia:

Tabla 1

Dimensiones e indicadores para valorar la alfabetización transmedia

Dimensión	Indicadores
Lenguaje	1. Expresarse de manera multimodal. 2. Establecer relaciones entre textos, códigos y medios.
Tecnología	3. Desenvolverse en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales. 4. Tener capacidad de manejo de herramientas multimediales y multimodales.
Recepción e interacción	5. Seleccionar la propia dieta mediática. 6. Interaccionar con personas y colectivos en entornos cada vez más plurales e interculturales.
Producción	7. Trabajar de manera colaborativa en la elaboración de productos multimediales y multimodales. 8. Compartir y diseminar información a través de diferentes entornos comunicativos. 9. Tener una actitud responsable ante la identidad online/offline propia y ajena. 10. Contar con la capacidad de gestionar el concepto de autoría individual y colectiva, y habilidad para aprovechar recursos como los creative
Ideología	11. Evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, y buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos entornos. 12. Tener una actitud ética a la hora de descargar productos en la red. 13. Aprovechar las nuevas herramientas comunicativas para transmitir valores y contribuir a la mejora del entorno.
Estética	14. Relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas. 15. Apropiarse y transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética.

Nota: Tomado de Grandío-Pérez (2016), p. 91.

2.3. Pedagogía transmedia

Con el crecimiento de la cultura transmedia y la demanda de alfabetización transmedia surge “un nuevo modelo de aprendizaje interconectado basado en la interactividad, la autoría, el análisis crítico y la toma de decisión frente a las múltiples aportaciones de datos que nos llegan a través del ciberespacio y el trabajo colaborativo” (Viché González, 2020, p. 55). Es decir, que no comprende solamente el desarrollo de competencias digitales o mediáticas, pues las narrativas transmedia involucran también habilidades como la metacognición, debido a que funcionan como prácticas de un aprendizaje basado en proyectos, donde es necesaria la resolución de problemas mediado por tecnologías digitales. Además, se debe contemplar que las narrativas transmedia deben emitir un mensaje de acuerdo el objetivo de aprendizaje; al mismo tiempo, permiten el desarrollo de competencias culturales y sociales (pertenencia cultural, memoria histórica, autocomprensión individual y trabajo en sociedad o grupos) que se ven reflejadas en la producción de la narrativa (Hermann-Acosta y Pérez Garcias, 2019).

Por otro parte, y como señalan Saavedra-Bautista et al. (2017) “la producción de narrativas en el campo educativo puede contribuir en el desarrollo de competencias escriturales y estimulación de la creatividad de los estudiantes, así como mejorar procesos de construcción de conocimiento” (p. 14). O sea, las narrativas transmedia actúan como medios para adquirir otros conocimientos, pues pueden ser utilizadas como un enfoque educativo para desarrollar un proyecto que permita profundizar sobre un tema determinado. Esto es debido a que demandan la participación de las y los consumidores, y la expansión de la narrativa que puede estar asociada a un tópico de la asignatura o módulo formativo.

Otro aspecto que se desarrolla con la incorporación de la narrativa transmedia como un enfoque educativo, es establecer una relación dialógica entre las y los miembros de la institución educativa y, posteriormente, compartir los intereses, inquietudes que se plasman en los productos con la comunidad (Alonso y Murgia, 2018, p. 214). De ahí que una característica fundamental para trabajar con este enfoque sea, siguiendo a Viché González, (2020): “proporcionar espacios de expresión y comunicación que se caractericen por el

protagonismo, la autoría, la identificación y la gestión colaborativa de los mismos, generando textos y dando forma a contextos transmedia diversos que visibilicen sensibilidades locales e identidades individuales" (p. 65).

En cuanto a la adquisición de las competencias transmedia se debe considerar que se produce en ambientes informales, pues las redes sociales son utilizadas para aprender dado que constituyen ambientes digitales colaborativos. Entre algunas modalidades que se utilizan como estrategias de aprendizaje informal estarían: aprender haciendo, resolución de problemas, imitación/simulación, juegos, evaluación, enseñanza (Scolari et al., 2018). Uno de los factores que influye en este tipo de aprendizaje es que las narrativas transmedia "se realizan a través de múltiples plataformas mediáticas y los jóvenes migran de un formato a otro en busca de experiencias de entretenimiento" (Torrego-González y Gutiérrez-Martín, 2018, p. 232).

Estos autores citados arriba, denominan a este concepto con el nombre de cibereducación transmedia, considerándola desde varias líneas argumentales: a) que es una práctica educativa que debe considerar que el aprendizaje depende de los intereses, emociones y vivencias del alumnado, quien es protagonista del proceso, al presentar proyectos personales autogestionados; 2) que la o el docente tienen un rol en el acompañamiento dialógico. El aprendizaje no está limitado a ningún espacio ni tiempo, pues cada uno construye su espacio de aprendizaje, tiene su ritmo propio y espacio de significación variado, la comunicación educativa comprende un entramado de redes de intercambio, cooperación e interactividad dialógica; 3) que las narrativas educativas son múltiples y complejas y se desarrollan en espacios de significación reales y virtuales muy diversos, formales e informales, explícitos e invisibles de forma lineal y transmedia y expandiéndose por un universo inexpugnable de redes, medios, canales y contextos transmedia muy diversos.

2.4. Literacidad

La literacidad se refiere al uso de la lectura y escritura en la práctica social. Cassany y Castellà (2010) señalan que:

> La literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc. (p. 354)

Por tanto, es una competencia que depende del contexto de cada persona y que le permite comunicarse, interactuar, aprender en la sociedad. Además, dado que es una práctica que se adquiere por la interacción cultural abarca la consideración de que hay implicadas diversas ideologías e identidades. A diferencia de la alfabetización que consiste en la habilidad de leer y escribir, Hébert y Lépine (2012) presentan diez valores añadidos que tiene la literacidad, como son: perspectiva plural; interrelación compleja de aspectos afectivos, cognitivos y socioculturales en la enseñanza-aprendizaje; variedad de textos académicos y sociales; leer-escribir son un constructo social que varía en el tiempo y en el espacio y permite desarrollar la identidad individual, favorecer la integración o la exclusión social,; medir las habilidades en situaciones variadas; nunca se parte de cero; relaciones entre la escritura y lo oral; influencia del entorno sobre la escuela y los aprendizajes e influencia de la escritura sobre las estructuras sociales; y desarrollo integral de las personas.

De esta manera, también se hace crucial diferenciar la idea de literacidad de la noción de alfabetización, pues este término “responde a las actuales necesidades socioeducativas, en situaciones concretas, incluyendo la orientación de aprendizaje a lo largo de la vida, la inclusión y el plurilingüismo, ligados a la diversidad” (Iñesta Mena, 2017, p. 89). En otras palabras, este término es el que debe ser incluido en el contexto actual, dado que responde a las necesidades y a las realidades de la sociedad.

2.5. Literacidad crítica

Cassany aborda el concepto de literacidad crítica, al sostener que los discursos son leídos y creados desde una *ideología*; por tanto, se debe tener la capacidad de gestionar la ideología de cada discurso, atendiendo al contexto desde donde nace el discurso, su género discursivo y los efectos que causan en la sociedad. Al respecto, señala que existen tres planos de comprensión:

> Comprender *las líneas* de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Con *entre líneas*, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y lo que hay *detrás de las líneas* es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor. (Cassany, 2006, p. 52)

Cada uno de estos planos hacen referencia a los niveles de lectura: literal, inferencial y crítica. Sin embargo, se plantea desde este enfoque que no es suficiente generar una interpretación personal de un discurso, sino que es necesaria la suma de todas las interpretaciones de la sociedad porque toman diferente sentido según el punto de vista de cada lector o lectora y, de esa manera, se convierte en una tarea social y se habla de la literacidad crítica.

Por tanto, es prioritario desarrollar o fomentar la literacidad crítica con el fin de realizar una deconstrucción del discurso social sobre el que se han construido y se construyen las creencias y representaciones sociales, puesto que es lo que determinan y articulan los principios y prácticas de la sociedad. Este discurso afecta a todas las esferas sociales, siendo la sociedad el macrosistema y los otros contextos los micro o mesosistemas. En el campo educativo es prioritario abordar la literacidad crítica al permitir “interrogar las narrativas tradicionales, de desarrollar la conciencia crítica del alumnado, y de revelar la racionalidad discursiva de la presencia y ausencia de ideas, personas o grupos sociales” (Ortega Sánchez y Pagés Blanch, 2017, p. 103). En otras palabras, la propuesta de literacidad crítica se enfoca

en desarrollar las capacidades y destrezas de los estudiantes para formar una ciudadanía comprometida con el mundo, capaz de generar cambios y cuestionar la realidad.

Sin embargo, se debe analizar lo que involucra en la práctica la literacidad crítica para que ésta pueda ser desarrollada en el aula de clases; como señalan acertadamente Tosar y Santisteban (2016) “no se reduce a desarrollar habilidades superiores de comprensión e interpretación, sino consiste, sobre todo, en concienciar a cada persona para la resistencia ante las injusticias sociales que muestran los textos, discursos y relatos” (p. 680). Por tanto, en la educación se debe dirigir a la acción y compromiso social, puesto que el fin de la literacidad crítica es que sea utilizada como herramienta para formar el pensamiento crítico y cuestionar la realidad, valorar la información desde diversas perspectivas y considerar la intención de cada discurso.

Hay diversos aspectos que se deben estudiar y analizar para comprender la literacidad crítica. Por eso, se analiza a continuación las diversas corrientes o enfoques que han alimentado el desarrollo de este concepto: la pedagogía crítica, el postestructuralismo, el análisis crítico del discurso, los nuevos estudios de literacidad y los estudios culturales.

2.5.1. Pedagogía Crítica

La Pedagogía Crítica está basada principalmente en los postulados de Paulo Freire quien señala que la educación surge de las condiciones sociales y de vida de las y los estudiantes, y que puede ser usada como herramienta de liberación. Entonces, el foco de la educación debe ser el alumnado, y el educador o educadora tendrán el rol de implicar a las y los educandos a través del diálogo para que se den cuenta de la realidad sociocultural que los rodea, y se conviertan así en agentes de cambio fomentando la transformación social. Por tanto, el diálogo es de carácter emancipador y debe contribuir a una toma de conciencia de las personas sobre las desigualdades y las injusticias sociales que les rodean (Freire, 2005; Mahmoudi et al., 2014; Delgado-Rojas et al., 2022).

Dado que el diálogo y el lenguaje se convierten en las herramientas para el cambio social, se debe considerar que “el lenguaje del educador o del político (…), tanto el lenguaje

del pueblo, no existen sin un pensar, y ambos, pensamiento y lenguaje, sin una estructura a la cual se encuentren referidos (Freire, 2005, p. 117). En otras palabras, el lenguaje existe por el pensamiento porque refleja una ideología y, al mismo tiempo, el lenguaje y la ideología se constituyen en una estructura que es el contexto social. Siguiendo con el postulado que plantea Freire, las personas deben entender las características del contexto desde donde se produce el mensaje, pues la ideología nace a partir de ellas.

De igual manera, Macedo (2000) plantea una pedagogía anti-método donde propone que el diálogo debe ser entendido como una práctica social guiada por la reflexión y la acción política pues "implica que el rescate de la voz de los oprimidos sea una condición fundamental para la emancipación humana" (p. 59). Es decir que a través del diálogo se representarán y se visibilizarán las injusticias sociales generadas, sobre todo, por la desigualdad en la sociedad. Entonces, tomando como base la Pedagogía Crítica, "schools should be considered as places for social change and evolution. Schools should not only foster critical thinking to the students, but they should also teach them how to change their surrounding environments" (Mahmoudi et al., 2014, p. 86). En consecuencia, la Pedagogía Crítica provee una conciencia política a las y los estudiantes, quienes se convierten en ciudadanos críticos y comprometidos con la sociedad para transformarla.

Así pues, la comunidad docente debe cuestionar la realidad para generar un ambiente de diálogo que se fundamente en el pensamiento crítico y tener un panorama completo de la realidad que lleve a la emancipación. En tal sentido, Giroux et al. (2020) señalan que:

> Los educadores necesitan desarrollar un discurso y articular movimientos sociales que resistan tal violencia, de manera que puedan salvaguardar bienes públicos, revivir la memoria histórica como una forma de testimonio moral, producir esferas públicas para preguntarse críticamente sobre lo inquietante e indescriptible, un compromiso crítico con una cultura de la realidad, de la que forman parte la violencia visceral y simbólica. En este momento, la educación se transforma en central para la política y aborda una necesidad ética y un apasionado sentido de lucha colectiva. (p. 2086)

En definitiva, lo mencionado es lo que hace que el lenguaje sea una praxis social y ser consciente de la realidad permitirá actuar en unidad y combatir el sistema de opresión al que la sociedad ha sido sometida por aquellos que han tenido el poder. Por tanto, el lenguaje se debe utilizar como una herramienta para buscar la democracia y la verdad, y condenar las falsedades e injusticias. Reforzando esta idea, Macedo (2000) indica que la "incapacidad para ligar la lectura de la palabra con el mundo (…) acabará debilitando las ya de por sí débiles instituciones democráticas y las injustamente asimétricas relaciones de poder que caracterizan la naturaleza hipócrita de las democracias contemporáneas" (p. 59). En otras palabras, las desigualdades se preservan debido al poder de las hegemonías que existen en la sociedad, donde aquellas excluidas o excluidos son oprimidos. Entonces, solamente "el pensamiento crítico y las imágenes de un mundo mejor representan una amenaza directa a la racionalidad neoliberal en la cual el futuro siempre debe replicar el presente, en un ciclo sin fin" (Giroux et al., 2020, p. 2092). Por estas razones, la literacidad crítica toma estos postulados como base, pues busca que la comprensión y expresión de ideologías provoquen una acción social y se vele por la democracia.

El objetivo principal de la Pedagogía Crítica se enfoca en lograr un mundo mejor y diferente, con la creación de nuevos grupos y categorías de identidad, sobre todo, para los grupos que han sido excluidos y marginados. Así, el empoderamiento es uno de los medios que permitirá este cambio pues ayudará al desarrollo de habilidades y conocimientos para construir un modelo basado en la justicia social. Por eso, algunas de las características centrales de la pedagogía crítica son: colectividad, horizontalidad, empoderamiento, discurso democrático, construcción propia del conocimiento, transformación de la realidad, acción participativa, reflexión crítica, y autocrítica (Santaella Rodríguez, 2014).

2.5.2. Postestructuralismo

El postestructuralismo es una corriente de pensamiento filosófico que nace por la crítica que un grupo de filósofos, especialmente francófonos, realizan al estructuralismo. No tiene una definición como tal, puesto que los aportes y sus bases teóricas es el rechazo que

reciben postulados estructuralistas. El postestructuralismo hace una crítica a la objetividad científica y al paradigma hegemónico, por lo cual rechazan el objetivismo, positivismo, racionalismo y universalismo, rescatando lo simbólico, subjetivo y político como centro del conocimiento y del orden social. También le otorga protagonismo a un componente afectivo, pasional e inconsciente que influye en toda identidad y formación social. Por otro lado, se produce una ruptura de la lógica binaria y se muestran las "aporías" de las identidades (Fair, 2015; Alonso, 2012).

Los representantes de este modelo de pensamiento son Foucault y Derrida. Sin embargo, teóricas como Judith Butler desarrollan y amplían el concepto de performatividad que tiene un fuerte impacto en la visibilización de grupos sociales que han sido excluidos, influyendo en movimientos incipientes basados en la *teoría queer.*

Una de las características del postestructuralismo es el "hecho de situar todo problema en términos de «narratividad» o «discurso»" (Alonso, 2012, p. 9). Entonces, una de las bases del postestructuralismo es que el lenguaje no es un reflejo de la realidad, sino que permite la construcción de la realidad. Por eso, Derrida afirma que "no hay nada fuera del texto" de ahí que la subjetividad es una característica de este movimiento, pues el lenguaje se convierte en una red de interpretaciones sin principio ni fin. Esto surge a partir del rechazo al carácter binario de *significado/significante* del signo lingüístico planteado por Ferdinand de Saussure, donde el significante es la palabra y el significado, la realidad. No obstante, el postestructuralismo defiende que el significante no corresponde a un significado, sino a otros significantes convirtiéndose en una cadena infinita de significantes, provocando la complejidad e inestabilidad de un texto. "Derrida intenta pensar al signo ya no como unidad de significante y significado, sino solamente como una pura estructura referencial de significantes, los cuales solamente remiten a otros significantes" (Moebius, 2012, p. 496). Finalmente, el significado que se otorgue al mismo dependerá únicamente de su contexto de lectura que, por su puesto, se ha formado por otros textos y narraciones. Se deben analizar tres conceptos/estrategias posestructuralistas que son la base de este enfoque de pensamiento: la deconstrucción, la genealogía y la performatividad.

1) La *deconstrucción* es un concepto desarrollado por Jacques Derrida, y se basa en que el significado que se le da un texto no es completo, fijo ni estable, pues depende de las interpretaciones que se le da al mismo en cada contexto. Por tanto, no existe ningún principio de identidad con alguna realidad, pues al entrecruzar textos para mostrar la ausencia de originalidad, se evidencia el que uno es la repetición o derivación de otro (sus huellas por así decirlo). Partiendo de esta afirmación, se acuña un término: la *différance* o la diferencia. En el postestructuralismo, los códigos y estructuras culturales sociales se presentan en el plano social donde todas las prácticas sociales pueden existir, pero no se pueden repetir algo de forma completamente idéntica, pues existe una otredad por la "temporización desplazante". Esta repetición puede desplazar o romper con las mismas estructuras sociales (Moebius, 2012). De esta manera, la diferencia si lo es o existe, es principalmente dada la posibilidad de apertura de lo "minoritario y diferente" ya sea en relación con el género, la sexualidad, la lengua, la política o los espacios y territorios (Alonso, 2012).

Al respecto, Derrida manifiesta que debe haber cierres temporales para lograr la comunicación que permitan estabilizaciones culturales que establecen relaciones de poder, pues estos cierres provocan que solo se piense en determinadas formas de pensar y actuar que constituyen las prácticas aceptadas como normales, por lo cual, debe utilizarse la deconstrucción para hacer visibles estos cierres. Derrida propone deconstruir el significado rechazando las oposiciones binarias y las jerarquías conceptuales, pues señala que en las oposiciones conceptuales como: hombre/mujer, interior/exterior, entre otras "siempre un término domina al otro, y al mismo tiempo es pensado como el más importante" (Moebius, 2012, p. 497). Entonces, se debe revertir la estructura binaria y eliminar los límites de los términos demostrando que el que es excluido se encuentra atado a la identidad del otro. Todas estas otredades están sometida a una deconstrucción infinita, pues ninguna sería algo "original, natural o verdadero" (Gibson-Graham, 2002; Moebius, 2012).

2) Por otro lado, está el concepto de *Genealogía,* desarrollado principalmente por Michel Foucault, quien argumenta que "la construcción de significado es una representación del poder que no sólo se encuentra trazada en el lenguaje sino también grabada sobre el

cuerpo y re-constituida continuamente en la vida social" (Gibson-Graham, 2002, p. 269). Es decir que los discursos son aquellos que marcan los conocimientos y que son reproducidos por instituciones y diferentes prácticas sociales que hacen posible la reproducción de estos significados y, por ende, del mantenimiento de las relaciones de poder. Así, Foucault plantea que el análisis del discurso debe centrarse en las prácticas que estos preceden pues afirma que los discursos son "prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan" (Foucault, 2002, p. 81). Así, propone un análisis crítico de las violencias generadas por un discurso y un análisis genealógico de los procesos de formación de un discurso. Esto provoca que la noción que se tiene de un concepto se desmoralice pues aparece como una construcción discursiva (Gibson-Graham, 2002).

3) A partir de los planteamientos de Foucault, la filósofa Judith Butler plantea el poder performativo; es decir, *la performatividad* se logra mediante la repetición de las estructuras discursivo-normativas. La representación iterativa de algo produce la sensación de una realidad, por lo cual, esta realidad es inacabada y propensa al cambio. Así, la inestabilidad y discontinuidad de este proceso de iteración permite que surjan las minorías (Gibson-Graham, 2002). Butler hace hincapié en la subjetivación y la psique del poder, que se entiende como la manera y la razón que los sujetos se atan a su identidad. Estas producen que los sujetos se vinculen a sí mismos principalmente debido a las normas sociales. Además, Butler plasma la misma idea en el lenguaje y plantea los enunciados performativos que hacen alusión a "prácticas que generan lo que nombran, y producen determinados efectos" (Moebius, 2012, p. 510). Entonces, en la performatividad del lenguaje por la repetición se pueden generar la reinscripción y resignificación de los enunciados. Este fenómeno ha sido utilizado por diferentes colectivos, excluidos históricamente de la sociedad como el *movimiento queer* que han resignificado la palabra y la han convertido en un elemento de identidad y empoderamiento.

2.5.3. Análisis Crítico del Discurso

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) se enfoca en estudiar el lenguaje como una práctica social y recalca la importancia del contexto en donde este se produce. Van Dijk (2016) lo define como:

> Un tipo de investigación que se centra en el análisis discursivo y estudia, principalmente, la forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos. (p. 204)

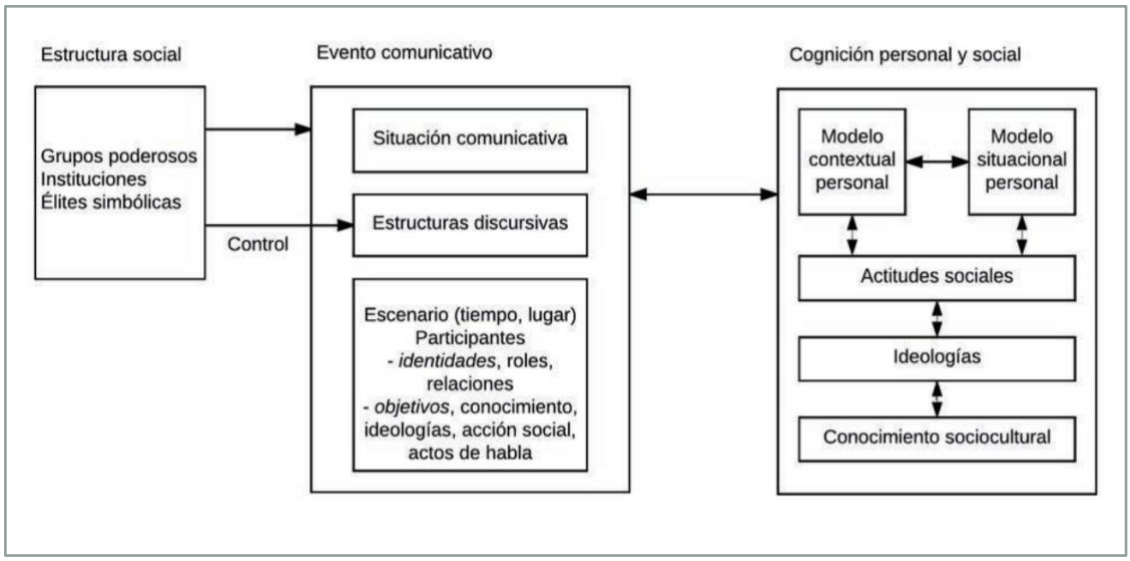
Es decir, que lo más importante en el ACD es la relación entre el lenguaje y el poder. Este tipo de investigación crítica se enfoca en problemas sociales y cuestiones políticas, es multidisciplinario, trata de explicar las estructuras en función de la interacción social y se centra en las estructuras discursivas que reproducen o desafían las relaciones de abuso de poder. Asimismo, propone investigar estas relaciones por los usos del lenguaje, es decir en el discurso. Por eso, son tres conceptos que se deben tener en cuenta en el ACD: poder, ideología e historia (Wodak, 2001). Hay algunas características que se deben considerar en el ACD: aborda problemáticas sociales, las relaciones de poder son de tipo discursivo, el discurso es sociedad y cultura, el discurso refleja una ideología, el discurso es histórico, existe una mediación entre texto y sociedad, el discurso es una forma de acción social y su análisis es de carácter interpretativa y explicativo (Fairclough y Wodak, 1997).

Además, se debe tener claro que el lenguaje es un medio articulado que muestra las diferencias de poder, especialmente entre grupos o instituciones. Existen grupos que tienen un acceso privilegiado a diversos recursos, información, conocimiento, cultura y varias formas de discurso y medios de comunicación. De esta manera, los grupos que controlan estos discursos tienen la posibilidad de controlar las mentes y las acciones de otros (Van Dijk, 2016): “controlar la mente de las personas a través de esos discursos es una manera indirecta pero fundamental de reproducir la dominación y la hegemonía” (p. 210). En otras, palabras los discursos se convierten en un medio para ejercer el control. El control de la situación

comunicativa involucra el control sobre una o más de las categorías: escenario, acciones en curso, los participantes y sus roles y los tópicos.

Figura 1

Esquema de la reproducción discursiva del poder



Nota: Tomado de *Análisis Crítico del Discurso*, p. 213, por Van Dijk (2016).

Por tanto, se observa la importancia del contexto en la comunicación pues las representaciones mentales que se tienen de la realidad corresponden a circunstancias histórico-temporales donde se ha producido el discurso, es decir, a una cultura (Pizarro, 2021). En este sentido, autores como Fairclough (2008) señalan que cada evento discursivo tiene tres dimensiones: un texto, una práctica discursiva y una práctica social. Señalando, además, que el texto y la práctica social están mediados por la práctica discursiva.

- El discurso como texto se apoya en tres niveles: 1) cómo se molden las relaciones sociales dependiendo de las interpretaciones que tenga el discurso; 2) la producción y circulación de creencias y representaciones; y 3) cómo se fundan las identidades sociales.
- En cambio, el texto como práctica discursiva se enfoca en los aspectos sociocognitivos de la producción e interpretación de los textos, pues se analiza cómo se constituyen las órdenes del discurso y por eso, permiten que se identifique

socialmente y se expongan los procesos sociohistóricos, pues las personas utilizan diferentes herramientas para construir sus mensajes en diferentes prácticas sociales.

- Finalmente, el discurso como práctica social hace referencia al contexto y situación donde se da el discurso, tomando en cuenta las estructuras políticas, económicas y culturales que se plasmas en ellas. Por tanto, se concluye que el discurso ayuda en el proceso de cimentación de identidades, de relaciones y del conocimiento (Pizarro, 2021).

Un elemento fundamental del ACD es considerar que "el lenguaje carece de poder propio, obtiene su poder por el uso que las personas poderosas hacen de él" (Wodak, 2001, p. 30). Por lo cual, uno de los objetivos del ACD es provocar la reflexión en cuanto a las relaciones sociales que se establecen en la sociedad y ser conscientes como los organismos de poder pueden hacer uso de la manipulación para mantener y reproducir las desigualdades.

2.5.4. Nuevos Estudios de Literacidad

Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) son parte de lo que se conoce como estudios socioculturales, al originarse en investigaciones etnográficas para entender cómo, por qué y qué se construye como prácticas letradas en diversos contextos. Se presentan por la diversidad de contextos presentes especialmente en los países latinoamericanos, debido a su pluralidad lingüística y cultural, pues conlleva a la reflexión sobre la historia de la escritura y cómo esto determina la conceptualización de eventos y prácticas (Riascos Perlaza, 2023).

Por tanto, en los NEL, la literacidad es considerada como práctica social, puesto que la lectura y la escritura están involucradas en la cotidianidad, y cobran sentido porque median la relación del individuo con su medio y por ende se deben considerar los factores sociales, culturales, históricos, políticos y económicos. Entonces, la literacidad ya no es solamente un producto lingüístico o cognitivo neutrales, sino una práctica social con ideología (Zavala, 2009, Gee, 2004; Barton y Hamilton, 2004). Por tanto, no existe solo una literacidad, sino *multiliteracidades* porque cada una constituye un:

> conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura (…) [que] están integralmente conectadas con la identidad o conciencia de sí misma de la gente que las practica; un cambio en las prácticas discursivas es un cambio de identidad. (Gee, 2004, p. 24)

Con respecto a lo mencionado anteriormente, hemos de subrayar el hecho de que las personas adquieren estas prácticas discursivas mediante la observación e interacción con otros miembros de su contexto. Así, las formas de hablar, pensar, sentir, valorar, actuar se vuelven inherentes a la gente siendo parte de su identidad. Un aspecto relevante al cual hace referencia Street (2004) es que en el contexto también debe comprenderse que existen grupos, instituciones y jerarquías de poder que se establecen por el tipo y nivel de literacidad poseída. Esto es debido al acercamiento etnográfico que se le otorga. Por eso, y como señala Vargas Franco (2015): “la lectura y la escritura son prácticas insertadas en estructuras sociales a las cuales ayudan a dar forma” (p. 151). En otras, palabras, se usan la escritura y la lectura para comprender diferentes situaciones que se presentan en la sociedad. Por este motivo, los textos escritos tienen gran importancia en las actividades diarias, y la lectura y la escritura se presentan como medios para satisfacer esta necesidad en el medio.

Al respecto, la teoría social de la literacidad se sustentaría en seis afirmaciones (Barton y Hamilton, 2004; Riascos Perlaza, 2023):

- Primero, la literacidad es un conjunto de prácticas inferido desde eventos mediados por textos escritos.
- Segundo, existe una diversidad de literacidad por diversidad de contextos, es decir, las *multiliteracidades*.
- Tercero, las prácticas letradas no son neutras, varían según cada comunidad, pues la literacidad se adapta a los contextos que están cargados de ideologías. Igualmente, las prácticas letradas se moldean por instituciones sociales y relaciones de poder, siendo unas más dominantes que otras.
- Cuarto, la literacidad es usada para producir cambios.
- Quinto, la literacidad adquiere sentido en los contextos y se sitúa históricamente.

- Y sexto, los cambios en la literacidad surgen a partir de las instituciones o comunidades que se encuentren implicadas

En estas afirmaciones, se han planteado al menos dos términos que se deben definir: el de evento letrado y el de práctica letrada. El evento letrado hace referencia a cuando la escritura se integra a las interacciones y se producen de acuerdo con las reglas socialmente establecidas en cada comunidad, dependen de: las y los participantes, el escenario, los artefactos y las actividades. La práctica letrada es inferida desde los eventos letrados y es considerada como la unidad básica de la literacidad. Se debe considerar que los eventos son episodios que se pueden observar, mientras que las prácticas son sociales, y son el resultado de las exigencias de la sociedad, pues depende de los cambios, recursos e intereses del medio. Además, las prácticas son aquellas que permiten que las personas se relacionen y compartan ideologías e identidades sociales e implican valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales. Sin embargo, también son las que regulan quién pueden acceder y producir los textos (Barton y Hamilton, 2004; Riascos Perlaza, 2023).

Por consiguiente, se han clasificado dos tipos de prácticas: las vernáculas que son las espontáneas y las dominantes que son las institucionalizadas. Los NEL se interesan en el estudio de la interrelación de las prácticas dominantes y las nuevas literacidades que se han aprendido fuera de la escuela (Riascos Perlaza, 2023). Esto es debido a que la adquisición de diferentes literacidades es producto de la participación en diferentes prácticas sociales, por lo cual la educación no está en las escuelas sino en la vida humana: “convertirse en sujeto letrado tiene, por tanto, un carácter ideológico y no solo lingüístico-cognitivo, pues las prácticas letradas son parte de la reproducción o la contestación del poder y la dominación” (Hernández-Zamora, 2019, p. 2).

Es decir, y siguiendo la línea argumental anterior, que ser un sujeto letrado es adquirir los lenguajes sociales dentro de discursos y, por ende, adquirir identidades que pueden ser usadas en contra del poder. Sin embargo, al no ser todos los discursos dominantes, no tienen acceso a comunidades letradas constituidas por los grupos de élite que están separados de las masas.

Con respecto a las prácticas letradas en la escuela, Moreno Mosquera y Sito (2019) manifiestan que estas “tienen la posibilidad de reafirmar o no, reconocer o no los conflictos de poder que atraviesan estas prácticas, sea en relación con la identidad racial u otras, como identidades sexuales, de género, de edad, región, entre otras” (p. 225). Dicho de otra manera, la alfabetización de la literacidad es un proceso cultural, político e ideológico que implica adoptar y asimilar el lenguaje, la cultura y las ideologías del otro dominante. En tal sentido, se analizan dos tipos de alfabetización: la alfabetización autónoma y la alfabetización ideológica. 1) La alfabetización autónoma se rige según las concepciones occidentales sobre otras culturas, pues está asociada a estereotipos etnocéntricos. Este modelo ha sido utilizado dentro de diferentes programas de alfabetización; sin embargo, sus resultados desfavorables indican que no permite la comprensión de la diversidad de culturas. 2) En cambio, la alfabetización ideológica se considera una práctica social que está inmersa en principios epistemológicos socialmente construidos (Street, 2008).

Los NEL adoptan los principios de la alfabetización ideológica. Desde una perspectiva poscolonial y decolonial se señala que “la educación letrada debe ser, en nuestros países, un proyecto de formación de sujetos con voz, que tengan la capacidad y disposición para pensar y hablar por sí mismos públicamente” (Hernández-Zamora, 2019, p. 2). Pues, de esta manera, se puede visibilizar y dar poder a los grupos y discursos que han sido silenciados y excluidos de la sociedad.

2.5.5. Estudios Culturales

Los Estudios Culturales emergieron como una respuesta crítica a las transformaciones sociales y culturales de la posguerra, en la década de 1960 en Gran Bretaña, buscando comprender las complejas relaciones entre cultura, poder y sociedad. Raymond Williams define a la cultura como "ordinaria", señalando que, además de representar una forma de vida y los significados comunes, también engloba las artes y el aprendizaje (McGuigan, 2014). Esta definición ha brindado una perspectiva holística de la cultura, reconociéndola como un proceso dinámico y cambiante, influido por las condiciones sociales, económicas y políticas.

Por tanto, adoptan un enfoque interdisciplinario, integrando perspectivas y metodologías de diversas disciplinas académicas como la sociología, la antropología, la literatura y la comunicación. Esta aproximación permite un análisis más completo y matizado de los fenómenos culturales, examinando cómo se producen, circulan y se consumen los significados culturales.

Un aspecto central de los Estudios Culturales es sus estudios de las relaciones de poder en la sociedad y cómo estas se manifiestan y reproducen a través de la cultura. Foucault (1980) influyó significativamente en este aspecto, con su concepto de poder como algo que no solo reprime, sino que también produce conocimiento y discursos. Los Estudios Culturales investigan cómo las prácticas culturales y los discursos pueden reforzar o desafiar las estructuras de poder existentes, prestando especial atención a cuestiones de clase, género, raza y otras formas de diferencia social.

Hall (1980) introdujo el modelo de codificación/decodificación de los medios, argumentando que los medios juegan un papel crucial en la construcción de significados y en la perpetuación de las estructuras de poder. Este modelo plantea que el proceso de comunicación es complejo, pues el receptor interpreta los mensajes de los medios en función de su contexto social y cultural. Además, señala que la ideología no solo reproduce relaciones de producción, sino regula que tan fácil, fluido y funcional es este proceso.

Conjuntamente, Hall (1990) propone que la identidad cultural es dinámica y está en constante proceso de construcción, influida por la historia, la cultura y la política. El autor argumenta que la identidad cultural no es una esencia fija, sino un "posicionamiento" que se constituye dentro de los discursos históricos y culturales. Esta concepción enfatiza cómo las narrativas históricas, las prácticas culturales y las relaciones de poder influyen en la formación y expresión de las identidades, una perspectiva que ha sido particularmente influyente en los estudios sobre diáspora, migración y globalización dentro de los Estudios Culturales.

La cultura popular es un enfoque fundamental dentro de los Estudios Culturales. Esta examina cómo los productos culturales reflejan, moldean y desafían las estructuras sociales de poder. La cultura popular abarca la música, la televisión, el cine, los deportes, la moda, los

videojuegos y las redes sociales, formas culturales a menudo consideradas inferiores por la "alta cultura". Storey (2018) señala que es un proceso simultáneo que oscila entre la resistencia y la asimilación dentro de un contexto histórico específico (p. 27). Es decir, representa un escenario de tensiones donde se negocian las relaciones de poder, donde las ideologías dominantes pueden ser desafiadas y reinterpretadas.

3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

3.1. Marco Metodológico

3.1.1. Paradigma interpretativo

La investigación en el campo educativo ha experimentado una evolución significativa en cuanto a sus enfoques paradigmáticos. Inicialmente dominada por perspectivas positivistas, ha ido transitando hacia aproximaciones más flexibles y diversas. Numerosos estudiosos del tema han identificado tres paradigmas principales en este ámbito: el positivista, el interpretativo y el sociocrítico. Esta categorización ofrece un marco más amplio para abordar la complejidad de los fenómenos educativos. Cada uno de estos paradigmas no solo representa una visión filosófica distinta sobre la naturaleza del conocimiento y la realidad educativa, sino que también implica diferentes aproximaciones metodológicas (Schuster et al., 2013).

Para abordar el objeto de estudio de esta investigación se ha utilizado el paradigma interpretativo. Este paradigma se fundamenta en los postulados de la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico y tiene como fin comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones. Lincoln y Guba (1985) indican que el paradigma interpretativo se caracteriza por cinco axiomas.

- Primero, el objetivo de la investigación es la comprensión de los fenómenos, pues las realidades son múltiples, holísticas y construidas.
- Segundo, el sujeto investigador u observador y el objeto investigado son inseparables.
- Tercero, se pretende construir un cuerpo ideográfico de conocimientos que describan el objeto de investigación y no, la generalización.
- Cuarto, los fenómenos se encuentran en un entorno de influencias, por lo que no es factible determinar nexos causales.
- Quinto, la investigación está influida por: el sujeto investigador, la elección del paradigma, la elección las herramientas de recogida de datos e interpretación de

resultado y los valores que son parte del contexto donde se investiga. Entonces, los fenómenos no pueden ser aislados de sus contextos, pues la naturaleza de investigación es interpretativa, holística, dinámica y simbólica. Igualmente, los diseños metodológicos son contextualizados pues surgen del propio entorno y se adaptan a él.

Por otro lado, el contexto se construye desde los significados sociales y valora la exploración detallada y exhaustiva. El objeto de investigación es la acción humana y las causas de las acciones se manifiestan en el significado de esas acciones otorgado por las personas, grupos o sociedades. Así, se consigue como resultado una interpretación ideográfica que depende del contexto y de las relaciones establecidas entre investigador/a e informantes. Por ello, fomenta la inclusión y colaboración de los sujetos involucrados, priorizando el intercambio de ideas y el debate productivo como medios para generar conocimiento y busca entender en profundidad las diversas situaciones problemáticas que se presentan en el campo de estudio. La construcción teórica se basa en la comprensión del "para qué" antes que del "por qué" (Lincoln y Guba, 1985; Miranda Beltrán y Ortiz Bernal, 2021; Sandín Esteban, 2003).

De esta manera, la investigación interpretativa pretende saber qué ocurre o qué ha pasado y, sobre todo, el significado que le han otorgado al evento los sujetos o grupos. Por eso, este enfoque abarca una amplia gama de metodologías que comparten el propósito común de interpretar la realidad desde la perspectiva de quienes la viven, y es parte de los marcos generales de referencia básicos de los enfoques cualitativos.

3.1.2. Enfoque cualitativo

Dada la naturaleza del foco de estudio y los objetivos de la investigación, este estudio que aquí se presenta se ha orientado desde una mirada cualitativa en la cual, según Creswell (2013), quien investiga construye una visión holística y compleja de la realidad a partir de los datos que ha recolectado en un ambiente natural. Estos datos corresponden a discursos,

documentos, perspectivas de las y los informantes; por lo cual, la investigación cualitativa se caracteriza por su carácter interpretativo y su desarrollo en escenarios naturales.

Asimismo, Denzin y Lincoln (2011) señalan que la investigación cualitativa consiste en "una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones" (p. 48). Por tal motivo, este enfoque de investigación implica el uso y recolección de diversos materiales empíricos como son: los estudios de casos, las experiencias personales y de introspección, las historias de vida, las entrevistas, los artefactos, los textos, las producciones culturales y los textos. Y para analizar los datos recolectados, igualmente se utilizan técnicas interpretativas que permiten conocer el objeto de estudio según los significados y visiones de cada individuo. Al respecto, Albert Gómez (2007) complementa lo ya mencionado, señalando que la investigación cualitativa utiliza como insumos principales las palabras, acciones y documentos, tanto orales como escritos, para examinar situaciones sociales tal como las construyen sus participantes. En efecto, la o el investigador observan la realidad desde múltiples ángulos, con el objetivo primordial de comprender los fenómenos estudiados. El proceso se caracteriza por su naturaleza inductiva y por su énfasis en las perspectivas de sus participantes, lo que permite una interpretación rica y contextualizada de la realidad social investigada.

En cuanto a la visión naturalista del enfoque cualitativo, Miles et al. (2014) mencionan que la investigación cualitativa requiere de un contacto prolongado con las y los participantes en un ambiente natural pues, de esta manera, se recolectará información sobre la vida cotidiana de los individuos. Luego, el rol del investigador o investigadora reside en obtener una visión holística de la realidad estudiada, es decir, abarca la organización social, su forma de funcionamiento y las normas. trabajo y normas explícitas o implícitas. Y, debido a la variedad de información que puede ser recolectada, son relativamente escasos los instrumentos estandarizados utilizados por lo que quien investiga se convierte en el principal instrumento del estudio. Entonces, debe intentar capturar las percepciones de las personas que integran el grupo por lo cual necesita ser empático y eliminar ideas preconcebidas. También, la mayor parte del análisis abarca palabras que deben reorganizarse para lograr

comparaciones, análisis que permitan establecer patrones o modelos para explicar la realidad.

Adicionalmente, como también señalan Denzin y Lincoln (2011), la investigación cualitativa utiliza numerosos recursos para interpretar los datos como: la semiótica; el análisis de relatos, contenidos y discursos; el análisis fonológico y de archivos. Así mismo, hace uso de técnicas de diferentes enfoques como la etnometodología, la fenomenología, la hermenéutica, el feminismo, el deconstruccionismo, la etnografía, el psicoanálisis, los estudios culturales, entre otros. Todos estos pueden aportar diferente información y ninguno se privilegia sobre otro, convirtiendo a este enfoque en una investigación multidimensional.

3.1.3. Estrategia metodológica: Estudio de caso

En esta investigación se ha optado por el estudio de caso como estrategia metodológica para abordar el objeto de estudio pues permite examinar el fenómeno de interés de manera exhaustiva considerando su complejidad. Al respecto, Yin (2018) señala que el estudio de caso es una metodología de investigación empírica que examina a fondo un fenómeno actual en su entorno natural. Es particularmente útil cuando la línea que separa el fenómeno de su contexto no es evidente. Este método se elige cuando se busca comprender una situación real, asumiendo que los factores contextuales son cruciales para su entendimiento. La fortaleza del estudio de caso radica en su capacidad para examinar en profundidad la compleja interacción entre un fenómeno y su contexto en situaciones de la vida real.

Igualmente, Stake (1999) señala que el caso es estudiado debido a que por sí mismo tiene un interés especial, por lo cual se analiza detalladamente la interacción en sus contextos. Además, esta metodología se enfoca en estudiar la particularidad y complejidad de un único caso, logrando entender su actividad en circunstancias importantes. Por eso, Stake (2013) menciona que las y los investigadores de los casos cualitativos recogen información sobre: la naturaleza del caso, sus antecedentes históricos, su ámbito físico, otros

contextos, otros casos mediante los cuales se reconoce este caso, y por último las y los informantes quienes son los que permiten conocer el caso.

Simons (2011) por su parte, señala que el estudio de caso presenta las siguientes ventajas:

- Primero, ofrece un estudio exhaustivo de la experiencia y complejidad del fenómeno siendo interpretado en un contexto sociocultural preciso.
- Segundo, tiene un enfoque holístico pues documenta múltiples perspectivas que reflejan diferentes actores e interacciones.
- Tercero, permite comprender el proceso y dinámica de cambio; por lo cual permite determinar factores que intervienen en la implementación de un programa, política u otro.
- Cuarto, esta metodología es flexible, no se limita por el tiempo ni el método pues receptivo a los cambios que se produzcan en el proceso de investigación. Igualmente, incluye una variedad de métodos pues estos se adaptan al caso.
- Quinto, el informe del estudio de caso proporciona *insights* sobre el fenómeno estudiado, pues al publicar los hallazgos utiliza sus conocimientos tácitos para comprender la transcendencia detrás del objeto de estudio.
- Sexto, implica a las y los participantes en el proceso de investigación y reconoce la importancia de la co-construcción de la realidad y la autorreflexión en el investigador/a.

En cuanto a los datos que utiliza para el análisis, Creswell (2013) indica que un estudio de caso consiste en la investigación exhaustiva de un sistema vinculado a uno o más casos a lo largo del tiempo, mediante una recopilación minuciosa y detallada de datos que incluye diversas fuentes de información ricas en contexto. Por tanto, entre las fuentes de información se presentan elementos como: observaciones, entrevistas, materiales audiovisuales, documentos, reportes. Y el análisis que se realiza es holístico y se nutre significativamente del contexto del caso.

3.2. Contexto de estudio: Selección de participantes

El presente estudio se desarrolló en el marco de la Educación Superior, específicamente en el Grado de Educación Social de la Universidad de Valladolid en la Facultad de Educación de Palencia. La Universidad de Valladolid es una universidad pública española que cuenta con cuatro campus, ubicados en Castilla y León donde se ofertan titulaciones de grado, máster y doctorado en distintas áreas de conocimiento. Al ser una institución pública tiene un fuerte compromiso comunitario y social y forma profesionales que respondan a las necesidades de su medio. Dentro de ésta, se seleccionó para ser analizado para el proyecto de TFM, el proyecto transmedia *Social Media Palencia*, llevado a cabo en la asignatura de *Medios de Comunicación Social* de Cuarto Curso de Educación Social durante el periodo 2023-2024.

3.2.1. Criterios de selección

Se presentan los siguientes criterios de selección para este estudio de caso:

1. La población que forma parte del estudio pertenece al ámbito de la Educación Superior y tiene el compromiso de generar proyectos de acción social y comunitaria.
2. Las TIC y entornos mediáticos, permiten innovar las prácticas educativas (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020), pues en la era digital la tecnología y los medios de comunicación poseen un papel fundamental en el entorno educativo.
3. Las prácticas pedagógicas analizadas usan medios digitales en la comunicación sobre la base de un enfoque basado en las hipermediaciones (Scolari, 2008): digitalización de los procesos comunicativos, hipertextualidad en el diseño de proyectos, reticularidad en la lógica de interacción, interactividad y multimedialidad en los formatos empleados de trabajo, convergencias entre diversos medios a través de dispositivos comunicativos y remediaciones (apropiaciones tecno-mediáticas).
4. La heterogeneidad sociocultural de las y los participantes permite realizar un análisis transversal de las formas y condiciones en las que se expresa las ideologías en los proyectos. Van Dijk (2008) señala que las ideologías constituyen sistemas básicos de

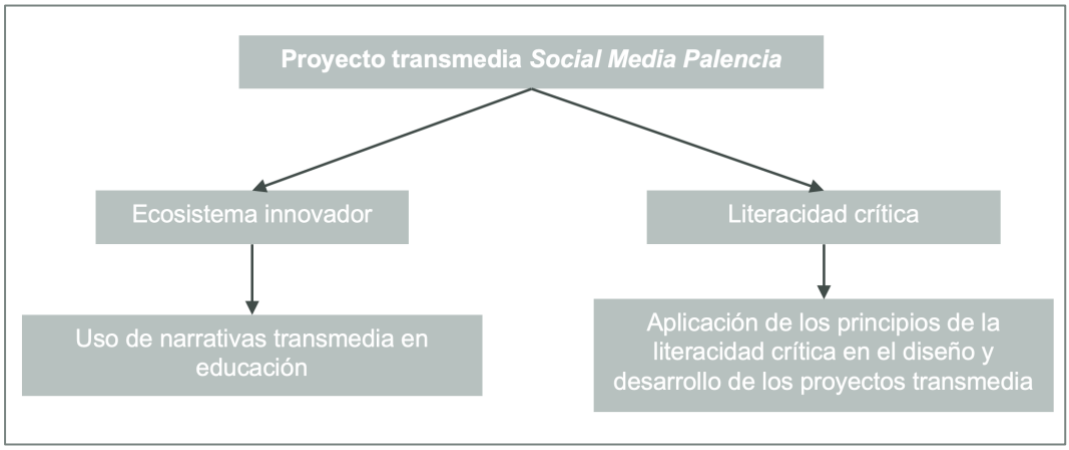
cognición social y tienen un papel primordial en las interacciones cotidianas y en el posicionamiento global de los miembros del grupo frente al mundo.

3.3. Foco de Estudio

El presente estudio de caso se centra en analizar la implementación de proyectos transmedia en la formación inicial de educadoras y educadores sociales, evaluando por un lado la integración de estos proyectos en tanto metodologías innovadoras; al mismo tiempo que se analiza el diseño e implementación de la propuesta desde la perspectiva del enfoque de literacidad crítica. Todo esto con la intención de proporcionar una comprensión profunda de cómo la integración de proyectos transmedia y el uso de la literacidad crítica en el aula universitaria, pueden enriquecer la formación para la intervención y la acción social y comunitaria, preparando así al alumnado para utilizar y analizar críticamente los medios digitales en su futura práctica profesional. En concreto, se realizará un doble análisis del proyecto transmedia *Social Media Palencia*: a) *como ecosistema innovador*, por el uso de narrativas transmedia en educación y b) *desde la literacidad crítica*, analizando la aplicación de los principios de la literacidad crítica en el diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos transmedia.

Figura 2

Análisis del foco de estudio



Nota: Elaboración propia.

Para abordar el foco de estudio se plantearon los siguientes objetivos:

- Examinar la integración de la propuesta de educación transmedia como metodología innovadora para la formación inicial de educadoras y educadores sociales.
- Realizar un análisis interpretativo del proyecto transmedia y sus posibilidades para la formación de agentes para la intervención social y comunitaria desde la literacidad crítica

3.4. Procedimientos y Estrategias de Recogida de Información

Las fuentes utilizadas para recopilar la información de este estudio de caso fueron principalmente tres: documentación, análisis de artefactos y registros audiovisuales.

- En cuanto a los *registros audiovisuales*, Heath et al. (2010) argumentan que el análisis de video permite examinar las acciones e interacciones en su contexto natural, revelando detalles que podrían pasar desapercibidos de otra manera. En el caso de estudio que nos ocupan, se analizan las fotografías tomadas durante las sesiones y las grabaciones de video de las exposiciones de los proyectos transmedia por cada grupo.
- Para el estudio de caso, la *documentación* es fundamental y permite corroborar y respaldar la evidencia de otras fuentes de información. Estas brindan detalles específicos y permite realizar inferencias (Yin, 2018). Fueron recopiladas en la investigación aquí desarrollada guías didácticas de la asignatura y del proyecto transmedia, así como otros materiales teórico-prácticos elaborado por el profesorado, necesarios para el desarrollo de las actividades.
- El *análisis de artefactos* implica el estudio de objetos o productos creados por individuos o grupos dentro del contexto de investigación. Estos pueden incluir trabajos de estudiantes, obras de arte, herramientas, o cualquier objeto físico o digital relevante para el estudio (Yin, 2018). En el caso estudiado, se recogieron las producciones del alumnado en diferentes formatos como el audiovisual, el

escrito, el sonoro, etc., creadas dentro del proyecto transmedia de forma grupal o individual.

Tabla 2

Estrategias de recolección de información y codificación de los datos

Estrategias de recolección de información	Definición operacional	Identificadores	Codificación
Registros visuales de las sesiones (RV)	Fotografías del desarrollo de las sesiones de trabajo del proyecto transmedia y del día de la presentación de los videos y exposición.	Sesión (1-4, presentación)	RV_1
Exposiciones finales de los grupos (EF)	Exposiciones de cada uno de los grupos explicando el desarrollo de su proyecto, las dificultades y soluciones planteadas. Las exposiciones fueron grabadas en video.	Grupo (A, B, C, D, E, F, G, H, I)	EF_A
Documentación de la asignatura (Doc)	Guía del proyecto transmedia realizada por el docente con los pasos para su ejecución.	Guía del proyecto	Doc_GP
	Descripción de las actividades a realizarse en las cuatro sesiones en las que abarca el proyecto. Se especifican los documentos que el alumnado debe enviar y las fechas de presentación de los videos y exposiciones.	Desarrollo de las sesiones	Doc_DS
	Guion del informe individual que deben presentar las y los estudiantes al finalizar el proyecto. Se plantean tres preguntas abiertas.	Guion del Informe Individual	Doc_GII
	Guion de la ficha grupal que debe presentar el alumnado por grupo al finalizar el proyecto.	Guion de la Ficha Grupal	Doc_GFG
	Lista que presenta todos los ítems del proyecto transmedia, formatos y el medio por donde deben ser enviados.	Lista de comprobación del proyecto	Doc_LC
	Formato de la evaluación por pares utilizada por las y los estudiantes para evaluar el video y la exposición.	Ficha de Evaluación por pares	Doc_FE
	Guía docente de la asignatura *Medios de Comunicación Social*.	Guía docente	Doc_GD
Producciones audiovisuales de los proyectos realizados (PAv)	Videos realizados por cada grupo acerca del proyecto transmedia desarrollado. El alumnado señala los objetivos del proyecto y las actividades propuestas.	Grupo (A, B, C, D, E, F, G, H, I)	PAv_A

Tabla 2

(Continuación)

Estrategias de recolección de información		Definición operacional	Identificadores	Codificación
Informes individuales del trabajo (II)		Informes de cada una de las y los estudiantes siguiendo el guion dado por el docente. Consiste en una opinión sobre el proyecto como actividad propuesta en la asignatura y autoevaluación sobre su participación en el grupo y sus competencias digitales.	Estudiante (1-33)	II_1
Diarios del proceso de los grupos (D)		Diario grupal realizado por el alumnado, describiendo el trabajo realizado en cada sesión para llevar a cabo el proyecto transmedia.	Grupo (A, B, C, D, E, F, G, H, I) + Sesión (1-4)	D_A_1
Storyboards de la producción audiovisual (Sb)		Storyboards de cada uno de los grupos utilizados como herramienta de apoyo para la organización de contenido y creación de las escenas de la producción audiovisual	Grupo (A, B, C, D, E, F, G, H, I)	Sb_A
Fichas grupales del proyecto (FG)	Parciales (FGp)	Fichas grupales realizadas en cada sesión siguiendo el formato propuesto por el docente. Cada semana el alumnado actualizaba y añadía información.	Grupo (A, B, C, D, E, F, G, H, I) + Sesión (1-4)	FGp_A_1
	Finales (FGf)	Fichas grupales finales siguiendo el formato propuesto por el docente.	Grupo (A, B, C, D, E, F, G, H, I)	FGf_A

Nota: Elaboración propia.

3.5. Dimensiones y Categorías de Análisis

Para analizar los datos recogidos se establecen las dimensiones y las categorías del análisis de la investigación. Para ello se considera el foco del estudio y se establecen dos dimensiones: Proyecto Innovador y Literacidad Crítica.

1) En cuanto a las prácticas pedagógicas ejecutadas en el proyecto transmedia *Social Media Palencia* se toma como referencia el *Decálogo de un proyecto innovador* del Área de Innovación Educativa de Fundación Telefónica (2014) que establece diez criterios que evalúan un proyecto innovador. Estos criterios han sido agrupados en las siguientes categorías para describir la estructura del proyecto.

Tabla 3

Pregunta de investigación y categorías de análisis de la dimensión Proyecto Innovador

Pregunta de investigación	Categorías de Análisis
¿Cómo se manifiesta la innovación en el proyecto transmedia *Social Media Palencia?*	Aprendizaje vital
	Metodología activa
	Más allá del aula
	Aprendizaje colaborativo/cooperativo
	Aprendizaje con base en retos
	Evaluación como herramienta de aprendizaje
	Experiencia de aprendizaje digital

Nota: Elaboración propia.

2) Para la siguiente categoría, se ha tomado como base la propia fundamentación teórica, pues la literacidad crítica se apoya en las bases epistemológicas de la Pedagogía Crítica (Freire, 2005; Giroux, 2020; Macedo, 2000), el Postestructuralismo (Foucault, 2002; Moebius, 2012), los Nuevos Estudios de Literacidad (Barton y Hamilton, 2004; Gee, 2004; Zavala, 2009) y los Estudios Culturales (Foucalt, 1980; Hall, 1980; Hall, 1990). A partir de estos postulados teóricos, se han establecido las siguientes categorías para analizar los principios de literacidad crítica en el desarrollo del proyecto transmedia.

Tabla 4

Pregunta de investigación y categorías de análisis de la dimensión Literacidad crítica

Pregunta de investigación	Categorías de Análisis
¿Cómo se aplican los principios de la literacidad crítica en el diseño y análisis de un proyecto transmedia?	Dialogicidad
	Concientización
	Identidades
	Representaciones ideológicas
	Eventos letrados
	Cultura popular
	Contenidos programáticos del perfil profesional

Nota: Elaboración propia.

3.6. Procedimientos de Análisis e Interpretación de Datos

El análisis de datos se refiere al conjunto de procedimientos que facilitan la organización de los datos recopilados con el fin de generar conclusiones y comprensiones generales (Simons, 2011). En este estudio, que como ya hemos señalado se enmarca en un enfoque cualitativo y un paradigma interpretativo, la interpretación se considera un proceso más dentro del análisis. Junto a la interpretación, se incluyen otros procesos como: codificación y categorización, análisis narrativo análisis de contenido y análisis del discurso.

1) Los procesos de *codificación y categorización* son procesos fundamentales en una investigación cualitativa pues permiten organizar y dar sentido a los datos recolectados. Igualmente, la codificación permite desglosar datos complejos y voluminosos en unidades más manejables, lo que facilita su análisis sistemático (Miles et al., 2014). La codificación es el proceso de asignar etiquetas o códigos a segmentos de datos, mientras que la categorización agrupa estos códigos en categorías más amplias y conceptuales. Así, se facilita la comprensión general del fenómeno, se generan temas y conceptos teóricos y la organización de los datos para comprobar las ideas generales (Creswell, 2013).

2) La *investigación narrativa* se enfoca en el análisis de las narrativas que expresan: emociones, pensamientos e interpretaciones. Se consideran a las narrativas como acciones verbales. Entonces, la voz y la narración es creativa y resalta la voz del narrador o narradora, por lo cual se fija en lo que comunica, cómo lo hace y desde la posición social en la que habla. Además, se enfoca en analizar identidades, subjetividades y realidades que se construyen en un tiempo y en un lugar específico; es decir, que el contexto toma relevancia. Igualmente, la literatura científica al respecto señala que la o el investigador narrativo se convierten en un narrador pues interpretan y buscan formas de representación de las narrativas que estudian (Chase, 2015).

3) El *análisis de discurso* es un enfoque multidisciplinario para el estudio del lenguaje en uso. Van Dijk (2000) señala que el discurso es un fenómeno, práctico y cultural. Esto es así porque las personas utilizan el discurso como miembros de la sociedad, es decir,

pertenecen a grupos sociales, profesiones, organizaciones, comunidades. Por lo cual, cuando utilizan el lenguaje construyen y exponen sus roles en la sociedad y sus identidades. Adicionalmente, el discurso puede presentarse de forma oral y escrita, pues la lectura y escritura también son formas de acción social. Por tanto, el discurso se debe estudiar como forma y proceso mental y como estructura de interacción y prácticas sociales. Algunas de las perspectivas sociales del discurso son: acción, contexto, poder e ideología. Conde (2009) manifiesta que "el análisis sociológico del sistema de discursos significa una tarea de reconstrucción de los posibles sentidos del texto o textos en función del contexto o contextos de producción de estos y de los objetivos de la investigación que exige" (p. 110). En otras palabras, a través de la reconstrucción de los discursos se intenta comprender los significados de los discursos y determinar las dinámicas sociales y el poder que configuran.

3.7. Criterios Éticos y de Calidad de Investigación

Finalmente, es necesario hacer referencia a los criterios éticos que se ha seguido en este proceso de investigación. Se han considerado los siguientes criterios:

1) *Autonomía:* respetar a los sujetos que participan en la investigación supone reconocer sus derechos, incluyendo el derecho a estar informados sobre la naturaleza y las consecuencias de la investigación de la que forman parte. Por lo cual, deben estar de acuerdo y, de forma voluntaria, participar del estudio. Se debe brindar información exhaustiva de la duración, métodos, posibles daños y objetivos de la investigación. Es fundamental considerar que la información brindada sobre la investigación debe ser verídica pues se considera al engaño como inaceptable (Christians, 2015; Orb et al., 2001).

2) *Privacidad y confidencialidad*: los códigos de ética enfatizan la importancia de proteger la identidad de las personas y los lugares donde se realizan investigaciones. La confidencialidad debe ser garantizada pues protege de la exposición no deseada. Toda información personal debe estar segura o ser ocultada; si se hace pública, debe estar protegida mediante el anonimato. El protocolo profesional establece consistentemente que nadie debe sufrir daño físico o moral como resultado de prácticas de investigación

insensibles. La causa más común de daño en las ciencias sociales es la publicación de datos personales que los sujetos investigados consideran perjudiciales (Christians, 2015).

3) *Fidelidad*: la falsificación, el uso de material fraudulento, las omisiones y las invenciones son tanto no científicas como no éticas. Por eso, solo los datos validados son aceptables y tienen valor en este ámbito. En una ciencia social instrumental y axiológicamente neutral, los procedimientos definen los fines por los cuales son morales (Christians, 2015).

4) *Justicia:* hace referencia a la igualdad y equidad y se basa en el principio de evitar la explotación y abuso de los participantes. El investigador debe reconocer la vulnerabilidad de las y los participantes y sus contribuciones al estudio (Orb et al., 2001).

Por otro lado, el desarrollo de este trabajo de investigación se ha regido bajos los siguientes criterios de calidad:

1) *Credibilidad:* se refiere a la confianza en la veracidad de los hallazgos. Sin embargo, se debe considerar que en la investigación cualitativa esto se refiere a la confianza en la veracidad de los hallazgos y, también, sugiere que el informe de investigación es una presentación del autor. Este criterio se logra en la investigación desarrollada mediante técnicas como la triangulación, la verificación de datos con las y los participantes y el uso de descripciones ricas y detalladas (Creswell, 2013).

2) *Transferibilidad:* la transferibilidad se refiere a la medida en que los hallazgos de un estudio cualitativo pueden aplicarse a otros contextos similares. Esto se facilita proporcionando descripciones detalladas del contexto y los participantes del estudio (Shenton, 2004).

3) Confirmabilidad: la confirmabilidad se refiere al grado en que los hallazgos son el resultado de las experiencias e ideas de quienes participan del estudio, y no de las preferencias o sesgos del investigador o investigadora. Se puede lograr, y esto hemos intentado hacer, mediante auditorías y reflexividad (Shenton, 2004).

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Para el análisis, se han codificado los siguientes datos:

Tabla 5

Codificación de los grupos

Identificador	Grupo
A	-3º
B	Las Chiguitas
C	Las Enredadas
D	Fix it Club
E	Los prácticos
F	Acción por el Sahara
G	Los Ecolokos
H	ANEM
I	Doña Urraca

Nota: Elaboración propia

4.1. Análisis de la práctica pedagógica como un proyecto innovador

Un proyecto innovador en educación es una iniciativa que introduce métodos, tecnologías o enfoques pedagógicos novedosos para mejorar significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos proyectos buscan transformar las prácticas educativas tradicionales, adaptándolas a las necesidades actuales de las y los estudiantes y la sociedad, con el objetivo de aumentar la eficacia del aprendizaje, fomentar la participación activa y desarrollar habilidades relevantes para el siglo XXI (Vicent-Lancrin et al., 2019). Para analizar las prácticas pedagógicas, como hemos ya dicho se ha tomado como referencia el *Decálogo de un proyecto innovador* del Área de Innovación Educativa de Fundación Telefónica (2014).

4.1.1. Aprendizaje vital

El aprendizaje vital, también conocido como aprendizaje a lo largo de la vida o aprendizaje permanente, hace referencia a las experiencias que van más allá de la mera adquisición de conocimientos y habilidades académicas, pues consiste en preparar a las personas de manera integral para la vida (Área de Innovación Educativa de Fundación

Telefónica, 2014). Este enfoque de aprendizaje se basa en la fusión entre el aprendizaje y la vida. Al respecto, la UNESCO (s.f.) plantea cinco elementos esenciales que abarca el aprendizaje permanente: todos los grupos de edad, todos los niveles de educación, todas las modalidades de aprendizaje, todos los espacios de aprendizaje y variedad de propósitos. Igualmente, se considera que este aprendizaje es parte de la Agenda 2030. Por tanto, se analiza la continuidad, integralidad, flexibilidad, relevancia y accesibilidad del proyecto.

En cuanto a la continuidad, debido a la temática transmedia del proyecto, se dispone de contenido actualizado que contribuye a enriquecer los conocimientos teóricos. Igualmente, se hace visible que el desarrollo de competencias mediáticas se ha ido adquiriendo de forma progresiva, pues la consecución del proyecto transmedia no representa un agotamiento ni caducidad del uso de herramientas tecnológicas que se utilizaron para crear el proyecto.

> *Gracias a descubrir la herramienta de WeTransfer he podido enviar el archivo al correo de mi tutora, algo que anteriormente desconocía, pero el conocerlo y no olvidarlo me ha ayudado a aplicarlo en las prácticas* (II_1).
>
> *Me parece interesante que parte de la presentación del proyecto sea a través de la creación de un video ya que es otro aspecto que podremos utilizar en nuestro futuro laboral, ya sea para presentar un proyecto o como recurso para alguna actividad* (II_8).

Además, el proyecto tiene un carácter integral. Se centra en desarrollar diversas competencias: mediáticas, críticas, reflexivas, sociales y otras propias del perfil profesional del alumnado. Se han integrado diversos contenidos y actividades. Cada grupo ha tenido la oportunidad de seleccionar la problemática a trabajar y a utilizar las herramientas tecnológicas y géneros mediáticos de su interés.

Tabla 6

Temáticas y formatos de punto de partida del proyecto transmedia

Grupo	Temática	Formato de punto de partida
A	Influencia social de las redes sociales en los adolescentes	Episodio de serie televisiva
B	Medio Rural de Palencia	Capítulo románico palentino

Tabla 6

(Continuación)

Grupo	Temática	Formato de punto de partida
C	Influencia de las redes sociales en la salud mental	Episodio de Prime Video
D	Prevención de la drogodependencia	Reseña del libro
E	Salud emocional en jóvenes y adolescentes	Capítulo de podcast
F	Visibilización de la problemática del Sahara	Video en YouTube
G	Cambio climático	Reseña de la película
H	Atención a menores extranjeros no acompañados	Documental
I	Participación juvenil y análisis de los roles de género	(No especifica)

Nota: Tomado de FGf_A, FGf_B, FGf_C, FGf_D, FGf_E, FGf_F, FGf_G, FGf_H, FGf_I.

El desarrollo del proyecto fue flexible. En cuanto a las opciones del aprendizaje, el docente subió el contenido al aula virtual, por lo cual podía contar con el material de clase. Igualmente, y debido a que fue un trabajo realizado en grupo, las y los estudiantes tuvieron la oportunidad de organizarse de acuerdo con sus necesidades. Las fechas de entrega y el producto final fueron establecidos desde el inicio del proyecto, por lo que el avance del mismo dependía de las condiciones de cada grupo.

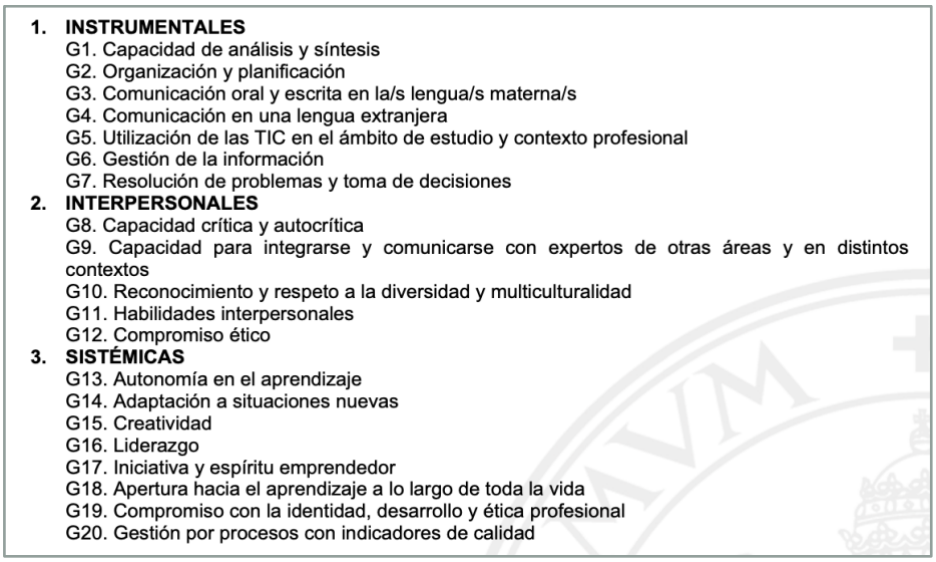
> *Cabe destacar que decidimos no repartirnos las actividades y asignar una a cada una puesto que nos parecía que iba a quedar peor si lo hacíamos de esta forma, así que decidimos hacer todo entre todas para poder contar con la imaginación de tres personas en vez de una sola* (II_18).

> *Una vez tenía la base todos participamos y nos implicamos mucho, sabemos la importancia del proyecto y que se nos ha dado la oportunidad de poder superar la asignatura sabiendo que no íbamos a poder asistir a todas las clases, este fue un motivo bastante grande para esforzarnos mucho y hacer un proyecto que fuera de todos en la misma proporción* (II_20).

De la misma manera, el proyecto ha tenido una relevancia fundamental para el alumnado. Primero, se han desarrollado competencias alineadas con su perfil profesional, señalando cuestiones como que: “Centraremos el Proyecto en diseñar propuestas socioeducativas para alguno de los diferentes ámbitos la Educación Social” (Doc_GP). Por tanto, se trabajaron competencias propias de su Grado (Figura 4).

Figura 3

Competencias Generales del Grado de Educación Social de la Universidad de Valladolid (Palencia)



1. **INSTRUMENTALES**
   - G1. Capacidad de análisis y síntesis
   - G2. Organización y planificación
   - G3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s
   - G4. Comunicación en una lengua extranjera
   - G5. Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
   - G6. Gestión de la información
   - G7. Resolución de problemas y toma de decisiones
2. **INTERPERSONALES**
   - G8. Capacidad crítica y autocrítica
   - G9. Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos
   - G10. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad
   - G11. Habilidades interpersonales
   - G12. Compromiso ético
3. **SISTÉMICAS**
   - G13. Autonomía en el aprendizaje
   - G14. Adaptación a situaciones nuevas
   - G15. Creatividad
   - G16. Liderazgo
   - G17. Iniciativa y espíritu emprendedor
   - G18. Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida
   - G19. Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional
   - G20. Gestión por procesos con indicadores de calidad

Nota: Tomado de Universidad de Valladolid (s.f.), p. 2.

Las y los estudiantes fueron conscientes de que el proyecto contribuyó en su desarrollo profesional:

> *Considero que este proyecto puede ser de gran utilidad para mi futuro profesional puesto que actualmente las nuevas tecnologías son una herramienta fundamental, en nuestro caso al realizar un proyecto de prevención y sensibilización sobre el consumo, considero que hacer un proyecto transmedia ayuda a la difusión de la información y a la implicación de diferentes colectivos* (II_1).

> *Creo que desarrollar iniciativas transmedia puede ser una habilidad valiosa en campos relacionados con la educación social y la comunicación social, ya que la capacidad de utilizar diferentes canales para transmitir información y fomentar la participación puede ser beneficioso en los programas educativos efectivos* (II_6).

También, se toma en consideración que la relevancia del proyecto radica en que sean experiencias de aprendizaje auténticas, pues estimulan el compromiso emocional y personal. La elección de la temática y medios parece plasmar entre otras cuestiones sus intereses personales, los conocimientos previos y las emociones que vehiculan los diseños priorizados.

> *Yo estaba especialmente tranquila ya que es un sector de nuestro futuro profesional que ya conozco y trato con mucho cariño en mi día a día* (II_11).
>
> *Realmente desde el principio sabía que quería responsabilizarme de la rama del podcast de nuestro Proyecto Transmedia, siempre quise hacer uno, y esto me sirvió de excusa para plantear un vídeo promocional y para saber cómo encararía uno si finalmente llegara a hacerlo* (II_21).
>
> *Escogimos el conflicto del Sahara porque algunas habíamos visto un vídeo de YouTube sobre el tema y conocíamos de manera muy leve el proyecto Vacaciones en Paz; teníamos claro que nos queríamos centrar más en las personas, sus historias y dificultades* (II_33).

Por otro lado, el alumnado también utilizó sus intereses como ideas para la creación del video. Por ejemplo, el grupo E basa la presentación de su video en el fútbol. Entonces, la presentación es análoga a la presentación de los equipos en un partido de fútbol; cada objetivo del proyecto lo presentan como arqueros tapando un gol y las actividades las exponen en un reportaje deportivo.

Figura 4

Captura de pantalla del video realizado por los estudiantes.

Nota: 00:21 min de PAv_E.

Finalmente, en cuanto a la accesibilidad, para el desarrollo del proyecto se utilizaron herramientas tecnológicas de libre acceso y la propia naturaleza transmedia de los proyectos promovió el uso de diferentes recursos: videos, comic, podcast, grupos de discusión, trípticos, páginas web, entre otros.

4.1.2. Metodología activa

En esta categoría se analiza el uso de estrategias metodológicas activas que sitúen al o la estudiante como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Alude a "aprender haciendo", por lo que la formación autónoma y el trabajo en grupo son herramientas fundamentales en el proceso (Área de Innovación Educativa de Fundación Telefónica, 2014). Por tanto, se observan diversas estrategias que promueven la participación, interacción y construcción del conocimiento. El diseño del proyecto cumple con las características de una metodología activa, pues fomenta entre otras cosas: la participación del alumnado, la colaboración, el trabajo en equipo, la reflexión y evaluación, todo ello basado o cercano a la filosofía de lo que implica el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Por otro lado, la característica del transmedia incentiva a la participación de las y los estudiantes.

El resultado del proyecto transmedia consiste en el diseño de una propuesta de trabajo frente a una problemática o desafío, utilizando diferentes géneros narrativos o tipos de texto. Una de las características de las narrativas transmedia es el proceso de expansión donde el consumidor o consumidora asumen un rol activo y se vuelve prosumidores. En otras palabras, de ellos o ellas dependen que se cree la narrativa transmedia.

> *En el día de hoy hemos pensado el acrónimo del grupo y también hemos planteado y realizado un storyboard sobre el proyecto para luego reflejarlo en el vídeo sobre el mismo. También hemos propuesto las dos actividades de ampliación del proyecto, y hemos añadido el enlace del documental sobre el que partimos para hacer dicho proyecto* (D_C_4).
>
> *En mi grupo "Los Ecolokos" todos hemos aportado algo distinto al proyecto. Los cuatro dábamos ideas sobre lo que podríamos hacer en cada apartado del proyecto, aunque fuese uno en concreto el que se encargaba de su realización, todos aportábamos opiniones e ideas sobre ello* (II_15).

Otra de las características es la reflexión y metacognición, pues la o el estudiante como principal actor de su aprendizaje debe reflexionar sobre el proceso, las herramientas y estrategias, y el objetivo por el cual aprende. Esto les permitirá alcanzar un aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades.

Por último, la metodología activa se ve reflejada en la motivación, satisfacción y el *engagement* del estudiante:

> *Este proyecto ha fomentado la creatividad, pues cada grupo ha dado un toque distintivo, lo que generó el día de la exposición en clase ganas de seguir viéndolos* (II_3).
>
> *He sido yo la que mandaba todos los documentos al profesor, la que insistía en quedar en persona para avanzar con el proyecto y la que iba un poco detrás del resto para hacerlo todo lo mejor posible* (II_6).
>
> *Lo cierto es que la realización del Proyecto Transmedia me ha dejado un buen sabor de boca y lo he disfrutado bastante* (II_21).

4.1.3. Aprendizaje expandido. Más allá del aula

Hace referencia esta categoría a la necesidad de superar los límites del aula y trabajar en contextos formales e informales del aprendizaje, promoviendo que la o el estudiante construyan su propio espacio de aprendizaje y trabajen contenidos curriculares y extracurriculares (Área de Innovación Educativa de Fundación Telefónica, 2014). Esta categoría está ligada al aprendizaje vital, pues se enfoca en diferentes contextos y espacios de aprendizaje donde se adquieren diversos conocimientos útiles para la vida.

Los contextos de aprendizaje fueron diversos, pues cada grupo trabajó sobre la temática seleccionada que se indica en la Tabla 6. Por tanto, debieron plantear diferentes actividades dentro de la narrativa transmedia que aborde su problemática. Además, debido al perfil profesional de la carrera del Grado de Educación Social, los proyectos atienden a problemáticas reales por lo que parte del proceso del desarrollo del proyecto se dio en espacios externos al aula. Por ejemplo, el grupo B tuvo como objetivo “dar a conocer el medio rural y la España vaciada” (FGf_B). Así, se enfocaron en proporcionar visibilidad a la zona

rural de Palencia. Uno de los escenarios fue Becerril de Campos (Figura 3) donde realizan el video piloto de su propuesta.

Figura 5

Captura de pantalla del video realizado por los estudiantes

Nota: 00:46 min de PAv_B

El propio lugar de trabajo ha funcionado como espacio de aprendizaje, puesto que el grupo aprendió sobre esta localidad (Palencia) e incorporó este conocimiento a su bagaje cultural. Además, han tomado fotografías de otros lugares de Palencia y han proporcionado información en el perfil de Instagram que han creado como parte del proyecto.

Asimismo, es notable en cada grupo, que han convertido sus hogares en espacios de aprendizaje para diseñar el formato del video y grabarlo.

Figura 6

Captura de pantalla del video realizado por los estudiantes.

Nota: 01:21 min de PAv_A

El uso de herramientas tecnológicas y la grabación y edición del video se ha realizado como parte de un aprendizaje informal donde se han desarrollado o aplicado habilidades concernientes al uso de medios digitales, pues algunas de ellas y de ellos, manifiestan no haber utilizado ciertas herramientas tecnologías o aplicaciones con anterioridad, por lo que recurrieron al autoaprendizaje y al aprendizaje informal.

> *Me encargué de informarme a través de tutoriales sobre como montar y cortar vídeos, y me encargué de preparar y montar el vídeo, lo cual al no saber me supuso bastante tiempo. Considero que el hecho de realizar el video ha aumentado mucho mis conocimientos en cuanto a la utilización de recursos transmedia* (II_7).

> *Yo era la que se encarga de la creación de la web, nunca había creado una y no sabía cómo hacerlo, investigué sobre ello y vi que Canva ofrecía esa opción así que lo decidí hacer por esta plataforma de diseño, es una web sencilla, pero, para ser mi primera vez, creo que ha quedado bastante bien* (II_15).

Además, diversas actividades planteadas dentro de las narrativas transmedia promueven la interacción social y comunitaria. Por ejemplo, foros de debate, cuentas de redes sociales, talleres, grupos en Telegram, entre otros Estas experiencias les han permitido desarrollar competencias transversales y han fomentado una mayor participación y colaboración en la comunidad de clase.

4.1.4. Aprendizaje colaborativo/cooperativo

Está vinculada esta categoría al trabajo en equipo y a la participación de agentes internos y externos en el aprendizaje. Por tanto, implica habilidades como la organización del trabajo y la construcción del conocimiento gracias a la interacción e intercambio de ideas (Área de Innovación Educativa de Fundación Telefónica, 2014). El aprendizaje colaborativo/cooperativo es un enfoque pedagógico en el que estudiantes trabajan juntas y juntos en grupos pequeños para lograr objetivos de aprendizaje compartidos. Este método se basa en la premisa de que el conocimiento se construye socialmente y que aprenden más cuando participan de forma activa en el proceso de aprendizaje con sus compañeras y

compañeros. El aprendizaje colaborativo/cooperativo fomenta el desarrollo de habilidades interpersonales, el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Davidson y Major, 2014).

Figura 7

Grupos de trabajo en la Sesión 1

Nota: Tomado de RV_1.

Al haberse planteado como un aprendizaje basado en proyectos, el trabajo en equipo parece una cosa sustantiva. Todo el alumnado fue parte de un equipo para llevar a cabo el diseño y desarrollo del proyecto transmedia. Además de haber trabajado con los grupos pequeños, en la Sesión 1 y en la Sesión 3, hubo también retroalimentación entre los grupos; por tanto, todo el grupo-clase puso en práctica el trabajo colaborativo y pusieron en común las ideas opinando sobre cómo mejorarlas.

> *Propuestas de mejora: En cuanto a la canción los compañeros nos han recomendado hacerlo desde una perspectiva autobiográfica, defendiendo que es más fácil y se puede mostrar más empatía con la canción si trata sobre el ciberbullying en primera persona* (FGf_A).

Además, el trabajo en grupo de los equipos ha permitido mejorar habilidades sociales, debido a que ha sido importante la comunicación para establecer acuerdos y aportar ideas diversas que permitan nuevos aprendizajes. Esto, junto al trabajo conjunto y la organización y planificación de tareas, ha permitido que el proceso se optimice mediante la división de actividades y los aportes de cada integrante.

Al fin y al cabo, al elegir los alumnos los grupos, ha sido más fácil llevar a cabo la labor ya que de esta manera tenemos la confianza para decir las cosas que pensamos y no marcar un líder que controle todo el trabajo, sino que entre todos formamos un buen consenso, y, sobre todo, un ambiente de trabajo sano, en el que expresarse y compartir ideas sin ser juzgado (II_13).

Por otro lado, quiero destacar que, al ser un trabajo grupal, el desarrollo ha sido mucho más llevadero y nos ha resultado más fácil a todas las integrantes del grupo ya que nos compenetrábamos a la hora de la utilización de ciertos medios, pues si yo no sabía desenvolverme con una aplicación, mis compañeras podrían ayudarme y viceversa (II_18).

Por otra parte, en el grupo F, por ejemplo, contaron con la participación de la Coordinadora de la Asociación Asturiana de Solidaridad con el Pueblo Saharaui y familia de acogida que es un agente externo al proceso de aprendizaje (01:12 min de PAv_F). A la par, las integrantes del grupo contactaron a diferentes personas para realizar el proyecto.

Considero que como grupo hemos funcionado y nos hemos complementado muy bien; en mi caso me he implicado más en la recolección y selección de información; y en contactar con las asociaciones y con las diferentes personas con las que hemos contado para hacer el trabajo (II_15).

Igualmente, en el grupo B involucraron a los habitantes de las zonas rurales sobre las cuales trató su proyecto para acercarse más a la situación.

Al realizarlo sobre la España rural y acercarnos a pueblos de la comarca palentina nos hemos podido hacer a la idea de la aplicación real en este entorno, además de conocer zonas que desconocíamos y escuchar la situación de los pueblos gracias al testimonio de sus habitantes (II_19).

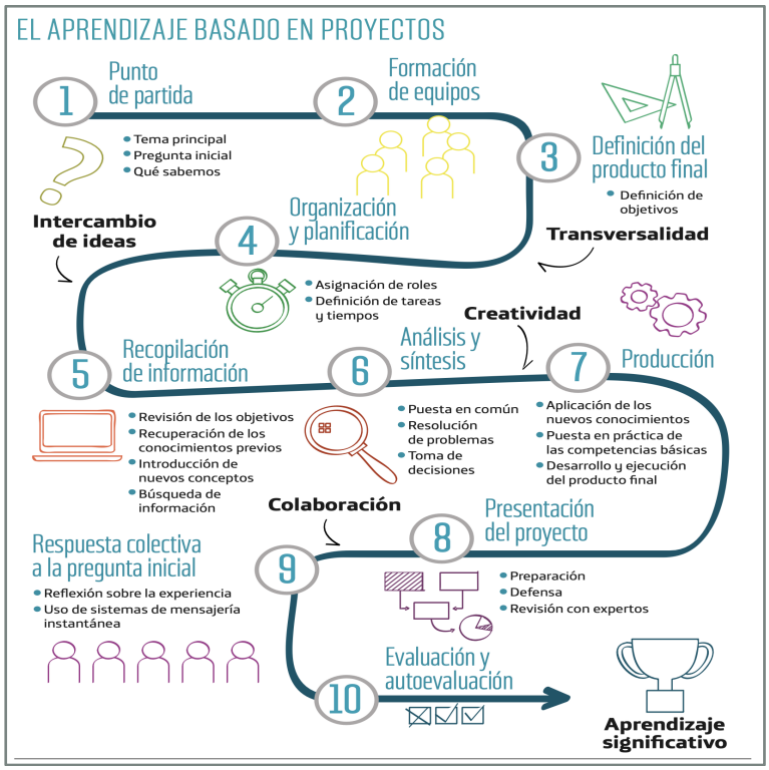
4.1.5. Aprendizaje basado en retos

Esta categoría trata de proponer actividades creativas y abiertas a diferentes contextos (Área de Innovación Educativa de Fundación Telefónica, 2014). No olvidemos que el diseño del proyecto transmedia social consiste, precisamente, en sus propias declaraciones pedagógicas derivadas de la guía docente, en un aprendizaje basado en proyectos.

Tomando como referencia el modelo planteado por Hernando Calvo (2015), el proyecto transmedia *Social Media Palencia* fue planificado para realizarse en siete pasos que se desarrollarían en cuatro sesiones presenciales cada jueves de noviembre de 2023; donde se presentaban los avances de cada grupo y se recibía una retroalimentación de forma oral de las y los compañeros. Adicionalmente a las actividades planteadas, cada grupo debía realizar un diario del seguimiento del proyecto para recoger evidencias del proceso (Doc_DS).

Figura 8

Diseño del aprendizaje basado en proyectos



Nota: Tomado de Hernando Calvo (2015), p. 91.

Tabla 7

Diseño de proyecto transmedia Social Media Palencia

Pasos		Descripción
Primer paso	*¿Qué es un transmedia? y dinámica de trabajo*	Se explica de forma general en qué consiste un proyecto transmedia y se presenta cómo se desarrollará el proyecto.
Segundo paso	*Elección de ámbito o problemática*	Cada grupo selecciona un ámbito de Educación Social o vinculada a Medios de Comunicación Social

Tabla 7

(Continuación)

Pasos		Descripción
Tercer paso	*Trabajando el proyecto en el grupo-clase*	• Trabajar en el proyecto analizando los avances y la retroalimentación • Considerar los principios de las narrativas transmedia de Henry Jenkins. • Recoger y registrar evidencias del proyecto en un diario o podcast. • Trabajar las competencias mediáticas.
Cuarto paso	*Avanzando en el transmedia social*	• Elaboración de un video de presentación de cada proyecto • Exposición formal en grupo del proyecto • Presentación de la página web del proyecto y su canal de video • Difusión del proyecto en redes sociales
Quinto paso	*Presentación del Proyecto Social Media Palencia*	Presentación del proyecto
Sexto paso	*Ampliando el Proyecto Transmedia Social*	Ampliar el proyecto con una perspectiva a futuro: socializar en grupo las opciones propuestas con la posibilidad de crear un universo multimedia y repensar el mensaje central de la historia y las relaciones entre las personas.
Séptimo paso	*Informe Final*	Informe final individual que abarque momentos y pasos en el análisis y diseño de las narrativas finales y las conclusiones.

Nota: Tomado de Doc_FG.

El proyecto fue desarrollado en cuatro sesiones presenciales y el trabajo complementario dependió de la organización y planificación de cada grupo. Se detallan a continuación las actividades que se realizaron en cada una de las sesiones y espacios:

Tabla 8

Actividades por sesiones del proyecto transmedia Social Media Palencia

Sesiones	Actividades
Sesión 1	Formación de grupos Elección de nombre Elección de problemática Debate sobre los objetivos del proyecto Puesta en común de los grupos Elaboración de ficha

Tabla 8

(Continuación)

Sesiones	Actividades
Sesión 2	Búsqueda de referencias vinculadas al proyecto Formulación de objetivos Justificación del proyecto con base en las referencias Definición de metodología Diario de grupo Elaboración de ficha
Sesión 3	Elección de puerta de entrada a la problemática Creación de actividades/expansiones a partir de la problemática Determinación de actividades/talleres vinculados a los objetivos Retroalimentación de las ideas por parte de los otros grupos Elaboración de ficha
Sesión 4	Storyboard de la idea del proyecto Planteamiento de 2 expansiones futuras del proyecto Elaboración de ficha
Fuera de clase	Elaboración del video Informe individual del proyecto
Presentación	Visionado de los videos y exposición de los grupos Evaluación por pares de los grupos

Nota: Tomado de Doc_DS.

A la luz de los datos que ofrecemos, observamos que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) (Figura 8) guardaba la siguiente estructura. El *Punto de partida* se presentó en el primer paso del diseño del proyecto, donde se planteaba en qué consistía y la forma en la que se desarrollaría. Por tanto, se informó a las y los estudiantes sobre la temática general, de qué trata el proyecto transmedia y la dinámica de trabajo. Posteriormente, se dividieron en grupos, que corresponde a la característica segunda del ABP, la *Formación de grupos,* debido a que es una metodología didáctica donde estudiantes toman un papel activo y trabajan de manera colaborativa en grupos pequeños para dar respuesta a un problema de la vida real.

Una vez en grupos, el trabajo de la Sesión 1 y la Sesión 2 estuvo relacionado directamente con la *Definición del producto final* y la *Organización y planificación*, puesto que el alumnado debía elegir la problemática, justificar su elección y determinar los objetivos del proyecto y las actividades que podrían llevar a cabo, tomando en cuenta que debían generar sus narrativas transmedia. Además, definieron la metodología a utilizar para desarrollar el

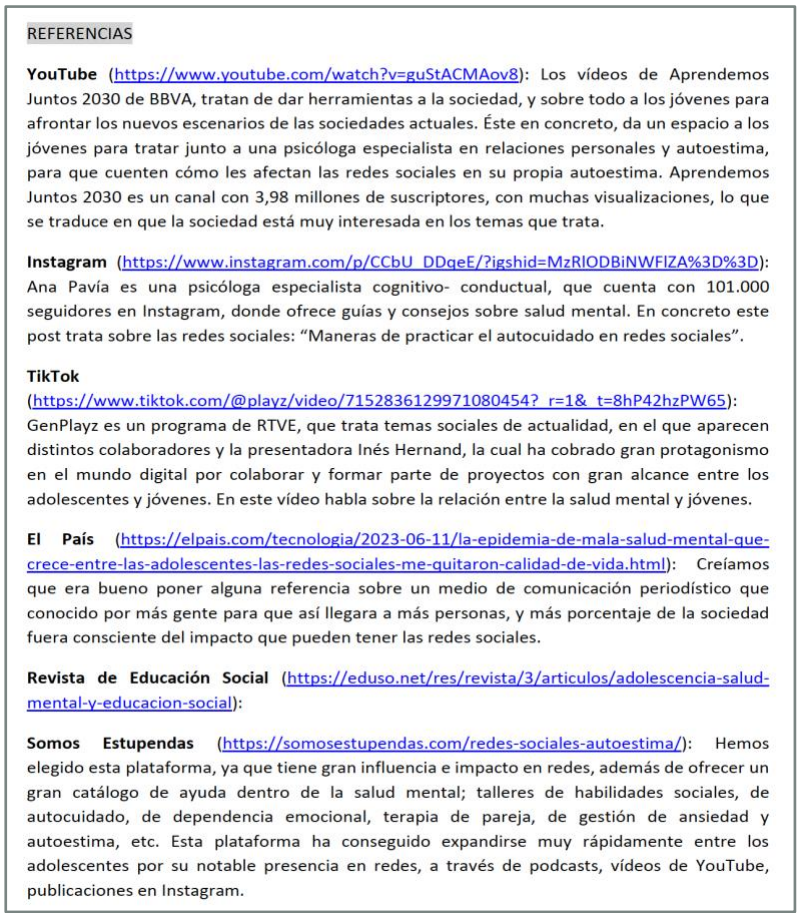
proyecto. Por ejemplo, el grupo D estableció como objetivo: “sensibilizar sobre la problemática del consumo de sustancias especialmente en la población más joven” (FGp_D_1), y mencionan al respecto:

> *Vamos a utilizar una metodología interactiva, dialógica, sincrónico y asincrónico. Esto quiere decir que se basará en un intercambio de información, conocimientos, ideas, preguntas o experiencias entre los receptores de los datos expuestos y los coordinadores del proyecto, a su vez, esto les permite acceder tanto a tiempo a real como en cualquier otro momento en el que exista una necesidad de acceso a la información (FGp_D_1).*

En cuanto a la *Recopilación de información* se mantiene constante durante toda la elaboración del proyecto. No obstante, en la Sesión 2, las y los estudiantes debieron buscar seis referencias con respecto a su temática utilizando diversas fuentes.

Figura 9

Captura de pantalla de ficha grupal realizada por las estudiantes



REFERENCIAS

YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=guStACMAov8): Los vídeos de Aprendemos Juntos 2030 de BBVA, tratan de dar herramientas a la sociedad, y sobre todo a los jóvenes para afrontar los nuevos escenarios de las sociedades actuales. Éste en concreto, da un espacio a los jóvenes para tratar junto a una psicóloga especialista en relaciones personales y autoestima, para que cuenten cómo les afectan las redes sociales en su propia autoestima. Aprendemos Juntos 2030 es un canal con 3,98 millones de suscriptores, con muchas visualizaciones, lo que se traduce en que la sociedad está muy interesada en los temas que trata.

Instagram (https://www.instagram.com/p/CCbU_DDqeE/?igshid=MzRlODBiNWFlZA%3D%3D): Ana Pavía es una psicóloga especialista cognitivo- conductual, que cuenta con 101.000 seguidores en Instagram, donde ofrece guías y consejos sobre salud mental. En concreto este post trata sobre las redes sociales: “Maneras de practicar el autocuidado en redes sociales”.

TikTok (https://www.tiktok.com/@playz/video/7152836129971080454?_r=1&_t=8hP42hzPW65): GenPlayz es un programa de RTVE, que trata temas sociales de actualidad, en el que aparecen distintos colaboradores y la presentadora Inés Hernand, la cual ha cobrado gran protagonismo en el mundo digital por colaborar y formar parte de proyectos con gran alcance entre los adolescentes y jóvenes. En este vídeo habla sobre la relación entre la salud mental y jóvenes.

El País (https://elpais.com/tecnologia/2023-06-11/la-epidemia-de-mala-salud-mental-que-crece-entre-las-adolescentes-las-redes-sociales-me-quitaron-calidad-de-vida.html): Creíamos que era bueno poner alguna referencia sobre un medio de comunicación periodístico que conocido por más gente para que así llegara a más personas, y más porcentaje de la sociedad fuera consciente del impacto que pueden tener las redes sociales.

Revista de Educación Social (https://eduso.net/res/revista/3/articulos/adolescencia-salud-mental-y-educacion-social):

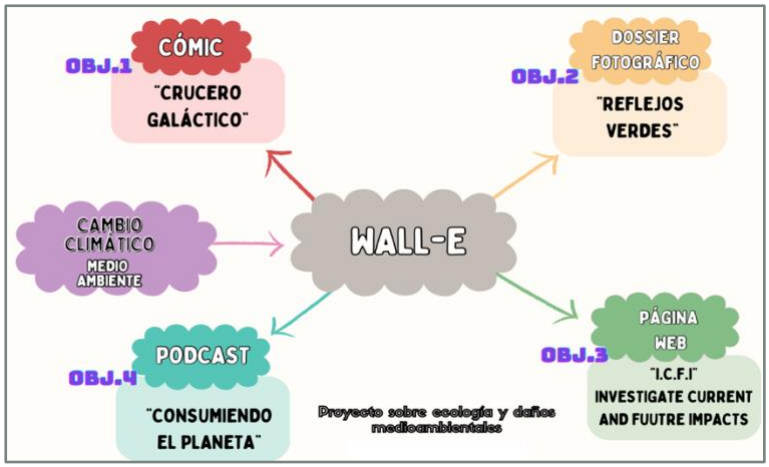
Somos Estupendas (https://somosestupendas.com/redes-sociales-autoestima/): Hemos elegido esta plataforma, ya que tiene gran influencia e impacto en redes, además de ofrecer un gran catálogo de ayuda dentro de la salud mental; talleres de habilidades sociales, de autocuidado, de dependencia emocional, terapia de pareja, de gestión de ansiedad y autoestima, etc. Esta plataforma ha conseguido expandirse muy rápidamente entre los adolescentes por su notable presencia en redes, a través de podcasts, vídeos de YouTube, publicaciones en Instagram.

Nota: Tomado de FGp_C_2.

En la Sesión 3, sigue presente la *Organización y planificación,* pero se complementa con la del *Análisis y síntesis* puesto que toman decisiones sobre el punto de entrada a la problemática y los elementos que van a utilizar para la expansión de narrativa de cada grupo. Los grupos han diseñado el diseño de su proyecto donde plasman las acciones que tomarán en función de sus objetivos.

Figura 10

Diseño del proyecto transmedia realizado por el alumnado



Nota: Tomado de Sb_G.

A continuación, en la Sesión 4, las y los estudiantes ya muestran parte de la *Producción* del diseño de investigación; y empiezan con la *Presentación del proyecto* mediante el esquema que han planteado para el desarrollo de la narrativa transmedia respectiva. Sin embargo, el espacio donde se produjo la *Producción* del material fue externo al aula, pues debieron grabar y editar el video final en una fecha posterior en el aula.

Con respecto a la *Respuesta colectiva a la pregunta inicial*, se vio plasmada en las exposiciones grupales como en las fichas grupales finales donde explicaban los objetivos del proyecto y cada una de las actividades planteadas como respuesta a la problemática. Por último, la *Evaluación y autoevaluación* se realizó de manera constante durante el desarrollo del proyecto. En la Tabla 8, se establece que durante cada sesión se debía completar la ficha grupal que tiene como adjunto el diario del grupo donde se autoevalúan las actividades y el proceso desarrollado cada encuentro. Por otro lado, existe una coevaluación final el día de la

presentación, y la heteroevaluación ha sido realizada por el docente de acuerdo con el trabajo en las sesiones, la presentación y los informes entregados.

Figura 11

Exposiciones grupales del proyecto transmedia

Nota: Tomado de: RV_presentación

Por consiguiente, y como hemos intentado mostrar, el proyecto transmedia *Social Media Palencia* tiene el diseño de un Aprendizaje Basado en Proyectos puesto que cumple con todas las características planteadas en la Figura 8. Así, gracias al intercambio de ideas, la transversalidad, la colaboración y la creatividad, el alumnado ha logrado adquirir un aprendizaje significativo a lo largo de esta experiencia de aprendizaje.

4.1.6. Evaluación como herramienta de aprendizaje

En esta categoría se señala la utilización de la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación con el fin de analizar el desempeño en las tareas que contempla el proyecto. Así, las y los estudiantes son conscientes de los objetivos del aprendizaje y el desarrollo del mismo.

La heteroevaluación es realizada por el docente, quien especificó la forma de evaluación de acuerdo con la dinámica del proyecto que correspondería al 80% de la nota final de la asignatura (Doc_GD). Entonces, se promediarían las siguientes notas: 1: correspondiente al avance de la ficha y el diario grupales de cada sesión; 2: la ficha grupal final; 3: el video; 4: la presentación; y 5: el informe individual. Esta evaluación ha sido

implementada desde una modalidad formativa pues evalúa todo el proceso y los productos finales del mismo. Para estos últimos, fueron entregados guías y guiones a las y los estudiantes (Doc_GP y Doc_GII), así tendrían la referencia de los elementos que serían evaluados (Doc_LC).

La autoevaluación se efectuó tanto individual como grupalmente. Esta se evidencia en el diario donde cada grupo llevó y tomó registros de las sesiones.

> *El próximo día tendremos que modificar estas mejoras puesto que hoy no nos ha dado tiempo y a raíz de la exposición con nuestras compañeras hemos obtenido ideas muy interesantes para la mejora de nuestro proyecto* (D_H _3).

En cuanto al informe individual, el guion establece tres preguntas reflexivas: la primera hace referencia a su opinión sobre el proyecto y su utilidad profesional; la segunda alude a su participación e implicación en el grupo, y la elaboración y exposición del video; y la tercera se refiere a las competencias digitales (Doc_GII).

> *Mi participación en el grupo ha sido buena, al igual que la del grupo en general. Ya que en nuestro grupo hemos trabajado de manera común para sacar toda la parte creativa del proyecto y hemos estado de acuerdo todas en cualquier avance del proyecto, pensando siempre en que a todos nos pareciese bien* (II_17).

> *Yo diría que en el nivel en el que me sitúo es el nivel integrador (B1), ya que hay muchas competencias digitales que aún estoy aprendiendo a usar, aunque es cierto que puedo llegar a usarlas y a entenderlas rápidamente en comparación con personas más adultas. También es verdad, que no hago por indagar más en el uso de las tecnologías, voy aprendiendo a medida que van mejorando y usando otras nuevas a medida que puedo ir accediendo a ellas, además de que con esta asignatura he aprendido a usar herramientas que no sabía ni que existían o que no había usado nunca* (II_32).

Las autoevaluaciones han sido realizadas cualitativamente y a manera de diario de aprendizaje, es decir, el diario grupal y el informe final, pues el objeto de estas ha sido la reflexión del alumnado sobre el proceso del proyecto y el desarrollo de habilidades y competencias. Por eso, la metacognición es un elemento fundamental en la autoevaluación debido a que se reflexiona sobre los propios procesos cognitivos para mejorar el aprendizaje.

De esta manera, permite la comprensión y utilidad de las actividades, y se plantean metas y estrategias para un aprendizaje más efectivo y autorregulado.

Finalmente, la coevaluación entre grupos se estructuró en tres momentos: en la primera sesión, cuando se pusieron en común las ideas de los otros grupos; en la sesión tercera, cuando interactuaron los grupos para tener aportes del resto de compañeros; y, finalmente, en la presentación donde fueron evaluados tanto el video como la presentación (Figura 12). Las primeras se realizaron de manera oral, pues el objetivo era la retroalimentación para implementar mejoras en el proyecto. Sin embargo, para la última, se utilizó una herramienta de evaluación que consiste en un sistema de puntuación de manera cualitativa para asignar una valoración a cada grupo. Este tipo de evaluación fomenta el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico.

> *Hemos hecho críticas a otros grupos y los demás grupos también al nuestro. Propuestas de mejora: ➔ Poner un traductor si algún niño o persona no sabe el idioma. ➔ Contar con una asociación de juventud para la participación, por si es escasa* (FGp_F_3).

Figura 12

Formato de la evaluación por pares del proyecto transmedia

EVALUACIÓN POR PARES.
PROYECTO TRANSMEDIA SOCIAL. 14 DICIEMBRE 2023

GRUPO	VÍDEO	EXPOSICIÓN
-3º		
LAS CHIGUITAS		
LAS ENREDADAS		
FIX IT CLUB		
LOS PRÁCTICOS		

Nota: Tomado de Doc_FE.

4.1.7. Aprendizaje digital

Hace referencia esta categoría al uso crítico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pues forman parte de la cultura y sociedad actual. Por ende, deben ser

herramientas para producir, crear y compartir información durante el proceso de aprendizaje. El proyecto transmedia *Social Media Palencia* tiene un fuerte componente digital y tecnológico debido a que trata precisamente de crear una narrativa que utilice varios medios y plataformas de comunicación. Se plantean seis dimensiones relacionadas con las competencias: los lenguajes, la tecnología, el proceso de interacción, el proceso de producción y difusión, la ideología, y los valores y estética. Cada una de ellas se presenta en el ámbito del análisis y en el ámbito de la expresión.

Todos estos componentes son necesarios para llevar a cabo un proyecto digital y, sobre todo, relacionado con la transmedialidad. “La competencia mediática ha de contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural” (Ferrés y Piscitelli, 2012, p. 76). Además, entre las partes que deben conformar el diseño del proyecto, en el mismo documento, se señalan: “elaboración de un video de presentación en formato MP4 y enviarlo por WeTransfer, página web del proyecto con su canal de video y la difusión del proyecto por redes sociales” (Doc_DS). Para esto último, la mayoría de los grupos utilizó una página de Instagram, aunque también fue propuesto como medio un canal de difusión en Telegram.

Por otro lado, se observa el uso de diferentes herramientas y plataformas en los productos finales de las y los estudiantes y en las evaluaciones. Los diseños del proyecto fueron realizados de forma digital, por lo que utilizaron diferentes herramientas para crear las presentaciones. De la misma manera, algunas y algunos diseñaron cómics, dosieres fotográficos, trípticos de manera digital. Finalmente, la edición del video requirió diversas competencias digitales puesto que debían insertar imágenes, cortar fragmentos del video, editar el sonido, añadir efectos.

> *Aprendimos a diseñar una web a través de Canva, que fuese capaz de recoger toda la información obtenida y las plataformas utilizadas, diseñar un comic con Pixton, una página interactiva con la que poder crear prácticamente cualquier idea ocurrida, un podcast y un dossier fotográfico en el que recoger imágenes y poder crear contenido crítico con ellas. A eso si le sumamos la experiencia de crear un video a través de un Power Point locutado y utilizar el editor de video iMovie de iOs, para poder juntar,*

incluir texto, editar el sonido y transiciones para crear una maqueta de video resolutivo, debo reconocer que sumo una gran cantidad de aprendizajes a mis espaldas (II_13).

Figura 13

Cuentas de Instagram para difundir los proyectos

Nota: Tomado de FGf_ I y FGf_E.

Figura 14

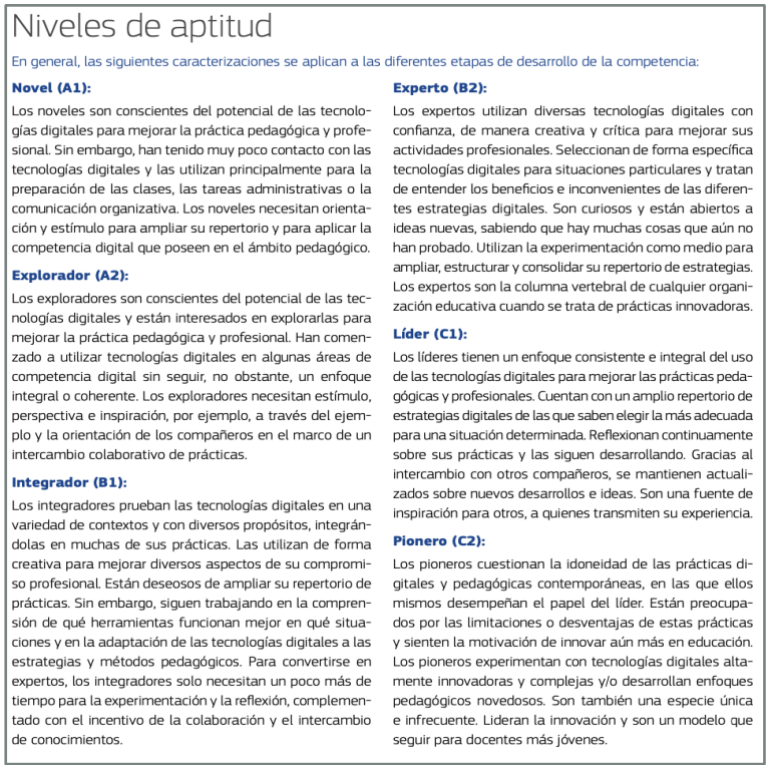
Captura de pantalla de video de la página web realizada por los estudiantes.

Nota: 02:42 min de PAv_I

En el Doc_GII, en la pregunta tres se muestra un modelo de DigCompEdu que consiste en los niveles de aptitud en cuanto a las competencias digitales. El alumnado debía situarse en un nivel competencial digital, argumentando su elección.

Figura 15

Modelo de DigCompEdu de niveles de aptitud en las competencias digitales



Niveles de aptitud

En general, las siguientes caracterizaciones se aplican a las diferentes etapas de desarrollo de la competencia:

Novel (A1):

Los noveles son conscientes del potencial de las tecnologías digitales para mejorar la práctica pedagógica y profesional. Sin embargo, han tenido muy poco contacto con las tecnologías digitales y las utilizan principalmente para la preparación de las clases, las tareas administrativas o la comunicación organizativa. Los noveles necesitan orientación y estímulo para ampliar su repertorio y para aplicar la competencia digital que poseen en el ámbito pedagógico.

Explorador (A2):

Los exploradores son conscientes del potencial de las tecnologías digitales y están interesados en explorarlas para mejorar la práctica pedagógica y profesional. Han comenzado a utilizar tecnologías digitales en algunas áreas de competencia digital sin seguir, no obstante, un enfoque integral o coherente. Los exploradores necesitan estímulo, perspectiva e inspiración, por ejemplo, a través del ejemplo y la orientación de los compañeros en el marco de un intercambio colaborativo de prácticas.

Integrador (B1):

Los integradores prueban las tecnologías digitales en una variedad de contextos y con diversos propósitos, integrándolas en muchas de sus prácticas. Las utilizan de forma creativa para mejorar diversos aspectos de su compromiso profesional. Están deseosos de ampliar su repertorio de prácticas. Sin embargo, siguen trabajando en la comprensión de qué herramientas funcionan mejor en qué situaciones y en la adaptación de las tecnologías digitales a las estrategias y métodos pedagógicos. Para convertirse en expertos, los integradores solo necesitan un poco más de tiempo para la experimentación y la reflexión, complementado con el incentivo de la colaboración y el intercambio de conocimientos.

Experto (B2):

Los expertos utilizan diversas tecnologías digitales con confianza, de manera creativa y crítica para mejorar sus actividades profesionales. Seleccionan de forma específica tecnologías digitales para situaciones particulares y tratan de entender los beneficios e inconvenientes de las diferentes estrategias digitales. Son curiosos y están abiertos a ideas nuevas, sabiendo que hay muchas cosas que aún no han probado. Utilizan la experimentación como medio para ampliar, estructurar y consolidar su repertorio de estrategias. Los expertos son la columna vertebral de cualquier organización educativa cuando se trata de prácticas innovadoras.

Líder (C1):

Los líderes tienen un enfoque consistente e integral del uso de las tecnologías digitales para mejorar las prácticas pedagógicas y profesionales. Cuentan con un amplio repertorio de estrategias digitales de las que saben elegir la más adecuada para una situación determinada. Reflexionan continuamente sobre sus prácticas y las siguen desarrollando. Gracias al intercambio con otros compañeros, se mantienen actualizados sobre nuevos desarrollos e ideas. Son una fuente de inspiración para otros, a quienes transmiten su experiencia.

Pionero (C2):

Los pioneros cuestionan la idoneidad de las prácticas digitales y pedagógicas contemporáneas, en las que ellos mismos desempeñan el papel del líder. Están preocupados por las limitaciones o desventajas de estas prácticas y sienten la motivación de innovar aún más en educación. Los pioneros experimentan con tecnologías digitales altamente innovadoras y complejas y/o desarrollan enfoques pedagógicos novedosos. Son también una especie única e infrecuente. Lideran la innovación y son un modelo que seguir para docentes más jóvenes.

Nota: Tomado de Doc_GII.

Se recopiló la siguiente información de los informes individuales del alumnado:

Tabla 9

Niveles de aptitud en las competencias digitales

Niveles de aptitud	Número de estudiantes
Novel (A1)	4
Explorador (A2)	8
Integrador (B1)	12
Experto (B2)	8
Líder (C1)	1
Pionero (C2)	0

Nota: Elaborado a partir de los datos en los informes individuales de estudiantes de 4º de Educación Social.

El 60.61% del alumnado ha considerado que se ubican en un nivel intermedio correspondiente al nivel B1 y B2, es decir, conocen diversas herramientas digitales y saben cuáles pueden utilizar para tareas específicas, cuanta más experiencia tienen van

descubriendo nuevos métodos o estrategias. Sin embargo, el 36.36% se ubican en un nivel inferior, o sea, un nivel A, donde manifiestan que son conscientes de la importancia del uso de las TIC, pero no tienen interés para indagar más sobre ellas y explorar nuevas. Finalmente, solo un/a estudiante que representa el 3.03% de la población, indica que posee un nivel avanzado en cuanto a sus competencias digitales; sin embargo, no considera que sea un/a pionero/a.

Conjuntamente, algunas y algunos estudiantes han mencionado que su nivel de competencias digitales aumentó después de haber realizado este proyecto, pues debieron relacionarse con nuevas herramientas y, por ende, adquirieron nuevas competencias. El proyecto demandaba la utilización de estos recursos durante todo el proceso, pues debían buscar referencias bibliográficas, usar redes sociales y recursos en línea para ejecutar su producto final.

> *Mejoré mis competencias digitales desde el nivel A1 hasta A2 como "Explorador" según DigCompEdu. Estas habilidades son cruciales para mi futura carrera como educadora social, permitiéndome comunicarme efectivamente, acceder a recursos educativos online, crear contenido adaptado, gestionar información eficientemente y fomentar la participación comunitaria. Mis competencias digitales mejoradas no solo contribuyen a mi desarrollo personal, sino que también fortalecen mi capacidad para realizar intervenciones innovadoras y efectivas en el ámbito social* (II_12).

El alumnado indica que se ha percatado de la utilidad de incorporar sus competencias digitales para su presente o futuro mundo laboral, pues tuvieron un acercamiento práctico hacia la realidad en su ámbito profesional. Asimismo, ellas y ellos han adquirido aprendizaje significativo y han sido críticos frente la información que buscan.

> *Este proyecto además contaba con una ventaja, que es la posibilidad de que elegir de forma libre tanto el tema, como después las fuentes bibliográficas, las cuales no tenían por qué ser artículos como solemos estar acostumbrados. Es importante también saber buscar información en videos, plataformas digitales o redes sociales* (II_30).

4.2. El proyecto *Social-Media Palencia* desde la Literacidad Crítica

Para analizar la presencia de los principios y características de la literacidad crítica en un proyecto transmedia, es necesario evaluar cómo el proyecto fomenta habilidades críticas en la interpretación, comprensión y producción del contenido. Y para ello, utilizaremos las siguientes categorías interpretativas: Dialogicidad, Concientización, Identidades, Representaciones ideológicas, Eventos letrados, cultura popular, contenidos programáticos relacionados con el perfil profesional

4.2.1. Dialogicidad

La dialogicidad es un concepto fundamental de la Pedagogía Crítica y hace referencia a un proceso educativo y comunicativo basado en el diálogo genuino y la interacción recíproca entre personas. En el contexto educativo, a partir de ella se analizará la interacción y el diálogo de educadores y educandos. Además, se enfatiza la importancia de la comunicación bidireccional, el respeto mutuo y la construcción colaborativa del conocimiento. En la dialogicidad, tanto educador como educando son sujetos activos en el proceso de aprendizaje (Freire, 1973; 2005).

En el diseño del proyecto, las y los protagonistas del aprendizaje ha sido el alumnado, el docente ha desempeñado el rol de guía y mediador, y se ha mostrado una relación horizontal educador-educando. Por otra parte, en cada grupo, los roles han variado. Al inicio para la elección de un tema, todas y todos los integrantes de cada grupo llegaron a un consenso. Luego, debido a los conocimientos previos de cada una o de cada uno, iban tomando el rol de líderes para la producción de diferentes actividades dando reconocimiento y valoración a los aportes y opiniones de cada miembro del grupo. Sin embargo, durante el desarrollo del proyecto se mantuvo la relación horizontal educando-educando.

Igualmente, se observa la construcción colaborativa del conocimiento de dos formas. Primero, cada grupo tenía su propia temática, por lo cual debieron cooperar y colaborar para profundizar sobre el tema y plantear actividades que aborden la problemática. Entonces, se trabajaron competencias mediáticas y académicas de forma conjunta, es decir, fomentando

la colaboración y co-creación. Segundo, se fomentó la comunicación entre grupos con el fin de aportar una retroalimentación a los proyectos de las y los compañeros. Sin embargo, esto trajo como efecto el que se transmitiera la información entre toda la clase a través del diálogo y la comunicación, materializado en la exposición final de cada grupo donde expusieron el desarrollo del proyecto en su totalidad:

> *Hemos expuesto lo que llevamos de proyecto a otros dos grupos para que hagan críticas constructivas o nos aporten otros puntos de vista para ayudarnos a avanzar en el trabajo* (D_A_3).
>
> *Nos hemos juntado con otros grupos y les hemos expuesto las ideas del proyecto y nos han comentado lo que cambiarían y nos han ayudado a definir aspectos que no sabíamos resolver* (D_C_3).
>
> *A raíz de la exposición con nuestras compañeras hemos obtenido ideas muy interesantes para la mejora de nuestro proyecto* (D_H_3).

Por otra parte, debido a la variedad de temáticas planteadas, se observan diversidad de voces y perspectivas. Dado que las temáticas corresponden a un tema relacionado con su formación profesional (Tabla 6), se han representado diferentes grupos sociales con el fin de dar visibilidad a sus condiciones de vida.

Finalmente, en las actividades que se proponen en los proyectos transmedia, se plantean actividades que promueven la interacción bidireccional como, por ejemplo: foros de debate, algunos podcasts y perfiles en las redes sociales. Pues el objetivo es dar a conocer las realidades de las problemáticas abordadas. Por tanto, este proyecto se convirtió en un espacio donde se vincula el aprendizaje con la realidad social:

> *Al acercarnos a pueblos de la comarca palentina nos hemos podido hacer a la idea de la aplicación real en este entorno, además de conocer zonas que desconocíamos y escuchar la situación de los pueblos gracias al testimonio de sus habitantes. A su vez, gracias a ello hemos empatizado con su situación actual* (II_19).
>
> *El diálogo es importante en todas las actividades propuestas porque requieren del intercambio de ideas entre individuos* (FGf_E).

4.2.2. Concientización

La concientización se refiere al proceso por el cual las personas desarrollan una comprensión crítica de su realidad social, política y económica, reconociendo las estructuras de poder y opresión que la configuran. Este proceso implica no solo tomar conciencia de las condiciones de desigualdad, sino también desarrollar la capacidad de actuar para transformar esa realidad. La concientización busca empoderar a los individuos para que se conviertan en agentes activos de cambio social (Freire, 2005).

Primero, se debe considerar que el proyecto objeto de estudio, se dirigía a estudiantes de Educación Social, por lo que uno de los pilares en su formación se centraba en dotar de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitieran comprender las prácticas educativo-sociales y las realidades de los sujetos y colectivos sociales con los que trabajan (Gabinete de Estudios y Evaluación, s.f.). Por tanto, son competencias fundamentales de un educador social la capacidad crítica y la responsabilidad ética para resolver los problemas que se presentan en el medio socioeducativo. De ahí que, la concientización está presente en el desarrollo del proyecto, principalmente, porque el producto final corresponde a un proyecto articulado y organizado a través de actividades multimodales para hacer visible y crear conciencia crítica sobre una realidad social.

También se observa el trabajo con diferentes colectivos que representan una minoría en la sociedad, por lo cual, se reconocen implícitamente las estructuras de poder y opresión existentes en la sociedad. Por ejemplo, el grupo H señala que:

> *La palabra MENA deshumaniza a estos menores al punto de no sentir empatía con ellos empoderamiento* (FGf_H).

Este término hace referencia a jóvenes menores de 18 años que son migrantes, han sido separados de sus padres y no están bajo el cuidado de ningún otro adulto. Sin embargo, es utilizado de forma despectiva, este tipo de discurso marca la diferentes entre grupos sociales. Puesto que las personas que se dirijan a estos sujetos utilizan el discurso para mostrar superioridad y rechazo.

Por último, los proyectos están creados con el fin de generar cambios, por ende, tienen una capacidad de acción transformadora. Entonces, aunque solamente hayan sido planteados como ideas, les han permitido explorar y reflexionar sobre las acciones que pueden tomar en su ámbito profesional. Por ejemplo, el grupo H, señala algunas competencias que han desarrollado en el proceso:

> *La tercera competencia es promover el espíritu emprendedor y poder desarrollar autonomía. Dado que es muy importante, dentro de la orientación, ser capaces de tomar decisiones de manera rápida y efectiva para poder ganar la carrera* (FGf_H).

4.2.3. Identidades

Las identidades se conciben como construcciones sociales múltiples y cambiantes, pues son el resultado de discursos, prácticas sociales y relaciones de poder, que se negocian y se reconfiguran constantemente.

Primero, las y los estudiantes asumen la identidad de una o un educador social, y se convierten en los gestores y planificadores de programas que atienden diferentes problemáticas sociales. Igualmente, considerando que están en el cuarto curso del Grado, se supone que ya conocen y han explorado diferentes problemáticas, por lo cual se les ha permitido libre elección del tema para su proyecto. Además, se asume que tienen conocimiento sobre el manejo y uso de las TIC, al pretender que utilicen diferentes herramientas tecnológicas. Sin embargo, como se puede apreciar en la Tabla 9 sobre los niveles de aptitud en las competencias digitales en el alumnado, cuatro han manifestado que se encuentran en el nivel más bajo; lo que apunta a que son conscientes de la importancia de las tecnologías, pero han tenido poco contacto con las mismas. Quizás sea esta la razón por la que, en sus informes individuales, también han señalado que no han participado en la elaboración de algunos materiales, pues no tenían las habilidades para enfrentar esas actividades.

En todos los grupos tienen como objetivo sensibilizar, generar conciencia e informar sobre ciertos grupos sociales, que gozan de algún tipo de afectación y vulnerabilidad social, económica, cultural o política. Por tanto, el objetivo de algunas actividades propuestas es el

de utilizar el lenguaje para construir una identidad social. Por eso, algunos de los proyectos necesitan la participación de los sujetos, pues plantean hacer visible su discurso con el fin de deconstruir las ideas prefijadas en la sociedad y generar una nueva identidad. Por tanto, vemos en los datos que hemos extraído del análisis cómo se presenta una negociación constante sobre lo que hace identificarse con un grupo social.

> *Hemos buscado es que los cómics los hagan personalmente los menores para que se puedan reflejar mejor las vivencias que han tenido y los riesgos que han podido sufrir cada uno por individual desde su país de origen hasta llegar a la casa de acogida* (02:14 min de PAv_H)

Además, los proyectos objeto de estudio, exponen la existencia de las relaciones de poder en el medio. Pues las problemáticas afectan a grupos minoritarios o marginados. Entonces, en los proyectos se rescata que las instituciones también replican esas identidades determinando que es lo normal y aceptable.

Tabla 10

Descripción de las identidades de los colectivos hacia quienes van dirigidos los proyectos transmedia

Grupo	Colectivos	Identidades
A	Adolescentes	Grupo pasivo frente a las redes sociales y al contenido que se transmite en ellos, no se ha tomado en cuenta características relacionadas con el género, etnia o clase social. do de lado aspectos positivos que pueden ofrecer.
	*Influencers***	No existe una determinación clara entre figuras públicas que usan redes sociales y los *influencers,* Sin embargo, los relacionan a estos con contenidos sexuales, pues una de las actividades propuestas es “un corto en el que se exponga la influencia de ciertos personajes públicos sobre los adolescentes en relación con la pornografía”. Asimismo, establecen que la influencia social de estos personajes y de estos medios es negativa, dejan
B	Pueblos rurales de Palencia	Territorios que atraviesan el fenómeno de la España vaciada.
C	Adolescentes	Vulnerables al contenido de redes sociales y no críticos frente al mismo.
D	Jóvenes	Población afectada por la drogodependencia

Tabla 10

(Continuación)

Grupo	Colectivos	Identidades
E	Adolescentes y jóvenes	Grupo vulnerable pues durante la adolescencia se enfrentan a diferentes cambios que generan confusión e inseguridad. Los jóvenes son famosos por no ser capaces de mantener la atención si la actividad no es visual o no les entretiene.
F	Saharauis	Víctimas de la ocupación marroquí.
G	Sociedad en general	No es totalmente consciente del cambio climático
H	Menores extranjeros no acompañados	Colectivo muy invisibilizado y sobre el que hay multitud de prejuicios negativos.
I	Adolescentes mujeres entre 16-25 años	Han crecido con referentes femeninos de princesas de Disney

Nota: Tomado de FGf_A, FGf_B, FGf_C, FGf_D, FGf_E, FGf_F, FGf_G, FGf_H y FGf_I.
**No es un colectivo hacia quien va dirigido el proyecto, pero interviene en el mismo.

Se aprecia, por tanto, que los colectivos objeto de los proyectos transmedia presentan alguna afectación de carácter social, por eso se los presenta como entidades individuales y comunitarias vulnerables frente a un evento. Sin embargo, las identidades son también campos de lucha y resistencia, pues funcionan como mecanismos de empoderamiento. Las políticas de identidad exploran cómo las identidades pueden ser utilizadas como herramientas para resistir y subvertir estructuras de poder hegemónicas (Butler, 1990). Por tanto, en algunos grupos, han diseñado e implementado los proyectos con la intención de otórgales una voz a las comunidades. Por ejemplo, en el grupo B, se da visibilidad a los lugares rurales de Palencia con el fin de empoderar el hábitat local, al mismo tiempo que se pretende atraer a otras personas a la zona. Igualmente, en el grupo F y H, se plantean algunas estrategias para que los miembros de estos colectivos den a conocer sus realidades.

4.2.4. Representaciones ideológicas

Las representaciones ideológicas son construcciones discursivas y sistemas de significado que estructuran nuestra comprensión de la realidad social. Estas representaciones no son neutrales, sino que surgen de relaciones de poder y sirven para naturalizar ciertas formas de pensar y actuar, y marginan otras. Son históricamente contingentes, productoras

de subjetividades y sitios de constante negociación y contestación (Foucault, 2002). Por consiguiente, se analiza aquí cómo los elementos refuerzan o desafían ideologías dominantes, las relaciones de poder, la inestabilidad en los significados y la ruptura con las categorías binarias.

En el caso que hemos estudiado, se presentan diferentes preconcepciones en los discursos del alumnado, sobre todo en cuanto a las problemáticas que tratan. Una de las ideologías que se observa en dos grupos es la influencia de las redes sociales en la juventud.

Tabla 11

Preconcepciones en los discursos de los estudiantes

Ejemplo	Representaciones ideológicas
a	Se señala que las redes sociales tienen una fuerte influencia en la vida de cualquier adolescente, sobre todo, las figuras públicas que usan los mismos (FGf_A).
b	El contenido en redes sociales tiene consecuencias emocionales y en la autoestima de los jóvenes (FGf_C).
c	Existe estigma asociado a las condiciones mentales (FGf_E). Existe una variedad de factores que influyen en el bienestar emocional de los adolescentes (FGf_E). La adolescencia es una época de descubrimiento y crecimiento personal (FGf_E).
d	Los menores extranjeros no acompañados cuando dejan de ser menores de edad se enfrentan a una situación muy complicada, puesto que se les deja de asegurar que van a tener sus necesidades básicas cubiertas, y muchos de ellos acaban viviendo en la calle y recurriendo a la delincuencia (FGf_H). Intentan indagar un poco en qué es lo que los lleva a hacer lo que hacen porque tienen una gran cantidad de vivencias que los menores de España nunca van a vivir (00:55 min de PAv_H)
e	Las princesas Disney han sido las mayores representantes femeninas en esta etapa de la vida y existe una escasez de referentes femeninos en la infancia. (FGf_I),

Nota: Elaboración propia

De acuerdo con lo expuesto en la Tabla 11, se corrobora la presencia de algunos discursos que son normalizados en la sociedad y se pueden determinar algunos símbolos. Por ejemplo, en cuanto a las redes sociales (ejemplos a y b), se las cataloga como un factor que afecta negativamente a las y los jóvenes debido al contenido que promueven, pues influyen en su salud emocional e incluso en la forma en que perciben el sexo. No obstante, en el grupo también se manifiesta que usarán las redes sociales para difundir información

mediante redes sociales que produzca un efecto beneficioso. Por tanto, se observa como el mismo ecosistema – el de las redes sociales – es utilizado para desafiar la ideología dominante.

El ejemplo c revela una ideología prevalente en la sociedad respecto a la salud mental, caracterizada por actitudes y creencias negativas hacia las personas con trastornos mentales. Si bien las actividades del proyecto buscan generar conciencia sobre la importancia de la salud emocional en las y los adolescentes, es prioritario establecer claramente la relación entre salud emocional y mental, reconociendo su influencia mutua. La salud emocional, que se centra en la capacidad de manejar y expresar emociones de manera constructiva, es particularmente relevante para el grupo etario de adolescentes debido a los profundos cambios físicos, sociales y emocionales que experimentan durante esta etapa. Por lo tanto, el objetivo del grupo es desafiar el estigma asociado a la salud emocional, promoviendo un entendimiento más amplio y empático de las experiencias emocionales de las y los jóvenes. Este enfoque no solo aborda sus necesidades inmediatas, también sienta las bases para una mejor comprensión y manejo de la salud mental en general.

En cuanto al ejemplo d, además de presentarse una ideología con tintes xenófobos y racistas respecto al imaginario de que los menores extranjeros no acompañados recurren a la violencia y a la delincuencia, se presenta una oposición binaria: menores extranjeros no acompañados / menores españoles. Por tanto, pese a que se presente está oposición de forma implícita, refleja una representación ideológica en España que explica el rechazo a este grupo social. Sin embargo, se debe considerar que el objetivo del grupo es brindar información sobre las condiciones y el contexto que influyen en los menores extranjeros no acompañados para que recurran a actos delincuenciales.

Finalmente, en el ejemplo e, se evidencia una ideología arraigada que perpetúa estereotipos de feminidad. Estos estereotipos tradicionalmente han asociado lo femenino con atributos como la sensibilidad, el cariño, la sentimentalidad, la bondad y la sumisión, junto con rasgos físicos delicados. Tales características conforman la imagen de las princesas en los cuentos clásicos. Reconociendo el impacto de estas representaciones en la formación de

identidades y expectativas sociales, el grupo propone una reflexión crítica sobre los roles femeninos en la narrativa. Su objetivo es deconstruir y recrear estos modelos, incorporando una gama más amplia y diversa de características en las figuras de princesas. Por tanto, se busca desafiar las concepciones limitantes de la feminidad, promoviendo la visibilización de representaciones más complejas y empoderadas.

4.2.5. Eventos letrados

Los eventos letrados son momentos específicos y observables donde la lectura y/o la escritura desempeñan un papel integral en las prácticas sociales y culturales de las personas. En estos, el texto escrito forma parte central de las interacciones de los participantes y sus interpretaciones (Street, 2008).

Como tal, el proyecto transmedia constituye un evento letrado. Sus participantes son las y los estudiantes que han conformado grupos, y el propio docente; este evento se produce en el contexto universitario en la formación inicial de educadores/as sociales durante su último año de estudios. La característica principal es el uso de recursos tecnologías puesto que la asignatura es *Medios de Comunicación Social* y se toma en cuenta el contexto sociocultural contemporáneo. Se producen actividades específicas que se reflejan en la Tabla 11. El objetivo del evento es la "realización de recursos comunicativos basados en los diferentes medios de comunicación social" (Doc_GD). Por consiguiente, se espera desarrollar competencias digitales para proponer planes o proyectos sociales utilizando recursos transmedia. Los géneros discursivos utilizados son: académico (ficha grupal, informe individual, diario grupal, exposición) y digital (video, storyboard, textos digitales propuestos como actividades).

A partir de este evento general, se han producido eventos letrados en cada grupo de acuerdo con sus diseños de proyectos.

Tabla 12

Actividades propuestas y objetivos en los proyectos transmedia

Grupo	Actividades propuestas	Objetivos
A	1. Programa de radio 2. Corto 3. Canción	1. Sensibilizar a la población de la influencia que reciben los adolescentes en las redes sociales por parte de los influencers. 2. Concienciar de las consecuencias negativas del uso de las redes sociales y sus referentes 3. Educar a los adolescentes en el respeto y en el buen uso de las redes sociales
B	1. Serie documental 2. Minicómic 3. Cuenta de Instagram	1. Dar a conocer los pueblos rurales de Palencia y su historia. 2. Dar voz a las personas que viven en los pueblos rurales de Palencia. 3. Promocionar la vida rural a través de Redes Sociales.
C	1. Talleres de *storytelling* 2. Taller de reflexión 3. Taller de autoestima 4. Experimento social	1. Identificar las consecuencias emocionales que provocan las redes sociales en adolescentes. 2. Promover la gestión de emociones sobre los comentarios negativos que se reciben en redes sociales. 3. Fomentar el buen uso de las redes sociales. 4. Trabajar la autoestima de los usuarios adolescentes de las redes sociales.
D	1. Videoconferencia 2. Infografía y carteles de sensibilización 3. Cuenta de Instagram, TikTok y X 4. Foro de Telegram	1. Sensibilizar sobre la problemática del consumo de sustancia especialmente en la población más joven. 2. Informar sobre la realidad de las drogas en la sociedad española. 3. Ofrecer alternativas de gestión emocional que sustituyan el consumo. 4. Llegar tanto a destinatarios directos como indirectos.
E	1. Podcast 2. Tríptico informativo 3. Cuenta de Instagram 4. Cómic	1. Favorecer un buen desarrollo social y emocional. 2. Ofrecer una perspectiva crítica sobre la inteligencia y salud emocional. 3. Sensibilizar a la población joven sobre la importancia de la salud mental. 4. Impartir herramientas para aprender a gestionar emociones.
F	1. Mural participativo 2. Cómic 3. Cuenta de Instagram 5. Podcast	1. Crear vínculos sociales entre los niños y jóvenes saharauis de Palencia. 2. Divulgar historias de vida olvidadas. 3. Dar a conocer la realidad del pueblo saharaui. 5. Concientizar sobre la problemática saharaui.

Tabla 12

(Continuación)

Grupo	Actividades propuestas	Objetivos
G	1. Cómic 2. Web 3. Dossier fotográfico 4. Podcast	1. Informar a la comunidad sobre los impactos del cambio climático en diferentes áreas. 2. Fomentar la investigación sobre los impactos actuales y futuros del cambio climático en diferentes sectores. 3. Abogar por políticas ambientales para enfrentar el cambio climático de manera integral y coordinada. 4. Impulsar la participación activa de diversos actores en la lucha contra el cambio climático.
H	1. Entrevistas 2. Podcast 3. Cómic 4. Actividad deportiva	1. Conocer las realidades de los menores extranjeros no acompañados en los hogares de acogida 2. Sensibilizar a las personas sobre los menores extranjeros no acompañados 3. Reconocer las dificultades y los riesgos que asumen los menores extranjeros no acompañados desde que salen de sus hogares 4. Promover la autoestima y el sentimiento de pertenencia
I	1. Talleres de reescritura y storytelling 2. Recopilación de videos 3. Podcast 4. Foro de debate 5. Cuenta de Instagram 6. Página web	1. Fomentar la reflexión y concientización sobre el material visual que consumen y visibilizar la escasez de referentes femeninos. 2. Fomentar la reflexión sobre las princesas Disney 3. Brindar información sobre el proyecto. 4. Promover la participación de los jóvenes 5. Promocionar el proyecto. 6. Difundir información

Nota: Tomado de FGf_A, FGf_B, FGf_C, FGf_D, FGf_E, FGf_F, FGf_G, FGf_H y FGf_I.

La propuesta pedagógica plantea que el resultado del proyecto es la “creación de contenidos que combinan la multimedialidad con el desarrollo de culturas participativas para que el alumnado pase de ser mero consumidor a coproductor de la narración” (Doc_GP). Por lo cual, cada proyecto se caracteriza por la multimodalidad, que es definida como el uso y la integración de múltiples modos de comunicación y representación en la construcción del significado. Esta se fundamenta en la semiótica social, utilizando diversos modos de comunicación (texto, imágenes, sonido, gestos, videos) para comunicar de forma efectiva (Kress, 2010).

Esto es evidente al observar los videos que son el producto final del proyecto. El alumnado cuenta en qué consiste cada una sus propuestas y desarrolla los objetivos que se

plantearon al inicio. Son diversos los géneros que se han utilizado para desarrollar las propuestas y cada uno de ellos tiene un objetivo específico. Destaca el propósito comunicativo de *informar*, *visibilizar*, *sensibilizar* y *concientizar* a la población sobre diferentes problemáticas. No obstante, constituyen nuevos espacios para abordar las problemáticas y discutir sobre las mismas.

> *A través de las distintas plataformas digitales podemos realizar intervenciones socioeducativas que ayuden a la integración social de los distintos colectivos* (II_14).

Estos textos se han creado de forma colaborativa por las y los mismos integrantes de los grupos, convirtiéndose en autores de sus textos. Sin embargo, se debe considerar que se han tomado como referencia textos previos de diferentes géneros.

> *Pienso que todas hemos participado por igual, una implicándose más en un apartado de montaje y otras más en el apartado escrito o en contactar con las personas responsable que nos han ayudado hacer el Instagram o el podcast con sus historias reales* (II_24).

Por otro lado, también se ha contado con la participación de agentes externos que han permitido construir narrativas que permiten el acercamiento a la realidad de diferentes colectivos.

> *Ha sido mucho más fácil centrar la visión y el enfoque del trabajo en los protagonistas reales; contando así la realidad en primera persona* (II_5).

No obstante, surgieron también relaciones de poder debido a la diversidad de habilidades en el uso de los medios tecnológicos y artefactos digitales, pues algunas y algunos de los estudiantes manifestaron que no poseían el conocimiento para la elaboración del video o productos digitales, por lo que decidieron que fueran sus compañeras o compañeros – que tenían más conocimientos y habilidades– quienes se encargasen de ciertos procesos. Entonces, las personas que tienen mayor dominio en las competencias digitales tuvieron un mayor estatus dentro de cada grupo.

> *Quienes manejan más las redes sociales son las encargadas de crear contenido, las personas que tienen más manejos en programas de edición se han encargado de*

hacer los carteles y la infografía, otra persona pone voz al video, y quien tiene más practica sobre el montaje aporta su idea (II_1).

La adquisición de estas habilidades depende del contexto social, académico, familiar y social de cada persona, dado que, dependiendo de diferentes factores, manejan las TIC o no. Por ejemplo, solo una o uno de los estudiantes señaló tener un nivel C1 en competencias digitales:

Me sitúo en un nivel C1 (Líder) ya que utilizo la tecnología con confianza, creatividad y de forma critica. A su vez, tengo conocimientos de diferentes áreas y recursos (Photoshop, Premiere Pro, Lightroom, Canva, etc…) y si no conozco algo me informo, intento aprender por mi cuenta a utilizarlo, para poderle sacar el máximo de partido (…) desde pequeña he participado en cursos de edición de imagen y video, y de fotografía, a parte mis padres fueron fotógrafos entonces es algo que he conocido desde bien pequeña yendo a Rallies de fotografía con ellos, muchos de los conocimientos que tengo me los han trasmitido ellos (II_19).

Se observa que el contexto familiar ha influido en la adquisición de las competencias y en el dominio en el uso de diferentes herramientas para crear recursos. Por otro lado, hay estudiantes que consideran estar en un nivel A1 en cuanto tecnología, por lo cual:

Es cierto, que cuando realizo otros trabajos en grupo en los cuales el factor tecnológico es relevante, me suelo mantener más al margen (II_3).

Porque al final no tenemos conocimientos técnicos para montar un vídeo, entonces hemos hecho lo que hemos podido (01:10 min de PAv_B).

De este modo, las competencias digitales se han convertido en un factor determinante de estratificación social en la actual era de la información. Las personas que poseen un nivel avanzado de estas habilidades se encuentran en una posición privilegiada para tomar decisiones y actuar en ámbitos que pueden resultar inaccesibles o incomprensibles para quienes tienen un dominio limitado de estas tecnologías. Esta diferencia en las competencias digitales influye en la capacidad de navegación y utilización de herramientas tecnológicas y, más que eso, otorga acceso diferencial a espacios de poder, a oportunidades laborales y a fuentes de información que permanecen restringido para otros u otras. En consecuencia, la

brecha digital constituye un mecanismo de reproducción de desigualdades sociales y económicas, donde el dominio de las competencias digitales actúa como una nueva forma de capital cultural y social en la sociedad contemporánea.

De ahí que se presenten nuevas percepciones sobre el uso de las TIC como artefactos de los eventos letrados:

> *Quiero resaltar que he adoptado una perspectiva diferente en cuanto a las redes sociales ya que me ahora veo mucho más su potencial en cuanto al trabajo de las redes sociales* (II_22).
>
> *El paso del tiempo y el descubrimiento de nuevas tecnologías que nos facilitan la vida hace que los medios de comunicación convencionales (tales como la radio o la televisión) vayan poco a poco quedando en un segundo plano, y dan paso a otras formas de difusión como las redes sociales, los podcasts, los mensajes interactivos, herramientas como twich o youtube que permiten a ver videos en stream, etc* (II_27).

Por otro lado, el uso de nuevos medios para producir texto conduce a pensar diferentes aspectos que no se consideraban con anterioridad. Por ejemplo, como propuesta de mejora se manifestó: “Poner un traductor si algún niño o persona no sabe el idioma” (D_F_3). Debido a las características y funciones de las TIC, se puede generar contenido que sea inclusivo y, por extensión, más accesible a diferentes grupos sociales.

4.2.6. Cultura popular

La cultura popular se refiere a las prácticas, creencias, objetos y fenómenos que son prevalentes y significativos dentro de una sociedad en un momento dado, reflejando y moldeando los valores y experiencias cotidianas de la sociedad. Se caracteriza por su accesibilidad y difusión a través de los medios de comunicación masiva, como la televisión, el cine, la música, las redes sociales y otros formatos digitales. La cultura popular abarca desde modas y tendencias hasta representaciones artísticas y productos mediáticos que tienen un impacto amplio en la sociedad. Según Storey (2018), la cultura popular no solo es un reflejo pasivo de la sociedad, sino también un campo de lucha donde se negocian y disputan significados y poderes.

El proyecto transmedia se ha planteado como una propuesta pedagógica que responde a las necesidades de la sociedad actual que se caracteriza por el uso masivo de medios digitales para acceder y compartir información. Por tanto, el primer paso ha sido buscar información y tomar un punto de partida que permita abordar cada problemática planteada. En la Sesión 2, se solicitó la búsqueda de diferentes fuentes de referencias, desde distintos medios.

Tabla 13

Fuentes de información de los proyectos transmedia

Grupo	*YouTube*	*Instagram*	*TikTok*	*Organizaciones*	*Noticia*	*Revista académica*	*Documental/ Programa*	*Página web*	*Comic*	*Exposición fotográfica*	*Podcast*	*X*	*Trípticos*
A	x		x				x					x	
B		x	x				x		x				
C		x							x	x	x		
D			x	x				x					
E	x	x	x	x	x	x							
F	x	x		x	x			x		x			x
G	x			x	x	x	x						
H	x	x	x										
I	x					x							

Nota: Tomado de FGf_A, FGf_B, FGf_C, FGf_D, FGf_E, FGf_F, FGf_G, FGf_H y FGf_I.

Se aprecia la diversidad de recursos y fuentes de información que han utilizado los estudiantes para informarse sobre la temática y como referentes en la creación de contenido. Las más utilizadas para recopilar información han sido las redes sociales, YouTube, Instagram y TikTok. YouTube ha sido el recurso más utilizado por los grupos. Esta es una red social de contenidos audiovisuales, es decir, videos, que los usuarios pueden ver, compartir, comentar y publicar. “YouTube se está posicionando como un instrumento que impulsa el fomento de conocimiento y experiencias enriquecidas por su connotación audiovisual” (Beltrán-Flandoni

et al., 2023). Esto es debido a las opciones académicas, recreativas y sociales que ofrece la red.

> *Escogimos el conflicto del Sahara porque algunas habíamos visto un vídeo de YouTube sobre el tema y conocíamos de manera muy leve el proyecto Vacaciones en Paz; teníamos claro que nos queríamos centrar más en las personas, sus historias y dificultades (*II_33).

Por otro lado, las redes sociales son de libre acceso por lo cual todas las personas que tengan una conexión a internet pueden utilizarla e incluso, crear y distribuir su propio contenido. De esta manera, el alumnado ha utilizado diversas herramientas para la elaboración del video, el diseño del proyecto y las actividades propuestas.

> *Realizamos una búsqueda de links de documentales, tik toks, noticias en Twitter, páginas de datos y videos informativos donde nos basaremos a lo largo del proyecto, mostrando personajes con ideologías completamente diferentes y con otros valores frente a las cámaras* (D_2_1).

Tomando en consideración este aspecto de las redes sociales, es importante discutir sobre las ventajas y desventajas que brindan. Entre las ventajas se destacan la capacidad de conectar a personas, facilitar la comunicación, intercambiar, ofrecer espacios para el diálogo y el activismo social. Igualmente, sus características permitan llegar a un público más amplio. Sin embargo, existen desventajas significativas como: la desinformación y las noticias falsas, la posible adicción a las plataformas y los efectos negativos en la salud mental. Igualmente, la privacidad de las y los usuarios puede verse comprometida debido a la recopilación y uso de datos personales por parte de las redes sociales. No obstante, se rescata que el uso y acercamiento de estas tecnologías permite la reflexión y análisis crítico sobre sus repercusiones:

> *En internet hay muchas herramientas para, por ejemplo, participar de forma activa y anónima en foros, o incluso en otras plataformas como streaming sin revelar tu identidad, esto puede motivar a otras personas a participar sin moverse de casa, además de llegar a mucha más población (*II_1).

> *Mi comprensión de la seguridad en línea también ha crecido, siendo más consciente de la gestión de la privacidad y la seguridad de la información personal en el ciberespacio* (II_12).

> *Tanto el proyecto Transmedia como las demás prácticas de la asignatura me han hecho darme cuenta de la importancia que tienen en nuestro día a día las formas de comunicarnos, las redes sociales, el cribado necesario al bombardeo diario de información, ser críticos y sensatos con lo que leemos y escuchamos, etc*. (II_31).

Así pues, el desconocimiento sobre las herramientas digitales brindadas por las TIC, que son parte de la sociedad actual, puede representar riesgos en usuarios o usuarias con habilidades digitales limitadas, pues no están al tanto de las desventajas que presentan.

Por otra parte, al igual que se mencionó en *Eventos letrados*, la falta de competencias digitales y las relaciones de poder que se generan a partir de ellas, tienen un gran impacto en la configuración de las estructuras sociales y en la construcción de la identidad individual. Cuando los individuos carecen de las habilidades necesarias para utilizar los diversos recursos digitales, o bien no poseen los conocimientos para interpretar y producir contenidos en estos medios, o bien son excluidos de las dinámicas culturales predominantes en la sociedad contemporánea. Así, se ve limitada la interacción en el medio pues no pueden formar parte de discursos, prácticas y redes de interacción que son cada vez más digitales. En consecuencia, la brecha digital se manifiesta como una forma de exclusión cultural.

En otro orden de cosas, debido al carácter interactivo de las herramientas digitales, se produce una práctica de trabajo a través del proyecto transmedia vinculada a la noción de intertextualidad (recordemos que consiste en que un texto hace referencia a otros de manera explícita o implícita. Los textos pueden ser literarios, culturales, históricos o mediáticos este fenómeno implica la interacción entre elementos textuales). Según Kristeva (1980), la intertextualidad no solo establece conexiones entre textos, sino que también influye en la producción de significados y en la construcción de identidades culturales, permitiendo que los textos dialoguen entre sí y con sus contextos sociohistóricos.

En el caso que hemos estudiado se observa el uso de otros textos, los cuales han sido utilizados para la producción de textos o han sido tomado como modelos para la

producción de nuevos textos. En dichas producciones narrativas pueden aparecer temáticas, ideas de creación de contenidos, personajes, etc.

> *Lo hemos escogido como referencia para crear nuestro comic sobre Ampudia, su gente y sus tradiciones* (FGp_B_2).
>
> *Nos hemos fijado en el programa de "Volando Voy" de Callejas, sobre todo en el que se centra en el románico palentino, aunque también hemos tenido referencia de algún cómic y del TikTok de una chica de aquí de Palencia que va a conocer distintos pueblos y distintas zonas de la capital (*00:16 min de PAv_B).
>
> *En la cartelera hemos utilizado temática de cine, por ejemplo, se veía a la chica de Pulp Fiction, a Heisenberg de Breaking Bad que son personajes que acaban destrozados por el consumo de droga, entonces ya que son tan populares en la cultura pop hemos decidido utilizarles como modelo para hacer este tipo de infografía* (03:09 min de PAv_D).

De la misma manera, se puede analizar la presencia de la propia idea de *transmedialidad* que es otra característica de los nuevos entornos tecno-mediáticos al permitir las relaciones entre mundos narrativos y el mundo real (Guardia Calvo, 2023). El grupo B realizó un cómic en base a la información recolectada de personas de la comunidad, logrando plasmar una realidad cultural y social en otro medio. Así, la difusión de esta información es más amplia, dado que llega a otros públicos.

Figura 16

Captura de pantalla de cómic realizado por los estudiantes

Nota: (01:23 min de PAv_B).

Se va a ver como ensayan el paloteo del pueblo que es una danza tradicional donde le explican en qué consiste que tienen una actividad del día del palo y que también danzan a su virgen de Alconada. En Alconada, también descubre lo que es el día del ángel, una tradición en la que comen tortilla y roban naranjas (01:23 min de PAv_B).

Otro caso, se presenta en el proyecto del grupo G, pues utilizan un fragmento de un video de un político perteneciente al partido de Vox como parte del podcast planteado como actividad para "impulsar la participación activa de diversos actores en la lucha contra el cambio climático" (FGf_G). Sin embargo, el diálogo del personaje toma una connotación sarcástica acerca del cambio climático.

En el mes de julio hacía un calor que no se podía aguantar que siempre nos íbamos al Corte Inglés. Pues bueno, si te pilla la hora de calor en la calle te metes en un centro comercial (02:50 min de PAv_G).

Figura 17

Captura de pantalla de video realizado por los estudiantes

Nota: (02:50 min de PAv_G)

Otro elemento de relevancia cultural son las representaciones de género y construcciones de identidades que se desarrollan en la cultura mediática. Al respecto, se trae a colación el caso presentando por el grupo A, acerca de un *influencer* de las redes sociales quien estuvo envuelto en polémica debido a comentarios sobre la sexualidad.

Él afirma que engaña a las mujeres para no usar condón porque afirma ser infértil, que eso es totalmente falso, que engaña. Entonces, (…) creemos que es posible que

*muchos de los adolescentes que hayan visto este video se les haya ocurrido la brillante idea de llevar eso acabo en sus vidas diarias (*01:30 min de PAv_A).

Tuvo muchas visualizaciones en TikTok pero se lo censuraron y tuvo muchas denuncias, por eso no se puede encontrar en su perfil pero en Twitter sí que está publicado (FGp_A_2).

Por tanto, las redes sociales también son sistemas donde se replican o difunden diferentes ideologías de la sociedad, entre ellas las que hacen referencia al rol de géneros y a la sexualidad. De ahí que es necesario desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo para actuar en las mismas.

4.2.7. Contenidos programáticos del perfil profesional

Los contenidos programáticos son los componentes esenciales de un plan de estudios que definen el conocimiento, las habilidades y las competencias que las y los estudiantes deben adquirir en un programa educativo. Estos contenidos se seleccionan, organizan y secuencian para facilitar el aprendizaje y el logro de los objetivos educativos, respondiendo a las demandas actuales del campo profesional y la sociedad (Fink, 2013). En la era digital y del aprendizaje por competencias, los contenidos programáticos no solo abarcan información, sino también habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas, y capacidades para el aprendizaje a lo largo de la vida (Beetham y Sharpe, 2013).

Además, disponer de las habilidades y competencias de acuerdo con el perfil profesional, permite la integración a esa comunidad y, por ende, a esa identidad cultural. Esto es debido a que comparten normas, valores, prácticas y símbolos en el ámbito profesional. Y aporta, además, un sentido de pertenencia y valoración de su profesión. Los contenidos programáticos que se han abordado en el desarrollo de este proyecto transmedia son: medios de comunicación social, narrativas transmedia y problemáticas diversas basadas en la realidad y en función de su perfil profesional y conocimientos previos.

Me ha ayudado a desarrollar mis habilidades digitales, sociales y culturales, puesto que he tenido que investigar e indagar sobre el tema escogido: la influencia de los personajes públicos ante los adolescentes, a través de las redes sociales (II_18).

En el ámbito de la educación social se pretende transmitir y hacer llegar a las personas, de una forma más original y modificada a los avances tecnológicos, una problemática social que influye en el desarrollo, autoestima, capacidad de aceptación y gestión de problemas en las personas, tanto a adolescentes en pleno desarrollo como a personas que pueden arrastrar ciertas problemáticas o trastornos por haber sufrido ciberbullying o por haberse influenciado y creado una perspectiva falsa de la vida que se publica en las redes (II_29).

Enfocar el trabajo desde una perspectiva más práctica, que ha conseguido, bajo mi punto de vista que se entienda el propósito de Medios de Comunicación Social en el grado de Educación Social (II_31).

Por estas razones, se comprueba que el proyecto transmedia ha tenido un carácter transversal por haber trabajo diferentes tópicos de forma práctica. En los informes individuales del alumnado, manifiestan haber comprendido la integración de los medios de comunicación en proyectos socioeducativos propios de su ámbito laboral. Asimismo, han destacado el impacto que tienen las herramientas tecnologías para generar espacios y poder llegar al público. Igualmente, los estudiantes han mencionado haber logrado un aprendizaje significativo:

Es un trabajo muy adecuado para los tiempos actuales ya que utiliza como medio las redes sociales y elementos muy utilizados para la transmisión de información, muy adaptado para la población actual (II_16).

Sí que he aprendido a transformar esos conocimientos en algo que me importe y que haya disfrutado sinceramente, la vinculación entre el guion y lo audiovisual, el humor y la educación y el trabajo en equipo con personas con las que estás a gusto me han permitido disfrutar de un proceso novedoso y realizador (II_21).

Finalmente, el evento letrado que constituyó el proyecto transmedia ha promovido la reflexión de los estudiantes sobre la evolución potencial de sus proyectos y la reflexión sobre los recursos utilizados en la sociedad de la información y su aplicabilidad en nuevos proyectos.

En un comienzo será de forma virtual pero que, en función de la evolución, se plantea llevarlo a cabo en persona, como por ejemplo traspasando el foro de opinión a una mesa redonda o a un café-tertulia (FGf_I).

5. CONCLUSIONES

5.1. Discusión de resultados

Este proyecto transmedia fue generado como una propuesta pedagógica innovadora por lo cual se analizó la presencia de diversas características que han sido integradas para configurar una ecología educativa. Estas ecologías educativas se identifican por la incorporación de las TIC que generan un aprendizaje vital en diferentes contextos, tanto formales como informales, utilizando una metodología activa que construye comunidades de práctica que trabajan con un enfoque transdisciplinar. Esto es debido al afán de desarrollar competencias en diferentes ámbitos como el tecnológico, social, cultural y profesional y cambiar las percepciones sobre el uso y aplicación de los medios de comunicación en el aprendizaje.

En relación con la implementación de las TIC en la educación, Valerezo Castro y Santos Jiménez (2019) enfatizan que "el adecuado empleo de las TAC [Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento] requiere del diseño, implementación y evaluación de metodologías, que desborden su uso instrumental, para abarcar escenarios que favorezcan la gestión de aprendizaje" (p. 185). Esta perspectiva subraya la importancia de orientar las TIC como herramientas de aprendizaje que fomenten competencias en gestión de información, comunicación y creación de contenidos. Así, el proyecto transmedia *Social Media Palencia* se alinea con este propósito, pues integra las TIC como componentes fundamentales del proceso de aprendizaje y facilita el desarrollo de competencias digitales de manera orgánica. Los estudiantes manifiestan que adquirieron habilidades tecnologías en un entorno de aprendizaje informal, demostrando así la eficacia de este enfoque pedagógico.

Asimismo, el trabajo en comunidades de aprendizaje genera espacios donde la interacción promueve la adquisición de conocimientos y competencias. Al respecto, González-Sanmamed et al. (2018) afirman que uno de los retos de las ecologías de aprendizaje en la era digital “se trata de la emergencia de la co-creación del conocimiento y del diseño participativo de la educación superior y a lo largo de la vida” (p. 39). Es decir, una

ecología de aprendizaje fomenta la generación de comunidades de aprendizaje que toman como base un trabajo colaborativo y la comunicación generando relaciones horizontales y democráticas. En el desarrollo del *Social Media Palencia*, el resultado fue la co-creación de un diseño de propuesta transmedia frente a una problemática. Cada integrante del grupo aportó con sus conocimientos, habilidades e ideas para la concreción del objetivo. Por lo cual, esta ecología de aprendizaje permitió el desarrollo de competencias académicas, digitales y sociales en un trabajo colaborativo.

El uso de narrativas transmedia como metodología para la creación de propuestas sociales en el estudio de caso requiere comprender el alfabetismo transmedia y la necesidad de incorporar una experiencia de aprendizaje digital. En este sentido, el caso estudiado sigue la línea planteada por Montoya (2024) cuando señala que este tipo de aprendizajes deben ser entendidas "no sólo como un nuevo conjunto de competencias, sino también como una visión diferente de las relaciones entre los sujetos, las TIC y las instituciones educativas" (p. 55). Es decir que el proyecto transmedia, además de enriquecer las competencias individuales, reconfigura la interacción entre los participantes, la tecnología y el entorno educativo, fomentando un ecosistema de aprendizaje más flexible, colaborativo e innovador y con la necesidad de adquirir competencias digitales demandadas en la sociedad contemporánea.

Por otro lado, el proyecto transmedia *Social Media Palencia* utilizó un escenario de ecologías del aprendizaje basada en proyectos y resolución de problemas tomando como referencia el modelo de Hernando Calvo (2015). Estas metodologías estimulan la construcción del propio aprendizaje en el transcurso de la búsqueda de posibles soluciones frente a un problema, reforzando lo ya desarrollado por Monsalve-Lorente y Aguasanta-Regalado (2020). Por tanto, se creó un escenario de aprendizaje donde las y los estudiantes pudieron reflexionar y discutir las ideas dentro de una comunidad, sobrepasando los límites de una educación formal. En el desarrollo del proyecto, los estudiantes se acercaron al contexto y a individuos que atravesaban la realidad que habían seleccionado como temática, constituyéndose en un aprendizaje significativo.

Además, debido a las características de la población del estudio de caso (educadores/as sociales en formación inicial), se planteó como objetivo el desarrollo de competencias y contenidos alineados a su perfil profesional. El diseño del proyecto transmedia permitió brindar un aprendizaje vital y transcendental basado en experiencias de aprendizaje auténticas. Los resultados que hemos obtenido del caso de estudio parecen ir en la línea de lo planteado respecto de los aprendizajes ubicuos en entornos educativos expandidos (Díez-Gutiérrez y Díaz Nafría, 2018) y el papel que juegan las herramientas digitales y las redes sociales no sólo por su rol como facilitadoras del aprendizaje expandido y la educación permanente, sino también porque median en los procesos de participación, empoderamiento ciudadano y la transformación social. Esto parece quedar reflejado en las experiencias formativas críticas y contextualizadas con una proyección social que se produjeron en el diseño y desarrollo del proyecto transmedia. Así, este entorno de aprendizaje ha impulsado a las y los estudiantes a usar medios y recursos con un carácter transformador para resolver desafíos sociales, y ha fomentado una ciudadanía consciente, crítica y comprometida.

En consecuencia, el proyecto *Social Media Palencia* transformó las prácticas educativas tradicionales planteando el diseño de una propuesta social basada en una narrativa transmedia y utilizando una ecología de aprendizaje basada en proyectos. Esta propuesta, al ser construida de manera grupal, fomentó el trabajo colaborativo y la participación activa de los estudiantes, que traspasó los límites de la educación formal impulsando el autoaprendizaje. Además, el proyecto se ha adaptado a los intereses profesionales de estudiantes de Educación Social con el fin de desarrollar competencias alineadas a su formación. Dado la incorporación de las TIC y de los artefactos de la cultura mediática para abordar la creación de narrativas transmedia, brindó una experiencia auténtica y relevante de aprendizaje digital. Entonces, este enfoque holístico no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también prepara al alumnado para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más interconectado y en constante evolución tecnológica. Además,

debido a su transversalidad ha permitido adquirir competencias en los diferentes ámbitos: digital, académico, social y cultural.

El proyecto transmedia es un ejemplo de la incorporación del aprendizaje dialógico en el contexto educativo universitario. Este enfoque pedagógico ha logrado transformar el aula en un espacio de diálogo y construcción colaborativa del conocimiento. La relación horizontal educador-educando y educando-educando ha fomentado un ambiente de aprendizaje donde todas las voces son valoradas y respetadas. De la misma manera, el trabajo colaborativo refleja dicha dialogicidad al promover la interacción recíproca y el aprendizaje mutuo, lo cual parece apoyar el trabajo desarrollado por Pizarro Madureira y Viché González (2023) cuando señalan la necesidad de buscar proyectos educativos dialógicos y concientizadores, apoyados en enfoques narrativos y orientados a la lucha por la justicia social en acciones comprometidas con los entornos que nos rodean.

En este estudio de caso, se identifica que la dialogicidad ha permitido el desarrollo de competencias mediáticas y académicas y ha influido en las habilidades de comunicación, negociación y pensamiento crítico. Además, la diversidad de temáticas y perspectivas abordadas en el proyecto ha ampliado el alcance del diálogo, incorporando voces y realidades sociales diversas. Esto ha enriquecido la experiencia educativa y ha impulsado una comprensión de diferentes grupos sociales y un compromiso activo con las problemáticas sociales.

Asimismo, la concientización ha fomentado una comprensión crítica de las realidades sociales y el desarrollo de capacidades para la transformación en el desarrollo del proyecto transmedia. La naturaleza del proyecto, centrada en visibilizar y generar conciencia crítica sobre diversas realidades sociales, ha permitido comprender y reflexionar sobre las estructuras de poder y opresión en la sociedad. Al trabajar con diferentes colectivos que representan minorías, las y los futuros educadores sociales han podido reconocer y analizar las desigualdades sociales, desde una perspectiva más crítica. Esto ha promovido el alcance de competencias fundamentales para su práctica profesional como la capacidad crítica y la responsabilidad ética. Adicionalmente, ha brindado la oportunidad de que el alumnado de la

universidad se sitúe como agente de cambio frente a desafíos del medio socioeducativo. Es esta idea de una articulación entre educabilidad, toma de conciencia, proyectos pedagógicos y cambios sociales como ejes prioritarios los que parecen sustentar la propuesta aquí analizada, cuestión que ya ha sido confirmada en estudios como los de Pallarès-Piquer (2018). Por eso, y aunque estos proyectos en el aula se hayan mantenido quizás en un plano más conceptual, han contribuido significativamente a la exploración de posibilidades de intervención en su futuro ámbito profesional.

Por otro lado, durante el desarrollo del proyecto se analizaron también la conformación de identidades y las representaciones ideológicas que subyacen a toda propuesta educativa. En cuanto a las identidades, se ha podido observar que durante la ejecución del proyecto transmedia se vislumbraron incipientes construcciones identitarias en el alumnado y respecto de los colectivos a los que iban dirigidos sus proyectos. Primero, asumen la identidad de educadores/as sociales y agentes de cambio, aunque también se ven sometidos a desafíos que atraviesan el desarrollo de sus proyectos a causa de deficiencias en las competencias digitales que son una necesidad en la sociedad contemporánea, mostrando el proceso de construcción o adopción de una identidad. En cuanto a los colectivos, se observa un esfuerzo consciente por parte de las y los estudiantes para utilizar el lenguaje y las narrativas transmedia como herramientas para deconstruir identidades sociales preestablecidas y fomentar nuevas percepciones. Por tanto, este fenómeno refleja que las identidades son construcciones sociales maleables y susceptibles de cambio.

De igual modo, con las representaciones ideológicas hemos observado que se producen fenómenos similares, pues la sociedad reproduce diferentes discursos e ideologías que mantienen las relaciones de poder. En línea con lo planteado por Salina (2023) las dinámicas y procesos generados en el entorno universitario y respecto al proyecto, nos permite comprender el papel que juegan en los procesos de conformación social, las significaciones sociales y personales, pero también la contingencia y provisionalidad de los mismos, ya sea respecto de los procesos implementados a lo largo del proyecto como respecto de los objetos elaborados.

Las escuelas y las universidades constituyen, entonces, mecanismos de reproducción de desigualdades. Por tanto, este proyecto ha impulsado la reflexión crítica y propone utilizar sus narrativas transmedia como medios que desafíen las concepciones preestablecidas de la sociedad.

En el proyecto transmedia se produjo una diversidad de eventos letrados debido al carácter narrativo del mismo, pues debían generar textos, siendo entendidos como texto escrito, fotografías, videos, carteles, entre otros. Se generaron diferentes géneros discursivos debido a que cada grupo debía adaptar sus actividades al colectivo al que se dirigían, conociendo las características de cada medio o soporte, por lo que se observa la multimodalidad. Sin embargo, se denotó la existencia de relaciones de poder a causa de las competencias digitales pues estas se convirtieron en un factor determinante para acceder a la lectura y a la escritura de textos digitales. De los resultados que hemos extraído, hemos podido constatar que el aprendizaje y la adquisición de competencias digitales e interculturales resulta en una necesidad primordial para contribuir en la sociedad globalizada actual, además de que los entornos tecno-mediáticos nos proporcionan nichos ecológicos interactivos y ubicuos de aprendizaje donde todos pueden participar y aprender, como aparece reflejado en trabajos investigativos como de Hernández Martín e Iglesias Rodríguez (2017). Sin embargo, se debe considerar que para acceder a estos espacios y contribuir con la sociedad, hemos de reflexionar sobre la adquisición de estas competencias digitales.

El proyecto transmedia se ha planteado como una propuesta pedagógica que responde a las necesidades de la sociedad contemporánea que se caracteriza por el uso masivo de medios digitales para acceder y compartir información. Actualmente, el contenido al que más se accede es digital debido a la facilidad, interactividad y multimodalidad que se presenta. Por tanto, es necesario relacionarse con las herramientas tecnológicas con el fin de poder participar en la sociedad, puesto que nuevas prácticas surgen de ellas. Por ejemplo, las redes sociales se convierten en otro mecanismo para reproducir o desafiar ideologías y las exclusiones sociales, pues se convierten en otra práctica cultural, por lo cual se debe desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo para actuar en las mismas.

En la era digital y del aprendizaje por competencias, los contenidos programáticos no solo abarcan información, sino también habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas, y capacidades para el aprendizaje a lo largo de la vida. Gracias al desarrollo del proyecto transmedia se han promovido estas habilidades en las y los estudiantes, pues a través de pensar cuestiones como las de la dialogicidad, la conformación de identidades y la reproducción ideológica, hemos comprendido como proyectos como el del *Social Media Palencia* promueven la reflexión sobre la presencia de relaciones de poder y la exclusión de algunos grupos. Además, se ha observado que el alumnado ha podido adoptar una identidad de agentes de cambio que corresponde con su perfil profesional.

Para concluir, el proyecto transmedia *Social Media Palencia* concebido en el Laboratorio de Innovación Educativa y Socio-Comunitaria "(Know)Mad-Uva" podemos considerarlo, a la luz del análisis efectuado, como una práctica innovadora que promueve el desarrollo de competencias digitales y el pensamiento crítico de estudiantes del Grado de Educación Social capaces de mediar y formar en la línea de configurar agentes de cambio con compromiso social capaces de ser transformadores de la sociedad del siglo XXI.

5.2. Limitaciones del estudio

A pesar de haber cumplido con los criterios de calidad de investigación y el rigor aplicado en la recolección y análisis de datos, es fundamental reconocer las limitaciones que podrían haber influido en los resultados y en las conclusiones derivadas de esta investigación:

- Una de las limitaciones de esta investigación ha sido no contar con instrumentos de evaluación objetivo de las competencias digitales y el pensamiento crítico. Esto hubiese permitido analizar profundamente la influencia de los proyectos transmedia en el desarrollo de competencias indispensables en la era digital.
- Por otro lado, la inclusión de un *focus group* con las y los estudiantes y/o una entrevista con el docente habría enriquecido la investigación al proporcionar datos adicionales para contrastar de manera más exhaustiva la información recopilada sobre el proyecto.

5.3. Líneas futuras de investigación

Considerando los hallazgos de esta investigación sobre el proyecto transmedia *Social Media Palencia*, se proponen las siguientes líneas de investigación futura, a realizar en trabajos principalmente de Máster o Doctorado:

- La investigación podría ampliarse al replicar esta propuesta pedagógica en otros contextos sociales, es decir, otras carreras profesionales, otras universidades y otras carreras para comparar resultados e identificar factores que pueden influir em el proyecto. Igualmente, a partir de ese análisis pueden derivarse propuestas de mejora.
- Por otro lado, se podría realizar un estudio longitudinal con las y los participantes para evaluar el impacto que ha generado la implementación de este proyecto en sus carreras como educadores sociales.
- Por último, se podría llevar a cabo una investigación sobre el impacto real en las comunidades locales que tienen los proyectos transmedia desarrollados por el alumnado.

REFERENCIAS

Albert Gómez, M. J. (2007). La investigación educativa: Claves teóricas. McGRAW-HILL.

Alonso, E. y Murgia, V. A. (2018). Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina. *Comunicación Y Sociedad*, (33), 203-222. https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7039

Alonso, L. E. (2012). Sociedad y discurso o discurso sin sociedad: el debate postestructuralista. *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales,* (4), 7-25. https://recyt.fecyt.es/index.php/encrucijadas/article/view/78873

Amador-Baquiro, J. C. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 10*(21), 77-94. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eint

Área de Innovación Educativa de Fundación Telefónica. (2014). *Decálogo de un proyecto innovador: guía práctica Fundación Telefónica*. Fundación Telefónica. https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/341/

Atamara-Rojas, T. y Menacho-Girón, N. (2018). Narrativa transmedia y mundos transmediales: Una propuesta metodológica para el análisis de un ecosistema mediático, caso Civil War. *Revista de Comunicación, 17*(1), 34-56. https://doi.org/10.26441/RC17.1-2018-A2

Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zabala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Beetham, H. y Sharpe, R. (Eds.). (2013). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning* (2nd ed.). Routledge.

Beltrán-Flandoli, A. M., Pérez-Rodríguez, A. y Mateus, J.C. (2023). YouTube como ciberaula. Revisión crítica de su uso pedagógico en la Universidad Iberoamericana. *RIED-*

Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 26(1), 287–306. https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34372

Butler, J. (1990). Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity. Routledge.

Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu»y cuestionario «DigCompEdu Check-In».*EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 9*(1), 213-234. https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas.* Anagrama.

Cassany, D. y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, 28*(2), 353-374. https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353

Castellví, J., Diez, M. C., Gil, F., González, G., Jiménez, M. D., Tosar, B., Vidal, E. D., Yuste, M. y Santisteban, A. (2018). ¿Verdad o mentira? Una investigación en formación del profesorado. En E. López Torres, C. R. García Ruíz y M. Sánchez Agustí (Eds.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales.* Ediciones Universidad de Valladolid.

Chase, S. E. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln, *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I* (pp. 283-331). Editorial Gedisa S.A.

Christians, C. G. (2015). La ética y la política en la investigación cualitativa. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln, *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV* (pp. 58-112). Editorial Gedisa S.A.

Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discurso*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Costa-Sánchez, C. (2014). Transmedia Storytelling, an ally of Corporate Communication: #Dropped by Heineken case study. *Communication & Society, 27*(3), 127-150. https://doi.org/10.15581/003.27.35992

Costa-Sánchez, C. y Guerrero-Pico, M. (2020). What Is WhatsApp for? Developing Transmedia Skills and Informal Learning Strategies Through the Use of WhatsApp—A

Case Study With Teenagers From Spain. *Social Media + Society, 6*(3). https://doi.org/10.1177/2056305120942886

Creswell, J. K. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.

Davidson, N. y Major, C. H. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching, 25*(3&4), 7-55.

Delgado-Rojas, H. E., Estrada-Tello, M. M., Rojas-Loayza, A. B., Cárdenas-Vergara, N. y Cangalaya-Sevillano, L. M. (2022). El rol de la literacidad crítica en la formación ciudadana. *Investigación Valdizana, 16*(3), 151-159. https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1509

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln, *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I* (pp. 43-101). Editorial Gedisa S.A.

Diez-Gutiérrez, E. y Díaz-Nafría, J. M. (2018). Ecologías de aprendizaje ubicuo para la ciberciudadanía crítica. Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, (54), 49-58. http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=6235799

Fair, H. (2015). Contribuciones de la teoría política posestructuralista al desarrollo de la Ciencia Política y el análisis sociopolítico y crítico. *Estudios políticos,* (46), 153-178. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16433765009

Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso y sociedad, 2*(1), 170-185. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547117

Fairclough, N. y Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. En T. A. Van Dijk (Ed.), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (pp. 258-284). Sage.

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar, XIX*(38), 75-82. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08

Fink, L. D. (2013). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. Pantheon Books.

Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. (1ª ed.). Siglo XXI Editores Argentina.

Frau-Meigs, D. (2012). Transliteracy as the new research horizon for media and information literacy. *Media Studies, 3*(6), 14-27. https://hrcak.srce.hr/ojs/index.php/medijske-studije/article/view/6064

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Siglo XXI Editores.

Gabinete de Estudios y Evaluación. (s.f.). *Objetivos de Grado de Educación Social (PA*). Universidad de Valladolid. https://www.uva.es/export/sites/uva/2.estudios/2.03.grados/2.02.01.oferta/estudio/Grado-en-Educacion-Social-PA-00002/

Gee. J. P. (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words. En V. Zabala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-55). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Gibson-Graham, J. K. (2002). Intervenciones posestructurales. *Revista Colombiana de Antropología, 38,* 261-286. https://doi.org/10.22380/2539472X.1264

Giovine Yáñez, M. A. (2023). Transliteracidad: materialidades expandidas de la literatura contemporánea en el contexto de la tecnocultura. *Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários, 43*(1), 23-38. http://dx.doi.org/10.5433/1678-2054.2023vol43n1p23

Giroux, H. A., Filippakou, O. y Ocampo-Torrejón, S. (2020). Pedagogía Crítica en la Era del Autoritarismo: Desafíos y Posibilidades. *Izquierdas,* (50), 2083-2102. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492021000100203

González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A. y Estévez Blanco, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era digital: desafíos para la educación superior. *Publicaciones,48*(1), 25-45. https://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329

Grandío-Pérez, M. M. (2015). Indicadores para la evaluación de la alfabetización transmedia en los estudios universitarios de Comunicación. En Peinado Miguel, F. (Coord.), *Formación, perfil profesional y consumo de medios de alumnos en Comunicación*, (pp. 35-40). Sociedad Latina de Comunicación Social. http://dx.doi.org/10.4185/cac77

Grandío-Pérez, M. M. (2016). El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). *Palabra Clave, 19*(1), 85-104. https://dx.doi.org/10.5294/pacla.2016.19.1.4

Guardia Calvo, I. (2023). La ruptura del relato en la narración transmedia: creación de espacios para la acción social. *Fonseca, Journal of Communication,* (6), 249-269). https://revistas-fonseca.com/index.php/2172-9077/article/view/534

Hall, S. (1980). Encoding/decoding. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe y P. Willis (Eds.), *Culture, media, language* (pp. 128-138). Hutchinson

Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 222-237). Lawrence & Wishart.

Heath, C., Hindmarsh, J. y Luff, P. (2010). *Video in qualitative research*. Sage Publications.

Hébert, M. y Lépine, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notio de littératie en francophonie. *Lettrure,* 2, 88-98. https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/__Lettrure2_88.pdf

Hermann-Acosta, A. y Pérez Garcias, A. (2019). Narrativas digitales, relatos digitales y narrativas transmedia: revisión sistemática de literatura en educación en el contexto iberoamericano. *Revista Espacios, 40*(41), 5. https://www.revistaespacios.com/a19v40n41/19404105.html

Hernández Martín, A. e Iglesias Rodríguez, A. (2017). La importancia de las competencias digitales e informacionales para el desarrollo de una escuela intercultural. *Revista Interacções, 13*(43), 205-232. https://doi.org/10.25755/int.12038

Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lengua y Cultura, 24*(1). https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10

Hernando Calvo, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Fundación telefónica.

Iñesta Mena, E. M. (2017). Revisión sobre literacidad como noción multidimensional para una Didáctica de las Lenguas inclusiva. *Porta Linguarium,* (27), 79-92. http://hdl.handle.net/10481/53953

Jenkins, H. (15 de enero de 2003). *Transmedia Storytelling: Moving Characters from Books to Films to Video Games Can Make Them Stronger and More Compelling.* MIT Technology Review. https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/

Jenkins, H. (12 de diciembre de 2009). *Revenge of the Origami Unicorn: The Remaining Four Principles of Transmedia Storytelling.* Pop junctions. https://henryjenkins.org/blog/2009/12/revenge_of_the_origami_unicorn.html

Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. y Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges if Participatory Culture.* The MIT Process. https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001

Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.

Kristeva, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. Columbia University Press.

Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.

Macedo, D. (2000). Una pedagogía antimétodo. Una perspectiva freiriana. *Educación, XXI*(3), 53-61. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600302

Mahmoudi, A., Khoshnood, A. y Babaei, A. (2014). Paulo Freire Critical Pedagogy and its Implications in Curriculum Planning. *Jounal of Education and Practice*, *5*(14), 86-92. https://core.ac.uk/reader/234635740

McGuigan, J. (Ed.). (2014). *Raymond Williams on Culture and Society: Essential Writings*. Sage Publications Ltd.

Miles, M. B., Huberman, M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (3th ed.). Arizona State University.

Miranda Beltrán, S. y Ortiz Bernal, J. A. (2021). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11*(21), https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717

Moebius, S. (2012). Postestructuralismo y ciencias sociales. En E. De la Garza Toledo y G. Leyva (Eds.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 488-533). Fondo de Cultura Económica.

Montoya, C. (2024). Evaluación transmedia en educación, en tiempos de la IA y el chat GPT. *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, (224). https://doi.org/10.18682/cdc.vi224.11285

Moreno Mosquera, E. y Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura, 24*(2), 219-229. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02

Mosalve-Lorente, L. y Aguasanta-Regalado, M. E. (2020). Nuevas ecologías del aprendizaje en el currículo: la era digital en la escuela. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC, 19*(1), 139-154. https://doi.org/10.17398/1695-288X.19.1.139

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981

Orb, A., Eisenhauer, L. y Wynaden, D. (2001). Ethics in Qualitative Research. *Journal of Nursing Scholarship, 33*(1), 93-96. https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x

Ortega Sánchez, D. y Pagés Blanch, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales,* (1)*,* 102-117. http://hdl.handle.net/10259/4848

Pallarès-Piquer, M. (2018). Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(2), 126-136. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1700

Pizarro, T. M. (2021). Breve genealogía del Análisis Crítico del Discurso ante el estudio de las desigualdades sociales. *Refracción*, (3). 34-46. http://hdl.handle.net/11336/151882

Pizarro Madureira, C. y Viché González, M. (2023). Educar paara la convivencialidad desde la dialogicidad y la educogenia. Propuestas y estrategias de intervención. En A. Vico Bosh y L. Vega Caro (Coords.), *La innovación en el ámbito socioeducativo a través de las tecnologías y la atención de la diversidad* (pp. 1081-1102). Dykinsons S. L. http://hdl.handle.net/10400.8/8816

Riascos Perlaza, B. N. (2023). Aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad a los procesos de investigación sobre la lectura y escritura en la formación de docentes. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 14*(26), 1-18. https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1235

Saavedra-Bautista, C., Cuervo-Gómez, W. O. y Mejía-Ortega, I. D. (2017). Producción de contenidos transmedia, una estrategia innovadora. *Revista Científica, 28*(1), 6-16. https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.RC.2017.28.a1

Salina, S. (8-10 de junio de 2023). *Algunas consideraciones sobre posestructuralismo, educación y la categoría de posición docente* (Ponencia). I Congreso del Pensamiento Nacional Latinoamericano. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15810/ev.15810.pdf

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en investigación. Fundamentos y tradiciones.* McGraw-Hill/Interamericana de España, S. A.

Santaella Rodríguez, E. (2014). Pedagogía crítica, una propuesta educativa para la transformación social. *Reidocrea, 3*(21), 147-171. https://digibug.ugr.es/handle/10481/32270

Schuster, A., Puente, M., Andrada, O. y Maiza, M. (2013). La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que ocurren en el Aula. La Investigación Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología, 4*(2), 109-139. https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf

Scolari, C. A. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva.* Editorial Gedisa S. A.

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan.* Deusto

Scolari, C. A. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En J. A. Millán (Coord.), *La lectura en España. Informe 2017*, (pp. 175-186). https://www.fge.es/lalectura/2017/default.html

Scolari, C.A.(2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco*. Universitat Pompeu Fabra. https://repositori.upf.edu/handle/10230/33910

Scolari, C.A., Jiménez, M. y Guerrero, M. (2012). Narrativas transmediáticas en España: cuatro ficciones en busca de un destino cross-media. *Comunicación y Sociedad, 25*(1), 137-163. http://hdl.handle.net/10230/26117

Scolari, C. A., Lugo Rodríguez, N. y Masanet, M. J. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 116-32. https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324

Scolari, C. A., Masanet, M. J., Guerrero-Pico, M. y Establés, M. J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El profesional de la información*, *27*(4), 801-812. https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information, 22*(2), 63-75. http://dx.doi.org/10.3233/EFI-2004-22201

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica.* Morata.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2ª ed.). Morata.

Stake, R. E. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigacion cualitativa, Vol. III* (pp. 154-197). Editorial Gedisa S.A.

Storey, J. (2018). *Cultural Theory and Popular Culture: An Introduction* (8th ed). Routledge.

Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En V. Zabala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-107). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Street, B. (2008). Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? *Revista Interamericana de Educación de Adultos, 30*(2), 41-69. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545099002

Torrego-González, A. y Gutiérrez-Martín, A. (2018). El consumo literario como experiencia compartida en entornos transmedia. El caso de El club de los incomprendidos. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication, 9*(2), 231-240. https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.2.7

Tosar, B. y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en Educación Primaria. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

UNESCO. (s.f.). *Aprendizaje permanente.* Instituto de Aprendizaje Permanente. https://www.uil.unesco.org/en/unesco-institute/mandate/lifelong-learning

Universidad de Valladolid. (s.f.). *Competencias. Grado en Educación Social*. Escuela Universitaria de Educación (Palencia).

Valarezo Castro, J. W. y Santos Jiménez, O. C. (2019). Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento en la formación docente. *Revista Conrado, 15*(68), 180-186. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1003

Van Dijk, T. A. (2000). El discurso como interacción en la sociedad. En T. A. Van Dijk (Comp.), *El discurso como interacción social* (pp. 19-66). Editorial Gedisa, S. A.

Van Dijk, T. A. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso & Sociedad, 2*(1), 201-261. http://www.dissoc.org/es/ediciones/v02n01/

Van Dijk, T. A. (2016). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales,* (30), 203-222. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45955901010

Vargas Franco, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista Folios,* (42), 139-160. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345938959009

Viché González, M. (2020). Una cibereducación transmedia. *Revista internacional Animación, territorios y prácticas socioculturales*, (17), 55–67. https://doi.org/10.55765/atps.i17.644

Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S. y Jacotin G. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264311671-en

Wodak, R. (2001). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y su desarrollo. En R. Wodak y M. Meyer (Comps.), *Métodos del Análisis Crítico del Discurso* (pp. 17-34). Gedisa.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (6th ed.). Sage.

Zabala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?: Literacidad académica, identidad y poder en la Educación Superior. En J. Kalman y B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 348-363). Siglo XXI.