



<Estudios y tendencias

Monográfico sobre humanidades digitales y pedagogías culturales>

Cine, transmedia y educación: relatos en pantalla

Alba Ambròs-Pallarès¹ 

Enviado: 15/05/2019. Aceptado: 06/06/2019. Publicado en prensa: 04/11/2019. Publicado: 08/01/2020

//Resumen

INTRODUCCIÓN. El artículo explica cuál es la situación del cine en España, desde un punto de vista educativo y curricular, dentro de la evolución del concepto de educación mediática hacia un nuevo constructo: alfabetización transmedia, en la nueva ecología de los medios y cultura colaborativa.

MÉTODO. Análisis crítico del estado de la cuestión de tres conceptos clave: cine educativo en España, educación mediática y alfabetización transmedia, a partir de la investigación bibliográfica.

RESULTADOS. El cine está presente de forma difusa en los programas educativos españoles. Ante la transformación del paradigma de la comunicación actual, concebimos la alfabetización transmedia como una extensión del concepto de la educación mediática. La narrativa transmedia favorece el desarrollo del cine y sus competencias.

DISCUSIÓN. Falta de consolidación del concepto de alfabetización transmedia en la comunidad científica, por su novedad. Relevancia del aprendizaje informal a la hora de definir las competencias transmedia. Motivos por los que la educación cinematográfica es todavía insuficiente en la legislación educativa española.

//Palabras clave

Cine; Educación mediática; Alfabetización transmedia; Legislación educativa; Aprendizaje informal.

//Datos de la autora

¹ Profesora de la Facultad de Educación. Universitat de Barcelona, España. Autora para la correspondencia: aambros@ub.edu

//Referencia recomendada

Ambròs-Pallarès, A. (2020). Cine, transmedia y educación: relatos en pantalla. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(1), 1–18. <http://doi.org/10.1344/reire2020.13.128644>

© 2020 Alba Ambròs-Pallarès. Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



//Títol

Cinema, transmèdia i educació: relats en pantalla

//Resum

INTRODUCCIÓ. L'article explica quina és la situació del cinema a Espanya des d'un punt de vista educatiu i curricular, en l'evolució del concepte d'educació mediàtica cap a un nou constructe: alfabetització transmèdia, en la nova ecologia dels mitjans i cultura col·laborativa.

MÈTODE. Anàlisi crítica de l'estat de la qüestió de tres conceptes clau (cinema educatiu a Espanya, educació mediàtica i alfabetització transmèdia) a partir de la recerca bibliogràfica.

RESULTATS. El cinema és present als programes educatius espanyols de manera difusa. Davant la transformació del paradigma actual de la comunicació, concebem l'alfabetització transmèdia com una extensió del concepte d'educació mediàtica. La narrativa transmèdia afavoreix el desenvolupament del cinema i les seves competències.

DISCUSSIÓ. Falta de consolidació del concepte d'«alfabetització mediàtica» en la comunitat científica per la seva novetat. Rellevància de l'aprenentatge informal a l'hora de definir les competències transmèdia. Motius pels quals l'educació cinematogràfica és encara insuficient en la legislació educativa espanyola.

//Paraules clau

Cinema; Educació mediàtica; Alfabetització transmèdia; Legislació educativa; Aprenentatge informal.

//Title

Cinema, transmedia and education: stories on screen

//Abstract

INTRODUCTION. This paper describes the current situation of cinema in Spain from an educational and curricular point of view, focusing on the ongoing transformation of media literacy into transmedia literacy in the new ecology of the media and collaborative culture.

METHOD. The paper offers a critical analysis of the state of the question by reviewing the literature in three key areas: educational cinema, media literacy, and transmedia literacy.

RESULTS. Cinema is included in the Spanish curriculum, though it lacks specificity. The communicative paradigm is being transformed. In such a context, we understand transmedia literacy as a natural extension of media literacy. Transmedia narratives are very useful in helping learners to develop key cinema competences.

DISCUSSION. The scientific community remains divided about the concept of transmedia literacy because of its novelty. Informal learning plays an important role in the acquisition of transmedia key competences. Film literacy is not prominent in the Spanish curriculum.

//Keywords

Cinema; Media literacy; Transmedia literacy; Spanish curriculum; Informal learning.

1. Introducción: De la pantalla mágica gigante al teléfono inteligente de bolsillo

En la escuela Rambleta del Clot de Barcelona, desde hace dos cursos seguidos, los alumnos de sexto de primaria eligieron voluntariamente llevar a cabo un proyecto trimestral sobre el cine, en el que por grupos diseñan, graban y editan su propio corto. En el 2019, el tema estuvo dedicado a la igualdad de género. A principios de año terminaron la edición de los cortos, luego empezaron a preparar la proyección para sus compañeros y familias alrededor del mes de febrero y marzo. Primero visionaron películas para analizarlas y luego diseñaron, por grupos, el *storyboard* del corto que querían grabar. Para llevarlo a cabo utilizaron cámaras pequeñas de fotos y teléfonos móviles. El día de la proyección para las familias, la pantalla grande que habían dispuesto en la sala consiguió arrancar el reconocimiento y aplauso de todos los que habían aprendido jugando a ser directores, actores, realizadores, editores, etc. La magia del cine se había apoderado de ellos. Confiamos en que el próximo curso los alumnos también elijan trabajar el cine en clase, porque no es obligatorio hacerlo.

Algo semejante, quizás con más intensidad, ocurrió con los primeros relatos documentales que alcanzaron proyectar con éxito los hermanos Lumière el 28 de diciembre de 1895. Asustaron y fascinaron a los primeros espectadores que se atrevieron a pagar un franco para ver un nuevo invento en el Grand Café (el salón Indien) de París, en el barrio más de moda del París de la época. Pasados casi 125 años, seguimos fascinados por las historias que aparecen en la pantalla grande, mediana o pequeña, que incluso cabe dentro de nuestro bolsillo. ¿Qué ha cambiado? La humanidad siempre ha tenido, y sigue teniendo, un deseo insaciable de escuchar, ver, leer, contemplar y relatar historias. Sin embargo, estaríamos de acuerdo en afirmar que la tecnología, junto con la Red, son aspectos clave en esta evolución-revolución social y educativa que se inició en el siglo XX y sigue imparables en el XXI.

El artículo se estructura en cuatro partes interrelacionadas. En primer lugar, resume cuál es la contribución educativa del cine a la alfabetización y educación mediática (en este artículo se utilizarán como sinónimos). En segundo lugar, plantea cuál es la aportación del cine dentro de la transformación comunicativa y mediática promovida por las tecnologías digitales y la aparición del concepto de alfabetización transmedia. Dicho concepto nuevo se aborda con antelación para enmarcarlo teóricamente. En tercer lugar, un breve repaso por la situación del cine en el ámbito educativo y legislativo de España y, finalmente, la discusión y las conclusiones.

Cine y educación mediática

Las posibilidades educativas del cine en la escuela en España, ya se vieron reflejadas en el curso 1912-1913 como “modernos métodos pedagógicos” por parte del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, que promulgó una Real Orden al respecto (Documento Marco, 2019)¹. En el Congreso Hispanoamericano de Cinematografía celebrado en 1931 se consideró que todo cine era susceptible de ser usado con fines educativos (López-Martín, 2013). Los cineastas rusos Pudovkin y Kuleshov, también en los 30, defendieron la necesidad de que el cine requiera de una alfabetización concreta. En España, en 1953, el Jefe del servicio de cine educativo y artífice de la Cinemateca Educativa

¹ Se optó por utilizar la expresión Documento Marco para referenciar la obra de Lara, Ruiz y Tarín (2019) que aparecerá reiteradamente en el artículo.

Nacional, Julián Juez, ya hizo algunas propuestas para que el cine pudiera introducirse en las escuelas españolas. Además, sus posibilidades educativas se recogieron en el I Congreso Democrático del Cine Español, en 1978 (La Mirada, 1978).

El cine, junto con los otros medios de comunicación del siglo XX, especialmente con la todopoderosa televisión, suscitó mucho interés y llevó a que tanto investigadores, como docentes y familias se plantearan la necesidad de una alfabetización y educación mediática (*media literacy*) en las escuelas, además de la enseñanza de la lectoescritura. La finalidad era formar a los espectadores (niños, niñas y adolescentes) con herramientas de análisis crítico; para que fueran conscientes de la función mediadora que la televisión ejercía entre “ellos” (empresas públicas y privadas, ideologías e intereses económicos) y “nosotros” (espectadores desprotegidos). En realidad, ya se puso en evidencia un hecho que aparece recurrente como *leit motiv* en la educación desde un punto de vista diacrónico. La adaptación lenta y tensión entre lo que sucede fuera de la escuela (aprendizaje informal) y lo que se trabaja dentro (aprendizaje formal); para no ir descompasados y evitar posibles brechas entre lo que ocurre en el contexto sociocultural de los discentes y las prácticas que se llevan a cabo en la educación formal.

En la década de los 60 se impulsaron programas de educación mediática en Europa y América del Norte, con fuerte tradición en América Latina (Scolari, 2013), que fue pionera. Recientemente, la Unión Europea y la UNESCO lanzaron diferentes programas (informales y formales), investigaciones y propuestas de acción para promover e incentivar la educación mediática en las escuelas. Cabe destacar un compromiso explícito con la alfabetización cinematográfica (conocida como *film literacy*) para preservar la herencia cultural del cine y fomentar la creación de audiencias mediante, por ejemplo, *FilmEd Mostrando cine y otros contenidos audiovisuales en las escuelas europeas* o *European framework for film education, 2015*².

A lo largo de todos estos años, surgieron diversos puntos de vista sobre cuál era la finalidad de la educación mediática en las escuelas. Para algunos (los crítico-reproductivistas) tenía que servir para proteger a los estudiantes y vacunarles de todo lo negativo que los medios aportaban y de cómo les podían manipular. Por suerte, para otros pensadores no era así. Más adelante, bajo el paraguas de la educación mediática se vio la necesidad de enseñar a leer y escribir con el lenguaje audiovisual y los otros lenguajes usados por los diferentes medios de comunicación, es decir, alfabetizar para contribuir a una lectura crítica del contenido de los medios. Casi a la par, surgió la necesidad de producir contenidos cinematográficos, ya que para alfabetizar era necesario no solo conocer el código audiovisual, sino también comunicarse, es decir, escribir produciendo mensajes audiovisuales (Potter, 2010).

Si bien hace años era difícil llevar a cabo la producción escolar creativa de cine, por todo lo que comportaba conseguir el material necesario, utilizarlo y luego editar el producto; hubo experiencias de centros educativos, junto con otras asociaciones, que lo lograron. La escuela Solc de Barcelona es un claro ejemplo, con una larga tradición en el desarrollo de programas de educación mediática dentro del horario lectivo, que siguen en la actualidad. Para ilustrarlo citamos la elaboración de un

² Se recomienda la lectura del segundo apartado del informe dirigido por Pérez-Tornero y realizado por Portalés (2019, pp. 48–51), en el que de forma rigurosa se mencionan todos los estudios y programas nacionales e internacionales sobre el cine y todo lo vinculado a la alfabetización.

blog del curso 2018-2019, que han llevado a cabo los estudiantes de tercero de secundaria explicando el lenguaje y las técnicas audiovisuales: <https://corihuela.wixsite.com/blog>

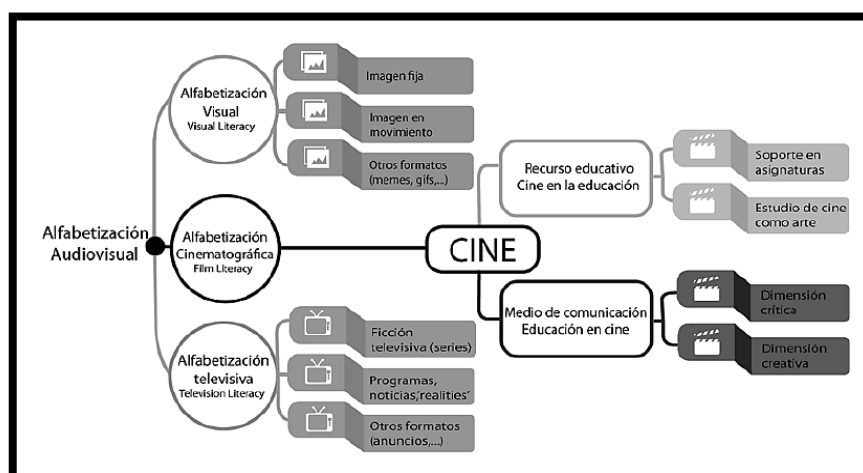
En muchas ocasiones, la puesta en marcha de propuestas de producción cinematográfica y de otros medios en la escuela, ha sido desde el voluntarismo y autoformación de docentes comprometidos con el cine y su contribución a la educación mediática. Otras veces, desde materiales y orientaciones de los servicios educativos de los gobiernos nacionales o internacionales. Sirvan de muestra la creación de un periódico escolar, la participación en un programa de radio o una televisión local, la creación de un corto, etc. (Ambròs y Breu, 2011). El interés por el cine en España es tal, que en estos momentos existen 59 plataformas y asociaciones (públicas y privadas), dirigidas a estudiantes preuniversitarios, que desarrollan múltiples iniciativas para lograr que el cine se integre en el sistema educativo. Además, debemos sumarle otras 38 iniciativas que se organizan en festivales especializados en cine para niños y realizado por niños y jóvenes que se celebran a lo largo del año en las distintas Comunidades Autónomas (Documento Marco, 2019). Y revistas especializadas en el tema (*Aularia*, *El diario de la Educación* y la *Revista Comunicar*). Siendo conscientes de la temeridad que supondría inclinarse por alguna de estas iniciativas, nos permitimos la excepción de reconocer la labor del portal educativo de libre acceso *Cinescola. Cinema i Educació* (www.cinescola.info), que celebra ya sus 15 años, ofreciendo más de 100 propuestas didácticas gratuitas sobre cine para trabajarlo en las aulas de primaria y secundaria, después de haberlas pilotado previamente.

La educación mediática, desde sus comienzos, ha velado por conectar el mundo que rodea a los alumnos, dominado por los medios, con lo que sucede en el aula, como vimos en la experiencia inicial de los alumnos de 6º de la escuela Rambleta del Clot y la producción de los adolescentes de la Solc. En el momento en que la pantalla mágica se reduce entra como dispositivo en el bolsillo, se conecta a la Red y se convierte en un teléfono inteligente: las reglas del juego cambian. Ahora, dentro de la pantalla accedemos a todos los medios, en los que interactúan diferentes alfabetos a la vez. La alfabetización cinematográfica es una de ellas, junto con la digital, la *news literacy* (sobre noticias), etc. Ello sigue provocando tensiones en el ámbito educativo, puesto que interactuamos con multialfabetos, medios y pantallas, la mayoría de las cuales todavía no han entrado en la escuela.

La siguiente figura resume el lugar que ocupa el cine dentro de la alfabetización audiovisual. La alfabetización cinematográfica forma parte de la alfabetización audiovisual que, a su vez, contribuye a la educación mediática. Dentro de la alfabetización audiovisual aparecen tres tipos más de alfabetizaciones: la visual, la televisiva y la cinematográfica. Esta última, la alfabetización cinematográfica, se debe tratar como recurso educativo y objeto de estudio.



Figura 1. La alfabetización audiovisual según la ICAA



Fuente: Documento Marco (2019, p. 51).

El cine dentro de las preferencias culturales audiovisuales de algunos adolescentes

En 2018 llevamos a cabo una investigación en dos fases sobre cuál era el perfil lector de un grupo de 47 estudiantes de tercero de secundaria de la zona metropolitana de Barcelona (Ambròs y Ramos, 2018), con el fin de poder incidir en la mejora de su formación lectora dentro de las clases de lengua y literatura catalana. Nos interesaba saber qué leían los alumnos fuera del aula, en su tiempo libre, para rediseñar propuestas didácticas innovadoras sobre la competencia literaria. Los datos se obtuvieron del análisis que realizamos al producto final que elaboraron los alumnos: una infografía digital con el programa Genial.ly, en la que tenían que presentar y organizar las lecturas realizadas por placer durante el último año. Los alumnos trabajaban con un portafolios digital en el que, antes de llevar a cabo la infografía, planificaron y organizaron el contenido.

Durante este proceso, el profesor se percató de que algunos discentes no habían leído ningún libro por placer durante el último año. Entonces decidió ampliar la consigna diciendo que podían añadir, a parte de los libros, productos culturales como películas, series, videojuegos o incluso otros que tuvieran alguna relación con la lectura (webs, *booktubers*, etc.). El diseño previo realizado por ellos en el portafolios (en el que planificaban y escribían los títulos de los productos y de las categorías) es el que utilizamos los investigadores durante la primera fase de análisis. Con los datos, establecimos cuatro categorías para clasificar los títulos que habían aportado: 1) libros y cómics en distintos soportes; 2) cultura audiovisual (películas, series y videojuegos); 3) cultura literaria social (*booktubers*, bibliotecas y librerías); 4) cultura musical. La segunda categoría, la audiovisual, es la que contó con más participación en cada uno de sus descriptores. Tres cuartas partes de la muestra, repartida entre chicos y chicas, escribieron algún título de película y de serie. Un 44 % aportó entre 1 y 10 títulos de películas y un 66 % de series, siendo en ambos casos los chicos quienes se diferenciaban en un 20 % más de títulos respecto de las chicas. Está claro que el cine, las series y los videojuegos forman parte de su repertorio cultural informal, el que sería oportuno compartir dentro de la educación formal.

Este resultado nos llevó a que una de las propuestas que se hizo para mejorar el perfil lector de los alumnos, que según Manresa (2011) era de “lectores débiles” en un 53 % de la muestra, fuera incluir

el cine y las series dentro del aula a través de lecturas híbridas de los textos literarios. Otra de las conclusiones fue que la lectura no se puede desvincular del ver (y aprender) en distintas plataformas de las pantallas. Los títulos elegidos en los distintos temas pusieron de relieve que sus preferencias literarias y culturales ocurren en distintas plataformas mediáticas de la Red. Los adolescentes van migrando de una a otra y a menudo participan de ello no solo como consumidores, sino también como productores, como vimos en otras investigaciones parecidas (Pérez-Maíllo, Sánchez-Serrano y Pedrero-Esteban, 2018; Polo, 2018; Torrego y Gutiérrez, 2017). Estamos ante una realidad transmedia sin mediador, en la que los alumnos aprenden. Nos encontramos en la era de la convergencia mediática (Jenkins, 2006, 2010), en la que la cultura es participativa y ello ha modificado totalmente en papel del lector y escritor (Adell, 2014).

2. De pantalla en pantalla y sigo porque me toca

Massanet y Scolari (2018) presentan los resultados del proyecto “Transalfabetismos. Competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje de los adolescentes³”. Encuestaron a 237 adolescentes de cinco comunidades autónomas de España en cinco fases distintas para saber cuál era su acceso y uso de los medios, así como también si producían con ellos y, en caso afirmativo, qué hacían.

Mientras que todos los participantes podían acceder a la televisión, al teléfono móvil, al wifi y al ordenador portátil, es curioso saber que lo que más usan es el teléfono móvil (95,8 %), seguido del televisor (90,75 %) y del wifi (93,2 %). Sobre los usos, afirman los encuestados adolescentes que lo que más utilizan son las redes sociales, el ordenador (para hacer los deberes) y mirar la televisión. Con menos intensidad ven películas o series. Respecto a la producción elaborada con los medios, estos jóvenes españoles afirman hacer una creación muy intensa de fotos, seguida de videos y luego de *fan fiction*.

Un aspecto que tiene en común el hecho de que los estudiantes hagan fotos y videos es que una gran mayoría lo hacen de forma espontánea y poco planificada, para compartir de forma inmediata con sus amigos o familiares en el tiempo libre. Algunos difunden sus videos en diferentes redes sociales para mostrar su trabajo, pero son la minoría. Muchos de ellos también consumen *fan fiction* y de estos, solo algunos la producen. Son muy pocos los que realizan procesos de producción complejos o incluso profesionales. Un aspecto clave es su participación como productores y la difusión que hacen de ello. La experiencia descrita anteriormente está en consonancia con el concepto que se abordará en este apartado: la alfabetización transmedia.

El auge de los tradicionales medios de comunicación se ha visto alterado por la aparición de la *World Wide Web*, la proliferación de dispositivos móviles y la transformación en las prácticas comunicativas de recepción-consumo y producción de contenidos e informaciones, acorde a lo que vimos en la experiencia del proyecto de transalfabetismos. Todo ello ha cambiado la ecología mediática contemporánea que, a su vez, afecta directamente a la educación. Parece que la radio, la televisión, las películas y series, la música e incluso el “lápiz” para escribir se lleva en el bolsillo en un solo dispositivo conectado a la Red. Desde la perspectiva de la ecología de los medios (Scolari, 2013), el ambiente está caracterizado por una cultura

³ El proyecto pertenece al marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016.

participativa (Jenkins, 2006) que se vale de tecnologías como los dispositivos móviles, para crear y compartir material en redes sociales, plataformas abiertas, etc.

Hasta hace poco más de una década aproximadamente, la lógica tradicional de los medios era producir contenidos culturales en una plataforma concreta para que los usuarios los consumieran de forma unidireccional. Las finalidades principales eran informar, educar y entretener, además de socializar y vender productos. Básicamente, el usuario era receptor y consumidor, con muy pocas oportunidades de poder interactuar con los medios o bien responderles con el mismo lenguaje y formato. Pero como se apuntó anteriormente, esta situación ha cambiado por completo. En la cultura participativa el contenido mediático ya no es cerrado ni unidireccional, sino que es abierto, compartido, flexible, fluye a través de una tecnología de distribución y se transforma gracias a la participación de otros usuarios que intervienen sobre estos mismos contenidos (Albarello y Mihal, 2018; Scolari, 2016).

El rol del usuario actual es muy distinto, puesto que una gran mayoría de ellos (pequeños, adolescentes y mayores) han incorporado el rol activo de productores de contenidos, además de consumidores y transitan de una plataforma a otra, como vimos que hacen los estudiantes del proyecto transalfabetismos y los de secundaria que investigamos. En este amanecer conceptual de la comunicación aparece de forma cada vez más consensuada, pero no excesivamente extendida, la noción de *transmedia*, con matices como *transmedia literacy*, *transmedia storytelling*, etc.

El precursor y visionario de este cambio de paradigma se focaliza, en buena parte, en Jenkins (2006) y en las *New Media Literacies* de Jenkins, Purushotma, Wigle, Clinton y Robinson (2009); acorde a una de las conclusiones del artículo de González-Martínez, Serrat-Sellabona, Estebanell-Minguell, Rostan-Sánchez y Esteban-Guitart (2018). Este equipo realizó una investigación en torno al concepto de alfabetización transmedia, en el que muestran una panorámica completa de los usos educativos de dicho término. En la bibliografía de Jenkins el concepto de *transmedia* responde a dos acepciones, que se definirán a continuación.

La primera de ellas relaciona el concepto de *transmedia* con la narrativa (*transmedia storytelling*), una forma de crear historias dentro del ámbito de la comunicación:

La narración transmediática se refiere a una nueva estética que ha surgido en respuesta a la convergencia de los medios, que plantea nuevas exigencias a los consumidores y depende de la participación activa de las comunidades de conocimiento [...]. Una historia transmediática se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas, y cada nuevo texto hace una contribución específica y valiosa a su totalidad. Una historia puede presentarse en una película y difundirse a través de la televisión, las novelas o los cómics. Su mundo puede explorarse en videojuegos o experimentarse en un parque de atracciones. (Jenkins, 2008, pp. 31–101, adaptado de González-Martínez *et al.*, 2018, pp. 16–18)

Scolari (2016) insiste en que, al cambiar la historia del medio (entendido como canales o plataformas), se aprovecha lo mejor de cada uno de ellos para expandirse a nuevos personajes, escenarios, etc. De esta manera, los consumidores y productores tienen un papel fundamental, puesto que si parten del relato oficial (canon, la obra original), van creando las historias desde abajo y las van expandiendo. El cine es un punto de partida que hallamos en ejemplos clásicos de narrativa transmedia (*Star Wars* y *The Matrix*) y, a la vez, una narrativa por la que es casi imposible no pasar.

La segunda acepción de *transmedia* es la que se relaciona con el conjunto de competencias, habilidades y actitudes que debe tener el individuo que consume y produce estos discursos (definido como prosumidor⁴). Es lo que equivaldría a la *transmedia literacy* (alfabetización transmedia), en la que se une la relación entre la convergencia mediática que emerge de la cultura participativa junto con la necesidad del individuo de saber moverse y desenvolverse en los contextos digitales. Esta misma concepción es la que hallamos en la definición que el *Alfabetismo Transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro Blanco*⁵ (Scolari, 2018a) comparte: “Alfabetismo Transmedia se entiende como un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de las nuevas culturas colaborativas” (p. 4).

Una de las conclusiones a las que llegan los cinco investigadores de la Universitat de Girona en torno al concepto de alfabetización transmedia es que en la literatura investigada existe un vacío en lo que concierne a su definición. No han hallado un consenso en la adopción de la definición de esta alfabetización. Sin embargo, sí que han encontrado acuerdo a la hora de nombrar los elementos que la conforman y debe aglutinar, que van más allá de la competencia digital o las *21st Century Skills* (Witte, Rybakova y Kollar, 2015).

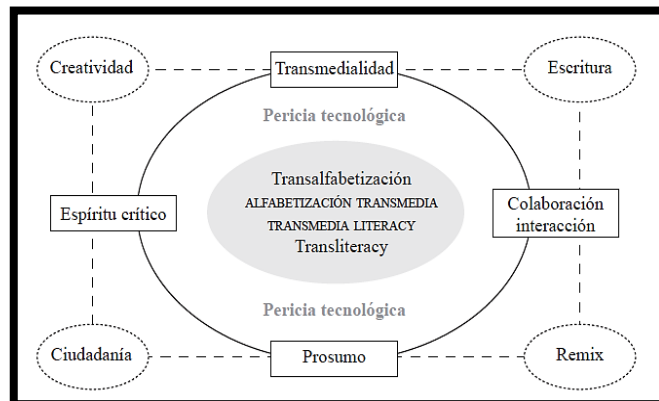
La figura 2 muestra los cuatro elementos clave: la transmedialidad, el prosumo, el espíritu crítico y la colaboración o interacción, y los relaciona con otras competencias que les acompañan. El prosumo deviene un aspecto nuclear que colabora con otros transmedia, de forma que éste coge materiales y hace una remezcla que, a su vez, será la base para que otros sigan creando. El proceso de escritura deja de ser lineal y transita a una nueva concepción en la que los textos se revisan y se rehacen una y otra vez, en función de lo que se ha consumido y producido en otros canales. Al mismo tiempo, estimula la creatividad para recrear lo ya creado por otro. Todo ello debe regirse por principios éticos que regulen la acción en la cultura participativa de la ciudadanía.

El prosumo debe discernir, sopesar, evaluar y mejorar tanto los productos ajenos como también los propios. Bajo el epígrafe “pericia tecnológica”, los investigadores quieren destacar otro elemento crucial de la definición de la alfabetización transmedia: el manejo avanzado de la tecnología, condición *sine qua non* para ser competente transmediáticamente. Es curioso, pero no por ello menos importante, el hecho de que no se explicita de forma clara su importancia y aparezca de forma implícita en todo. Es importante no confundir la alfabetización transmedia con la alfabetización digital ni con la audiovisual. Es obvio que la primera no puede darse sin la segunda, pero lo trasciende puesto que la alfabetización transmedia atiende al uso, al usuario y al contexto.

⁴ Recomendamos la lectura del artículo de Aparici y García-Marín (2018), con relación al uso erróneo de los conceptos *emirec* y prosumidor como sinónimos. Los autores realizan un análisis documental exhaustivo del estado de la cuestión del uso de ambos términos. Explican que la principal diferencia entre estos es que la noción de prosumidor representa unas relaciones verticales y jerárquicas entre las fuerzas del mercado y los ciudadanos. En cambio, el concepto de *emirec* de Cloutier evoca a una relación horizontal y una isonomía entre comunicadores profesionales y amateurs. Desarrollan las dos teorías ampliamente y apelan a que se piensen otras que superen la división entre emisores y receptores, porque en el contexto digital de la comunicación la relación se da entre comunicadores (amateurs, populares, profesionales, que todos tienen voces de emisores).

⁵ El Libro Blanco (Scolari, 2018a) es el resultado del proyecto europeo H2020 dirigido por Scolari durante 2015-2018 titulado: *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios*, que se puede consultar de forma más amplia en Scolari (2018b). Su objetivo fue responder a estas tres preguntas: 1. ¿Qué están haciendo los jóvenes con los medios?; 2. ¿Dónde aprendieron a hacerlo?, y 3. ¿Cómo podemos aprovechar esos conocimientos dentro del aula? El objetivo era investigar las prácticas colaborativas de los adolescentes en el ámbito de las narrativas transmedia y de las competencias transmedia que están generando a través de estas prácticas.

Figura 2. Elementos de la alfabetización transmedia

Fuente: González-Martínez *et al.* (2018, p. 29).

De la alfabetización mediática a la alfabetización transmedia

El ecosistema actual de los medios conlleva cambios que han puesto en crisis conceptual y pedagógica lo que se venía haciendo durante las dos últimas décadas a través de la educación mediática. Son comunes las expresiones *Internet literacy*, *new media literacy*, *digital literacy*, *transliteracy* para intentar diferenciar el nuevo contexto mediático del antiguo. Conectividad, interacción, prosumidor, multialfabetismo, aprendizaje informal, etc. reconfiguran el modelo del *broadcasting* (uno a muchos) por el modelo de la Red (muchos a muchos). Dentro de la cultura colaborativa contemporánea, en el nuevo paradigma comunicativo digital se requiere de nuevas competencias (Jenkins, 2006; Scolari, 2013). Hace unos años, el ensayo titulado *El aula sin muros* de McLuhan y Carpenter (1981) ya planteaba que la mayor parte de la enseñanza ocurre fuera de la escuela y ello afecta al saber disciplinario y a los libros.

Nos parece adecuada y concisa la propuesta de Scolari (2016), en la que sintetiza los cambios más relevantes entre el alfabetismo tradicional, el mediático y el transmedia para resumir lo que se desarrolló en los apartados anteriores (véase la Tabla 1). Sin embargo, nos preguntamos: ¿Qué ocurre con la *film literacy*? ¿Cuál es su lugar en este nuevo contexto?

Existen algunas diferencias entre los tres alfabetismos. Mientras que el tradicional y el mediático se centraban en la escuela, el transmedia tiene el foco de desarrollo en estos momentos fuera de las aulas, durante el tiempo libre de los alumnos. El alfabetismo tradicional se basa en lo verbal, el mediático en la teoría de los efectos de los medios y el transmedia en los estudios culturales y la ecología de los medios. Llegados a este punto, entendemos la alfabetización transmedia como una expansión de la alfabetización mediática más tradicional, una propuesta para dar respuesta al nuevo contexto de la cultura colaborativa (Jenkins, 2006). En este sentido, la alfabetización cinematográfica quedaría integrada como una alfabetización dentro de la transmedia, puesto que está sujeta a la tecnología dentro y fuera del aula, a la producción, interacción y difusión de contenidos, a la remezcla y a la creatividad, a la preservación del acervo cultural que aporta. En la narrativa transmedia, el cine cuenta con un contexto idóneo para desenvolverse a todos los niveles.

Tabla 1. Alfabetismo, alfabetismo mediático y alfabetismo transmedia

	Alfabetismo	Alfabetismo mediático	Alfabetismo transmedia
Soporte mediático	Libros y otros textos impresos	<i>Broadcasting</i> (TV)	Redes digitales
Semiótica del medio	Verbal (leer/escribir)	Multimodal (medios audiovisuales)	Multimodal (medios interactivos/transmedia)
Interpelación del sujeto	Como iletrado	Como consumidor (espectador)	Como prosumidor
Objetivo de la acción	Desarrollar lectoescritores	Desarrollar espectadores críticos y, en menor medida, productores	Desarrollar <i>prosumidores</i> críticos
Entorno de aprendizaje	Formal (escuela)	Formal (escuela)	Informal (extraescolar)
Referencias teóricas	Lingüística	Teoría de los efectos de los medios	Estudios culturales / Ecología de los medios

Fuente: Scolari (2016, p. 8).

3. Educación, legislación y alfabetizaciones. Breve historia de un desencuentro

En 2019, la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España publica el Documento Marco para el proyecto pedagógico sobre cine y educación. Su objetivo es implicar a las autoridades estatales, autonómicas y locales para lograr que se implanten planes educativos referidos a la enseñanza audiovisual y su desarrollo; es decir, lograr, por fin, el Plan de Alfabetización Audiovisual en España. Están convencidos de que es posible y de esta forma:

Se pondría fin a una profunda carencia de nuestro sistema educativo, especialmente gravosa — insistimos— cuando los escolares españoles, como los de todos los países de nuestro entorno, se hallan familiarizados casi desde su nacimiento con estímulos audiovisuales que les llegan incesantemente. Y también así se atendería a múltiples requerimientos de la Unión Europea para que la Alfabetización Audiovisual sea un hecho, de una vez por todas, en el sistema educativo español. (Documento Marco, 2019, p. 35)

Siguen denunciando y exigiendo la inserción de la educación audiovisual en los diversos niveles educativos de enseñanza no universitaria. Defienden el cine como objeto de estudio en sí mismo a la vez que recurso didáctico, resaltando los logros que pretenden alcanzar: 1) facilitar el vínculo de los jóvenes con la comunidad a la que pertenecen (el cine es un espejo del mundo en el que vivimos); 2) conocer y comprender las obras cinematográficas lleva a un mayor disfrute de la obra creativa; 3) desarrollar el espíritu crítico; 4) dominar el lenguaje y expresarse con él produciendo obras, puesto que el lenguaje audiovisual supone un fin en sí mismo.

Desde un punto de vista educativo, la publicación del Documento Marco exigiendo la definitiva introducción de la enseñanza audiovisual en la regulación educativa demuestra la situación en la que estamos. Es la historia de un desencuentro entre los medios, la escuela y la legislación (Ambròs y Breu, 2011; Buckingham, 2008) que, por desgracia, pervive en el tiempo.

Como referencia de las competencias que ayudan a desarrollar la educación cinematográfica, según el *Film Education Working Group* (citado en Moya-Jorge, 2019, p. 22), son las siguientes:

1. *Analytical competence*: la habilidad para comprender y describir los elementos formales y narrativos del lenguaje.
2. *Contextual competence*: el conocimiento de las circunstancias sociales, económicas e históricas en las que se producen y consumen las obras.
3. *Production competence*: la capacidad de los estudiantes para producir sus propias creaciones.
4. *Canonical competence*: la identificación de un panteón de autores y una lista de títulos de conocimiento imprescindible.

Los resultados y conclusiones que el Documento Marco presenta en relación con la exploración de la legislación educativa española en materia de cine demuestran que la presencia del cine y de lo audiovisual es todavía difusa, inconcreta e irregular en lo que concierne a los distintos niveles educativos y a su aparición terminológica (2019). Además, el principal uso del cine es como recurso educativo y visionado para el análisis crítico de sus contenidos. ¿Qué ocurre con la alfabetización a la que tanto hemos aludido? la dimensión creativa del cine y la producción de contenidos son todavía casi inexistentes. Por desgracia, seguimos con la misma denuncia realizada por expertos años atrás en varias publicaciones, y con propuestas de despliegue e implementación de competencias mediáticas para la educación primaria y secundaria (Ambròs, 2014; Bernabeu, Esteban, Gallego y Rosales, 2011; Ferrés, 2006; Moya-Jorge, 2019).

La producción está presente en los centros educativos y fuera de ellos, a pesar de que no se contemple en la legislación curricular. Otro dato relevante que mencionan es que la legislación española reciente no incluye de forma específica algunas de las tecnologías que conviven en nuestra vida cotidiana, como los teléfonos móviles que utilizan los alumnos para crear videos y luego difundirlos (Pérez-Tornero y Portolés, 2019).

Según el informe, el 83 % de los profesores consideran que la alfabetización cinematográfica o la audiovisual no son contenidos que aparecen en el currículo escolar, cuando sí que aparecen en todos los niveles educativos pero de forma desigual y confusa. Además, existe un gran desconocimiento, o suposiciones erróneas, sobre la inclusión del cine y el medio audiovisual en las asignaturas. Como afirma la especialista en programas para niños y jóvenes, Maite Ruiz, en la entrevista que le hizo Mercedes Ruiz (2018, p. 8): “Es absolutamente imprescindible tomarse en serio la alfabetización de todos los niños en el lenguaje audiovisual”.

Hasta aquí resumimos la presencia del cine y alfabetización mediática en la legislación española. ¿Cómo puede la educación formal utilizar, integrar o adaptar dicha alfabetización en el aula? Un reto de futuro que empieza a tener un presente. Contamos con la propuesta de lo que serían las competencias transmedia⁶

⁶ Por competencia transmedia se entiende (Scolari, 2018a, p. 8): Una serie de habilidades relacionadas con la producción, el intercambio y el consumo de medios interactivos digitales. Estas competencias van desde los procesos de resolución de problemas en videojuegos hasta la producción y el intercambio



definidas como resultado de la investigación del proyecto europeo H2020 titulado *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios* (véase nota de pie de página número 5). Para definir las competencias, eligieron adolescentes entre 12 y 18 años de 8 países distintos. Se realizaron 1633 cuestionarios, 58 talleres y 311 entrevistas. La finalidad es recuperar e incorporar lo que aprenden fuera al interior del aula. El equipo desarrolló una actualizada y completa taxonomía de competencias transmedia (44 competencias principales y 190 específicas) que organizó en 9 dimensiones: producción; prevención de riesgos; *performance*, gestión social, individual y de contenidos; medios y tecnología; ideología y ética; narrativa y estética que aparecen en la figura 3.

Figura 3. Cuadro resumen de las competencias transmedia principales y específicas



Fuente: Libro Blanco Alfabetismo Transmedia (2018a, p. 9).

Además de la descripción de las competencias, comparten un Kit del Profesor⁷ del proyecto transalfabetismos. Incluye más de 40 actividades diseñadas para los programas de estudio de la escuela secundaria en España en el que aparecen actividades vinculadas al cine y a las competencias transmedia, tanto desde el punto de vista de la recepción como de la producción⁸ y que se presentan desde las materias curriculares. Este Kit se puede completar con otro *Teacher's Kit* del proyecto europeo⁹. En él aparecen más de 80 actividades didácticas en cinco idiomas para trabajar en las aulas de secundaria. Es el inicio de un camino del que todavía falta mucho por recorrer, sobre todo en la educación formal. Confiamos en que su presencia en la legislación educativa española sea más efectiva y rápida que la de la educación mediática.

4. Discusión y conclusiones

La escuela formal sigue siendo lenta en la incorporación de los cambios sociales y culturales en las aulas, a pesar de estar aparentemente conectados. El cine está a punto de celebrar sus 125 años, forma parte de

de contenidos en plataformas web y redes sociales; la creación, producción, intercambio y consumo crítico de contenido narrativo (fanfiction, fanvids, etc.) por los adolescentes.

⁷ El Kit del Profesor se puede consultar desde ámbitos académicos o bien desde las competencias transmedia. Ofrece una serie de fichas en las que se concretan actividades que se realizan en el aula para favorecer la alfabetización transmedia mediante el desarrollo de sus competencias. <https://alfabetismotransmedia.org/kit-del-profesor/>

⁸ A modo de ejemplo citamos dos relacionados con el cine. Uno desde la recepción y reflexión a partir de la película *La Ola* para la asignatura de Ética; el otro propone expandir una historia con *stop-motion* en clase de lengua y literatura:

- <http://transalfabetismos.upf.edu/fichas/Aprendiendo%20con%20la%20pelicula%20La%20Ola%20-%20Die%20Welle%20de%20Dennis%20Gansel.pdf>
- <http://transalfabetismos.upf.edu/fichas/Expandiendo%20una%20historia%20con%20stop-motion.pdf>

⁹ Se puede consultar en <http://transmedialiteracy.upf.edu/es/search-a-didactic-card>

nuestras vidas, es el diario de la humanidad, pero todavía no lo es de forma plena de la legislación educativa española actual. Durante estas dos últimas décadas, los gobiernos se han mostrado cada vez más reticentes a la hora de regular la enseñanza y aprendizaje de los medios en la educación. A pesar del apoyo recibido por parte de la Unión Europea y la UNESCO mediante propuestas, programas y sugerencias a los gobiernos, los datos presentados muestran que en España no es una realidad (Ambròs y Breu, 2011; Pérez Tornero y Portalés, 2019). La voz del colectivo de docentes, educadores, comunicadores que creen en ello ha sido y es activa, persistente y voluntarista. Seguimos en pie, en pantalla para convencer a colegas, investigadores y gobiernos que aliarse con los medios en la educación, y sobre todo con el cine, es una necesidad y una oportunidad para aprender, divertirse e interactuar con el mundo.

Ante la transformación del paradigma de la comunicación, concebimos la alfabetización transmedia como una extensión del concepto de educación mediática, en la que conviven y confluyen una serie de alfabetizaciones que han ido surgiendo a medida que ha cambiado la ecología mediática y la forma como nos relacionamos y comunicamos en el contexto de las nuevas culturas colaborativas (Jenkins, 2006). Entendemos que es una oportunidad para que la educación tome conciencia de que la alfabetización transmedia ofrece la posibilidad de trabajar las plataformas mediáticas para aprender en colaboración e interacción. Asimismo, estaremos atentos a la evolución y aceptación del concepto de alfabetización transmedia en la comunidad científica, puesto que por su novedad no existe todavía un consenso conceptual concreto (González-Martínez *et al.*, 2018).

Por lo que concierne a las competencias de la alfabetización cinematográfica (*Film Education Working Group*) vemos que aparecen en las competencias transmedia de producción, narrativa y estética, ideología y ética, gestión de contenidos y en otras subcompetencias. Encontramos que la narrativa transmedia es una excelente oportunidad didáctica para trabajar y potenciar el cine junto con sus extensiones narrativas, relacionarlo con hipertextos procedentes de otros géneros y reinventarlos para que aparezcan en un medio distinto. En este sentido, el reconocimiento del hipotexto (la obra original) ayuda a mantener la coherencia y a ampliar el intertexto lector (Genette, 1983), puesto que es un proceso recurrente de intertextualidad entre las diferentes narrativas hipertextuales¹⁰ que se van citando entre sí, en lo que el final es siempre una sorpresa (Landow, 2009; Scolari, 2016).

Las investigaciones sobre la implementación y desarrollo de diversos programas relacionados con la educación mediática ponen de manifiesto y comparten que es necesario un aprendizaje de los medios y de su alfabetización, porque no se da de modo natural ni automática (Ambròs y Breu, 2007; Buckingham, 2008, Potter, 2010). Igual que en la alfabetización tradicional, es necesario que se dé un proceso de enseñanza y aprendizaje, que en algunos países se ha integrado dentro de los programas oficiales de la escuela formal, pero no es el caso de España. Desde nuestro punto de vista, esta afirmación es válida para la alfabetización transmedia, y hay que ver de qué forma encaja en el currículo.

La alfabetización transmedia se basa en un aprendizaje centrado en el contexto y el contenido y no en la tecnología por sí misma, idea que desde hace muchos años en Cataluña se trabaja mediante las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). Sobre este punto es interesante la reflexión de González-Martínez *et al.* (2018), al afirmar que, en líneas generales, el manejo avanzado de la tecnología debería ser crucial en

¹⁰ Los últimos trabajos del grupo de investigación Formación Receptora y Análisis de Competencias (FRAC), de la Universitat de Barcelona, con el que colaboramos, publicó experiencias didácticas desde el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y la teoría de la estética de la recepción para el desarrollo de la competencia lecto-literaria a partir de los hipertextos e hipermediaciones (Cleger y de Amo, 2015; Landow, 2009).

la alfabetización transmedia. Y lo es. Sin embargo, en la bibliografía que consultaron no se explicita de forma clara, sino que se deduce y desprende indirectamente del contexto. Para seguir con esta discusión, uno de los resultados hallados en la investigación del proyecto transmedia (Scolari, 2018a, 2018b) es que en la muestra no encontraron “nativos digitales”, sino un mundo complejo de interacciones, prácticas, miedos, conflictos, alegrías, y hay que estar atentos para evitar que exista una brecha digital. Los usos de las tecnologías en la escuela siguen siendo un tema pendiente en la educación y son fundamentales para cualquier tipo de alfabetización (Adell, 2018; Trujillo, 2019).

Las competencias transmedia se han definido a partir de experiencias realizadas por adolescentes. ¿Qué ocurre con las competencias transmedia para la educación primaria en contextos formales? Estamos convencidos de que las competencias transmedia se pueden desplegar y aplicar en este nivel educativo. A nuestro modo de ver, en esta etapa se tiene que velar por garantizar que el alumnado sea competente en la alfabetización verbal, la visual, la audiovisual, la tecnológica, para evitar cualquier tipo de brecha posterior. La experiencia #Orson80¹¹ (Albarello y Mihal, 2018) es un excelente ejemplo de que es posible diseñar un proyecto transmedia transversal en un contexto escolar para educación primaria y secundaria. Es un homenaje a la primera expansión de la novela *La Guerra de los mundos* de H.G. Wells, que celebró 80 años en 2018. Sin embargo, aquí vemos un campo para explotar e investigar para ajustar las competencias transmedia en base a experiencias probadas. Todos estaremos de acuerdo en que es impensable que, en su tiempo libre y en casa, los niños y niñas no jueguen con el teléfono móvil de sus familiares, no vean la televisión, no jueguen con la consola y el ordenador, no hagan fotos y vídeos, etc.

El aprendizaje informal¹² de los adolescentes ha sido el campo de investigación para definir las competencias transmedia, con el fin de introducirlas en la educación formal. Actualmente, lo que entenderíamos por una situación tradicional de aprendizaje se ha extendido gracias a los sitios web, las comunidades en línea y las redes sociales. Todos estos entornos favorecen el aprendizaje informal, se han convertido en activos de aprendizaje (Trujillo, 2014; 2019), junto con otros y hay que visibilizarlos en la escuela. Pedagógicamente hablando, este tipo de aprendizaje fue ampliamente argumentado por Freinet, Dewey y otros. Sin ir más lejos, muchos de nosotros aprendimos algo de cine de manera informal y luego lo incorporamos en el ámbito formal. Con lo transmedia ocurre algo parecido. La figura del docente, en este contexto, se parece más a la de un mediador (que interviene de manera directa o indirecta en el entorno en el que se desarrollan prácticas letradas narrativas) que no a la de un profesor transmisor en el sentido más tradicional. A menudo, los alumnos son más expertos en algún tema que los docentes, por eso el aprendizaje es compartido.

Somos conscientes de la falta de estudios e investigaciones que demuestren los beneficios de la implementación de la alfabetización transmedia y sus competencias en ámbitos formales de educación primaria y secundaria, puesto que está en su despertar. Vemos en ello una oportunidad y un gran reto para contribuir, a través del cine, a explorar todas sus posibilidades didácticas y pedagógicas, en definitiva a mejorar la vida de los individuos (Potter, 2010).

¹¹ El proyecto transmedia se puede consultar en esta dirección y se puede seguir en twitter @Orson1938: <https://sites.google.com/view/orson80transmedia/home>

¹² El equipo de investigación del alfabetismo transmedia organizó las diferentes estrategias informales de aprendizaje en seis modalidades que se pueden consultar en el Libro Blanco (Scolari, 2018a, pp. 12-13).

<Referencias bibliográficas>

- Adell, J. E. (2014). Del hipertexto a la textualidad electrónica: componentes y funciones. En O. Cleger y J. M. de Amo (eds.), *La educación literaria y la E-literatura desde la minificación. Enfoques hipertextuales para el aula* (pp. 10–24). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/67641>
- Adell, J. E. (2018). Más allá del instrumentalismo en tecnología educativa. En J. Gimeno (ed.), *Cambiar los contenidos, cambiar la educación*. Madrid: Morata.
- Albarello, F. J., y Mihal, I. (2018). Del canon al fandom escolar: #Orson80 como narrativa transmedia educativa. *Comunicación y Sociedad*, 33, 223–247. <https://dx.doi.org/10.32870/cys.v0i33.7055>
- Ambròs, A. (2014). Developing the Audiovisual Competence in the new Catalan educational programme. En J. M. Pérez-Tornero, S. Tejedor y S. Giraldo (coords.), *Media Literacy and Intercultural Dialogue. Strategies, Debates and Good Practices* (pp. 6–20). Madrid: Sehen.
- Ambròs, A., y Breu, R. (2007). *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Ambròs, A., y Breu, R. (2011). *Educación en medios de comunicación*. Barcelona: Graó.
- Ambròs, A., y Ramos, J. (2018). Preferencias literarias y culturales de un grupo de adolescentes: lecturas híbridas en la formación literaria. *Aula de Encuentro*, 20(2), 55–74. <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i2.4>
- Aparici, R., y García-Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar: revista científica de educomunicación*, 26(55), 71–79. <https://dx.doi.org/10.3916/C55-2018-07>
- Bernabeu, N., Esteban, N., Gallego, L., y Rosales, A. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Buckingham, D. (ed.) (2008). *Youth, Identity and Digital Media*. Cambridge: The Massachusetts Institut of Technology Press.
- Carpenter, E., y McLuhan, M., (1981). *El aula sin muros: investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Barcelona: Laia.
- Cleger, O., y de Amo, J. M. (eds.) (2015). *La educación literaria y la E-literatura desde la minificación. Enfoques hipertextuales para el aula*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/67641>
- Ferrés, J. (2006). La competència en comunicació audiovisual: proposta articulada de dimensions i indicadors. *Quaderns del Consell Audiovisual de Catalunya*, 25, 9–17.
- Genette, G. (1983). Intertextualité: intertexte, autotexte, intratexte. *Texte*, 2, 136–169.

- González-Martínez, J., Serrat-Sellabona, E., Estebanell-Minguell, M., Rostan-Sánchez, C., y Esteban-Guitart, M. (2018). Sobre el concepto de alfabetización transmedia en el ámbito educativo. Una revisión de la literatura. *Comunicación y Sociedad*, 33, 15–40. <https://dx.doi.org/10.32870/cys.v0i33.7029>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where old and new media collide*. Nueva York: New York University Press.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós. (Traducción de *Convergence Culture: Where old and new media collide*, 2006, Nueva York: New York University Press)
- Jenkins, H. (2010). Transmedia storytelling and entertainment: An annotated syllabus. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 24(6), 943–958. <http://dx.doi.org/10.1080/10304312.2010.510599>
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., y Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology Press. <https://dx.doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- La Mirada. (1978). I Congreso Democrático del Cine Español. *La mirada*, 4, 13–15.
- Landow, G. P. (2009). *Hipertexto 3.0: La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona: Paidós.
- Lara, F., Ruíz, M., y Tarín, M. (coords.) (2019). *Cine y Educación. Documento Marco*. Madrid: Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España. Recuperado de <https://www.academiadecine.com/2019/03/28/la-academia-presenta-el-libro-cine-y-educacion/>
- López-Martín, L. (2013). Origen y contenido del cine proyectado con fines educativos hasta 1960. *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine*, 11, 1–24. <http://dx.doi.org/10.4000/ccec.4851>
- Manresa, M. (2011). Retrat del lector literari feble. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 53, 12–24.
- Masanet, M., y Scolari, C. (2018). Alfabetisme transmèdia: aprofitant les competències transmèdia dels adolescents a l'aula. *Revista Catalana de Pedagogia*, 14, 97–117. <http://dx.doi.org/10.2436/20.3007.01.109>
- Moya-Jorge, T. (2019). Hacia un canon de la alfabetización cinematográfica: identificación y análisis de los contenidos utilizados en estudiantes preuniversitarios en España. *Communication & Society*, 32(1), 235–249. <https://dx.doi.org/10.15581/003.32.1.235-249>
- Pedrero-Esteban, L. M., Pérez-Maíllo, A., y Sánchez-Serrano, C., y (2018). Viaje al Centro de la Radio. Diseño de una experiencia de alfabetización transmedia para promover la cultura radiofónica entre los jóvenes. *Comunicación y Sociedad*, 33, 171–201. <https://dx.doi.org/10.32870/cys.v0i33.7031>

- Pérez Tornero, J. M., y Portalés, M. (2019). El cine en el sistema educativo español. Informe de investigación. En F. Lara, M. Ruíz y M. Tarín (coord.), *Cine y Educación. Documento Marco* (pp. 39–51). Madrid: Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España. Recuperado de <https://www.academiadecine.com/wp-content/uploads/2019/03/Cine-y-Educación.pdf>
- Polo, N. D. (2018). Lectoescritura juvenil en tiempos de narraciones transmedia. *Comunicación y Sociedad*, 33, 41–64. <https://dx.doi.org/10.32870/cys.v0i33.7003>
- Potter, W. J. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675–696. <https://dx.doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>
- Ruiz, M. (2018). Entrevista a Maite Ruiz de Austri. *Making of, cuadernos de cine y educación*, 134-135, 7–11.
- Scolari, C. (2013). *Narratias transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Scolari, C. (2016). Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Revista TELOS: cuadernos de comunicación e innovación*, 103, 13–23.
- Scolari, C. (2018a). *Alfabetismo Transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro Blanco*. H2020 Transliteracy Project. Barcelona. Recuperado de <https://repositori.upf.edu/handle/10230/33910>
- Scolari, C. (ed.) (2018b). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: H2020 Transliteracy Project. Recuperado de <https://repositori.upf.edu/handle/10230/34245>
- Torrego, A., y Gutiérrez, A. (2017). El consumo literario como experiencia compartida en entornos transmedia. El caso del club de los incomprensidos. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(2), 231–240. <https://dx.doi.org/10.14198/medcom2018.9.2.7>
- Trujillo, F. (2019). *Activos de aprendizaje. Utopías educativas en construcción*. Madrid: SM. Biblioteca de innovación educativa.
- Trujillo, F. (coord.). (2014). *Artefactos digitales: una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona: Graó.
- Witte, S., Rybakova, K., y Kollar, C. (2015). Framing Transmedia: Pre-service Teachers' Transmedia Interactions with Young Adult Literature Narratives. *Signal Journal*, 38(1), 27–33.