

**Periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente:
Hacia la formación de audiencias críticas y activas**

Kelly Lydia Robledo Dioses

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Facultad de Ciencias de la Comunicación

Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación

Doctorado en Comunicación y Periodismo

Periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente:

Hacia la formación de audiencias críticas y activas

Directores:

Dr. Santiago Tejedor y Dra. Cristina Pulido

Autora:

Kelly Lydia Robledo Dioses

Barcelona, 2024

Agradecimientos

El camino recorrido para llegar a este punto ha sido largo, enriquecedor y sorprendente. Trasciende los más de tres años y medio dedicados a realizar esta tesis doctoral e involucra a diversas personas que me han dado soporte, aliento y consejo. En primer lugar, mis padres, Lydia y Eduardo. El agradecimiento a ellos nunca será suficiente. La formación que me han dado y su apoyo en cada decisión de vida han sido fundamentales en cada paso. Gracias por el interés y preocupación constante, por animarme día a día con mi investigación, por todas las palabras de amor y fortaleza y, sobre todo, por aceptar verme crecer en la distancia de casa. Gracias a mis hermanos, Freysi y Diego, por ser alegría en mi vida, porque su curiosidad por el mundo también es un impulso para mí, por mirar con ilusión mis pasos y por permitirme crecer y aprender con ellos. Gracias a mi abuela Clara, por ser ejemplo de tenacidad y acogerme siempre con cariño. Gracias aplaudir mi esfuerzo, pero también por recordarme lo importante del descanso. Son muchos los familiares que me han respaldado en el camino doctoral y, en general, en mi elección por la vida académica. A todos, gracias. Algunos ya no están aquí, pero han sido piezas clave en mi vida. Gracias al cielo a mi abuelo José.

Gracias a Federico. Llegó a mi vida en un momento de decisiones trascendentales y desde entonces nunca ha dejado de alentarme, aconsejarme y cuidarme. Gracias por la paciencia, por facilitarme tiempos y espacios para dedicarme a la tesis, por escuchar mis reflexiones académicas y por celebrar cada párrafo que escribía. Tu ser y estar han sido fundamentales para mí. Fede, gracias por unir tus sueños a los míos, por ser mi compañero, mi familia, por ser ejemplo e inspiración para mí.

Como decía, este camino va más allá los años dedicados a la tesis. Desde el 2016, cuando me inicié en la vida académica, la idea de ser doctora se convirtió en un objetivo constante, y la motivación para conseguirlo, además de en mi familia, la he encontrado en cada tarea de docencia, investigación y gestión que he ido desarrollando. Durante estos años he tenido la fortuna de compartir con grandes maestros de quienes he aprendido profesionalmente, pero que, sobre todo, me han inspirado. Tomás Atarama es sin duda uno de ellos. Gracias por ver en mí potencial

para la investigación, por descubrirme el mundo de la narrativa transmedia, por compartir juntos proyectos e inquietudes académicas y por la amistad sincera. Tomás fue mi profesor y luego mi colega en la Universidad de Piura, institución a la que guardo gran cariño, pues fue donde me formé como profesional de la Comunicación y donde recorrí mis primeros pasos como docente e investigadora.

En 2019 llegué a la Universidad Autónoma de Barcelona, donde inicié con mucha ilusión mis estudios de maestría y un año después los de doctorado. Allí conocí a grandes académicos y profesionales del Periodismo y la Comunicación. Quiero agradecer especialmente a Santiago Tejedor y Cristina Pulido por permitirme aprender de ellos como profesores e investigadores, haber sido un empuje para iniciar el doctorado y por abrirme también las puertas de la universidad a nivel laboral. Haber trabajado en el Gabinete de Comunicación y Educación me ha dejado grandes aprendizajes y la experiencia de compartir con grandes profesionales. Gracias al Gabinete tuve también el placer de trabajar junto a excelentes profesionales, una de ellas es Belén Sancho, una joven periodista intrépida. Coincidimos en el inicio del reto de la tesis doctoral y todos estos años nos hemos animado, aprendido la una de la otra y construido una bonita amistad.

Agradecida también estoy con el CETT-UB, institución que me abrió las puertas en 2023. Gracias por permitirme conocer un nuevo campo de estudio, el Turismo, y por permitirme combinarlo con mis grandes amores, la investigación y la Comunicación. Y, sobre todo, gracias por conectarme una vez más con la docencia. De hecho, estoy profundamente agradecida con todos mis alumnos, a quienes he conocido a lo largo de estos años en Piura y Barcelona. Siempre se puede aprender de los jóvenes y es ilusionante, a su vez, poder aportar un granito de arena a su formación profesional.

Reitero mis agradecimientos a Santiago Tejedor y a Cristina Pulido, esta vez como mis directores de tesis doctoral. Cada tutoría, cada correo, cada observación y cada intercambio de reflexiones han sido fundamentales para que este trabajo salga adelante. Gracias por la confianza y el acompañamiento. Y gracias por dirigir una investigación donde hemos logrado que confluyan mi interés por el periodismo y la

narrativa transmedia, con un área tan necesaria como la alfabetización mediática. Agradezco también a todos los expertos y expertas que han aportado a mi investigación, a quienes me permitieron entrevistarlos y aprender de ellos, y a quienes durante estos años se han dado un tiempo para dialogar conmigo sobre el tema, explicarme sus puntos de vista y, sobre todo, me han alentado.

El camino no ha sido sencillo. Pero gracias a las personas que he mencionado, y muchas otras que saben que me han acompañado, he logrado recorrerlo. Después de estos años puedo reafirmar mi vocación por la vida académica, compleja, retadora, pero, sobre todo, gratificante.

Kelly Lydia Robledo Dioses
Barcelona, 28 de abril de 2024

Resumen

El ecosistema mediático, con sus diversos actores, tecnologías de la comunicación y abundantes contenidos, se encuentra en constante crecimiento y cambio. Lo que se traduce, a su vez, en una incesable generación de oportunidades y desafíos para las personas y las instituciones. Uno de ellos, necesario y urgente, es la alfabetización mediática de la sociedad. Las personas carecen de las herramientas y el criterio para hacer frente a los medios y la información. Partiendo de esta realidad, la presente tesis doctoral propone al periodismo transmedia como una estrategia idónea para expandir la formación en competencias mediáticas entre la población. Esto es, reconoce a la narrativa transmedia y al periodismo como dos aliados de la alfabetización mediática bajo el modelo “periodismo transmedia que alfabetice en medios”. Una propuesta que une a las tres áreas con un fin último: aportar al empoderamiento de la sociedad y al fortalecimiento de la opinión pública.

De esta manera, la investigación se planteó como objetivo general determinar la viabilidad y conveniencia de la ejecución de proyectos periodísticos transmedia para alfabetizar. Se recurrió a una metodología cualitativa que incluyó, por un lado, la aplicación de 20 entrevistas semiestructuradas a expertos, académicos y profesionales en las áreas de interés de esta investigación y, por otro, el estudio de 5 casos de proyectos actuales alineados con la propuesta de esta tesis. A partir de ambas técnicas, se establecieron los puntos de confluencia entre la narrativa transmedia, el periodismo y la alfabetización mediática, reconociendo que son áreas llamadas naturalmente a colaborar entre sí, pues se necesitan y fortalecen. Se determinó entonces que el modelo “periodismo transmedia que alfabetice en medios” propicia una serie de oportunidades en beneficio de una sociedad que ha de ser crítica y activa en el actual ecosistema mediático. A su vez, se identificaron los elementos base, características y recursos que dotan de identidad propia a los proyectos que se gestan bajo este modelo. Todo este recorrido permitió, por lo tanto, no solo determinar la viabilidad de la propuesta inicial, sino también diseñar un directorio de recomendaciones dirigido, principalmente, a medios informativos para que puedan emprender proyectos de periodismo transmedia cuyo fin es alfabetizar mediáticamente.

Palabras clave: alfabetización mediática, periodismo, narrativa transmedia, medios de comunicación, competencias mediáticas, pensamiento crítico.

Abstract

The media ecosystem, with diverse actors, communication technologies and a wealth of content, is constantly growing and changing. This, in turn, translates into a never-ending generation of opportunities and challenges for people and institutions. One of them, necessary and urgent, is the media literacy of society. People lack the tools and criteria to face the media and information. Taking this reality as a starting point, this doctoral thesis proposes transmedia journalism as an idoneous strategy to spread media literacy training among the population. That is, it recognises transmedia storytelling and journalism as two allies of media literacy under the "transmedia journalism for media literacy" model. A proposal that joins the three areas with an aim: to contribute to the empowerment of society and the strengthening of public opinion.

In this way, the general objective of this research was to determine the feasibility and convenience of implementing transmedia journalism projects for media literacy. It was used a qualitative methodology, which included, on the one hand, the application of 20 semi-structured interviews with experts, academics and professionals, in the areas of interest of this research and, on the other hand, the study of 5 cases of current projects aligned with the proposal of this thesis. Based on both techniques, the points of confluence between transmedia storytelling, journalism and media literacy were established, recognising that they are areas naturally called to collaborate with each other, as they need and strengthen each other. Thus, it was determined that the "transmedia journalism for media literacy" model provides a series of opportunities for the benefit of a society that needs to be critical and active in the current media ecosystem. At the same time, the basic elements, characteristics and resources that give the projects developed under this model their own identity were identified. This whole process allowed, therefore, not only to determine the feasibility of the original proposal, but also to design a recommendations directory aimed mainly at the informative media so that they can develop transmedia journalism projects whose purpose is to promote media literacy.

Keywords: *media literacy, journalism, transmedia storytelling, media, media skills, critical thinking.*

Sumario

Agradecimientos	2
Resumen	5
Abstract.....	7
Capítulo 1. Introducción	14
1.1. Problema de investigación	14
1.2. Justificación de la investigación	16
1.3. Objetivos.....	18
1.3.1. Objetivo general	18
1.3.2. Objetivos específicos.....	18
1.4. Preguntas de investigación	19
Capítulo 2. Desarrollo de las TIC y participación de las audiencias	20
2.1. Revolución y avance de las TIC	20
2.1.1. La inteligencia artificial como desafío mediático	25
2.2. Audiencias activas del actual ecosistema mediático.....	30
2.2.1. Pensamiento crítico de las audiencias	34
2.3. Popularización de la narrativa transmedia	35
2.3.1. Gestión transmedia de contenidos	42
2.3.2. Periodismo y narrativa transmedia	50
Capítulo 3. Necesidad de la expansión de la alfabetización mediática	59
3.1. Brecha digital	59
3.2. Desinformación.....	62
3.3. Alfabetización mediática e informacional (AMI).....	72
3.3.1. Empoderamiento de audiencias a partir de la AMI.....	77
3.3.2. Competencias necesarias en el actual contexto	80
3.4. Alfabetización periodística.....	90
Capítulo 4. Periodismo transmedia para la alfabetización mediática	94
4.1. Labor educativa del periodismo.....	94
4.1.1. Formación de profesionales de la información en competencias mediáticas	96

4.2.	Gestión transmedia de contenidos periodísticos para la expansión de la alfabetización mediática	98
4.2.1.	Estado de la investigación académica sobre el tema.....	98
Capítulo 5. Metodología		102
5.1.	Definición de la investigación	102
5.2.	Diseño de la investigación.....	103
5.2.1.	Revisión bibliográfica.....	104
5.2.2.	Entrevistas a profundidad.....	104
5.2.3.	Estudio de casos	108
5.3.	Diseño de la muestra o corpus de investigación	126
5.3.1.	Fuentes documentales	126
5.3.2.	Especialistas por entrevistar.....	127
5.3.3.	Casos estudiados	138
Capítulo 6. Resultados		146
6.1.	Entrevistas a profundidad.....	146
6.1.1.	AMI y su importancia	149
6.1.2.	Relación entre periodismo y narrativa transmedia	152
6.1.3.	Relación entre AMI y narrativa transmedia	159
6.1.4.	Relación entre periodismo, narrativa transmedia y AMI	162
6.1.5.	Viabilidad de plantear el modelo 'periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente'	167
6.1.6.	Compromiso de los medios de comunicación con la AMI	170
6.1.7.	Conocimiento de iniciativas que combinen el periodismo, la narrativa transmedia y la alfabetización mediática.....	179
6.1.8.	Fundamentos sobre los que se deben basar los proyectos de periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente	180
6.1.9.	Recursos para la puesta en marcha de proyectos de periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente.....	187
6.1.10.	Monitorización y evaluación de proyectos de periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente	196
6.1.11.	Posible impacto negativo de la dinámica transmedia sobre la alfabetización mediática	203

6.1.12. Otras acciones que realizar para fomentar la AMI	209
6.2. Estudios de caso	215
6.2.1. #Orson80	216
6.2.2. Chequeos en Lenguas	230
6.2.3. Media Inside Out	248
6.2.4. ABC Education - Media Literacy.....	258
6.2.5. AMIBOX.....	277
Capítulo 7. Discusión de resultados	293
7.1. Puntos de confluencia entre la narrativa transmedia, el periodismo y la alfabetización mediática	293
7.2. Elementos base, características y recursos de proyectos en los campos de la narrativa transmedia, el periodismo y la alfabetización mediática.....	302
Conclusiones.....	317
Recomendaciones dirigidas a medios para el desarrollo de proyectos de periodismo transmedia cuyo fin es alfabetizar mediáticamente	323
Referencias bibliográficas.....	328
Anexos	365
Anexo 1. Transcripción de entrevistas aplicadas a expertos	365
Anexo 2. Hojas de consentimiento firmadas por los expertos entrevistados....	484
Anexo 3. Infografía ‘Periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente’	525
Anexo 4. Infografía ‘Cómo implementar proyectos de periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente’	527

Lista de tablas

Tabla 1. Evolución de la web y de la participación de la audiencia	31
Tabla 2. Dimensiones de la convergencia	38
Tabla 3. Los siete principios de la narrativa transmedia.....	47
Tabla 4. Explicación de la definición de periodismo transmedia	55
Tabla 5. Competencias mediáticas a desarrollar en el actual entorno	82
Tabla 6. Técnicas de recogida de datos según objetivos de investigación	103
Tabla 7. Ficha de estudio de caso	109
Tabla 8. Tabla resumen de expertos a entrevistar	136
Tabla 9. Tabla resumen de casos de éxito mapeados	144
Tabla 10. Categorización de temas abordados en las entrevistas	146
Tabla 11. Aspectos generales de #Orson80.....	216
Tabla 12. Aspectos generales de Chequeos en lenguas	231
Tabla 13. Aspectos generales de Media Inside Out	248
Tabla 14. Aspectos generales de ABC Education – Media Literacy.....	259
Tabla 15. Aspectos generales de AMIBOX	277

Lista de figuras

Figura 1. Usos cotidianos y futuros de la inteligencia artificial	28
Figura 2. Pirámide de riesgo de la IA	29
Figura 3. Integración de personajes, conveniencia y comunidad en la narrativa transmedia.....	44
Figura 4. Qué es transmedia	46
Figura 5. Information disorder por Wardle & Derakhshan	66
Figura 6. Alfabetización informacional y alfabetización mediática	74
Figura 7. Concepto compuesto de alfabetización mediática e informacional de la UNESCO	75
Figura 8. Cinco leyes de la AMI.....	79
Figura 9. Ejemplo contribuciones reconocidas en #Orson80	222
Figura 10. WellesYWells, producto creado en el proyecto #Orson80	223
Figura 11. Actividades organizadas por el proyecto #Orson80.....	224
Figura 12. Ejemplo de noticia difundida para contrarrestar la infodemia	232
Figura 13. Función comunicativa de interpretar desarrollada en Chequeos en lenguas.....	234
Figura 14. Fuentes usadas en una noticia sobre Covid-19, en lengua aimara ..	236
Figura 15. Temas desarrollados en los programas de Media Inside Out.....	250
Figura 16. Programas de Media Inside Out con invitados expertos y público....	252
Figura 17. Vídeo que cuenta una historia en base al tema Fake News	266
Figura 18. Podcast creado por estudiantes participantes de la Media Literacy Week 2021	269
Figura 19. Publicación referente a una actividad realizada en la Media Literacy Week 2021	270
Figura 20. Contenidos de la sección Amiflash (de AMIBOX) en TikTok	278
Figura 21. Anuncio de la llegada de Amibox-aula	286

Capítulo 1

Introducción

1.1. Problema de investigación

La predicción para la industria comunicativa e informativa es un futuro totalmente digital (Newman et al., 2020). Esto es inminente, no solo en la industria comunicativa, sino en todos los aspectos de la vida. Sin embargo, frente a una tecnología que continuamente avanza, se encuentra una sociedad que no está preparada para afrontarla y aprovecharla. Y es que existe una brecha entre los usuarios y el ecosistema mediático. Como explica Raycheva (2018), así como las TIC y el desarrollo de los medios han impulsado las más importantes transformaciones sociales contemporáneas, a su vez, plantean desafíos de estratificación social, que se materializan en distintas velocidades, alcance y nivel de competencia digital según estrato poblacional.

Para ilustrar este punto se pueden abordar los casos de Europa y América Latina, continentes entre los que existe una marcada brecha digital en el acceso a Internet que tiene la población. El porcentaje de hogares en la Unión Europea con acceso a Internet fue de 90% el 2019 (Eurostat, 2020), mientras que en Latinoamérica y El Caribe, solo el 78% de su población tuvo acceso a Internet el 2020 (CAF, 2020). Y en cada una de estas zonas, la brecha aumenta si se trata de poblaciones rurales o urbanas. De esta forma, los factores geográficos y otros, como los económicos, de edad e, incluso, de género, son los que separan a la población entre quienes tienen acceso a las TIC de quienes no.

Pero el problema no se detiene aquí. Existen contenidos que pretenden desinformar y buscan la manera de llegar a diversos sectores poblacionales. Hace unos años, Gartner, la conocida consultora que investiga y asesora en tecnología, pronosticaba que en el 2022 gran parte de la población de las economías maduras consumiría más información falsa que verdadera (Gartner, 2017). No es difícil creer que esto en verdad haya sucedido o esté sucediendo, pues el desarrollo de las

tecnologías de la comunicación también ha logrado que la desinformación se distribuya de manera fácil, barata y eficaz (Valtonen et al., 2019).

Según Newman et al. (2020) la industria informativa atraviesa un momento de incertidumbre. Un gran ejemplo reciente de ello es la cantidad y diversidad de mensajes generados en torno a la pandemia del Coronavirus. Frente a ello, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) introdujo el término “infodemia”, definido por la entidad como una sobreabundancia de contenido, en diversos formatos, con la intención deliberada de difundir información errónea que, entre otras consecuencias, atenta contra la salud pública, propicia la violencia y amenaza a la democracia y los derechos humanos. De esta manera, la desinformación sobre el Coronavirus, además de provocar una inestabilidad sanitaria e institucional, puso en jaque la veracidad de las instituciones y la prensa (Peñafiel-Saiz et al., 2020).

El contexto es complejo y la población se encuentra en una situación de vulnerabilidad. Los ciudadanos se ven cada vez más abrumados por la cantidad de información disponible y, además, no comprenden las mecánicas de la producción y circulación de contenidos (Figueira & Santos, 2019). Por lo tanto, no basta con asegurar el acceso a las tecnologías de la comunicación y a la amplitud de contenidos que circulan en el entorno mediático, se debe abogar por su comprensión crítica y su uso consciente. Los ciudadanos del mundo, independientemente de diversos factores, necesitan hacerse con un conjunto de habilidades digitales, incluido el pensamiento crítico, para aprender, trabajar, vivir y contribuir a la sociedad contemporánea (Tinmaz et al., 2023). Como defienden García-Ruiz et al. (2014), un ciudadano crítico y activo frente a los medios es quien posee una serie de competencias con las que puede consumir contenido mediático y a su vez producirlo de manera crítica, responsable y creativa.

Llegados a este punto, está claro que el desarrollo de la alfabetización mediática de la población es fundamental. Sin embargo, se debe idear estrategias idóneas para poder expandir esta formación en competencias mediáticas. En este sentido, Hernández-Serrano et al. (2017) insisten en “la necesidad de que los responsables

de la educación en medios desarrollen iniciativas formativas acordes a las posibilidades de la lógica social a través de la propuesta de pautas” (p. 77).

El desarrollo de estas pautas para formar a la población en competencias mediáticas y críticas es una preocupación que ya genera debates en diversos campos, como en la enseñanza escolar (English et al., 2019; Kendrick et al., 2019; Martínez Buendía, 2016; Toro Castillo, 2016) y superior (Cruz-Díaz & López Romero, 2015; Cubbage, 2018; López-Romero & Aguaded-Gómez, 2015), y por supuesto en la industria mediática e informativa (Jaakkola, 2020; Montoya Ramírez et al., 2020). Este es el punto en el que la presente investigación doctoral pretende ser un aporte. Los detalles se encontrarán en las siguientes líneas.

1.2. Justificación de la investigación

La tesis doctoral “Periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente: hacia la formación de audiencias críticas y activas” se enmarca en los estudios sobre periodismo, narrativa transmedia y alfabetización mediática. Además, se unió a los esfuerzos del Gabinete de Comunicación y Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona en el proyecto I+D+I que coordinó junto con Radio Televisión Española, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España, denominado “InfoEdu: Ecosistema colaborativo de recursos audiovisuales informativos para la educación” (Referencia: CSO2017-83890-R).

Alfabetizar mediáticamente a la población es una necesidad real. Como señala Souza (2018), cada vez es más complejo establecer parámetros para juzgar la calidad de la información y frente a ello, “los individuos estamos en cierto modo insensibilizados y pasivamente acríticos ante los grandes debates en curso, sobre las decisiones tomadas y sus consecuencias” (p. 179). Aquí la importancia de la alfabetización mediática y las diversas competencias que involucra para reducir la distancia entre los usuarios y el ecosistema de medios (Calvo et al., 2020).

En este sentido, si la industria comunicativa e informativa tiene un porvenir totalmente digital, como prevén Newman et al. (2020), se remarca la necesidad de

enfrentar la carencia de competencias mediáticas de los ciudadanos, quienes necesitan formarse para realizar un consumo consciente del contenido que reciben, marcado grandemente por la desinformación. Entonces, la cuestión que surge en este punto es ¿de qué manera llegar a los ciudadanos y a través de qué estrategia conectar con ellos para poder formarlos?

La investigación académica y la experiencia de la industria evidencian que las dinámicas del actual ecosistema mediático han generado la necesidad de ejecutar proyectos informativos bajo una lógica transmedia de gestión de los contenidos, los medios y el público. Y es que la narrativa transmedia unida al periodismo abren un camino amplio de posibilidades para expandir información de calidad y relevante entre diversas audiencias, motivar su participación y también la difusión y producción de contenidos de impacto social.

El periodismo transmedia hace alusión a aquel modelo comunicativo basado en gestionar unificada y planificadamente (Borges de Araújo & Furtado Veloso, 2015) diversos medios, lenguajes y narrativas (Renó & Flores, 2012) para expandir una historia periodística. A medida que el contenido se expande por cada medio, se enriquece con sus características particulares (Robledo-Dioses & Atarama-Rojas, 2018), mientras permite a su público navegar por la historia, retroalimentarse, apoyar a su expansión (Lorenzi Renó, 2016) y también crear a partir de ella, convirtiéndose en “coautores del proceso de construcción de la opinión pública” (Renó & Renó, 2017, p. 1471).

De esta manera, y después de introducir los temas de la alfabetización mediática y el periodismo transmedia, se puede decir que la presente investigación doctoral pretende abarcar aspectos fundamentales para la puesta en marcha de estrategias comunicativas en el área informativa adecuadas al actual entorno transmedia que, además de incentivar y facilitar la participación activa del nuevo consumidor de información, lo eduquen y preparen para ejercer una ciudadanía responsable.

Ya lo señala Álvarez Riccio (2019), “las dinámicas comunicacionales de una sociedad condicionarán, en clave positiva o negativa, las capacidades que tendrán

las personas para organizarse y actuar en función de sus metas de desarrollo” (p. 11). Por ello, la presente investigación se alinea con investigaciones, como la de Rodrigo-Cano et al. (2019, p. 25), que abogan por el desarrollo de “la educación mediática y de la competencia digital con el fin de promover una ciudadanía con capacidad para construir nuevas narrativas a través de los medios digitales, (...) capaces de provocar un cambio necesario y transformador en el sistema”.

Destaca el aporte original de este trabajo por su capacidad de unir tres ámbitos temáticos que por lo general se han investigado por separado: la narrativa transmedia, el periodismo y la alfabetización mediática. Se buscará también que la tesis doctoral sea un aporte a los Objetivos de Desarrollo Sostenible aprobados por la Organización de las Naciones Unidas en la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. En concreto al Objetivo 10, con el que se busca reducir las desigualdades sociales y económicas, y el Objetivo 16, que pretende promover sociedades pacíficas e inclusivas, con instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles (Naciones Unidas, s.f.).

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general:

Determinar la viabilidad y conveniencia de la ejecución de proyectos de periodismo transmedia para alfabetizar.

1.3.2. Objetivos específicos:

- a) Establecer puntos de confluencia entre la narrativa transmedia, el periodismo y la alfabetización mediática, y las oportunidades que propicia esta confluencia.
- b) Identificar elementos base, características y recursos de proyectos en los campos de la narrativa transmedia, el periodismo y la alfabetización mediática.

- c) Construir un directorio de recomendaciones dirigido a medios informativos para la gestión transmedia de contenidos periodísticos que busque alfabetizar mediáticamente.

1.4. Preguntas de investigación

- a) ¿Es viable diseñar proyectos periodísticos transmedia para alfabetizar?
- b) ¿Qué oportunidades pueden surgir del desarrollo de proyectos periodísticos transmedia para alfabetizar?
- c) ¿Cuáles son los puntos de confluencia entre la narrativa transmedia, el periodismo y la alfabetización mediática?
- d) ¿Cuáles son los elementos base, características y recursos propios de proyectos en el campo de la narrativa transmedia, el periodismo y la alfabetización mediática?
- e) ¿Qué recomendaciones deben tener en cuenta los medios informativos para realizar una adecuada gestión transmedia de contenidos periodísticos para alfabetizar mediáticamente?

Capítulo 2

Desarrollo de las TIC y participación de las audiencias

Este primer apartado del marco teórico busca acercarse al actual y diverso público que existe, con particular atención en el despliegue de su participación, favorecida por el desarrollo y la expansión de las TIC. Se reflexionará sobre cómo estos nuevos perfiles de audiencia ejercen esta participación y si, además de ello, sus interacciones tienen un cariz crítico.

2.1. Revolución y avance de las TIC

La revolución de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC) ha impactado sin duda en la configuración del ecosistema mediático, no solo a nivel técnico, de herramientas y de recursos. Como explican Borges de Araújo y Furtado Veloso (2015), los cambios que se viven han transformado la forma en que los medios tradicionales se relacionan con sus lectores, con los medios digitales y entre sí, y se hacen evidentes en muchos aspectos: tecnológicos, industriales, culturales y sociales.

Han pasado casi seis siglos desde la invención de la imprenta por Gutenberg en Alemania, en 1450 (Guillamet, 2004). Desde entonces han surgido diversos inventos que han servido para la mediación de la comunicación y su expansión a pesar de las distancias. En 1895 ve la luz el cinematógrafo de los hermanos Lumière (Sadoul, 2004), una creación que revoluciona los formatos de transmisión de la información. Años más tarde, en 1920, se inician las primeras emisiones regulares de radio en países europeos y Estados Unidos (Fernández, 2004), invención en la que Marconi, Lee de Forest, Fleming, Tesla, Edison, entre otros, empezaron a trabajar desde 1895 (Gargurevich, 2011).

Le siguió a esta, la televisión, que al igual que la radio atravesó por una etapa experimental. Según recoge Fernández (2004) “las primeras emisiones experimentales datan de finales de los años veinte y las primeras emisiones

regulares de mediados de la década de los treinta” (p. 239), aunque no es hasta los años 1945 y 1960 que la televisión se expande mundialmente (Gargurevich, 2011).

Esta serie de invenciones, sin duda, cada una en su momento, marcaron un antes y un después en la sociedad y en la forma de comunicarse y relacionarse de las personas. Sin embargo, el gran despliegue de las TIC sucede a finales del siglo XX, con Internet. Hasta entonces, esta red era usada por el Departamento de Defensa de Estados Unidos para la investigación de proyectos avanzados, pero entre 1993 y 1994, Internet se abrió a todo el mundo (Briggs & Burke, 2002).

Desde entonces, el crecimiento de internet fue exponencial, pues bastaron cuatro años para que alcance los 50 millones de usuarios, una cifra superior en comparativa con la masa de usuario a la que llegó en su momento la televisión (Codina, 2001). Con un lenguaje particular caracterizado por la multimedialidad, la hipertextualidad, la interactividad y la simultaneidad (Gómez-Escalonilla, 2004), Internet proporciona una nueva forma de comunicación, de conocimiento y de socialización de las informaciones (De Almeida & De Sousa, 2006, p. 228),

Junto a Internet, la creación de la *web* fue fundamental, invención que vio la luz gracias a Tim Berners Lee. El científico británico desarrolló un sistema interconectado de hipervínculos para almacenar información, compartirla y actualizarla; a partir de ello “tuvo la idea de unir el hipertexto e internet y, en 1990, creó el primer navegador web. Un año después empezó a distribuir la World Wide Web, un entorno hipermedia rico y abierto, entre los investigadores” (Martínez, 2014, p. 198).

En los 90 también empezaron a aparecer los llamados *sites horizontales*, como Yahoo, Hotmail, StarMedia, Latinred, UOL y otras empresas similares que ofrecían servicios de chat, cuentas de e-mail, foros y contenido, buscando atraer una gran masa a la cual venderle los productos de sus anunciantes en un esquema comercial copiado de los medios de comunicación tradicionales, en especial de la televisión.

Pasados pocos años, a inicios del nuevo siglo, aparecen los *blogs* (El Jaber, 2012). El término usado inicialmente fue *weblog* (diario o bitácora de los navegantes), pero más adelante fue acortado y pasó a llamarse simplemente *blog* (Gargurevich, 2011). Con el tiempo, la denominada *blogosfera* se fue expandiendo, creándose *blogs* de carácter personal y otros especializados en diversos tipos de información (Gargurevich, 2011), despertando así el interés de los profesionales de los medios de comunicación, quienes empezaron a tener presencia en estos espacios (El Jaber, 2012). De esta manera, como señala Orihuela (2006, p. 136), “la blogosfera emerge como un espacio social extraordinariamente dinámico y como un agente informativo de primer orden”.

A inicios del 2000 se ubica también el desarrollo de una de las tecnologías de la comunicación que ha revolucionado la vida en sociedad: la difusión generalizada de las redes sociales (Romero, 2011). Mallabiabarrena y Meso (2011, p. 143) las definen como “plataformas virtuales interactivas de estructuras sociales compuestas por grupos de personas conectadas por uno o varios tipos de relaciones como pueden ser por ejemplo los intereses comunes o que simplemente comparten conocimientos interactuando mediante la Red”. Sin embargo, esta definición se queda corta si no se considera el impacto actual de esta tecnología. Las redes sociales, como canales por donde los usuarios comparten mensajes que representan sus creencias, opiniones y valores, “pueden contribuir a una sociedad inclusiva, pero también son espacios de comunicación asimétricos y polarizados” (Barroso-Moreno et al., 2023, p. 49).

La primera red social fue Sixdegrees.com, que apareció en 1997, y después de unos años, le siguieron más plataformas de este tipo, por ejemplo, Friendster en 2002 y Hi5, MySpace, Last.fm y Orkut en 2003 (Martínez, 2014). Así, hasta llegar a las que ahora son mundialmente conocidas y aún tienen vigencia, como Facebook y Flickr lanzadas el 2004, YouTube el 2005, Twitter el 2006, Instagram y Snapchat el 2010 (Orihuela, 2011), y TikTok, nacida como Douyin para el mercado Chino el 2016, y disponible en todo el mundo tras fusionarse con Musically el 2018 (Tejedor Calvo et al., 2022), entre otras.

El uso de estas redes sociales, y en general el acceso a Internet, se potenció también a inicios del siglo XXI gracias a la tecnología móvil, específicamente los *smartphones* y *tablets*. Como indican Aguado y Castellet (2013), desde el 2005 la navegación web en el móvil empieza a ser totalmente accesible. Gracias a estos dispositivos, el discurso de “visita mi web y quédate en mi web” se convierte en “llévate mi contenido allá donde vayas” (Orihuela, 2011, p. 146).

Y actualmente, entrados ya en la tercera década del siglo XXI, el nivel de desarrollo tecnológico y de Internet está impulsando lo que autores como Salmon (2019) y Sima et al. (2020) llaman la Cuarta Revolución Industrial, donde el papel de la inteligencia artificial se ha vuelto fundamental. Esta tecnología, aunque nacida en el siglo anterior, se ha visto potenciada en el panorama actual alcanzando diversos campos de aplicación (Graziani et al., 2023; Krarup & Horst, 2023), como los medios de comunicación (Pavlik, 2023) y la educación (Calvo et al., 2020).

Como se ha podido ver en este intento de resumen de evolución de las TIC, principalmente desde finales del siglo pasado e inicios de este, el ecosistema mediático está en constante evolución y diversificación, y con ello, su impacto en las relaciones sociales es más evidente. Según Cabezuelo et al. (2011, p. 128), Internet “nos permite establecer una comunicación bidireccional con organizaciones de todo tipo (...). [De manera que] estamos asistiendo a una profunda transformación en lo que se refiere a los procesos de adquisición y transmisión del conocimiento”. Como indica Codina (2001, p. 184), su mayor atractivo es “poner en manos del usuario la libertad para elegir el momento y la fuente a la que acudir en busca de información, de entretenimiento o de conversación”.

“Las nuevas tecnologías se consideran una oportunidad informativa, una válvula de escape de expresión ciudadana y de convocatoria, que aporta transparencia, y una participación institucional y social de base” (Bernal Triviño, 2015, p. 200). Internet ha permitido a personas de todo el mundo acceder, incluso, a datos “clasificados”, así como contenidos que los gobiernos consideran “sensibles”; además, con la capacidad de localizar contenidos variados a través de motores de búsqueda como

Google, Yahoo y Bing, los usuarios pueden ahora recuperar todo tipo de información (Jalli, 2020).

Las TIC han dado al público, no solo una plataforma de participación, sino también el espacio para crear y difundir contenidos por sí mismos, propiciando un cambio radical en la forma en que el curso público puede tener lugar en la actual sociedad (Aznar, 2020). De esta manera, no es difícil entender que en todo el mundo, el uso de Internet haya llegado a impactar en la gobernanza que, en algunos casos, ha dado lugar a la modificación de los paisajes políticos; ejemplo de esto es el derrocamiento de regímenes en Oriente Medio durante la Primavera Árabe, donde se demostró el potencial de las nuevas plataformas mediáticas como medios de cambio (Jalli, 2020).

Ahora bien, vale la pena reflexionar sobre cómo estos cambios y avances, además de repercusiones positivas, también generan lo contrario. Aznar (2020, p. 278) explica que a principios del siglo XXI, las TIC fueron vistas como una fuente de nuevas posibilidades para la esfera pública y como “una oportunidad para romper las rutinas productivas de los medios de comunicación y facilitar una mayor participación social, permitiendo que se escucharan más voces en un mundo más abierto y global”. Y es que gracias a las TIC, la agenda de medios se convirtió en una agenda colaborativa creada entre seguidores que pasa por el filtro de cada red personal (Bernal Triviño, 2015). Sin embargo, en solo una década, la ilusión de un foro público abierto, libre, participativo y colaborativo se ha visto marcado por fenómenos como la desinformación, las “cámaras de eco”, las “burbujas de filtros”, la “cultura del clic”, o de “los más seguidos”, y las teorías conspirativas (Aznar, 2020).

A esta transformación mediática se ha sumado la inteligencia artificial que, aunque con beneficios para la automatización de procesos en el campo de la comunicación y el combate de la desinformación (Pérez Tornero et al., 2021); puede igual ser perjudicial al usarse para “la creación de climas de opinión ficticios, la viralización de bulos o marcar la agenda mediática en redes” (Calvo et al., 2020, p. 114).

Para Kitsa (2017, p. 80), en Internet la gente “encuentra algo que, por desgracia, es cada vez menos tradicional en los medios y la comunicación, hay una falta de control por parte del gobierno, un lavado de cerebro intrusivo, la posibilidad de un libre intercambio de ideas”. Es por ello que frente a esta realidad, es necesaria la autorregulación de los medios de comunicación, las asociaciones civiles y el público general. Una autorregulación que complemente el papel regulador de la ley, y convierta a la sociedad civil en “corresponsable de su gobernanza colectiva, aumentando así su madurez y capacidad de autogobierno” (Aznar, 2020, p. 280).

2.1.1. La inteligencia artificial como desafío mediático

Una de las tecnologías que ha demostrado tener grandes avances en los 2000 es sin duda la inteligencia artificial (IA). De esta manera, ha llegado a estar presente en prácticamente todos los aspectos de la sociedad (Krarup & Horst, 2023). Sin embargo, como se ha introducido líneas atrás, esta tecnología además de traer consigo beneficios en diversas áreas, como la comunicación y la información, también puede resultar potencialmente dañina. En este sentido, el presente apartado pretender brindar un acercamiento al tema, que si bien no es el eje central de esta tesis doctoral, sí se considera relevante en relación con las líneas de investigación en desarrollo.

Si bien las últimas décadas se han tenido noticias del amplio y rápido desarrollo de la IA, el nacimiento de esta tecnología se puede ubicar en siglo pasado. En 1950, el matemático Alan Turing presentaba la investigación denominada *Computing machinery and intelligence* en la que se cuestionaba si era posible que las máquinas piensen (Turing, 1950). Posteriormente, en 1956, el también matemático John McCarthy, durante un encuentro en la Universidad de Dartmouth, introdujo por primera vez el término “inteligencia artificial”; y tan solo dos años después, Marvin Minsky creó un laboratorio de IA en el Instituto de Tecnología de Massachusetts (Tejedor et al., 2023). Desde entonces, como señalan Graziani et al. (2023), la inteligencia artificial ha crecido hasta conquistar muchos productos tecnológicos y sus campos de aplicación.

Y así como la IA se ha introducido en diversos ámbitos sociales, también se puede encontrar diversas definiciones de esta. Para Rouhiainen (2018), la IA es “la capacidad de las máquinas para usar algoritmos, aprender de los datos y utilizar lo aprendido en la toma de decisiones tal y como lo haría un ser humano”. En un sentido similar, Voigts (2021, p. 1) la define como “la simulación de procesos de inteligencia humana por parte de sistemas informáticos”. Y Leone (2023, p. 387) agrega que la IA “permite que el procesamiento del pensamiento y la memoria continúe no solo fuera de los cuerpos, y no solo lejos de ellos en el espacio y en el tiempo, sino también independientemente de ellos”.

Por su parte, el Grupo de Expertos de Alto Nivel sobre Inteligencia Artificial (HLEG, por sus siglas en inglés), creado por la Comisión Europea, ofrece la siguiente definición:

Los sistemas de inteligencia artificial (IA) son sistemas de software (y posiblemente también de hardware) diseñados por humanos que, dado un objetivo complejo, actúan en la dimensión física o digital percibiendo su entorno mediante la adquisición de datos, interpretando los datos recogidos, estructurados o no, razonando sobre el conocimiento, o procesando la información, derivada de estos datos y decidiendo la(s) mejor(es) acción(es) a tomar para alcanzar el objetivo dado. Los sistemas de IA pueden utilizar reglas simbólicas o aprender un modelo numérico, y también pueden adaptar su comportamiento analizando cómo se ve afectado el entorno por sus acciones anteriores. (Comisión Europea, 2018, p. 7)

Como se puede ver, existen diversas formas de entender a la IA. Esto se debe, según Suárez González (2014), a la dificultad de definir su objeto y sus objetivos. Por ello, frente a un campo de estudio aún en construcción y una realidad en constante evolución, lo que queda claro es que la sociedad enfrenta un gran desafío que, sin duda, tiene un impacto significativo en el área en la que se desarrolla la presente investigación. Según Pavlik (2023, p. 91), “la IA se ha convertido en una tecnología significativa e impactante para el periodismo y los medios y, por lo tanto, de creciente relevancia para el periodismo y la educación en medios”.

Esta tecnología, o “disciplina científica” como la llama el HLEG de la Comisión Europea (2018), incluye varios enfoques y técnicas, entre ellos el *machine learning* (aprendizaje automático), el *deep learning* (aprendizaje profundo), el *natural language processing* (procesamiento del lenguaje natural), la *natural language generation* (generación de lenguaje natural), la robótica, la visión artificial, entre otras, todas estas con aplicación real en la actualidad (Figura 1).

Figura 1

Usos cotidianos y futuros de la inteligencia artificial



Nota. Extraído de Parlamento Europeo (2021).

A partir de lo visto en la ilustración, se entiende que las tecnologías de inteligencia artificial no deben considerarse aún como de “próxima generación” (Newman, 2022). Estamos en la cúspide de una nueva ola de disrupción a medida que los avances en IA empiezan a impactar en el mundo real, y esto, a su vez, plantea nuevos dilemas sobre cómo utilizarla de forma ética y transparente (Newman, 2023) en todas las áreas sobre las que tiene impacto.

En el campo periodístico y de los medios de comunicación, desde hace unos años, la IA ha comenzado a “abrirse paso de manera transversal en el proceso de producción de noticias y en la estructura y funcionamiento de los medios” (Túñez-López et al., 2021, p. 177). Entre los usos de esta tecnología en el periodismo destacan la detección de noticias de última hora, la generación automática de textos periodísticos, la oferta personalizada de información e, incluso, la lucha contra la desinformación (Tejedor et al., 2023). Según Salazar García (2018), la IA está siendo entendida como una nueva forma de hacer periodismo, gracias a la colaboración hombre-máquina, lo que implica también que el periodista se redefina para ajustarse a la nueva realidad.

Con lo visto, se entiende que el ecosistema de medios (incluyendo a la IA) se encuentra en constante cambio, transformándose a un ritmo que las instituciones educativas no pueden seguir (Calvo et al., 2020). Por ello, si bien la inteligencia artificial “es una de las apuestas de innovación con mayor proyección para transformar nuestra relación con la tecnología” (Túñez-López et al., 2021, p. 177), es fundamental asumirla siendo críticos. Y en el campo específico de los medios de comunicación, lo mismo: es necesario analizar las posibilidades y los desafíos que emergen en el prolífico intercambio entre la comunicación, el periodismo, las historias, la tecnología y la inteligencia artificial (Túñez López & Tejedor Calvo, 2019).

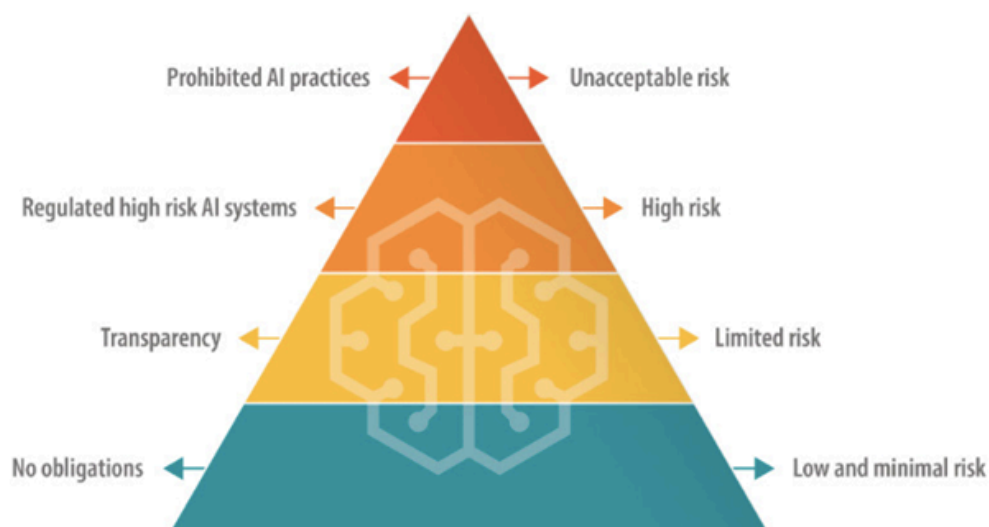
El uso de algoritmos para usurpar identidades (García-Orosa et al., 2023), los *bots* que imitan el comportamiento humano para crear ciertos climas de opinión (Calvo et al., 2020), los *deepfakes* utilizados para difundir información errónea (Ali et al., 2021), entre otros, son muestra de usos perjudiciales de tecnologías de IA como el

aprendizaje automático o el aprendizaje profundo. Incluso, se habla ya de “delitos de inteligencia artificial”, que han llevado al aumento de las cifras de criminalidad, afectando los derechos y libertades de las personas, y generando muchos desafíos para el poder judicial nacional e internacional (Al Qatawneh et al., 2023).

Frente a la evolución iminente de la IA, la última década, los reguladores de las principales economías del mundo han replanteado y redefinido sus normas y estrategias en una amplia gama de ámbitos políticos, siendo la Unión Europea (UE) quien “se ha posicionado como líder mundial en materia de regulación ética de la IA” (Krarup & Horst, 2023, p. 1). En 2021, la Comisión Europea propuso la “Ley de Inteligencia Artificial” para hacer frente a los desafíos y preocupaciones relacionados con el uso de esta tecnología y estableciendo un sistema de categorización de IA según su riesgo (Comisión Europea, 2021), como se puede ver en la Figura 2. Este marco regulador fue actualizado en 2023 por el Parlamento Europeo, poniendo bajo vigilancia a las nuevas tecnologías de IA generativa desarrolladas en el área los últimos años (Parlamento Europeo, 2023a). Para que esta ley empiece a aplicarse deberá pasar primero por la revisión del Consejo Europeo y los países miembros (Parlamento Europeo, 2023b), lo que puede tardar algunos años más.

Figura 2

Pirámide de riesgo de la IA



Nota. Extraído de Parlamento Europeo (2023a).

2.2. Audiencias activas del actual ecosistema mediático

Como se ha podido ver, una de las grandes aportaciones de las TIC es la ampliación del espacio de comunicación en todos los niveles sociales, pues otorga la posibilidad de compartir información con otros usuarios de cualquier parte del mundo, haciendo posible las relaciones a distancia, y abre un espacio de comunicación e intercambio en un sentido personal y profesional impensable hasta hace dos décadas (Monreal Guerrero et al., 2017).

Internet ha terminado con la intermediación periodística total y ha dado paso a una desintermediación, convirtiendo a la audiencia en fuente de información y de tráfico (Moreno Mesa, 2017). En este sentido, “pensar que Internet se utiliza solo como un simple repositorio de información es un error. El uso de Internet es mucho más amplio: es un espacio electrónico que abre la posibilidad de una acción a distancia y en la red” (Monreal Guerrero et al., 2017, p. 154).

En este contexto, lo que se concebía como “audiencia” a finales del siglo XX, “individuos y grupos desconocidos a quienes se dirigen las comunicaciones masivas” (O’Sullivan et al., 1997, p. 40), deja de ser una realidad pasiva e impersonal, para convertirse en una estructura social, “claramente activa y marcadamente personal” (Moreno Mesa, 2017, p. 147). El rol de la audiencia, entonces, trasciende la sola expectación y pasa a la acción.

Así, se habla ahora de ‘prosumidores’, es decir, usuarios que impulsados por las redes sociales son “tanto consumidores como productores de información” (Regalado et al., 2021, p. 405). Estos usuarios pueden desempeñar tres tipos de tareas, basadas en su relación con el contenido: difusión, principalmente a través de Internet; interpretación, agrupándose en comunidades digitales de usuarios; y creación de su propio contenido (Hernández Pérez & Grandío Pérez, 2011).

Con esto, no se niega que desde mucho antes los medios hayan otorgado a la audiencia la posibilidad de participar, pero esto se hacía con un ‘libreto’ de por medio, situación que ha cambiado con el escenario virtual actual, “donde una nueva

generación de internautas realiza funciones de creadores de contenidos nuevos, fuera de la agenda propia de los medios tradicionales” (Güichardo Bretón, 2019, p. 41). A continuación, se verá con detenimiento cómo es que este camino se ha ido marcando en el tiempo.

La cada vez más la alta participación, colaboración y producción de los usuarios se relaciona directamente con el desarrollo tecnológico y, con ello, de la web. Y es que, desde las posibilidades que ofrecía la web 1.0 hasta la actual web 4.0, ha habido una gran evolución (ver Tabla 1).

Tabla 1

Evolución de la web y de la participación de la audiencia

Evolución de la web	Participación de la audiencia
Web 1.0	La web 1.0 se configuró como un repositorio de contenidos, que en su mayoría procedían de fuentes analógicas. Extendida en la época de los 90, se caracteriza por ser una web de solo lectura (Almeida, 2017). “Un espacio virtual, posible de ser visitado, con posibilidades hipervinculares, pero sin la posibilidad de integrar al usuario como productor” (El Jaber, 2012, p. 125), sino que este era un ente pasivo, sin opción a comentar, responder y citar, ya que el dominio completo de los contenidos estaba en manos de los propietarios de las webs (Yilin & Simelio, 2014).
Web 2.0	Se desarrolló entre los años 2000 y 2009 (Almeida, 2017). En los sitios web aparecen “componentes que permiten gradualmente la participación del usuario a modo de comentario, chat, entre otras formas” (Robledo-Dioses, 2017, p. 12). Así, según El Jaber (2012), la web 2.0 abre el camino para que los usuarios produzcan información sin necesidad de altos saberes técnicos. La web 2.0 se populariza entonces por aplicaciones influyentes como redes sociales, wikis y blogs (Viñas & Gonzáles, 2011; Yilin & Simelio, 2014) y con estas la alta interactividad y la

	participación de los usuarios en la producción de contenidos (Almeida, 2017).
Web 3.0	Se extiende de 2010 a 2019 (Almeida, 2017). La web 3.0, “apodada también como “semántica”, da un paso más allá en cuanto al uso y la interacción” (Viñas & Gonzáles, 2011, p. 313). Su forma de operar es “inteligente”, gracias a la gestión de bases de datos, que permite la personalización de las búsquedas para los usuarios y la generación de información alineada a sus intereses (El Jaber, 2012), en base a su historial, preferencias y deseos (Almeida, 2017).
Web 4.0	En comparación con las anteriores, la web 4.0 se caracteriza por ofrecer un comportamiento más inteligente y predictivo (Díaz Borges et al., 2021). Se trata de una web simbiótica, esto es, una web de interacciones entre humanos y máquinas, que obtienen experiencias entre sí (Aghaei, 2012; Salmon, 2019). En este sentido, la web 4.0 se caracteriza por tecnologías como el <i>Speech to text</i> , donde destacan los asistentes de voz como Siri, Google Now o Cortana (Díaz Borges et al., 2021); el Big Data (Peinl, 2016); la inteligencia artificial (Aghaei, 2012); entre otros.

Nota. Elaboración propia a partir de Aghaei (2012), Almedia (2017), Díaz Borges et al. (2021), El Jaber (2012), Peinl (2016), Robledo-Dioses (2017), Salmon (2019), Viñas y Gonzáles (2011) y Yilin y Simelio (2014).

Como sostiene Güichardo Bretón (2019), es importante tomar conciencia del actual contexto, porque cada día que los usuarios pasan frente a las pantallas de móviles, tabletas u ordenadores, están adquiriendo nuevas competencias como productores. Y es que nos hallamos ante una audiencia que “se ha transformado en emisor, primero en la red a través de blogs, chats, foros y otros espacios de discusión social, y luego penetrando e influyendo en los medios de comunicación” (Moreno Mesa, 2017, p. 147).

Internet y las TIC han dado paso a una cultura colaborativa, un modelo “basado en la colaboración entre personas que comparten intereses, (...) [con] herramientas

que les permiten hacerlo” (Mut Camacho & Miquel Segarra, 2019, p. 227). Como explica Bellón (2012, p. 18), existe “un nuevo tipo de espectador, más activo que se caracteriza por la participación, la colaboración y el nomadismo” y que conecta con sus pares gracias a las redes sociales, constituyéndose en torno a comunidades. Este público conforma la denominada “generación *transmedia*” (Vázquez-Herrero et al., 2019, p. 89).

Según Spanò (2016, p. 625), “las audiencias operan como usuarios activos del contenido de los medios al ejercer control sobre sus horarios de visualización e integrar los textos de los medios en sus vidas de acuerdo con los nuevos patrones de consumo”. De esta manera, “se están transformando las prácticas productivas y de consumo mediático, al mismo tiempo que cambian los formatos, estilos y estructuras narrativas de los contenidos” (Scolari, 2019, p. 45).

Para Atarama-Rojas y Requena (2018, p. 195), “la inocencia y pasividad del antiguo espectador-consumidor ha sido dejada de lado”. Hablamos de un “usuario de la información que reclama más inmediatez, fiabilidad y una mayor participación en el proceso informativo” (Arrojo, 2015, p. 753) y que busca que busca vivir experiencias intensas y únicas (Abellan & De Miguel, 2016). Esta “nueva naturaleza de las audiencias es difusa, pero al mismo tiempo conectada con el día a día” (Masip et al., 2019, p. 2).

Según Scolari (2019), “el viejo sistema de medios basado en la idea de difusión, eso que hoy llamamos *de uno a muchos*, está perdiendo centralidad en beneficio de formas de comunicación *de muchos a muchos*” (p. 45). En definitiva, el modelo de consumo e interacción con los contenidos ha cambiado, por la facilidad que la audiencia tiene para crearlos y compartirlos (Abellan & De Miguel, 2016), a tal punto que “las audiencias están cada vez más involucradas en el proceso de las noticias y en los medios” (Hernández-Serrano et al., 2017, p. 78).

Con todo esto, la sociedad enfrenta un panorama atractivo y a la vez retante, sobre el que se deben trazar líneas de acción para saber aprovecharlo. Ya lo señala Masip et al. (2015, p. 1): “la participación de la audiencia, en cualquiera de sus

formas y denominaciones (...) revitaliza, aparentemente, la democracia, gracias a las posibilidades que las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen para el debate público”.

Es claro entonces que ahora los ciudadanos no se conforman con realizar un consumo pasivo de información (Guerrero-Pico & Scolari, 2016), “quieren adoptar un mayor protagonismo, tanto fuera, como a través de los medios de comunicación” (Masip et al., 2015, p. 242). De esta manera son “un segundo emisor al momento de retomar el producto comunicativo: asimilarlo, reconfigurar su narrativa y recontextualizarlo bajo sus competencias lingüísticas, semióticas, argumentativas, sociales y tecnológicas” (Barrios Rubio, 2016, p. 172). “Llegando, en algunos casos, a intervenir, al menos potencialmente, en todas las fases del proceso productivo” (Masip et al., 2015, p. 242).

2.2.1. Pensamiento crítico de las audiencias

Ahora bien, frente a un siglo XXI que exige nuevas competencias al ciudadano (Cruz-Díaz & López Romero, 2015), es fundamental cuestionarse por la alfabetización mediática que tiene, necesaria para participar activamente y, sobre todo, consciente y críticamente de las nuevas dinámicas mediáticas. Abellan y de Miguel (2016) señalan que el público ahora se encuentra más formado mediáticamente; sin embargo, es legítimo profundizar en ello para saber hasta qué punto se puede afirmar. La cuestión es clara: ¿La audiencia asiste lo debidamente preparada a este cambio de paradigma en el modelo de comunicación?

Frente a un modelo de consumo de información sin intermediación periodística, donde circulan contenidos de dudosa procedencia (Moreno Mesa, 2017), la sociedad se encuentra en una situación de vulnerabilidad. Además de la avalancha de contenidos falsificados con los que debe lidiar día a día, existen factores como la brecha digital y la falta de formación en competencias mediáticas que se constituyen como retos para la capacidad crítica del público, ya sea para discernir o tomar acción.

Ya Montoya Ramírez et al. (2020) se preguntan por la capacidad de los lectores, internautas y televidentes para interactuar de manera asertiva y crítica con lo mediático y sus contenidos, por ejemplo, los periodísticos. Frente a ello, autores como Hernández-Serrano et al. (2017) sugieren “la necesidad de que los responsables de la educación en medios desarrollen iniciativas formativas acordes a las posibilidades de la lógica social a través de la propuesta de pautas” (p. 77).

Se puede decir entonces que a la pregunta anterior se debe sumar la preocupación sobre cómo se enseñan y evalúan las competencias mediáticas del público, cuestión que despierta ya debates, por ejemplo, en el campo de la enseñanza escolar (English et al., 2019; Kendrick et al., 2019; Martínez Buendía, 2016; Toro Castillo, 2016) y superior (Cruz-Díaz & López Romero, 2015; Cubbage, 2018; López-Romero & Aguaded-Gómez, 2015).

Lo que está claro es que las audiencias reclaman un papel protagónico en las configuración de contenidos informativos, ya sea concreándolos, difundiéndolos o generando debate sobre ellos. Sin embargo, los factores que han sido ya mencionados como la brecha digital y la desinformación, en los que más adelante se profundizará, dibujan un panorama en el que evidentemente la capacidad crítica de los usuarios es un área que demanda un trabajo arduo y extenso.

Por lo tanto, como explican Rodrigo-Cano et al. (2019, p. 25), es necesario “el desarrollo de la educación mediática y de la competencia digital con el fin de promover una ciudadanía con capacidad para construir nuevas narrativas a través de los medios digitales, (...) capaces de provocar un cambio necesario y transformador en el sistema”. Según Monreal Guerrero et al. (2017, p. 156), “la sociedad globalizada requiere de una ciudadanía más y mejor informada y con un pensamiento crítico formado”, que les permita desenvolverse con autonomía en el actual ecosistema de medios.

2.3. Popularización de la narrativa transmedia

No se puede profundizar en el transmedia storytelling sin previamente tener un acercamiento con el storytelling como tal, es decir, con el poder de las historias y la narrativa en la vida del hombre. “La relación de la sociedad con la narrativa es indudable, construye el mensaje y posibilita la comunicación interpersonal” (Vázquez Herrero, 2019, p. 132). El storytelling forma parte de la historia de la humanidad (López-Hermida Russo & Ibieta Illanes, 2013) y es crucial para la evolución de esta (Fog et al., 2010). Como rescata Vázquez Herrero (2019), desde la prehistoria hasta la actualidad, se puede identificar numerosos fenómenos de origen narrativo: pinturas rupestres, oralidad, teatro, escritura, fotografía, cine, radio, televisión, entre otros.

A grandes rasgos, el storytelling puede ser concebido como el arte de contar relatos (López-Hermida Russo & Vargas-Monardes, 2013). Pero en una definición más precisa, se trata de “una herramienta de comunicación estructurada en una secuencia de acontecimientos que apelan a nuestros sentidos y emociones” (Núñez, 2007, p. 17). Y es que “las historias no son solo entretenimiento” (Hengeveld, 2016, p. 4). En palabras de Jenkins (2008, p. 124), “los relatos son básicos en todas las culturas humanas, los principales medios de los que nos valemos para estructurar, compartir y comprender nuestras experiencias comunes”. En esa línea, Baker (2014) destaca que gracias a estos las personas podemos conectar con las ideas y las acciones de los demás, es decir, se trata de un proceso que gesta la unificación de nuestros pensamientos, motivaciones y acciones.

Se debe, por lo tanto, reconocer la gran capacidad de conexión e influencia con el público que genera el storytelling (Robledo-Dioses et al., 2020). Como explican Costa y Piñeiro (2012), el desarrollo tecnológico ha supuesto un importante avance en este sentido y es que, la implicación del usuario-espectador en el despliegue de la historia se ha convertido en una de las características diferenciales de las “nuevas narrativas”, que rompen aparentemente con la linealidad del texto escrito o audiovisual dando paso a la experiencia del receptor.

“Los nuevos lenguajes de comunicación están relacionados directamente con los mecanismos de difusión” (Monreal Guerrero et al., 2017, p. 153). Se da un salto del

storytelling al transmedia storytelling. Sin embargo, esto exige un punto intermedio: ubicarse en el fenómeno de la convergencia. Según García et al., (2009, p. 175), “el término *convergencia* alude a la difuminación de las fronteras entre las comunicaciones móviles y fijas: radiotelevisión, telecomunicaciones, medios e informática”. Sin embargo, más allá de como comúnmente puede entenderse, para Jenkins (2008), la convergencia es más que un mero cambio tecnológico, se trata de un cambio cultural, tanto en el modo de producción, como en el modo de consumo de los medios. En este sentido, el autor defiende que la convergencia es un proceso corporativo de arriba abajo (convergencia corporativa) como un proceso de abajo arriba dirigido por los consumidores (convergencia popular).

Para Navas (2011, p. 13), “la convergencia es una de las características más destacables del sector de la comunicación de masas en la actualidad”. “La convergencia está teniendo lugar en los mismos aparatos, en la misma franquicia, en la misma compañía, en el cerebro del consumidor y entre los mismos fans” (Jenkins, 2008, p. 27). En ese sentido, Singer (2004, p. 3) concibe la convergencia como “un tipo de combinación de tecnologías, productos, personal y espacios entre departamentos de prensa, televisión y periodismo en línea previamente diferenciados”.

De esta forma, son muchos los autores que destacan la complejidad de este fenómeno, que puede ser estudiado desde cuatro dimensiones o planos: el empresarial, el profesional, el de contenidos (o comunicativo) y el tecnológico (García et al., 2009; Salaverría, 2003; Salaverría & García, 2008) (Tabla 2).

Tabla 2

Dimensiones de la convergencia

Dimensión	Descripción
Empresarial	Esta dimensión comprende el estudio de las dinámicas de multiplicación de medios en el seno de un grupo de comunicación, así como los modos en los que esos medios se coordinan entre sí en lo económico y en lo editorial. La aparición de Internet es clave en esta dimensión.
Tecnológica	Esta dimensión se corresponde con la revolución instrumental acontecida los últimos años en los procesos de composición, producción y difusión de la prensa.
Profesional	Esta dimensión abarca los cambios profundos en la labor de los profesionales de los medios. Los nuevos entornos profesionales exigen cada vez más de periodistas multitarea y multiplataforma.
Comunicativa	Esta dimensión hace referencias a las nuevas posibilidades a los lenguajes periodísticos. La llegada de Internet y la revolución digital ha abierto en este sentido nuevos horizontes a la expresión periodística: ha planteado el reto de crear una nueva retórica periodística multimedia.

Nota. Elaboración propia a partir de Salaverría (2003).

Bajo esta concepción multidimensional es lógico el planteamiento de Jenkins (2008) sobre la convergencia como un proceso, y no como un punto final al que arribar. Lo mismo es defendido por García Avilés et al. (2008, p. 15), cuando definen a la convergencia como

Un proceso multidimensional que, facilitado por la implantación generalizada de las tecnologías digitales de telecomunicación, afecta al ámbito tecnológico, empresarial, profesional y editorial de los medios de comunicación, propiciando una integración de herramientas, espacios, métodos de trabajo y lenguajes anteriormente disgregados, de forma que los

periodistas elaboran contenidos que se distribuyen a través de múltiples plataformas, mediante los lenguajes propios de cada una.

De esta forma, con impacto en diversos aspectos de la vida, todas las personas son partícipes de este proceso de convergencia, pero con diferente estatus y grado de influencia (Jenkins, 2008).

Ahora bien, en relación con el storytelling del que se hablaba líneas arriba, es lógico entender que la convergencia convierte al escenario actual en un área fértil para la construcción y expansión de historias que conecten con la diversidad de audiencias. El proceso de convergencia “está intensificando la construcción del relato audiovisual dada la posibilidad de hibridismos narrativos en diferentes soportes de medios” (Montero & Duarte, 2011, como se citó en Costa & Piñeiro, 2012, p. 107). Cada vez más los sectores de la sociedad abogan por el uso de lenguajes alternativos que posibiliten una mayor comunicación entre personas diversas, favorezcan la inclusión social y el multiculturalismo, y permitan la diversidad de información y su expansión (Monreal Guerrero et al., 2017).

En este contexto, “se ha producido la eclosión de nuevos tipos de narrativas que, basadas en las nuevas tecnologías, ponen un énfasis especial en la actividad del lector/espectador/usuario” (Costa & Piñeiro, 2012, pp. 102–103). Si bien, la línea que las distingue es muy delgada y algunos autores les atribuyen diferentes denominaciones o consideran unas dentro de otras, en esta investigación se trabaja con una de las clasificaciones más extendida: multiplataforma, crossmedia y transmedia (Albaladejo Ortega, 2017; Calvo Rubio, 2019; Costa & Piñeiro, 2012; Robledo Dioses et al., 2017; Vázquez Herrero, 2019).

Antes de diferenciarlas entre sí, es importante apuntar que todas coinciden en tener como base a la multimedialidad. La multimedia en el ámbito de la comunicación, según Salaverría (2001), involucra dos realidades: 1) el plano comunicativo o de los lenguajes, es decir, “aquellos mensajes informativos transmitidos, presentados o percibidos unitariamente a través de múltiples medios” (p. 385) y 2) el plano instrumental o de los medios, que se refiere a los múltiples intermediarios que

pueden participar en el proceso de transmisión de los mensajes comunicativos, “tanto si éste producto es multimedia en el sentido comunicativo como si no lo es (p. 385)”.

a) Narrativa multiplataforma

Hecha esta puntualización, se define ahora la narrativa multiplataforma. Según Costa y Piñeiro (2012, p. 110), el concepto multiplataforma se encuentra vinculado al de adaptación, de allí que esta narrativa sea “probablemente, la forma más básica de narrativa multimedia”. Para Albaladejo Ortega (2017, p. 79) se trata de “una mera reproducción de los contenidos, sometiéndolos a una suerte de *pantallización*”. Esto se trata, entonces, no de una nueva forma narrativa, sino de “un proceso de adaptación del relato a diferentes medios o tipologías de dispositivos” (Calvo Rubio, 2019, p. 92).

Se entiende así que el proceso de producción multiplataforma no implica una nueva creación de contenido (Vázquez Herrero, 2019), ni establece relaciones entre los que ya existen (Albaladejo Ortega, 2017). Consecuentemente, la experiencia del usuario bajo este modelo es limitada, pues accede a un contenido repetitivo, acabado y sin opción de profundización. El usuario, como máximo, puede elegir en qué soporte consumir el contenido y migrar de una plataforma a otra para continuar el consumo en otros lugares o bajo otras formas (Albaladejo Ortega, 2017).

b) Narrativa crossmedia

Entendida por algunos autores como una modalidad multiplataforma (Albaladejo Ortega, 2017; Vázquez Herrero, 2019), la narrativa crossmedia trasciende a la anterior pues se trata de “una narración única e integrada” (Calvo Rubio, 2019, p. 92). Ya no se habla de una adaptación del mismo relato a diversos soportes, “sino que cada uno de ellos aportará información para la construcción de un relato unitario” (Costa & Piñeiro, 2012, p. 111).

En la narrativa crossmedia, los distintos medios actúan como soporte de contenidos diferenciados, así, se aprovechan las potencialidades de cada soporte para enriquecer la historia y generar una experiencia distinta en cada medio (Albaladejo Ortega, 2017; Belsunces, 2011). Sin embargo, cada uno de estos contenidos generados “tiene un centro de origen, un producto primitivo que, desarrollado en un lenguaje determinado (audiovisual, escrito, secuencial...), es ampliado y transformado por la aplicación de otros lenguajes” (Hernández Pérez & Grandío Pérez, 2011, p. 4).

Ahora bien, aunque la narrativa crossmedia ofrezca “experiencias integradas a través de diferentes medios (...) [con] niveles más altos de interactividad en la audiencia” (Costa & Piñeiro, 2012, p. 111), no llega a ser una narrativa transmedia. “El crossmedia es el paso previo y la base material que hace posible la narración transmedia” (Belsunces, 2011, p. 24). La principal diferencia es que en el caso del crossmedia storytelling “este tipo de narrativas “obligan”, por decirlo de algún modo, a su consumidor a recurrir a diferentes medios para poder concebir el relato de forma completa” (García Carrizo & Heredero Díaz, 2015, p. 264), pues si solo se consume una o algunas partes, no se podrá conocer el relato global.

c) Narrativa transmedia

“Las narrativas transmedia nacen por cambios de comportamiento en la sociedad y, aunque sus orígenes no son contemporáneos, encuentran su mayor desarrollo en la actualidad, en un entorno conectado con los usuarios fluyendo entre plataformas y con ganas de interactuar” (Vázquez Herrero, 2019, p. 134). Las dos anteriores modalidades encuentran una limitación en este sentido, pues no preparan al usuario para involucrarse con los contenidos, manipularlos e incluso enriquecerlos con sus propios aportes (Albaladejo Ortega, 2017).

De esta manera, como desarrolla Scolari (2013), la narrativa transmedia es “un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión” (p. 46). En una narración transmedia cada elemento

funciona individualmente y en conjunto aporta algo complementario a la historia global, de esta forma se asemeja al funcionamiento del pensamiento humano (Moreno Mesa, 2017). Por la relevancia de este tema en la presente investigación, se profundizará en él en los siguientes apartados.

2.3.1. Gestión transmedia de contenidos

Los avances tecnológicos del siglo XXI “han elevado el arte de contar historias y han permitido crearlas y difundirlas a través de múltiples modos de significado” (Perry, 2020, p. 20). “La aparición de diversos medios ha enriquecido el ecosistema mediático, convirtiéndolo en el escenario ideal para el nacimiento de nuevos modelos de comunicación que buscan el uso conjunto de los distintos canales para la difusión de contenidos” (Robledo Dioses et al., 2017, p. 223). Además, esta diversificación y constante actualización mediática muestran la necesidad cada vez mayor del público por ser parte de las historias que circulan y por generar las suyas propias. Así, según Albaladejo y Sánchez (2019, p. 18), “la transmedialidad se ha convertido en una estrategia global para alcanzar a audiencias fragmentadas y difundir contenido a través de un amplio espectro de canales”.

La narrativa transmedia no se trata de un fenómeno nuevo (Lorenzi Renó, 2016; Robledo Dioses et al., 2017); sin embargo, es a principios del siglo XXI cuando vive un “verdadero desarrollo, que hace que los medios tradicionales se vean eclipsados” (Güichardo Bretón, 2019, p. 40). “En las últimas dos décadas la narración transmedia se ha convertido en algo tan omnipresente como los avances tecnológicos que facilitan la producción y distribución de historias en diferentes medios y ha atraído la atención de varios campos de investigación” (Djonov & Tseng, 2021, p. 350). Y es que el desarrollo tecnológico, unido al escenario de convergencia, ha hecho que relatos multimodales como el transmedia vivan una importante eclosión (Costa & Piñeiro, 2012). Por lo tanto, la narrativa transmedia encarna la comunicación multimodal del presente siglo y proporciona un compromiso multimodal tanto para productores como para usuarios (Perry, 2020).

El término transmedia fue usado inicialmente por el músico Stuart Sanders Smith, quien en 1975 creó lo que denominó como *transmedia music* (música transmedia), una composición musical conformada, a su vez, por distintas composiciones producidas con diversos instrumentos y en diferentes estilos (Atarama-Rojas & Menacho-Girón, 2018). Años más tarde, en 1991, Marsha Kinder introdujo en los estudios sobre comunicación el término *transmedia intertextuality* (intertextualidad transmedia) “para referirse a las relaciones que se producían entre televisión, cine, videojuegos y juguetes” como elementos de un supersistema de entretenimiento de masas, desde una vertiente comercial (Tur-Viñes & Rodríguez, 2014, 116). Pero fue en 1999, que el término *transmedia storytelling* (narración transmediática o narrativa transmedia) se hizo un lugar en el debate público, para dar sentido al espectacular éxito de *The Blair Witch Project* (1999), una película independiente de bajo presupuesto que había reunido una gran cantidad de seguidores desde un año antes de triunfar en los cines (Jenkins, 2008).

De esta manera, la narrativa transmedia se acercó a una conceptualización el 2003, de la mano de Henry Jenkins, quien explica que “una historia transmedia se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas, y cada nuevo texto hace una contribución específica y valiosa a la totalidad” (Jenkins, 2008, p. 101). Así, cada relato generado en torno a la historia permite acceder a ella y es a la vez autónomo (Jenkins, 2003; Perry, 2020), pudiendo ser consumido de forma independiente (García Carrizo & Heredero Díaz, 2015). “Lo que hace que sea tan diferente de la narración multimedia tradicional es que la historia transmedia está unificada y es muy amplia sin ser repetitiva” (Peñafiel, 2016, p. 167).

Unido a esto, un punto fundamental de la narrativa transmedia es la participación del público. Según Scolari (2013, p. 46), en el desarrollo transmedia de una historia “una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión”. Esto se debe, como explica Jenkins (2003), a que “la lectura a través de los medios mantiene una profundidad de experiencia que motiva un mayor consumo. (...) [Además] ofrecer nuevos niveles de conocimiento y experiencia refresca la franquicia y mantiene la fidelidad del consumidor”.

De esta manera, diversos autores (Arrojo, 2015; Irala-Hortal, 2014, 2019; Perry, 2020; Robledo Dioses et al., 2017; Rodríguez Ferrándiz & Tur Viñes, 2015; Scolari, 2013) coinciden en dos aspectos fundamentales: 1) una historia transmedia es aquella que se expande por diversos medios y plataformas, y 2) los usuarios se sienten atraídos por la historia, se relacionan con ella, ayudan a su expansión e incluso crean a partir de ella.

En esta línea, para Pratten (2015) es vital dedicar especial atención a la audiencia, cómo consume, y la experiencia emocional y participativa que se le puede ofrecer. Por ello, el autor habla de la integración de las “tres C” (Figura 3). En la intersección de los siguientes tres elementos tiene lugar la narrativa transmedia (Pratten, 2015):

1. *Characters* (personajes): la importancia de la historia.
2. *Convenience* (conveniencia): la importancia de hacer llegar el contenido correcto a las personas adecuadas en el momento adecuado.
3. *Community* (comunidad): la importancia de conectar a los fans y recompensarlos.

Figura 3

Integración de personajes, conveniencia y comunidad en la narrativa transmedia



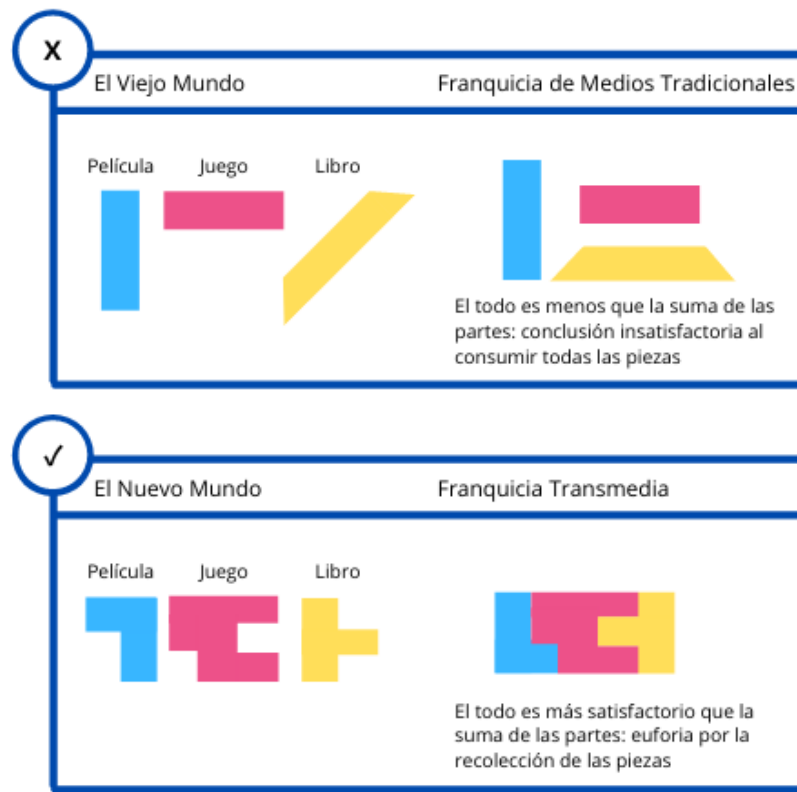
Nota. Reproducción a partir de Pratten (2015).

Con esta antesala, se entiende que la narrativa transmedia requiere de un alto grado de planificación y acción estratégica. “Es un sistema de pensamiento, creación y relación” (Irala-Hortal, 2019, p. 218), que trasciende a una simple mezcla de medios y relatos (Galán et al., 2018). El desarrollo transmedia requiere de mayores niveles de profundidad, complejidad y sofisticación (Jenkins, 2003). Por lo tanto, implica una nueva lógica, de carácter unitario (Carrera et al., 2013), en la que cada historia producida contribuye a un arco narrativo completo, es autónoma y satisfactoria en sí misma (Tur-Viñes & Rodríguez, 2014).

Se ve así que el contenido es fundamental, y en base a lo que este requiera se usará diversos medios y plataformas que enriquezcan la narrativa. Esto es, “conseguir un valor añadido en la comunicación” (Peñafiel, 2016, p. 164). El gráfico de Pratten (2015) (Figura 4) permite ilustrar mejor el tema. Para el autor, bajo la lógica transmedia, la materialización de la historia en cada medio debe ser satisfactoria por derecho propio, mientras que el disfrute de todos los medios debe ser mayor a la suma de todas las partes. Esto es que los diferentes componentes de una narrativa transmedia se conectan “en busca de una experiencia común tras la concepción del universo narrativo como un todo hilado y permeable entre las diferentes formas y también con los públicos” (Vázquez Herrero, 2019, p. 137).

Figura 4

Qué es transmedia



Nota. Reproducción a partir de Pratten (2015).

Como se puede ver, se trata de “un plan o estrategia de comunicación integral que busca establecer una relación transparente y de confianza con su comunidad” (Galán et al., 2018, p. 14). Y es que los creadores del contenido transmedia velan por la experiencia del usuario. Como señalan Costa-Sánchez et al. (2020), la narración transmedia es una revolución para el público, que participa en la historia de una o varias maneras. Los autores explican que este nivel de inmersión en la historia desencadena a su vez el fenómeno de las audiencias participativas y sus creaciones (remixes, contenidos generados por los usuarios (UGC), periodismo ciudadano, etc.). Por lo tanto, la difusión de contenidos transmedia es “una estrategia de fidelización de la audiencia” (Peñafiel, 2016, p. 172).

Es importante, entonces, que los creadores de contenidos transmedia definan el aporte que cada medio o plataforma tendrá en la experiencia de la audiencia, esto es el grado de participación que los usuarios podrán desarrollar (Costa & Piñeiro,

2012). En palabras de Pratten (2015, p. 2), la narración transmedia consiste en “llevar a la audiencia a un viaje emocional que va de un momento a otro”, dándole especial importancia a cada uno de esos momentos. Para García Herrera y Merino Arribas (2013), la generación de experiencias en entornos analógicos y digitales es uno de los principales componentes de la transmedialidad, haciendo que el público experimente “la emocionalidad, la identificación personal y colectiva, y la posibilidad, no sólo de contar sino de transmitir nuevos relatos y acontecimientos inspirando al cambio y a la acción subjetiva y social”.

Como se ve, la creación de historias transmedia es un trabajo creativo, complejo y de planificación en términos de contenido y forma. Una historia transmedia es aquella en la que cada medio y contenido generado aporta al desarrollo de la historia global y genera mayor vinculación con el público (Robledo Dioses et al., 2017).

Para cerrar este punto, se ve necesario hacer algunas precisiones que terminen por esclarecer lo que involucra la narrativa transmedia. Para ello, se recurre a los siete principios del *transmedia storytelling* que estableció y definió Jenkins (2009a, 2009b), y a las ideas que a partir de estos también han elaborado otros autores (Moloney, 2011; Pratten, 2015; Carlos Scolari, 2013) (ver Tabla 3).

Tabla 3

Los siete principios de la narrativa transmedia

Principio	Descripción
Expansión (<i>Spreadability</i>) vs. Profundidad (<i>Drillability</i>)	<i>Spreadability</i> se refiere a la expansión de la historia a través de diversos medios y plataformas, lo que se puede traducir en un crecimiento de su capital cultural y económico (Jenkins, 2009a; Scolari, 2013). Con <i>drillability</i>, la historia capta tan bien la imaginación o el interés de la audiencia que esta se anima a investigar en profundidad los detalles, la periferia y los contextos de la historia (Moloney, 2011),

	difundiéndola y ampliándola con creaciones propias (Scolari, 2013).
Continuidad (<i>Continuity</i>) vs. Multiplicidad (<i>Multiplicity</i>)	<i>Continuity</i> se entiende como la experiencia unificada de la historia que, aunque que se desarrolle en diversos textos, dota de coherencia y verosimilitud al mundo transmediático (Jenkins, 2009a), descartando contradicciones e inconsistencias (Pratten, 2015). Esto se complementa con <i>multiplicity</i> , que se refiere a aquellas líneas argumentales que varían dentro del mismo ámbito continuo y coherente (Moloney, 2011).
Inmersión (<i>Immersion</i>) vs. Extraibilidad (<i>Extractability</i>)	A través de la <i>immersion</i> , el aficionado entra en el mundo de la historia, aunque sea brevemente, suspendiendo la incredulidad y olvidando sus circunstancias del mundo real (Moloney, 2011). Mientras que, con la <i>extractability</i> , el fan se hace con elementos de la historia y los hace parte de su día a día (Jenkins, 2009b).
Construcción de mundos (<i>Worldbuilding</i>)	El <i>worldbuilding</i> hace referencia a la interconexión en un universo mayor de historias dispersas en diversos canales (Scolari, 2013). Esto implica que se pueda desarrollar la historia principal, permitiendo historias alternativas basadas en diferentes personajes y circunstancias (Moloney, 2011).
Serialidad (<i>Seriality</i>)	<i>Seriality</i> es la construcción mental del relato global, formada solo después de haber absorbido todas las historias que lo conforman (Jenkins, 2009b). Según Pratten (2015), se trata de cómo una narrativa extensa se divide en diversas entregas y se distribuye en múltiples plataformas. Cabe destacar que en narrativa transmedia serialidad no es lo mismo que linealidad, por ello no es necesario seguir un orden específico para comprender el relato global (Scolari, 2013).

Subjetividad (Subjectivity)	<i>Subjectivity</i> implica la presencia de subjetividades múltiples, que surgen por la riqueza del universo narrativo creado (Scolari, 2013). Así, la historia se complejiza a través de los puntos de vista de múltiples personajes o dimensiones dentro de la historia (Moloney, 2011; Pratten, 2015).
Realización (Performance)	<i>Performance</i> se refiere a la capacidad o el grado en que los fans contribuyen al mundo narrativo (Pratten, 2015). Esto es, cómo actúa la audiencia respecto a la historia, que puede ser promocionando o difundiendo el relato, o generando contenido propio (Jenkins, 2009b; Scolari, 2013).

Nota. Elaboración propia a partir de Jenkins (2009a, 2009b), Moloney (2011), Pratten (2015) y Scolari (2013).

“En un momento en el que la idea de que un mismo contenido es válido y satisfactorio para todos los consumidores ha quedado obsoleta, alejándose de las verdaderas demandas de los públicos” (Albaladejo Ortega, 2017, p. 92), la narrativa transmedia se presenta como el modelo comunicativo propicio para desarrollar amplia y profundamente los diferentes contenidos y conectar con las audiencias.

Y aunque la propuesta transmedia genere también dudas en relación a los recursos que implica su desarrollo, estudios como el de Cliff (2017) defienden que no solo las producciones de escalaglobal con amplio presupuesto son la únicas que pueden hacer realidad proyectos transmedia, sino que también es viable para producciones independientes con bajo presupuesto. En esta línea, toma fuerza lo expresado por Paíno y Rodríguez (2016) respecto a la necesidad de emplear narrativa transmedia: “Ya no hay lugar para la duda, hay que adaptarse a los cambios y eso exige contar las historias de forma diferente” (p. 157).

Se cierra así este punto con el que se ha podido tener un acercamiento a la narrativa transmedia, saber cómo el actual contexto ha facilitado su desarrollo y expansión, diferenciarla de otros modelos narrativos y mostrar la complejidad que

implica producir bajo su lógica. En el siguiente apartado se seguirá profundizando en ella, pero esta vez teniendo como punto central su desarrollo en el ámbito periodístico, aspecto fundamental de esta investigación.

2.3.2. Periodismo y narrativa transmedia

La comunicación en general ha sido testigo de muchos procesos cambiantes en el ecosistema mediático. Con el advenimiento de Internet y especialmente después de la llamada web 2.0, donde surgen procesos participativos, “la producción y circulación de la información cambia sus condiciones, así como los actores comunicacionales, que ahora también son ciudadanos en general” (Renó & Renó, 2017, p. 1478).

Costa-Sánchez et al. (2020) apuntan que en la etapa actual, caracterizada por ser móvil, multipantalla y visual, las narrativas transmedia surgen como estructuras aliadas de los creadores de contenido para producir en diferentes plataformas y abrir la puerta a nuevas audiencias. El periodismo, en este sentido, no ha sido ajeno a servirse de este tipo de narrativa (Costa-Sánchez et al., 2020). Y es que “al trasladar al periodismo las técnicas de la narrativa transmedia, los periodistas pueden aprovechar el poder de las herramientas de los nuevos y viejos medios y de las redes interpersonales para captar mejor la atención del público” (Moloney, 2011, p. 12), dando espacio a la reflexión y el análisis (Peñafiel, 2015; Robledo Dioses et al., 2017).

Si bien es cierto que la narrativa transmedia comenzó con gigantescas producciones de ficción (Güichardo Bretón, 2019), los periodistas están generando conciencia “de la necesidad de llegar al público (...) y aprovechar los beneficios implícitos en los diferentes soportes para contar también la realidad de una forma diferente” (Paíno & Rodríguez, 2016, p. 159). “Asistimos a un momento clave en el que todo apunta a que la comunicación beberá del concepto transmediático”, (Peñafiel, 2015, p. 85). En ese sentido, el periodismo, como una de las principales industrias de la comunicación y una profesión con gran impacto social, no es ajeno a ello.

Moloney (2011) explica que “nada nuevo hay que inventar para aplicar la narrativa transmedia en el periodismo” (p. 60). En su investigación publicada en 2011, el autor sostenía que los siete principios transmediales establecidos por Jenkins (2009a; 2009b) se habían puesto ya en práctica individualmente a nivel periodístico, y, aunque en esa época todavía no se habían diseñado en una sola trama, todas las piezas del rompecabezas ya existían. Desde entonces han pasado más de diez años, y han sido muchos los avances que se han dado en este campo.

En 2012, Renó y Flores publican una de las investigaciones pioneras sobre el tema (Renó & Flores, 2012). Sin embargo, ese año, pensar en periodismo transmedia aún resultaba lejano en el ámbito del ejercicio de la profesión (Renó & Renó, 2017). El siguiente año, Scolari (2013) publica uno de los libros base de la narrativa transmedia, en el que defiende la existencia del periodismo transmedia y lo califica como “un *work in progress* con un enorme potencial por delante” (p. 189). El autor explica que, en esa época, los profesionales de los medios comienzan a comprender que conviven con otros productores de información, algunos incluso amateurs que nunca han pisado una redacción, que participan en los flujos informativos online (Scolari, 2013).

Peñamarín (2014) publica un ensayo en 2014 en el que analiza cómo la configuración de relatos en periodismo pueden aportar al mejor conocimiento del entorno y al diálogo entre diferentes perspectivas. En este sentido, la autora defiende que “las noticias son casi-narraciones constitutivamente transmediáticas” que cuentan historias sobre nuestro mundo (Peñamarín, 2014, p. 104). Detalla que la razón de ser de estos relatos es pasar desde una fuente a los varios medios, donde son tratados y elaborados en múltiples modos para conformar su sentido y despertar el interés del público, el que a su vez los comenta y transforma en sus conversaciones sobre asuntos públicos.

En este sentido, ese mismo año, investigaciones como las de Irala-Hortal (2014) destacan y analizan algunas producciones transmedia en el campo periodístico. En ese momento, según Irala-Hortal (2014, p. 155), “las empresas mediáticas ya están comenzando a ver las posibilidades que ofrece la narrativa transmediática unida al

periodismo de investigación” y como ejemplo de ello destaca la labor que en ese entonces realizaba el *New York Times*, que marcó un hito con su pieza digital *Snow Fall* publicada en 2012.

Otro de los grandes ejemplos de periodismo transmedia desarrollados en esa época es *MonteLab*, un docugame producido por el Laboratorio de Innovación Audiovisual de Radio Televisión Española (RTVE), en formato videojuego, cuyo antecedente se encuentra en dos documentales emitidos en el programa *Documentos TV* en 2014 (Paíno & Rodríguez, 2016). *MonteLab* “se adentra en las consecuencias del estallido de la burbuja inmobiliaria, concretamente en la situación que atraviesan muchas familias españolas que invirtieron su dinero en una vivienda en el año 2007” (Paíno & Rodríguez, 2016, p. 164).

El siguiente año, el 2015, se publica el documental argentino *Mujeres en venta: trata de personas con fines de explotación sexual en Argentina*, producido por *DocuMedia* de la Universidad Nacional de Rosario (Lovato, 2015). El equipo de producción decidió encarar la producción desde una lógica transmedia, diseñando diferentes piezas: “un webdoc, una campaña gráfica + realidad aumentada, videos para LED de interior y exterior, una serie de cómics impresos y digitales, un documental para TV, movisodios, micros para TV y radio, un mapa interactivo y un libro multiplataforma” (Lovato, 2015, p. 34).

Estos son algunos ejemplos de cómo la narrativa transmedia se hacía con un espacio en el ámbito informativo de aquella época. Para Lorenzi Renó (2016) en aquel momento el periodismo transmedia era ya una realidad; sin embargo, aunque su práctica encontraba asociados tecnológicos, todavía estaba en la búsqueda de un espacio en las redacciones y de un modelo de negocio que pueda sobrevivir frente a los cambios de la comunicación.

En un diagnóstico también de la época, y que se puede sostener hasta ahora, Renó y Renó (2017, p. 1479) explican una de las principales razones por las que el periodismo transmedia continúa provocando polémica en diversos espacios académicos o profesionales, y es que “propone un cambio de lenguaje dirigido a

los ciudadanos digitales que viven en un mundo todavía dominado por los ciudadanos analógicos”. A esto se puede sumar claramente, el hecho de que la producción transmedia amerita mayores niveles de profundidad en la configuración de la estrategia y el diseño de la experiencia .

Llegados a este punto, surge la pregunta: ¿todo periodismo actualmente es transmedia? La respuesta es un claro no, por dos razones fundamentales. Primero, los términos transmedia storytelling y periodismo transmedia no son sinónimos, uno se constituye como una producción lógica mediática (Borges de Araújo & Furtado Veloso, 2015) y el otro es la aplicación de esta a un campo de la comunicación específico.

Segundo, no hace falta que toda la producción periodística sea transmedia. Todas las historias no son susceptibles de ser narradas, es decir, no todas ameritan de una gestión transmedia. Como explica Moloney (2011, p. 12), el modelo transmedia “debe diseñarse cuidadosamente y desarrollarse con mucho tiempo de antelación para ser eficaz”. Es decir, necesita una planificación cesuda. Es por ello que Moloney (2011) defiende que son aquellos temas complejos a nivel periodístico los que pueden ser desarrollados con la complejidad que implica el transmedia, por ejemplo, los documentales extensos. Lo mismo defienden Borges de Araújo y Furtado Veloso (2015, p. 231): “el transmedia storytelling en el periodismo demuestra encajar bien con las producciones que pretenden profundizar en los temas y puntos de vista abordados”.

Después de todo lo visto hasta este punto, cómo definir entonces el periodismo transmedia. Renó y Flores (2012, p. 82) explican que el periodismo transmedia es “una forma de lenguaje periodístico que contempla, al mismo tiempo, distintos medios, con varios lenguajes y narrativas a partir de numerosos medios y para una infinidad de usuarios”. Así, agrega Renó (2013, p. 6), “se adoptan recursos audiovisuales, de comunicación móvil y de interactividad en la difusión de los contenidos, incluso desde la blogosfera y las redes sociales, lo que aumenta significativamente la circulación de los contenidos”.

Borges de Araújo y Furtado Veloso (2015), poniendo mayor énfasis en el contenido, entienden que el periodismo transmedia tiene lugar cuando las organizaciones periodísticas incorporan el modo de producción transmedia a través de la integración de múltiples plataformas y medios en un proyecto planificado y unificado por una fuente específica. Este proyecto, explican los autores, “se desarrolla a través de estrategias y prácticas transmedia, lo que da lugar a un universo narrativo propio, cuyo texto de referencia está constituido por un contenido periodístico transmedia” (Borges de Araújo & Furtado Veloso, 2015, p. 226).

Por su parte, Lorenzi Renó (2016, p. 103), destacando la experiencia y la participación de la audiencia, concibe al periodismo transmedia como un lenguaje que “proporciona una construcción de noticias complejas y largas por fragmentos presentados por ambientes multiplataformas, por medios distintos, independientes y relacionados entre sí, y que por una capacidad de expansión por estructuras hipermedia ofrecen una navegabilidad acompañada de experiencia lúdica”. De esta forma, el usuario puede “navegar, retroalimentar y difundir la noticia entre sus pares, pertenecientes a sus redes digitales personales de contactos. Es una audiencia promocionada por los propios ciudadanos, en diversas situaciones incluso cambiada por ellos” (Lorenzi Renó, 2016, p. 104).

En la misma línea, Renó y Renó (2017, p. 1471) se centran en la participación activa del público, así, define al periodismo transmedia como “una buena estructura narrativa con procesos conectivistas”, esto significa para los autores que la construcción de las noticias es constante, es decir, cada comentario o envío del contenido, hacen que la noticia gane fuerza, y de esta forma, periodistas y público se convierten en coautores del proceso de construcción de la opinión pública.

Y a manera de síntesis, Robledo-Dioses y Atarama-Rojas (2018, p. 108) definen al periodismo transmedia como aquel “modelo comunicativo en el que una historia periodística trabajada profesionalmente se expande a través de diferentes medios, enriqueciéndose con las características particulares de cada soporte, para hacer que el público se involucre con el relato y brinde un aporte valioso a este”.

Luego de estas definiciones de periodismo transmedia, la presente investigación ofrece una propia. El periodismo transmedia es aquel modelo comunicativo que nace de la aplicación de la lógica transmedia en el campo informativo. Consecuentemente, este incluye la producción profesional de contenidos periodísticos de calidad que, a través de una planificada gestión de diversos medios y plataformas, son difundidos y ofrecen una enriquecedora experiencia a los usuarios, quienes se hacen con la historia, se comprometen con ella, contribuyen a su expansión mediante una participación activa y dinamizan la opinión pública en base a ella. La Tabla 4 explica cada componente de la definición presentada.

Tabla 4

Explicación de la definición de periodismo transmedia

Definición	Explicación
Periodismo transmedia es un modelo comunicativo que nace de la aplicación de la lógica transmedia en el campo informativo.	El periodismo transmedia, como indican Borges de Araújo y Furtado Veloso (2015, p. 230), abarca un campo amplio, es “un método de producción de contenidos con características específicas de su ámbito por un lado y fundado en la transmediación por otro”.
Consecuentemente, este incluye la producción profesional de contenidos periodísticos de calidad	"Aunque todo acontecimiento noticioso tiene el potencial de ser transmediático, el periodismo transmedia se optimiza cuando se convierte en un proceso proactivo y planificado en el que los periodistas asumen la responsabilidad de construir un mundo narrativo en el que participan los prosumidores" (Rampazzo Gambarato & Tárzia, 2017, p. 1385)
que, a través de una planificada gestión de diversos medios y plataformas, son difundidos	“Para desarrollar productos periodísticos transmedia es imprescindible elaborar una estrategia previa. Hay que planificar los distintos canales y los contenidos para cada

uno de ellos” (Calvo Rubio, 2019, p. 127). Como explica Peñafiel (2016, pp. 178–179), “a través de los contenidos que desarrollaremos se facilitarán diferentes enlaces para ir ampliando la información o el relato, mucho más extenso, sobre el que podrán navegar la audiencia o los usuarios. Esos mensajes son valores adicionales que enriquecen la comunicación periodística. Cada uno de los mensajes narrados en las distintas plataformas se rigen por unas reglas diferentes, propias de cada medio, de cada lenguaje y de cada formato”. Además, “deben ser independientes entre sí, aunque relacionados y complementarios” (Lorenzi Renó, 2016, p. 105).

y ofrecen una enriquecedora experiencia a los usuarios, quienes se hacen con la historia, se comprometen con ella, contribuyen a su expansión mediante una participación activa y dinamizan la opinión pública en base a ella.

Carrera et al. (2013, p. 541) explican que “en este panorama, procesos como el de la interactividad o el feedback se convierten en una cuestión ineludible que sirve tanto para medir la acogida que el público tiene del contenido, como para establecer vínculos estrechos con los usuarios”. “Los receptores siempre han reformulado, comentado, reinterpretado los discursos informativos de los medios, pero hoy se convierten más fácilmente en actores de la escena pública”, usando medios digitales y tradicionales para producir información y opinión (Rodríguez Ferrándiz & Peñamarín, 2014, p. 12). El transmedia “nos permiten cruzar la línea del cuestionamiento, la indignación o el escándalo ante los medios

para transformarnos en buscadores-creadores de información o en actores políticos” (Rodríguez Ferrándiz & Peñamarín, 2014, p. 10).

Nota. Elaboración propia a partir de Borges de Araújo y Furtado Veloso (2015), Calvo Rubio (2019), Carrera et al. (2013), Lorenzi Renó (2016), Peñafiel (2016), Rampazzo Gambarato y Tárchia (2017), Rodríguez Ferrándiz y Peñamarín (2014).

Como se ve, “lo que tradicionalmente había sido una difusión compartimentada del mensaje informativo, dividida entre distintos géneros y distintos medios, se convierte ahora en una forma de relato continua y transmedia” (Carrera et al., 2013, p. 537). De esta manera, el relato periodístico deja de ser un producto terminado, listo para su consumo y se convierte en “un sistema integrado de mensajes de distinta naturaleza en continua transformación” (Robledo-Dioses & Atarama-Rojas, 2018, p.108). En la misma línea, Rodríguez Ferrándiz y Peñamarín (2014) explican que los relatos de la actualidad, “a diferencia de las narraciones tradicionales (...) no están concluidos, sino abiertos al futuro incógnito o, más generalmente, proyectan diferentes finales posibles mientras circulan rápidamente de un soporte a otro cambiando de forma y de género”.

Sin duda, en “el contexto actual, caracterizado por los bajos índices de atención, por la saturación de mensajes y por el consumo multipantalla, el contenido se ha convertido en un elemento distintivo y de valor para conectar con los públicos” (Mut Camacho & Miquel Segarra, 2019, p. 225). Entonces, “cabría plantearse si hoy día una narración que pretende alcanzar una dimensión pública puede permitirse no ser *transmedia*” (Rodríguez Ferrándiz & Peñamarín, 2014, p. 11).

La producción, distribución y gestión transmedia de contenidos se presenta como aliada del periodismo. Como sostiene Coombs (2019), la narrativa transmedia tiene la valiosa capacidad de conectar diversas voces y medios en torno a un conjunto de valores. De esta forma, no se aleja de la esencia de la profesión periodística. El periodista es un contador de historias verdaderas, opina y provoca el debate o reflexión sobre algo que ha pasado, cree que ha pasado, o que puede pasar,

siempre dentro del interés público (y no solamente interés del público) (Lorenzi Renó, 2016). Esta esencia es la que hay que mantener y la transmedialidad lo permite.

Capítulo 3

Necesidad de la expansión de la alfabetización mediática

“Un número cada vez mayor [de personas] depende del descubrimiento distribuido (especialmente los medios sociales y los motores de búsqueda) para mantenerse informado” (Toff & Nielsen, 2018, p. 636). Como apunta Kazakov (2020, p. 272), “en la era de las políticas de la post-verdad, y de las noticias falsas y partidistas, la necesidad de educación y alfabetización mediática es bastante obvia”. Además, agrega el autor, es “una de las pocas herramientas que podemos utilizar para mitigar las consecuencias de la manipulación, la propaganda, la sobrecarga de información y las guerras mediáticas” (Kazakov, 2020, p. 272).

Este punto se centrará en la alfabetización mediática, qué es, qué incluye, su necesidad, los factores que condicionan su expansión, las competencias digitales en las que necesitan formarse los ciudadanos y la alfabetización periodística.

3.1. Brecha digital

El concepto de brecha digital se ha asociado originalmente al acceso y uso de las TIC; sin embargo, se trata de un fenómeno mucho más extenso, según Masanet et al. (2021) y Monreal Guerrero et al. (2017). Se hace necesario tener una visión más amplia y realista del mismo para poder comprenderlo e incidir adecuadamente sobre esta realidad, siendo conscientes de estar en un momento en el que “Internet y el acceso digital son fundamentales para la ciudadanía” (Labio-Bernal et al., 2020, p. 60).

Efectivamente, la brecha digital divide a la población entre quienes tienen acceso a la red y a los dispositivos que permiten esta conexión, y quienes no. Pero también marca diferencias entre quienes saben usarlos funcionalmente y quienes no, y entre quienes los emplean críticamente y quienes no. Esta realidad se ve condicionada por diversos factores, como los sociodemográficos, económicos, de edad y de género.

En este sentido, como sostienen Correa (2010), Hargittai y Walejko (2008) y Masanet et al. (2021), la simple adopción y acceso a tecnologías, como Internet, puede concebirse como un primer nivel de combate contra la brecha digital. Según datos de Eurostat (2020), los últimos años ha aumentado de manera general el porcentaje de hogares en la Unión Europea con acceso a Internet, pasando del 53% en el 2007 al 90% en el 2019. No obstante, Eurostat (2020) advierte que existen diferencias entre las zonas urbanas y las rurales. Mientras que el 92% de los hogares de las ciudades y el 89% de los hogares de las poblaciones y suburbios acceden a Internet, en las zonas rurales el porcentaje de acceso es de 86%.

Esta situación es más compleja en Latinoamérica y El Caribe, donde, si bien entre el 2018 y el 2020 se ha registrado un aumento, todavía solo el 78% de su población tiene acceso a Internet (CAF, 2020). Asimismo, existe diferencia entre los colectivos urbanos y los rurales. En esta parte del mundo, el 71% de la población urbana cuenta con servicios de conectividad significativa, mientras que, en poblaciones rurales, el porcentaje alcanza apenas el 36,8%, una brecha de 34 puntos (Ziegler et al., 2020). A esto se suma también el problema de la velocidad de Internet, que marca distancias entre centros urbanos y zonas rurales (Jalli, 2020).

Lo visto son solo algunos ejemplos, pues en comparación al acceso a Internet, los porcentajes varían si se habla del uso de esta tecnología y de los perfiles de usuarios. Se entiende, por tanto, que son muchas las diferencias que existen a nivel mundial, especialmente en países en desarrollo (Jalli, 2020). En sociedades con alta penetración de las TIC, el fenómeno de la brecha digital se viene abordando en un segundo nivel, en el que se tiene en cuenta los usos, las competencias comunicativas y las habilidades creativas e instrumentales (Masanet et al., 2021).

Para Hargittai (2002), esta “brecha digital de segundo nivel” está marcada por las diferencias en las habilidades en línea que demuestran las personas. En este sentido, Monreal Guerrero et al. (2017) apuntan que es más apropiado hablar de “brecha cognitiva”. Lo mismo señala Correa (2010) al entender la brecha digital como un concepto multifacético que implica el acceso cognitivo (recursos

psicológicos individuales utilizados para acceder a la tecnología), la amplitud (diferentes usos) y la profundidad (cantidad de uso) en la adopción de tecnologías.

De esta forma, “no se trata sólo de garantizar la igualdad de acceso y confiar en el potencial igualador de internet” (Masanet et al., 2021, p. 12). La brecha digital existente agrava las desigualdades sociales (Hargittai & Walejko, 2008), económicas y culturales (Masanet et al., 2021). Actualmente existe una escisión a nivel sociológico entre 1) los individuos capacitados que se sirven de las TIC para tener un mayor nivel de cualificación profesional y pueden utilizarlas como herramientas que les faciliten la comunicación social, y 2) los individuos ajenos a la revolución tecnológica (Monreal Guerrero et al., 2017).

En esta línea, Ragnedda (2017) introduce un tercer nivel de brecha digital. El autor explica que las actividades en línea y las habilidades digitales de los usuarios varían de acuerdo con dimensiones sociológicas cruciales, relacionadas en términos weberianos con la dinámica de clase social, estatus social y poder. En pocas palabras “del problema de acceso pasamos a las desigualdades en términos de habilidades, motivación, capital digital y capacidad de sacar ventaja de las tecnologías” (Masanet et al., 2021, p. 2).

Mignamissi y Djijo (2021) hablan, por ejemplo, de la brecha digital a nivel país, que se constituye como grave obstáculo para el desarrollo financiero de los países más rezagados. Clare (2021), por su parte, señala a la brecha digital como agravante de los factores sociales y económicos que crean barreras para la salud y el bienestar. El problema que se debe afrontar va más allá de acceder a un ordenador o móvil. Existe “la necesidad de dedicar una atención especial a estas desigualdades desde la academia, sociedad, sistema educativo e industria del entretenimiento” (Masanet et al., 2021, p. 12).

La solución más lógica para acortar las distancias que marca la brecha digital es la formación especializada de la población en competencias digitales e informacionales. Como explican Monreal Guerrero et al. (2017), esta formación ha venido siendo definida y diseñada tanto por entidades públicas como privadas, con

aras a que sus empleados sepan responder a los cambios del actual contexto; sin embargo, al margen de estos ciudadanos, todavía existen “analfabetos digitales”. Se trata de “individuos que no han desarrollado su competencia digital y que se ven desligados parcialmente de una sociedad cada vez más tecnológica que va marcando irresistiblemente las tendencias y las demandas sociales” (Monreal Guerrero et al., 2017, p. 157).

La sociedad está envuelta en una cultura digitalizada que emana de las TIC, y siendo estas parte del día a día y, en consecuencia, de la educación, lo que debe preocupar, además de cómo usarlas, es cómo desarrollar una actitud crítica frente a estas (Cortina-Pérez et al., 2014). “Los cambios y transformaciones aceleradas que estamos viviendo, unidos a la velocidad de innovación de las tecnologías digitales, exigen ciudadanos con una formación coherente con estas demandas y necesidades” (Monreal Guerrero et al., 2017, p. 159). De esta forma, los últimos dos niveles de brecha digital abordados se encuentran directamente relacionados con la ingente necesidad de una alfabetización mediática. Con ciudadanos carentes de alfabetización mediática, las diferencias sociales se profundizan.

3.2. Desinformación

La brecha digital no es el único desafío que actualmente existe a nivel comunicativo. El fenómeno de la desinformación y todo lo que ella implica se constituye como una grave amenaza para la sociedad. La difusión y viralización de noticias falsas vive un auge, y junto a esta también crece la dificultad de establecer fórmulas efectivas para frenar su propagación (Gómez-García & Carrillo-Vera, 2020). Un informe de la consultora Gartner (2017) pronosticó que en el 2022 gran parte de la población de las economías maduras consumiría más información falsa que verdadera.

En este sentido, “no es posible pensar el ecosistema mediático actual sin considerar la desinformación como un elemento endógeno e intrínseco” (Figueira & Santos, 2019, p. 4). Esto se debe a que “un usuario común de las redes globales no tiene conocimientos de medios y, en su mayor parte, no es capaz de reconocer una falsificación” (Ershov, 2018, p. 247). De esta forma, todos los públicos son

vulnerables frente a esta realidad. Los jóvenes, por ejemplo, debido a la presencia de las TIC en su día a día (Figueira & Santos, 2019). También los adultos mayores, a razón de la brecha digital generacional que existe. Como se ve, aquí recae la importancia de la alfabetización mediática, tema en el que se profundizará más adelante.

Ahora bien, el problema va más allá de la expansión exponencial de este fenómeno. Deepika y Guruprasad (2019, p. 4956) advierten que las consecuencias reales de las noticias falsas pueden incluir desde la alteración de los resultados electorales “hasta linchamientos multitudinarios en los que la vida se ve amenazada”. Contaminan el entorno informativo y derrotan la confianza básica de la audiencia en los medios (Ershov, 2018). Según Kumar et al. (2019, p. 1559), “las noticias falsas se consideran actualmente una de las principales amenazas para la libertad de expresión, el periodismo y la democracia de un país”.

“Las noticias falsas suelen estar diseñadas para provocar, ser sensacionalistas o interesantes con el fin de intrigar a la gente y obtener la máxima atención y cobertura” (Valtonen et al., 2019, p. 23). Asimismo, antes que constatar el contenido que recibimos, creemos más en las fuentes familiares, es decir, con las que estamos familiarizados, y tendemos a ignorar la información proveniente de canales opuestos a nuestras opiniones (Ershov, 2018). Frente a esto se confirma que existe una gran necesidad de formación en la población sobre cómo actuar frente a los contenidos que circulan en el ecosistema de medios.

En este punto es preciso aclarar que, aunque los últimos años se haya popularizado el término *fake news*, este fenómeno no es nuevo (Abu Arqoub et al., 2020; Figueira & Santos, 2019; Tandoc et al., 2018). “Las noticias falsas siempre han formado parte del ecosistema informativo” (Mare et al., 2019, p. 2). Desde la invención de la imprenta de Gutenberg, en el siglo XV, tuvo lugar una amplia circulación de noticias falsas, esto debido a la falta de objetividad y de códigos deontológicos en el periodismo de la época que dificultaban la verificación de las noticias (Abu Arqoub et al., 2020).

Se entiende entonces que, con el tiempo, el desarrollo tecnológico ha impulsado la expansión del fenómeno. Las nuevas tecnologías han hecho que la producción, la difusión y la orientación de la desinformación sean fáciles, baratas y eficaces (Valtonen et al., 2019). Como indica Flores-Vivar (2020, p. 102), ahora “cualquier noticia falsa circula por la Web a una velocidad infinitamente superior a la de cualquier rumor o bulo propagado en la Historia”. Es “un virus que se propaga a un ritmo sin precedentes” (Ershov, 2018, p. 247).

De esta forma, internet y las plataformas de los medios sociales lo han reformulado como una “nueva amenaza” (Mare et al., 2019). “Nuestro ciclo de comunicaciones digitales se ha convertido en un medio ideal para difundir noticias falsas” (Ershov, 2018, p. 246). Como explican Tandoc et al. (2018, p. 138), “ahora que las plataformas en línea, en particular las redes sociales, se están convirtiendo en las principales fuentes de noticias para un número creciente de personas, la desinformación parece haber encontrado un nuevo canal”.

Pero no solo las redes sociales son potenciadores de este fenómeno, el desarrollo de la tecnología de inteligencia artificial ha facilitado el desarrollo y la utilización de herramientas para crear noticias falsas, como los bots sociales y los trolls (Kim et al., 2021). Asimismo, los algoritmos de aprendizaje automático suelen aprender con qué tipo de contenidos lograr el enganche con el público, por ejemplo, noticias provocadoras y polarizadoras que garantizan un mayor tiempo de permanencia de los usuario en los medios (Valtonen et al., 2019).

Desde el 2016, con la elección de Donald Trump como presidente de Estados Unidos, se despertó un interés académico sin precedentes por el fenómeno de las noticias falsas (Mare et al., 2019). Así mismo, hechos como el Brexit (Ershov, 2018) o las elecciones en Cataluña del 2017 (Figueira & Santos, 2019) han provocado que la desinformación ocupe el centro de las agendas políticas, científicas y de medios de comunicación. Y hasta el propio espacio público ha acogido la discusión sobre el tema (Figueira & Santos, 2019).

En los últimos años, la pandemia del Covid-19 también ha sido otro de los hechos que ha generado preocupación por la expansión de noticias falsas. Este hecho ha trascendido de ser una crisis de salud pública y una crisis económica, a ser también una crisis de información. Contenidos de diferente tipo y difundidos por diversos canales han generado una desinformación nunca antes vista que, sumada a los bajos niveles de alfabetización en salud por parte de la sociedad, configuran dos graves problemas (Peñafiel-Saiz et al., 2020). Incluso, la OMS (2020) acuñó el término “infodemia” para advertir sobre los peligros de la sobreabundancia de información errónea.

Ya sea por razones económicas o políticas, la expansión de la desinformación a través de medios digitales ha sido profunda (Iosifidis & Nicoli, 2020). “La polarización política y la radicalización de la esfera pública crean las condiciones adecuadas para la promoción de fabricaciones y la difusión de falsificaciones en las redes sociales” (Ershov, 2018, p. 254). Sin duda el problema es de grandes proporciones. No se trata solo de noticias falsas, involucra diversos temas y, consecuentemente, diversas consecuencias.

Hasta este punto, para tener una visión general de la problemática se ha utilizado los términos *fake news* y desinformación indistintamente. En la práctica es muy común que suceda esto; sin embargo, si se quiere tener un conocimiento preciso de los términos es necesario delimitarlos y conocer qué otros conceptos se relacionan con ellos. Se ha de empezar por aclarar que la desinformación es un fenómeno mucho más grande que las noticias falsas. Para Wardle (2017), hablar de *fake news* es una imprecisión, teniendo en cuenta que el contexto actual es mucho más amplio y complejo que la *misinformation* (información falsa que se intercambia sin la intención deliberada de causar daño) y *disinformation* (creación e intercambio deliberados de información que se sabe es falsa).

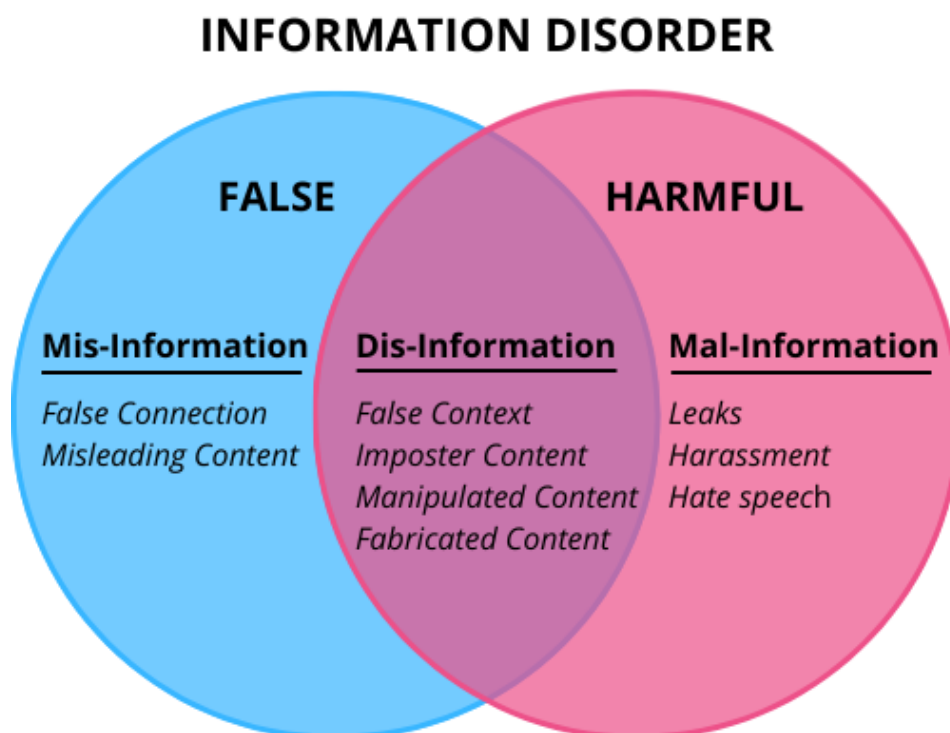
Hameleers (2020, p. 2) también se acerca a ambos términos. Para el autor, aunque la *misinformation* se difunde sin la intención de engañar, puede afectar a las cogniciones y actitudes de las personas, pues al ser “una información que no se basa en pruebas empíricas y/o en la opinión de expertos, (...) es objetivamente

incorrecta y empíricamente falsificable”. Por otro lado, la *disinformation*, explica Hameleers (2020), implica la difusión de información deliberadamente manipulada, fabricada o colocada en un contexto diferente para lograr un objetivo político, por ejemplo.

En la línea de lo que presentan estos autores, se pueden identificar dos factores que marcan a estos tipos de contenidos: la falsedad y la intencionalidad. Basados en este principio, Wardle y Derakhshan (2017) hablan del *Information disorder*, un concepto que abarca la *misinformation*, la *disinformation* y suma uno más: la *malinformation* (Figura 5). Este último término hace referencia a aquella información que parte de hechos reales, pero que se utiliza para causar daño.

Figura 5

Information disorder por Wardle y Derakhshan



Nota. Reproducción a partir de Wardle y Derakhshan (2017, p. 5)

Wardle (2017), a partir de esta clasificación, establece lo que denomina como *Seven Types of Mis- and Disinformation*. Estos incluyen:

1. *Satire or Parody* (sátira o parodia): contenido que no tiene intención de causar daño, pero tiene potencial para engañar.
2. *Misleading content* (contenido engañoso): uso engañoso de información para enmarcar un problema o un individuo.
3. *Imposter content* (contenido impostor): cuando se suplantán fuentes auténticas.
4. *Fabricated content* (contenido inventado): contenido 100% falso, diseñado para engañar y hacer daño.
5. *False connection* (conexión falsa): cuando los titulares, imágenes o leyendas no apoyan el contenido .
6. *False content* (contenido falso): cuando se comparte contenido auténtico con información contextual falsa.
7. *Manipulated content* (contenido manipulado): cuando se manipula información o imágenes auténticas para engañar.

Tandoc et al. (2018) hacen también un esfuerzo por clasificar este tipo de contenidos. A partir del concepto global *fake news*, los autores distinguen entre seis tipos de definiciones, que tienen como tenor general que las noticias falsas se apropian de una apariencia de legitimidad para ser creíbles como las noticias reales:

1. Sátira de noticias: programas de noticias simulados, que generalmente usan el humor o la exageración para presentar al público actualizaciones de noticias. Se produce con una motivación humorística bastante transparente.
2. Parodia de noticias: al igual que la sátira se basa en el humor para atraer a la audiencia; sin embargo, a diferencia de esta, la parodia juega con la ridiculez de los temas y los resalta inventando noticias completamente ficticias.
3. Fabricación de noticias: artículos que no tienen una base fáctica, pero que se publican al estilo noticias reales para crear legitimidad. La fabricación de noticias se diferencia de la parodia en que no explica al lector que el contenido es falso. A menudo, la intención es desinformar.

4. Manipulación de imágenes o vídeos: este tipo de alteración implica modificaciones simples y también complejas, tentando así el límite de la creación de una narrativa engañosa o no auténtica.
5. Publicidad y relaciones públicas: con énfasis en la ganancia financiera se produce material publicitario o comunicados de prensa que adoptan la forma de noticias. Aunque el uso del contenido está determinado por las agencias de noticias, lo poco claro de su origen puede inducir al público a creer que tales noticias están completamente libres de prejuicios. El uso del ‘clickbait’ para llevar al usuario a sitios web comerciales también entra en esta categoría.
6. Propaganda: noticias creadas por una entidad política para influir en las percepciones del público. El propósito manifiesto es beneficiar a una figura pública, organización o gobierno. De manera similar a la publicidad, la propaganda a menudo se basa en hechos, pero incluye prejuicios que promueven un lado o perspectiva en particular. Y en algunos casos se trata de contenido falso.

Como se ve, son diversos los conceptos que se interrelacionan a raíz de la desinformación. En esta línea, autores como Ibrahim (2020) han profundizado en el *hate speech* (discurso del odio), contenido que surge con la intención premeditada de menospreciar “la humanidad en una persona o un grupo”, de tal modo que los hace despreciables y sin valor. Según su naturaleza, este tipo de contenido podría clasificarse dentro de lo que Wardle y Derakhshan (2017) denominan como *malinformation*. A su vez, dentro de esta amalgama de conceptos también se puede ubicar a las teorías de la conspiración creadas por la agrupación de una serie de personas, temas y acontecimientos (Abu Arqoub et al., 2020).

Ahora bien, más allá de la imprecisión y el debate que aún siguen generando estos términos, lo que es seguro es que todos alimentan un problema mayor, que sin duda está mellando el periodismo y los medios de comunicación, y coloca a la población en una situación de vulnerabilidad frente a los grandes desafíos que como sociedad debe afrontar. Por ello es que justamente los últimos años han tomado fuerza las iniciativas de *fact-checking* (verificación de contenidos).

Para Palau-Sampio (2018, p. 347), “en un momento en que la difusión de noticias falsas o la pérdida de calidad y credibilidad de los medios alcanza cotas preocupantes”, el *fact-checking* ha tenido un desarrollo importante. Según López-García et al. (2019, p. 653), “el periodismo de calidad ha afrontado el desafío mediante mejoras en los sistemas de verificación, con la incorporación de tecnologías actuales y renovadas técnicas”.

Como explica Hermida (2012, p. 659), a través de la disciplina de la verificación, “los periodistas determinan la verdad, la exactitud o la validez de los acontecimientos noticiosos, estableciendo una jurisdicción sobre la capacidad de analizar objetivamente la realidad para reclamar un tipo especial de autoridad y estatus”. De esta manera, la expansión de la desinformación y el panorama desalentador que dibuja puede ser vista a su vez como una prueba para que el periodismo demuestre su capacidad de reinención, sin perder sus fundamentos, y para que se agencie de “mejores métodos, técnicas y herramientas que aseguren la veracidad de las piezas” (López-García et al., 2019, p. 654). Esta es una oportunidad “para reconectar la profesión con la responsabilidad social inherente al ejercicio, encuadrado en tres ejes: velar por la veracidad de la información, realizar un escrutinio al poder y transformar la información en conocimiento asumible por los ciudadanos” (Rodríguez Pérez, 2020, p. 244).

Ufarte-Ruiz et al. (2018, p. 734) definen el *fact-checking* como “una operación que aplica técnicas del periodismo de datos para desenmascarar los errores, ambigüedades, mentiras, falta de rigor o inexactitudes de algunos contenidos publicados en los medios de comunicación”. Según De Rezende Damasceno y Patrício (2020, p. 369), el *fact-checking* realiza una “comprobación *post-hoc*, es decir, verifica las declaraciones y supuestos hechos una vez publicados”, diferenciándose así del proceso de verificación convencional, que exige una revisión de la información antes de publicarla.

El crecimiento del *fact-checking* ha traído consigo el nacimiento de plataformas que “se encargan de que las noticias sean de calidad”, creándose así la figura del “fact-checker” (Pozo-Montes & León-Manovel, 2020, p. 105). Según Vizoso y Vázquez-

Herrero (2019, p. 131), muchos medios de comunicación y plataformas cívicas “han habilitado secciones, grupos de trabajo y espacios destinados a verificar la información publicada por otros medios, difundida a través de las redes sociales o proclamada por los principales líderes políticos”.

Entre estos verificadores de hechos o *fact-checkers*, según Humprecht (2020), se pueden diferenciar dos: el “modelo de sala de redacción” y el “modelo de ONG”, o clasificados por otros autores (Cheruiyot & Ferrer-Conill, 2018) como: *fact-checkers* de grupos de comunicación y *fact-checkers* independientes. Estos dos modelos, cada uno a su manera, combaten la propagación masiva de desinformación: mientras que el primer grupo lo hace de manera ocasional, el segundo lo tiene como su tarea principal (Humprecht, 2020).

Las primeras iniciativas de *fact-checking* vieron la luz en Estados Unidos (Cunliffe-Jones, 2020), con el equipo de verificación de datos conformado en la revista *Time* en 1920 (Li et al, 2018). Gran Bretaña y Alemania, por su parte, albergaron las primeras iniciativas de este tipo entre mediados y finales del siglo XX (Pérez Tornero et al., 2021). En el caso de España, los primeros *fact-checkers*, ambos independientes, se conformaron en 2006: *Mala Prensa* y *Maldita Hemeroteca* (Pozo-Montes & León-Manovel, 2020). Cuatro años más tarde, en Argentina, nació *Chequeado*, referente para Latinoamérica en su ámbito (Palau-Sampio, 2018). De esta manera, el presente 2024, Duke Reporters' Lab registra en su mapa mundial de verificadores a un total de 423 iniciativas activas de este tipo.

La forma de trabajar de estos verificadores incluye, en algunos casos, una labor conjunta (Pérez Tornero et al., 2021). Así, nace el denominado método “crosscheck”, por el cual, organizaciones distintas se reúnen para verificar de forma cruzada la veracidad de una misma información sospechosa, lo que logra identificar y debilitar las técnicas de expansión del contenido desinformativo (Fossá & Müller, 2019).

Como se ha podido ver, frente a la avalancha de contenidos perjudiciales, los medios de comunicación serios se encuentran en una situación de vulnerabilidad,

y frente a ello están respondiendo con iniciativas de verificación. Para Peñafiel-Saiz et al. (2020, p. 330), “todas las informaciones falsas, sobre todo alimentadas por las redes sociales, son fácilmente disolubles por lo que llamamos ‘prensa seria’”. Esto implica que debe realizarse una labor cuidadosa, conciente y muy extensa de *fact-checking*.

En este sentido, “tanto la sociedad como la propia clase periodística esperan un compromiso con la verdad, lo que conlleva el respeto y el cumplimiento permanentes de los procedimientos y métodos de comprobación de la información que se produce y transmite” (Figueira & Santos, 2019, p. 3). Sin embargo, este entramado alberga otro problema, igual de espinoso: el criterio de los lectores. Y con ello, “la dicotomía de hacer elegir al mismo entre la (pseudo) prensa que desea leer, si lo quiere, y lo que en un momento dado se le recomienda que lea” (Peñafiel-Saiz et al., 2020, p. 330).

Los ciudadanos a menudo no comprenden las mecánicas de la producción y circulación de noticias, y junto a ello se ven cada vez más abrumados por la cantidad de información disponible (Figueira & Santos, 2019). La pregunta es cómo actuar frente a esto. Según Kanozia (2019, p. 114), un mecanismo fuerte de *fact-checking* es aquel que auna “la Inteligencia Artificial, el aumento de la alfabetización digital y el aprendizaje basado en máquinas y la formación de los periodistas”.

Por lo tanto, aunque el uso de tecnologías de inteligencia artificial para detectar la desinformación puede ser vital, no debe ser lo único. Y es que, en la elaboración de este tipo de contenidos, la mayoría de los engañadores eligen sus palabras con cuidado y usan su lenguaje estratégicamente para evitar ser descubiertos (Aïmeur et al., 2023). Frente a esta realidad, la alfabetización mediática es una medida necesaria. De hecho, para Ershov (2018, p. 255), “la medida más eficaz para luchar contra las falsificaciones ha sido y sigue siendo la introducción de la alfabetización mediática en las masas”. Para el autor esto se trata de una tarea que debe reunir los esfuerzos del público, los mismos periodistas, la comunidad académica e, incluso, necesita de la cooperación entre los polos políticos.

Como se ha visto, la detección de contenido falso es un gran desafío. Ya lo indican Kim et al. (2021): “la difusión de noticias falsas no solo engaña al público, sino que también afecta a la sociedad, la política, la economía y la cultura”. Aquí la importancia del papel de los *fact-checkers* y de un arduo trabajo de alfabetización mediática. Después de lo trabajado hasta este punto y considerando a la alfabetización mediática como uno de los pilares temáticos de esta investigación, la tercera parte de este capítulo se dedica al desarrollo del tema.

3.3. Alfabetización mediática e informacional (AMI)

Romero-Rodríguez y Aguaded (2016, p. 41) defienden que la educación en medios “toma un papel vital (...), no sólo por la demasía de contenidos, sino también por una imperante cultura de la velocidad y un relativo triunfo de lo trivial y superficial sobre lo importante, sobre todo en el contexto digital”. Esto es cierto a la luz de lo desarrollado anteriormente: acceder a información verdadera y de calidad, difundirla y tomar decisiones conscientes a partir de ella, son acciones que en el actual entorno digital se ven amenazadas, no solo por factores externos a los ciudadanos, como la expansión de la desinformación, sino también por factores internos, es decir, carencias propias de los ciudadanos, como la falta de capacidad para el análisis crítico de los productos informativos.

Se entiende, entonces, que el cambio de estructuras comunicativas, provocado por el desarrollo y mejora de los medios y la capacidad de respuesta de una persona, se relaciona con el desarrollo de un conjunto de competencias mediáticas (Kačínová, 2012). En concreto, la apropiación de este universo media-tecnológico y expresivo requiere de un sustrato: las competencias mediáticas y la alfabetización que implican, y es que para enfrentar estos consumos culturales se deben desarrollar habilidades que permitan discernir entre una gama amplia de oferta informativa (Montoya Ramírez et al., 2020).

A partir de lo visto, resulta vital desarrollar el concepto de alfabetización mediática. Para Tylor (2015), se trata de un componente fundamental de la evaluación de la credibilidad, por lo tanto, un alto nivel de alfabetización mediática permitiría

discernir si un mensaje mediático es verdadero o falso. Martín Jiménez et al. (2016, p. 327) presentan una conceptualización más general, así, señalan que la alfabetización mediática “aportaría las competencias básicas de comprensión, pensamiento crítico, creatividad, ciudadanía y consciencia intercultural”.

La definición de alfabetización mediática comúnmente más aceptada es la pronunciada en 1992 en la Conferencia Nacional de Liderazgo sobre Alfabetización Mediática del Instituto Aspen (Tylor, 2015). Los asistentes concluyeron que la alfabetización mediática es “la capacidad de un ciudadano para acceder, analizar y producir información para resultados específicos” (Aufderheide, 1993, p. 6). Además, se defendió que todo el mundo debería estar alfabetizado en medios, esto es, tener la capacidad de codificar, evaluar, analizar y producir tanto para medios impresos como para electrónicos. De esta forma, se estableció que

El objetivo fundamental de la alfabetización mediática es la autonomía crítica en relación con todos los medios. Los énfasis en la capacitación en alfabetización mediática abarcan ampliamente, incluida la ciudadanía informada, la apreciación y expresión estética, la defensa social, la autoestima y la competencia del consumidor. La gama de énfasis se ampliará con el crecimiento de la alfabetización mediática. (Aufderheide, 1993, p. 9)

Según lo planteado es lógico pensar en una alfabetización mediática que incluya o se aúne a la alfabetización informacional. Y aunque tradicionalmente ambos campos se han abordado separados y distintamente, la UNESCO ha establecido una estrategia que los reúne como “un conjunto combinado de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarias para la vida y el trabajo de hoy” (UNESCO, 2018). De esta forma se pasa a hablar de la Alfabetización mediática e Informacional (AMI, por sus siglas en español, o MIL, por sus siglas en inglés).

Figura 6

Alfabetización informacional y alfabetización mediática

Alfabetización Informacional

Definir y articular necesidades de información	Localizar y evaluar información	Evaluar la información	Organizar información	Uso ético de la información	Comunicar Información	Uso del conocimiento de las TICs para procesar información

Alfabetización Mediática²

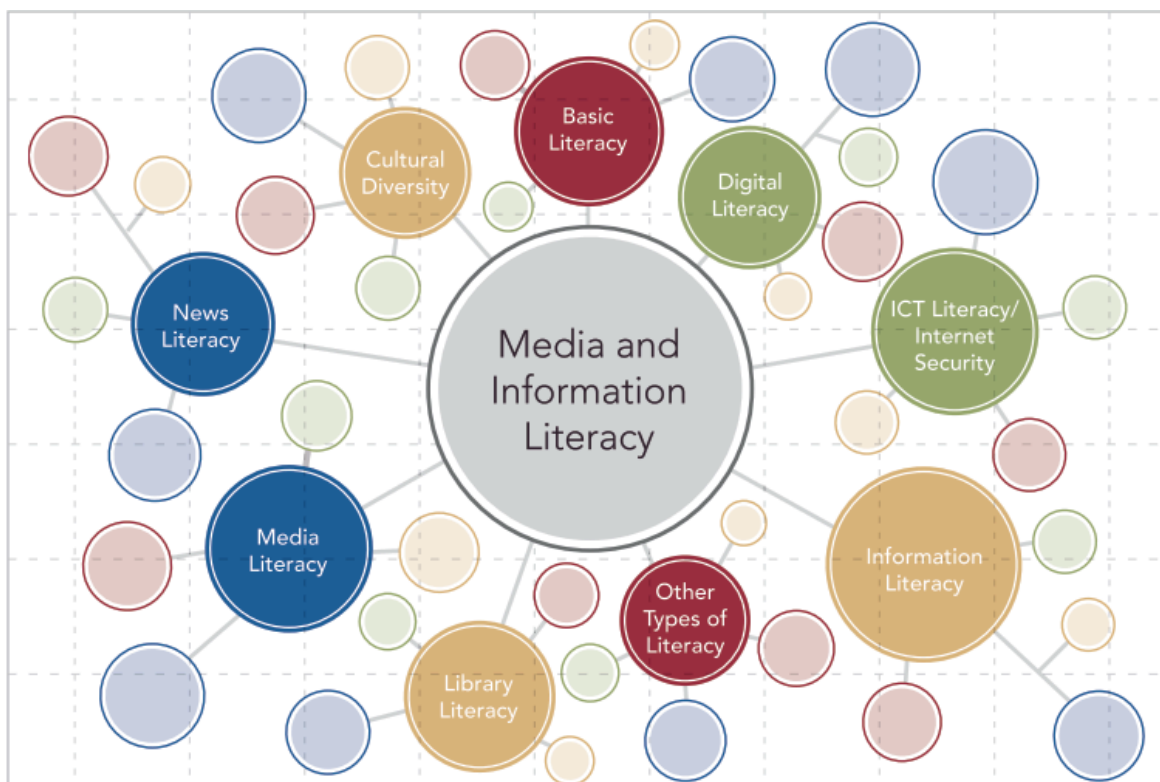
Entender el papel y las funciones de los medios en las sociedades democráticas	Entender las condiciones bajo las cuales los medios pueden cumplir sus funciones	Evaluar de una manera crítica el contenido de los medios a la luz de las funciones de los medios	Comprometerse con los medios para la auto-expresión y la participación democrática	Revisar destrezas (incluyendo TICs) necesarias para producir contenido generado por los usuarios

Nota. Extraído de Wilson et al. (2011).

Como se aprecia en la Figura 6, mientras que, por un lado, la alfabetización informacional enfatiza la importancia del acceso a información, a evaluación y el uso ético de dicha información; por otro, la alfabetización mediática enfatiza la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la auto-expresión (Wilson et al., 2011).

De esta forma, bajo el concepto de AMI, la UNESCO (2013) interrelaciona una serie de conceptos que incluyen la alfabetización informacional, la alfabetización mediática, las TIC, la alfabetización digital, y muchos más (Figura 7). Lo que rescata la organización es que cada una de estas alfabetizaciones son complementarias, pero a su vez independientes.

Concepto compuesto de alfabetización mediática e informacional de la UNESCO



Nota. Extraído de UNESCO (2013)

En la misma línea, Gutiérrez-Martín y Tyner (2012, p. 35, 36) hablan de la AMI como “una preparación básica para la vida”. Los autores explican que las características de esta alfabetización dependen de las competencias básicas necesarias para afrontar con dignidad la vida en cada época, por ello en el caso del siglo XXI la alfabetización “ha de ser mediática, digital, multimodal, crítica y funcional”.

Para Hovious et al. (2021), en el entorno actual, la alfabetización tradicional se transforma en una alfabetización multimodal, una práctica semiótica social que trasciende el lenguaje y el texto, y se convierte en la interpretación y comunicación de información en diversos formatos, inyectando así vitalidad a las experiencias de lectura y escritura. Monreal Guerrero et al. (2017, p. 154), por su lado, defienden una “alfabetización múltiple”, es decir, una alfabetización que “posibilite el uso y la comprensión de nuevos lenguajes y formas de comunicación, que aúne además de

la dimensión instrumental, la lingüística, la emocional, ética y social, para contribuir al desarrollo integral del individuo en la Sociedad de la Información”.

A partir de las diferentes formas en que los autores la puedan concebir, en líneas generales, la AMI se entiende como el conjunto de competencias tecnológicas e informacionales en el acceso, uso y análisis de los medios de comunicación y del contenido que en ellos circula. Este conjunto de conocimientos y habilidades, a su vez, permitirán a la ciudadanía desarrollar una “comprensión informada y crítica de la naturaleza e influencia de los medios de comunicación” (Fleming, 2014, p. 148) y “desenvolverse de forma independiente y autónoma, en el uso y consumo de información” (Gálvez de la Cuesta, 2017, p. 48).

Según Fedorov y Levitskaya (2018, p. 13), la AMI es el resultado del “proceso de desarrollo personal que tiene lugar con la ayuda de los medios y sobre el material de los medios”. Los autores explican que este proceso está dirigido a

desarrollar la cultura de la comunicación mediática, la creatividad, las habilidades comunicativas, el pensamiento crítico, la percepción integral, la interpretación, el análisis y la evaluación de los textos mediáticos, la enseñanza de diversas formas de expresión a través de la tecnología de los medios de comunicación, lo que deriva en la alfabetización mediática. (Fedorov y Levitskaya, 2018, p. 13)

Ahora bien, este proceso de desarrollo personal no implica que sea individual. Para Pérez Tornero et al. (2020, p.15), “la tarea actual de la alfabetización mediática e informacional es impulsar la libertad de expresión y mejorar el estatus del conocimiento” en base a la inteligencia colectiva. El autor defiende que la alfabetización mediática “tiene que enriquecer las capacidades colectivas. No se trata de ser crítico individualmente; la inteligencia colectiva debe ser crítica. No se trata de mejorar la memoria individual; las memorias colectivas deben ser estimuladas” (Pérez Tornero et al., 2020, p. 15).

En esta línea, Montoya Ramírez et al. (2020, p. 186) abogan por una alfabetización mediática e informacional universal “que genere competencias, que sea digital, multimodal y mediática”. Y es que, según Blanuša y Ljubotina (2016), la AMI se constituye en “una de las habilidades humanas cruciales en la sociedad contemporánea” (p. 24). De esta manera, se confirma que la AMI es una necesidad de todo ser humano, que requiere de ella para desenvolverse adecuadamente en su entorno.

Como se ha podido ver, dentro del abanico de alfabetizaciones que incluye la AMI, la alfabetización digital se torna relevante, por ello, son muchos los autores que defienden su desarrollo sin limitarse en la tecnología (Albarello et al., 2014; Bernal Triviño, 2015; Gómez-García & Carrillo-Vera, 2020; Monreal Guerrero et al., 2017; Romero-Rodríguez & Aguaded, 2016). De esta forma, una buena alfabetización digital permite a la ciudadanía ser capaz de “entender, explicar e, incluso, predecir los potenciales dilemas morales y sociales que la tecnología u las innovaciones generan a través de políticas, prácticas y sus imperativos de consumo y lucro” (Gómez-García & Carrillo-Vera, 2020, p. 26).

En palabras de Monreal Guerrero et al. (2017, p. 160), la alfabetización digital, además del uso ético de medios, información y tecnología, involucra “la participación democrática y el diálogo intercultural que desplaza a los ciudadanos desde la autonomía crítica a la solidaridad crítica, en la medida en que los usuarios se conectan con otras personas en todo el mundo”. Sin duda, la alfabetización digital involucra el trabajo de una serie de competencias necesarias para una adecuada participación en el actual entorno mediático digital. Se profundizará en este tema en los próximos apartados.

3.3.1. Empoderamiento de audiencias a partir de la AMI

Lo visto en relación a la alfabetización mediática e informacional conduce a pensar en una formación que prepara a los ciudadanos para enfrentarse a los desafíos que el contexto plantea. Y es que la AMI, explican Muratova et al. (2019), “permite a las personas estar informadas, comprometidas y capacitadas para pensar críticamente

cuando toman decisiones” (p. 16). “La competencia mediática ayuda a utilizar de forma pertinente las técnicas de los medios de comunicación como medio de crecimiento personal o desarrollo profesional y, en general, aumenta la conciencia social y la actividad social” (Andreeva et al., 2018, p. 66).

Se puede decir que la AMI empodera a los ciudadanos. Se trata de un “empoderamiento basado en la potenciación de las competencias mediáticas” (Pérez Tornero et al., 2018, p. 228). Para la UNESCO (2018), en base al empoderamiento que la AMI promueve, se puede fomentar el acceso equitativo a la información y el conocimiento y promover medios y sistemas de información libres, independientes y pluralistas.

En palabras de Wilson et al. (2011), la AMI enriquece la capacidad de las personas para disfrutar de sus derechos humanos fundamentales, especialmente los relacionados con las libertades de expresión e información. En este sentido, los autores resumen en tres los principales beneficios de la AMI:

1. El proceso de enseñanza y aprendizaje dota a los profesores de un conocimiento enriquecido para que puedan empoderar a los futuros ciudadanos.
2. La Alfabetización Mediática e Informativa imparte un conocimiento crucial sobre las funciones de los canales de medios e información en las sociedades democráticas, un entendimiento razonable sobre las condiciones necesarias para desempeñar estas funciones eficientemente y las destrezas básicas necesarias para evaluar el rendimiento de los proveedores de medios e información a la luz de las funciones esperadas.
3. Una sociedad que está alfabetizada en medios e información fortalece el desarrollo de medios y sistemas de información que sean libres, independientes y pluralistas. (Wilson et al., 2011, p. 21)

Como se ve, la idea de la AMI conectada con los derechos humanos es defendida por la UNESCO (Grizzle & Singh, 2016). De esta forma, la institución publicó en 2016 las siguientes leyes de alfabetización mediática e informativa (Figura 8):

Figura 8

Cinco leyes de la AMI



Nota. Elaborada por UNESCO a partir de Grizzle & Singh (2016).

Ahora bien, el empoderamiento del que se viene hablando, que calza perfectamente con el papel más activo que las audiencias buscan ejercer, lógicamente implica mayor responsabilidad. Y es que un adecuado desarrollo de la AMI tiene como resultado ciudadanos concientes y responsables respecto al tiempo y la sociedad en la que viven (Labio-Bernal et al., 2020). Por ello, se debe ahondar en la necesidad de asumir riesgos y afrontar retos propios de la sociedad tecnológica moderna (Monreal Guerrero et al., 2017).

La AMI, por lo tanto, “busca ofrecer instrumentos que ayuden a generar en el consumidor (usuario/ciudadano) habilidades de discernimiento y de comprensión de la información recibida, así como las herramientas suficientes para contestarla, comentarla e interiorizarla correctamente” (Durán Becerra, 2016, p. 82). A partir de ello, vale la pena cuestionarse sobre en qué competencias es necesario alfabetizar (Montoya Ramírez et al., 2020). Este punto será abordado en el siguiente subapartado.

3.3.2. Competencias mediáticas necesarias en el actual contexto

Ya que el concepto de alfabetización mediática e informacional está relacionado con la capacidad de cada individuo para comprender y desarrollarse en el mundo que le rodea, “nos encontramos con la necesidad de disponer de alfabetizaciones que le doten de estrategias para lograr una integración plena en la Sociedad de la Información”, a nivel técnico-instrumental y también crítico-reflexivo (Monreal Guerrero et al., 2017, p. 155). Hoy más que nunca, defiende Pérez-Rodríguez (2020, p. 29), “urge el desarrollo de la competencia mediática como garante de la participación ciudadana democrática e Inteligente en el contexto transmedia de una comunicación inteligente”. Se verá, a continuación, qué es una competencia mediática y cuáles son aquellas que deberían contemplarse en el entorno actual.

Una competencia mediática, a grandes rasgos, es el resultado de la adquisición de habilidades de alfabetización mediática (Yevtushenko & Kovalova, 2019). De manera más detallada, según la UNESCO, la competencia mediática es

la capacidad de un individuo de movilizar y utilizar recursos internos como los conocimientos, las aptitudes y las actitudes, así como recursos externos como bases de datos, colegas, compañeros, bibliotecas, herramientas e instrumentos, entre otros, con el fin de resolver un problema específico de manera eficiente en una situación de la vida real. Una competencia sólo puede observarse dentro de una situación y contexto determinados. Una competencia puede mejorarse a lo largo del tiempo y situarse en un continuo que varía de simple a complejo. Las nociones de recursos internos y

externos y de situación de la vida real son fundamentales. (UNESCO, 2013, p. 55)

Montoya Ramírez et al. (2020, p. 189) defienden, por lo tanto, que “las competencias mediáticas deben ser una mixtura de conocimientos, destrezas, valores y actitudes multifuncionales y transferibles para un determinado contexto que la ciudadanía necesita adquirir”. En esta línea, se habla del “desarrollo de un pensamiento lógico y crítico, una actitud ética y cívica, destrezas de búsqueda, selección, discriminación y tratamiento de la información, y desarrollo de las habilidades comunicativas para la interacción, la creatividad, la estética, la innovación y la cocreación” (Pérez-Rodríguez, 2020, p. 29). En resumen, las competencias mediáticas deben incluir lo que las personas saben (conocimientos), lo que hacen (habilidades) y cómo utilizan su potencial (actitudes y valores) (UNESCO, 2013).

Jenkins (2008, pp. 181-182), por su parte, habla de una serie de competencias para ser plenos participantes de la cultura de la convergencia. Para el autor, se hacen necesarias la capacidad de poner en común los conocimientos en una empresa cooperativa, la capacidad de compartir y comparar sistemas de valores evaluando dramas éticos, la capacidad de establecer conexiones entre informaciones dispersas, la capacidad de expresar interpretaciones y sentimientos hacia las obras populares de ficción mediante la propia cultura popular y la capacidad de hacer circular las creaciones propias por Internet para poder compartirlas con otros.

Ferrés y Piscitelli (2012, pp. 79–81), sin alejarse de todo lo antes mencionado, profundizan en las competencias mediáticas y las relacionan con seis dimensiones básicas: 1) lenguajes, 2) tecnología, 3) procesos de interacción, 4) procesos de producción y difusión, 5) ideología y valores, y 6) estética. Los autores explican que cada una de estas dimensiones, según sea el caso, se desarrollan a modo de participación como personas que reciben mensajes e interaccionan con ellos (ámbito del análisis) y como personas que producen mensajes (ámbito de la expresión). En esto coinciden con Pérez-Rodríguez (2020, p. 26), quien señala que

las capacidades de alfabetización mediática deben estar “vinculadas tanto a la recepción/compreensión como a la expresión/creación”.

Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012) establecen diez dimensiones para el desarrollo de las competencias mediáticas. Los autores las organizan de manera piramidal en tres niveles: en la base se encuentra el Conocimiento, que incluye las dimensiones de Política e industria mediática, Procesos de producción, Tecnología, Lenguaje, Acceso y obtención de información. En medio ubican a la Compreensión, que considera a las dimensiones de Recepción y comprensión, e Ideología y valores. Y en la cima está la Expresión, que tiene dentro las dimensiones de Participación ciudadana, Creación y Comunicación.

Por último, es importante la relación que establece Potter (2010) entre cada una de las competencias mediáticas. Según el autor, estas se encuentran distribuidas en cuatro dimensiones: cognitiva, emocional, estética y moral; estas dimensiones se interrelacionan entre sí y cada una es igual de importante. De esta forma, entendiendo lo multidimensional que es la AMI, la diversidad de competencias que implica y lo valiosas que son cada una de ellas, se presenta, a continuación, una tabla en la que se organizan las que, en el actual entorno, serían las competencias mediáticas necesarias a desarrollar (Tabla 5), sin resumirse solo a ellas.

Tabla 5

Competencias mediáticas a desarrollar en el actual entorno

Ámbitos	Recepción/análisis	Expresión/creación
Dimensiones		
Lenguajes	Capacidad de entender el sentido y propósito de los mensajes (leyendo, escuchando y mirando). Capacidad de comprender lo que se comunica en cada tipo de lenguaje (textual, visual, sonoro, audiovisual,	Habilidad de expresarse (escribir, hablar y producir) según los objetivos comunicativos. Habilidad de expresarse a través de diferentes tipos de lenguaje (textual, visual,

	multimedia, digital, etc.) y por sonoro, audiovisual, qué se comunica de esa multimedia, digital, etc.). manera. Capacidad de establecer conexiones entre mensajes diversos.	
Conocimiento	Comprensión de las políticas e industrias mediáticas, con énfasis en el área audiovisual, periodística y publicitaria. Conocimiento de la coyuntura local, nacional e internacional. Habilidad para hacer buenas búsquedas de información, que incluye el establecer conexiones entre hechos, fuentes y puntos de vista que se exponen y que se omiten. Capacidad para cuestionarse el origen de una información según fuente, discurso y formato y capacidad para discernir qué información compartir y sus implicancias. Conocimiento de las posibilidades legales de reclamación ante el incumplimiento de las normas	Habilidad para compartir verás sobre políticas e industrias mediáticas. Habilidad para comunicar adecuadamente información relevante para la sociedad (con claridad, sustento y bajo el cumplimiento de normas formales). Habilidad en el uso de recursos para la verificación y contraste de información. Habilidad para comunicar adecuadamente la información contrastada (con claridad, sustento y bajo el cumplimiento de normas formales). Capacidad para reclamar frente al incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual, periodística y publicitaria.

vigentes en materia audiovisual, periodística y publicitaria, y actitud responsable ante estas situaciones.	Habilidad para prevenir a otros
Conocimiento de modalidades de estafa o robo por diferentes canales (entre ellos el digital).	frente a modalidades estafa o robo por diferentes canales (entre ellos el digital).
Conocimientos básicos sobre el concepto de audiencia, los estudios de audiencia, su utilidad y sus límites.	Capacidad de seleccionar mensajes significativos, apropiarse de ellos y transformarlos para producir nuevos significados.
Conocimientos básicos sobre los sistemas de producción, las técnicas de programación y los mecanismos de difusión.	Capacidad de compartir y diseminar información, a través de los medios tradicionales y digitales, incrementando la visibilidad de los mensajes, en interacción con comunidades cada vez más amplias.
Conocimiento de las diferencias básicas entre las producciones individuales y colectivas, entre las populares y corporativas, y entre las de producción pública y privada.	Capacidad de trabajar, de manera colaborativa en la elaboración de productos multimedia o transmedia.
Conocimiento de las fases de los procesos de producción y de la infraestructura necesaria para producciones de carácter personal, grupal o corporativo.	Capacidad de generar redes de colaboración y de retroalimentarlas, y actitud comprometida ante ellas.

	Conocimiento de los códigos de regulación y autorregulación que amparan, protegen y se exigen a los distintos actores sociales, y de los colectivos y asociaciones que velan por su cumplimiento, y actitud activa y responsable ante ellos.	Capacidad de manejar la propia identidad online/offline y actitud responsable ante el control de datos privados, propios o ajenos. Capacidad de gestionar el concepto de autoría, individual o colectiva, actitud responsable ante los derechos de propiedad intelectual y habilidad para aprovecharse de recursos como los “creative commons”.
Habilidades tecnológicas	Conocimiento del rol en la sociedad y posibles efectos del uso de las TIC. Capacidad para determinar la conveniencia del uso de tecnologías y formatos según los objetivos de comunicación que se persiguen. Capacidad de manejo de las innovaciones tecnológicas que hacen posible la comunicación multimedial y transmedia (ordenadores, dispositivos móviles, <i>apps</i>, etc.).	Capacidad de manejar con corrección herramientas comunicativas en un entorno multimedia y transmedia para la creación de contenido. Capacidad de adecuar las herramientas tecnológicas y los diversos medios y formatos a los objetivos de comunicación que se persiguen. Capacidad para desenvolverse con eficacia en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales.

	Conocimiento de los potenciales usos de tecnologías de inteligencia artificial en el ámbito de la comunicación. Capacidad de manejar tecnologías de inteligencia artificial para el análisis, edición y producción de contenidos (con claridad, sustento y bajo el cumplimiento de normas formales). Actitud activa y vigilante frente a los desafíos que las tecnologías de inteligencia artificial plantean al sector comunicativo.
Pocesos de interacción	Capacidad de selección, revisión y autoevaluación de la propia dieta mediática, en función de criterios conscientes y razonables. Capacidad de reconocer por qué gustan ciertos medios, productos o contenidos: qué necesidades y deseos satisfacen en lo sensorial, emotivo, cognitivo, estético, cultural, etc. Capacidad de apreciar los mensajes provenientes de otras culturas para el diálogo intercultural. Capacidad de valorar los efectos cognitivos de las emociones: tomar conciencia de las ideas y valores que se asocian con personajes, Actitud activa y vigilante en la interacción con las pantallas. Capacidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo mediante la conectividad y la creación de plataformas que facilitan las redes sociales. Capacidad de interaccionar con personas y con colectivos diversos en entornos cada vez más plurales y multiculturales. Capacidad de gestionar el ocio mediático convirtiéndolo en oportunidad para el aprendizaje.

	acciones y situaciones que generan, según los casos, emociones positivas y negativas. Capacidad de discernir y de gestionar las disociaciones que se producen a veces entre sensación y opinión, entre emotividad y racionalidad. Conocimiento de la importancia del contexto en los procesos de interacción.	Capacidad para poner en práctica la desconexión digital.
Ideología, valores y moral	Conocimientos básicos y fundamentales de la ética de la comunicación. Capacidad de descubrir cómo algunos medios manipulan la percepción de la realidad. Conocimiento sobre la desinformación y sobre cómo verificar información (evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, extrayendo conclusiones críticas tanto de lo que se dice como de lo que se omite).	Habilidad para desmentir o evaluar información falsa o dudosa frente a otros ciudadanos. Capacidad para aprovechar las nuevas herramientas comunicativas para transmitir valores y para contribuir a la mejora del entorno, desde una actitud de compromiso social y cultural. Capacidad de elaborar productos y de modificar los existentes para cuestionar valores o estereotipos presentes en algunas producciones mediáticas.

Habilidad para buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferentes entornos.	Capacidad de aprovechar las herramientas del nuevo entorno comunicativo para comprometerse como ciudadanos y ciudadanas de manera responsable en la cultura y en la sociedad.
Capacidad de detectar las intenciones o intereses que subyacen en las producciones corporativas y en las populares, así como su ideología y valores, explícitos o latentes, adoptando una actitud crítica ante ellos.	Habilidad para elaborar productos comunicativos de calidad basados en valores a través de lenguajes, formatos y medios que resulten atractivos.
Actitud ética a la hora de descargar productos útiles para la consulta, la documentación o el visionado de entretenimiento.	
Capacidad de analizar las identidades virtuales individuales y colectivas, y de detectar estereotipos de género, raza, etnia, clase social, religión, cultura, discapacidades, etc., analizando sus causas y consecuencias.	
Capacidad para detectar violencia de cualquier tipo en la información.	

	Capacidad de analizar críticamente los efectos de creación de opinión y de homogeneización cultural que ejercen los medios. Capacidad de reconocer los procesos de identificación emocional con los personajes y las situaciones de las historias como potencial mecanismo de manipulación o como oportunidad para conocernos mejor a nosotros mismos y para abrirnos a otras experiencias. Capacidad de gestionar las propias emociones en la interacción con las pantallas, en función de la ideología y valores que transmiten.	
Estética	Capacidad de extraer placer de los aspectos formales, es decir, no solo de lo que se comunica sino también de la manera en que se comunica. Sensibilidad para reconocer una producción mediática que no se adecue a unas exigencias mínimas de calidad estética.	Capacidad de producir mensajes elementales que sean comprensibles y que contribuyan a incrementar los niveles personales o colectivos de creatividad, originalidad y sensibilidad. Capacidad de apropiarse y de transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética.

Capacidad de relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas, detectando influencias mutuas.

Capacidad de identificar las categorías estéticas básicas, como la innovación formal y temática, la originalidad, el estilo, las escuelas y las tendencias.

Nota. Elaboración propia a partir de Bernal Triviño (2015), Ershov (2018), Ferrés y Piscitelli (2012), Ginosar y Tal (2018), Giraldo-Luque et al. (2020), Jenkins (2008), Kitsa (2017), Monreal Guerrero et al. (2017), Pérez-Rodríguez (2020), Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012), Potter (2010), Tylor (2015), UNESCO (2013).

Una vez esbozada esta serie de competencias mediáticas, debe quedar claro que no se trata de una lista cerrada, ni terminada, y tampoco marca prioridades o jerarquías entre sus elementos. Según lo desarrollado hasta este punto, una competencia mediática es una capacidad que necesita ser desarrollada por las personas acorde con el entorno en el que se desenvuelve y que le ayudará a ejercer una adecuada participación ciudadana. Lo que se busca, en pocas palabras, es una formación en competencias mediáticas que persiga como resultado ciudadanos capacitados a nivel instrumental, pero además, y sobre todo, que sean libres, autónomos, reflexivos, activos, críticos y socialmente comprometidos.

3.4. Alfabetización periodística

A partir de lo visto, no sorprende que dentro del campo de la AMI, la alfabetización informativa o periodística (*information literacy* o *news literacy*, en inglés) tome relevancia. Y es que, aunque existen algunos cursos de formación y educadores que cubren una serie de habilidades vinculadas al periodismo impreso, radial, televisivo y digital, “todavía hay muchos problemas relacionados con el control de

calidad, la relevancia práctica y la asequibilidad de la educación en medios de comunicación y periodismo” (Dissanayake, 2018, p. 164). A esto se suma la falta de decisiones editoriales transparentes en línea (Bowe, 2019) y la concepción errónea de la labor periodística por parte del público (Åker & Rogatchevski, 2020), en algunos casos alimentada por lo anterior.

Beltrán Orenes (2015) apunta que los medios han perdido la exclusividad de ser la voz social de la información de actualidad y son ahora los ciudadanos, gracias a las posibilidades del ciberespacio, los que construyen su propia agenda, haciendo prevalecer sus preferencias e incluso generando sus propias noticias. Esto, explica el autor, plantea la tesitura de la veracidad de la información que circula y la capacidad que existe para contrastarla. “Hoy la situación de la información y el conocimiento sigue siendo desigual, pero también social, colectiva y global. Depende cada vez más de ordenadores, robots y sistemas complejos de producción de conocimientos; cada vez más automatizados y autónomos” (Pérez Tornero et al., 2020, p. 15).

Cómo afrontar, entonces, el panorama actual con las competencias mediáticas que exige. Según Aguaded y Romero-Rodríguez (2015), hace falta promover actividades de alfabetización del consumo de medios, a la vez de políticas de comunicación orientadas en beneficio de la producción de contenidos educativos, informativos y culturales de calidad, desde el pluralismo, la participación ciudadana y los medios, con una perspectiva de servicio público. “En este contexto, el desarrollo de la educación en medios y periodismo en escuelas, universidades y otras instituciones se ha enfrentado a muchos desafíos” (Dissanayake, 2018, p. 164).

En un mundo de posverdad, alfabetizar en este sentido se está convirtiendo en una necesidad cada vez más importante (Lloyd, 2017). Según Dissanayake (2018, p. 164), “es necesario sensibilizar al público en general sobre los textos de los medios” y, por supuesto, investigar en esta línea. En este sentido, y aunque la etiqueta de alfabetización informativa o periodística es relativamente nueva (Fleming, 2014), se han desarrollado estudios (Belmas & Bobkowski, 2017; Bowe, 2019; Hobbs et al.,

2013; Hornik & Kajimoto, 2014; Kozman & Melki, 2018; Paisana et al., 2020; Pérez Tornero et al., 2018) que la ponen en valor, resaltando su importancia, sobre todo por la proliferación de la desinformación y la necesidad que existe de formar audiencias críticas.

Las intervenciones en esta materia de alfabetización pueden ofrecer una herramienta periodística alternativa viable para prevenir las consecuencias negativas de la falta de información y la desinformación, pues dotan a los consumidores de medios de comunicación de los conocimientos necesarios para resistir la persuasión por la falta de veracidad comunicativa (Hameleers, 2020), a través de la formación del pensamiento crítico (Bowe, 2019).

Según explica Lloyd (2017), ejecutar la *information literacy*

permite a una persona comprender las fuentes y los lugares del conocimiento y las formas de conocer que contribuyen a situarse. Este conocimiento, a su vez, proporciona a la persona la capacidad de pensar críticamente sobre la información (...). La práctica tiene, por tanto, dimensiones relacionales, situacionales, recursivas, materiales y encarnadas, a las que se recurre para darle sentido. (p. 93)

Es de valor también la concepción que Pérez Tornero et al. (2018, p. 231) tienen sobre el tema. Para los autores, a través de la alfabetización periodística se busca “establecer políticas sistemáticas a favor del pluralismo informativo, el papel activo de los medios públicos y las políticas de alfabetización periodística. (...) [Pero también] trata de impulsar políticas de desarrollo de instrumentos tecnológicos que potencien el periodismo de calidad”.

Por su parte, autores como Maksí et al. (2015, p. 29) dan un paso más en la defensa de la *news literacy* y señalan que mejorarla es, de alguna manera, una cuestión de supervivencia económica, “una forma de mantener la demanda del tipo de contenido que proporcionan los periodistas profesionales, pero también de cumplir con su función de ayudar a los ciudadanos a estar adecuadamente informados para

participar en la vida democrática”. En la misma línea, Paisana et al. (2020) defienden que el grado de alfabetización informativa de una sociedad también definirá en parte su futuro desarrollo social, político y económico.

Es así como la *news literacy*, y la AMI en general, están logrando captar miradas de interés público en diversas esferas globales (Fedorov & Levitskaya, 2018). Países y distintas instituciones están prestando la atención que se merece a la alfabetización mediática e informacional. Ejemplo de estos es la UNESCO (Muratova et al., 2019), con publicaciones, y medidas innovadoras y estratégicas para responder a la tendencia mundial de la demanda de la AMI.

En el sistema educativo estadounidense, por ejemplo, está incorporada la enseñanza del periodismo, de manera que goza de apoyo institucional en muchas escuelas, incluyendo la asignación de profesores, espacios de instrucción y tecnología; así, en más del 90% de las escuelas secundarias del país se ofrecen oportunidades de periodismo a nivel curricular o extracurricular (Belmas & Bobkowski, 2017). Iniciativas de este tipo, sin duda, dan voz a los estudiantes y fomentan la alfabetización informacional y la colaboración (Dzula et al., 2020), contribuyendo así al compromiso cívico (Hobbs et al., 2013).

Capítulo 4

Periodismo transmedia para la alfabetización mediática

Este último punto del marco teórico pretende reflejar la confluencia de lo desarrollado anteriormente. Bajo la lógica de que el periodismo está llamado naturalmente a educar, en este apartado se llegará a esbozar, a partir de la revisión del estado de la investigación académica en el tema, las líneas generales de la gestión estratégica transmedia de contenidos periodísticos para la expansión de la alfabetización mediática. El planteamiento fruto de este apartado alcanzará su máximo desarrollo más adelante, luego de la aplicación de las distintas técnicas metodológicas planificadas.

4.1. Labor educativa del periodismo

Como se ha visto, la falta de transparencia en la toma de decisiones editoriales en línea (Bowe, 2019), la concentración de *mass-media* (Aguaded & Romero-Rodríguez, 2015), los usos inadecuados de Internet, la manipulación mediática, el consumo inapropiado de información, la desinformación (García-Ruiz & Pérez-Escoda, 2020) y la multitud de informaciones que produce la misma audiencia (Beltrán Orenes, 2015) hacen evidente la urgencia de desarrollar la alfabetización mediática.

De todos los actores llamados a comprometerse con esta alfabetización, la industria de los medios de comunicación merece especial atención, debido a la superposición de funciones entre ella y la industria de la educación (Jaakkola, 2020). De hecho, según Casals Carro (2005), entre las funciones comunicativas del periodismo se encuentran las de informar, orientar y educar. En esta línea, Kovach y Rosenstiel (2012, p. 24) defiende que “el propósito principal del periodismo es proporcionar a los ciudadanos la información que necesitan para ser libres y capaces de gobernarse a sí mismos”. En este sentido, un buen periodista debe ser “capaz de orientar al lector en sus dudas y llenar sus vacíos de información, desde

los más domésticos hasta los más decisivos para él como individuo y para la sociedad a la que pertenece” (Darío & Astudillo, 2005, p. 101).

Se entiende entonces que parte de la complejidad del ejercicio periodístico es tener en cuenta la necesidad de un periodismo que asuma las tendencias actuales de las funciones de los medios, que incluyen lo educativo (Montoya Ramírez et al., 2020). Lo que hace falta es un periodismo que, siendo fiel a su naturaleza social, además de informar, también actúe socialmente: educando, divulgando conocimientos y valorando la actualidad (Yanes, 2009). La sociedad “necesita información correcta para evaluar sus retos y tareas, y poder tomar decisiones eficaces en situaciones complejas. (...) En consecuencia, el periodismo se vuelve crucial para esta sociedad” (Aznar, 2020, p. 273) y su formación en competencias mediáticas.

Por lo visto, el periodismo naturalmente está llamado a formar a la sociedad en términos de alfabetización mediática e informacional, y la situación actual lo exige. “Durante muchos años, el periodismo ha estado reservado a unos pocos elegidos con la debida formación periodística (...) y los recursos apropiados para ofrecer noticias a los lectores y a la audiencia” (Jalli, 2020, p. 69); sin embargo, esto ha cambiado. Es por ello que el periodista, más que nunca, debe ejercer el derecho a la información de la sociedad, discriminando y haciendo accesible aquella información producida que es de interés público por su repercusión social, esto implica ser el altavoz (mediante el rigor) de las noticias que marcan la agenda ciudadana (Beltrán Orenes, 2015).

En este sentido, es necesario, como defiende Berger (2018), que los profesionales de la información se comprometan en el desarrollo y ejecución de estrategias proactivas que hagan avanzar el periodismo en la era digital. El punto de partida para ello, explica Jempson (2005), debería ser la apertura a un diálogo mayor con los públicos a los que pretenden servir, reconociendo en ellos ciudadanos que merecen recibir información fiable y no solo meros consumidores. Y a partir de allí, es imprescindible, por supuesto, que el periodista se siga distinguiendo “por su labor rigurosa y exhaustiva a la hora de recabar y presentar la información frente al

resto de fuentes informativas, para seguir siendo el referente social de la información de actualidad fiable también en Internet” (Beltrán Orenes, 2015, p. 32).

Para cerrar este preámbulo, es importante apuntar que el periodismo y los medios de comunicación en general no son los únicos llamados a trabajar en aras de una alfabetización mediática de la sociedad. Tal y como defiende Aguaded (1999), son diversos los entornos que tienen responsabilidad directa en la construcción de una relación adecuada y crítica de los ciudadanos con los medios. Estos entornos incluyen a la familia, la escuela, la sociedad civil y los propios medios.

4.1.1. Formación de profesionales de la información en competencias mediáticas

Partiendo de las premisas desarrolladas en los puntos precedentes, sobre la necesidad de la expansión de la alfabetización mediática e informacional, y que el periodismo por naturaleza debe desempeñar una función formativa de públicos, se entiende que, lógicamente, para que un periodista pueda cumplir satisfactoriamente con esta labor debe partir de una formación propia. Esto incluye, como en el caso de las audiencias, una formación que trasciende lo instrumental. Como explica Beliveau (2009), se debe procurar el desarrollo de profesionales del periodismo críticos y reflexivos. Además, esta alfabetización mediática de los periodistas debe fomentarse desde la etapa temprana de su formación profesional (Beltrán Orenes, 2015; Clark, 2013; Tylor, 2015).

Frente a los retos que plantea la digitalización, especialmente la generación y expansión de contenidos a través de las redes sociales, Kitsa (2017, p. 89) señala que, “para ser utilizadas con seguridad, los periodistas deben cumplir el Código de Ética Periodística” y, por supuesto, el autor defiende la educación y alfabetización mediática. En esta línea, por lo tanto, ¿cuáles deberían ser las competencias mediáticas en las que los periodistas deberían ser formados?

Según Vinogradova et al. (2018, pp. 25–26), el mercado de los medios de comunicación “necesita especialistas con nuevas competencias comunicativas,

creativas, tecnológicas y empresariales que son necesarias para gestionar proyectos de medios de comunicación en el entorno digital y que son importantes para trabajar en diferentes plataformas de información”. A estas se debe sumar la comprensión crítica de los contextos, que hace que el periodismo tenga sentido (Beliveau, 2009).

En esta línea, Bastian et al. (2019) consideran relevante la alfabetización de periodistas en materia de datos, distribución de contenidos (como la propaganda), inteligencia artificial aplicada al periodismo, entre otros. Sin embargo, todo esto, según el autor, implica principalmente la instigación de un pensamiento crítico, con el que “contrarrestar las nuevas amenazas al papel social de los periodistas y aprovechar el potencial de las nuevas tecnologías” (Bastian et al., 2019, p. 320). En pocas palabras, como defienden Vinogradova et al. (2018, p. 18), en el contexto actual, “la enseñanza de los medios de comunicación debe dirigirse por igual a desarrollar las habilidades de los estudiantes para trabajar con la tecnología moderna y a preservar el contenido “humano” de la profesión periodística”.

Se refuerza entonces la idea de intervenir de manera necesaria en la alfabetización mediática e informacional de los periodistas desde el inicio de su formación. Y es que, para poder corregir los problemas que estos profesionales tienen en tales áreas, lo ideal es saber detectarlos durante su etapa formativa (Tylor, 2015) y desde ese momento prepararlos en competencias que les permitan desenvolverse de la mejor manera posible en medio del cambiante ritmo de la sociedad, pero siendo siempre fieles a la esencia de la profesión.

En este sentido, autores como Beltrán Orenes (2015, p. 55) defienden, por ejemplo, una formación de estudiantes de periodismo “que potencie su autonomía en el criterio de selección personal de fuentes documentales y su nivel de exigencia ante el trabajo documental del medio”. Asimismo, Clark (2013, p. 898) apuesta por la capacitación de futuros periodistas con una visión global y sensible, “que busque la verdad, la exactitud y la comprensión, pero que también sea un miembro de esa comunidad global y no un mero observador neutral de la misma”.

Como se ve, es fundamental y valiosa la formación del potencial crítico y reflexivo de los estudiantes de periodismo o comunicación. Solo de esa forma podrán conectar con las audiencias, producir para ellas y demandar de ellas esa misma capacidad crítica y reflexiva (Beliveau, 2009), necesaria para hacerle frente al sinfín de cambios del ecosistema mediático.

4.2. Gestión transmedia de contenidos periodísticos para la expansión de la alfabetización mediática

Luego del recorrido temático realizado hasta el momento, el presente apartado permite trazar un acercamiento hacia el punto central de esta investigación: el periodismo transmedia como vehículo para la expansión de la alfabetización mediática e informacional. Se ha visto ya cómo el periodismo naturalmente está llamado a contribuir a la formación de los ciudadanos. Partiendo de ello, y aunándolo a la capacidad de la narrativa transmedia para expandir un relato e impactar en diversas audiencias, se puede entender que usar ambas áreas a favor de la AMI resulta lógico.

Ya investigaciones como la de Ibrus y Ojamaa (2014, p. 2285) señalan que el transmedia “no solo es fascinante como fenómeno cultural, sino que también puede contribuir de forma útil a la evolución factible de las sociedades contemporáneas”. De hecho, la aplicación de la narrativa transmedia como herramienta pedagógica está ganando reconocimiento y su aplicación y beneficios en diversos contextos educativos ya vienen siendo analizados (Alper & Herr-Stephenson, 2013; Djonov & Tseng, 2021; Fleming, 2013; Hovious et al., 2021; Perry, 2020).

4.2.1. Estado de la investigación académica sobre el tema

Como explican Djonov y Tseng (2021, p. 349), “las narraciones transmedia, que presentan la misma historia en diferentes medios, pueden ayudar a avanzar tanto en los estudios críticos del discurso multimodal como en las pedagogías de la alfabetización múltiple”. Sobre el segundo aspecto también ha investigado Fleming

(2013). Según la autora, la narrativa transmedia permite participar en ricos entornos educativos (virtuales y físicos) que fomentan el compromiso emocional real de los estudiantes con el proceso de aprendizaje.

En la misma línea, Hovious et al. (2021) invitan a dar un paso más allá de la literatura impresa, para implementar modelos pedagógicos que contemplen lo que denominan como “literatura transmedia”. Para los autores, cuando los profesores integran narrativas multimodales innovadoras en su plan de estudios e invitan a los alumnos a crear sus propios textos utilizando modelos transmedia, “los jóvenes lectores y compositores se implican activamente en su aprendizaje de la lectoescritura, creando una experiencia de lectoescritura incorporada y envolvente” (Hovious et al., 2021, p. 217).

La narrativa transmedia, como es su naturaleza, permite ingresar al mundo narrativo que crea a través de múltiples entradas. Lo mismo puede ser aplicado para el desarrollo de la AMI. A partir de narrativas transmedia, se aplican técnicas de narración de historias en múltiples plataformas para “crear experiencias educativas inmersivas que permiten múltiples puntos de entrada y salida para el aprendizaje y la enseñanza. Al utilizar preceptos constructivistas y conectivistas en la aplicación de estas técnicas, podemos crear pedagogías que sean transformadoras en muchos niveles” (Fleming, 2013, p. 370).

Ejemplo de esto es el *transmedia play*, una “forma de comprender cómo los niños desarrollan una alfabetización mediática crítica y una alfabetización mediática nueva a través de sus interacciones con los medios contemporáneos que vinculan historias y estructuras a través de plataformas” (Alper & Herr-Stephenson, 2013, p. 366). Y así como la narrativa transmedia puede ser un apoyo para alfabetizar mediáticamente a los niños, también lo puede hacer con personas mayores. El estudio de Perry (2020, p. 38) demuestra que la narrativa transmedia “es una herramienta pedagógica eficaz que puede aplicarse como evaluación formativa para que los estudiantes de educación superior se comprometan de forma crítica y hábil con los modos de significado visuales y espaciales, lingüísticos, sonoros, gestuales, técnicos y digitales”.

Y teniendo presente que la narrativa transmedia se basa en la combinación armoniosa de diferentes medios para difundir contenido, vale la pena destacar el aporte de investigaciones que defienden el valor de distintos medios para difundir, en este caso, contenido educativo. Gleason y Manca (2019), por ejemplo, se centran en el uso de redes sociales como Twitter y Facebook como herramientas en la educación, y destacan su aporte a la construcción de una ciudadanía digital comprometida, inclusiva, crítica y ética, siempre y cuando sean usadas en consonancia con los contenidos pedagógicos.

Lo mismo con la radio. Heywood (2020, p. 1344) defiende que no se debe subestimar la importancia de la radio como “proveedora de noticias e información esencial en los países frágiles y afectados por conflictos, ni su papel para contribuir a cambios en la conciencia crítica, en el comportamiento y en la sensibilización de los grupos marginados”. En el caso de Gómez-García y Carrillo-Vera (2020), su estudio aborda los *newsgames* y cómo estos pueden contribuir a una alfabetización digital y mediática orientada al consumo crítico de los medios de comunicación. De esta forma, destacan la idoneidad de implementar estrategias basadas en *newsgames* para crear dinámicas educativas que incentiven en el público la recepción crítica de noticias y la alfabetización digital como respuesta a la desinformación y las noticias falsas.

Por su parte, Blackall et al. (2011) hablan más específicamente de producir en medios para alfabetizar también en medios. A partir del análisis de caso del programa televisivo digital *Making News Today*, los autores destacan cómo la combinación del vídeo digital y la producción de blogs pueden permitir a los estudiantes desarrollar una variedad de alfabetizaciones relacionadas con los procesos de ética periodística. En una línea similar de alfabetización en medios más centrada en la información, algunos autores (Fleming, 2014; Hornik & Kajimoto, 2014) analizan, como ejemplo destacable, el plan de estudios en alfabetización informativa de la Stony Brook University. Esta formación superior busca que los estudiantes se conviertan en lectores, espectadores y oyentes de noticias más regulares y más escépticos, capaces de analizar una información, juzgarla y emprender una acción a partir de ella (Fleming, 2014).

Con lo visto hasta este punto, se considera conveniente introducir lo que algunos autores denominan como “alfabetización transmedia” (Alonso López & Terol Bolinches, 2020; Costa-Sánchez & Guerrero-Pico, 2020; Lugo-Rodríguez, 2016; Scolari et al., 2019). Entendida por Scolari et al. (2019) como un concepto amplio, la alfabetización transmedia comprende, por un lado, el conjunto de competencias transmedia que ha adquirido un sujeto en entornos formales e informales y, por otro, el programa de acción que recupera esos conocimientos dentro del entorno educativo formal.

Ahora bien, en esta investigación se hace hincapié en lo que Lugo-Rodríguez (2016, p. 84) llama “transalfabetización”: un “proceso formativo para aprovechar, en pro del desarrollo personal y comunitario, tanto la recepción como la producción de medios así como las posibilidades de interacción, convivencia, participación y afiliación que facilitan los medios y plataformas contemporáneos y disponibles para comunicarse”. En pocas palabras, esta tesis doctoral no se centra en la idea de alfabetizar en competencias transmedia (que son reconocidas como importantes y necesarias), sino en alfabetizar en medios a través de una gestión transmedia de contenidos. Esto es la narrativa transmedia al servicio de la AMI.

De esta forma, en un esfuerzo que resulta razonable, en esta investigación se aboga por aunar tres áreas: el periodismo, la narrativa transmedia y la alfabetización mediática. Esto implica hacer confluir 1) la naturaleza social y la propensión a expandirse del relato periodístico, 2) la gestión y lógica del modelo transmedia, y 3) la necesidad de una formación ciudadana en competencias mediáticas. La finalidad de esta propuesta es esbozar las líneas generales de la gestión transmedia de contenidos periodísticos para la expansión de la alfabetización mediática y cómo hacer viable este modelo.

Capítulo 5

Metodología

5.1. Definición de la investigación

La presente es una investigación cualitativa de cariz descriptivo, exploratorio y propositivo. Partió de la descripción de la naturaleza de tres ámbitos temáticos (la narrativa transmedia, el periodismo y la alfabetización mediática), el contexto en el que están enmarcados y sus puntos de confluencia. Asimismo, en la medida en que se introdujo en un escenario novedoso (el trabajo conjunto de las tres áreas), la investigación adquirió un carácter de exploración (Cazau, 2006; Hernández Sampieri et al., 2014). Por último, la investigación desembocó en un esfuerzo propositivo de presentación de recomendaciones aplicables en la industria mediática.

Cabe resaltar que, en el marco de esta investigación, debido a su carácter cualitativo, se consideró adecuado no optar por una hipótesis sino trabajar a partir de un conjunto de preguntas de investigación detalladas en el capítulo 1. Como sostienen Amaiquema Marquez et al. (2019), en la investigación cualitativa se puede prescindir del planteamiento de la hipótesis porque no se hacen suposiciones previas, se busca indagar desde lo subjetivo en la interpretación de las personas acerca de los fenómenos que se investigan y, por tanto, no hay mediciones posibles. “El énfasis está en no imponer una respuesta anticipada a la pregunta o el problema formulado sino esperar a que ésta surja del análisis de los datos producidos” (Johnson-Mardones, 2017, p. 85).

Las hipótesis, en este sentido, son emergentes, flexibles y contextuales, y se han de adaptar a los datos y recorridos que muestra el curso de la investigación (Pedraz Marcos et al., 2014). Por ello, previo a su establecimiento, los estudios cualitativos normalmente ingresan en el ambiente y comienzan la recolección de los datos (Hernández Sampieri et al., 2014). Así, las hipótesis surgirán, se modificarán y se afinarán paulatinamente conforme avanza el proceso (Pedraz Marcos et al., 2014).

5.2. Diseño de la investigación

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo, es decir, abierto, flexible, que se construyó a medida que el trabajo progresaba (Hernández Sampieri et al., 2014). Empezar este tipo de investigación resultó útil para lograr ópticas nuevas y para poner al descubierto los detalles del fenómeno estudiado (Reyes, 1999).

La investigación partió de una amplia revisión bibliográfica para la construcción del marco teórico de la investigación. Y, a continuación, se apoyó en las siguientes técnicas de recogida de datos para conseguir los objetivos planteados (Tabla 6): entrevistas en profundidad y estudios de caso. Como explican Hernández Sampieri et al. (2014, p. 8), la aproximación cualitativa “se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes. También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades”.

Tabla 6

Técnicas de recogida de datos según objetivos de investigación

Objetivos	Técnicas de recogida de datos	Muestra
1. Establecer los puntos de confluencia entre la narrativa transmedia, el periodismo y la alfabetización mediática, y las oportunidades que propicia esta confluencia.	Entrevistas a profundidad	20 expertos
2. Identificar elementos base, características y recursos de proyectos en los campos de la narrativa transmedia, el periodismo y la alfabetización mediática.	Entrevistas a profundidad	20 expertos
	Estudio de casos	5 casos

3. Construir un directorio de recomendaciones para la gestión transmedia de contenidos periodísticos que busque alfabetizar mediáticamente.	Entrevistas a profundidad	20 expertos
	Estudio de casos	5 casos

Nota. Elaboración propia.

5.2.1. Revisión bibliográfica

Aunque esta investigación no recurrió a la revisión bibliográfica como técnica de recogida de información a nivel metodológico, su aplicación rigurosa se consideró necesaria para la construcción del marco teórico y para posteriormente enriquecer la discusión. La revisión bibliográfica aplicada consistió en la búsqueda de artículos y libros en las bases de datos Web of Science y Scopus en los que se aborde a la narrativa transmedia, el periodismo y la alfabetización mediática, y una serie de temas directamente relacionados con estos. También se consultó en la plataforma TESEO tesis doctorales referentes a los temas.

En un contexto de abundancia de contenido científico, toma relevancia la revisión bibliográfica sobre el tema que se trabaja; con ella se garantiza la obtención de la información más relevante y se asegura la originalidad de la investigación (Cazau, 2006; Gómez-Luna et al., 2014; Tamayo, 2003). La revisión de literatura, como la llama Tamayo (2004), dio fundamento a la parte teórica de esta investigación, y permitió conocer a nivel documental las investigaciones relacionadas con el problema planteado.

5.2.2. Entrevistas a profundidad

Se aplicaron entrevistas a profundidad a 20 expertos y profesionales de la comunicación y educación que se desenvuelven en las áreas del periodismo transmedia y la alfabetización mediática. Así, se recopiló información sobre sus conocimientos en el campo (Varguillas Carmona & Ribot de Flores, 2007) y se

conoció la perspectiva que tienen debido a sus experiencias (Taylor & Bodgan, 1987). Con ello se buscó alcanzar los tres objetivos específicos de la investigación.

La entrevista a profundidad consiste en una conversación libre, a modo de un diálogo entre iguales, “una interacción social entre dos personas en la que se va a generar una comunicación de significados”; una explicará su visión del tema (entrevistado) y la otra tratará de comprender o interpretar esa explicación (investigador) (Varguillas Carmona & Ribot de Flores, 2007, p. 250). Las entrevistas cualitativas en profundidad son consideradas por ello de carácter no estructurado, flexible y dinámico (Taylor & Bodgan, 1987).

En concreto, las 20 entrevistas que se desarrollaron fueron del tipo semiestructuradas, es decir, siguieron un cierto grado de orden determinado, pero mantuvieron la flexibilidad a medida que los entrevistados abordaban los temas (Díaz et al., 2013; Dunn, 2000), y la investigadora tuvo la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información (Hernández Sampieri et al., 2014). La ejecución de las entrevistas siguió cuatro modalidades, según la disponibilidad de los especialistas entrevistados: presencial, por llamada telefónica, por videollamada o por escrito.

Se partió de la elaboración de dos cuestionarios semiestructurados. Estos cuestionarios giraron en torno a los temas: periodismo transmedia, alfabetización mediática, proyectos sobre estos temas en los que haya participado el/la entrevistado/a y/o que merecen destacarse, actores y recursos involucrados en proyectos sobre periodismo y alfabetización mediática, bases para emprender proyectos de periodismo transmedia y alfabetización mediática, seguimiento y evaluación de estos proyectos, y recomendaciones a seguir en periodismo transmedia y alfabetización mediática. La configuración de las preguntas en uno u otro cuestionario varió en función de la especialidad de los entrevistados.

Se presentan, a continuación, los dos cuestionarios semiestructurados aplicados en las entrevistas a los expertos. El primero (Cuestionario 1) se aplicó a los expertos que por su trayectoria académica o profesional están más relacionados al

periodismo transmedia. Y el segundo (Cuestionario 2) se aplicó a los expertos vinculados con la alfabetización mediática. Como se ve, por supuesto, ambos cuestionarios tienen puntos en común, pues se buscó conducir a los entrevistados hacia la confluencia de las áreas temáticas del periodismo, la narrativa transmedia y la alfabetización mediática.

Cuestionario 1

1. Periodismo y narrativa transmedia, ¿cómo se conectan? ¿Algún ejemplo que conozca y que merece ser destacado?
2. Si a este binomio 'periodismo - narrativa transmedia', sumamos también la alfabetización mediática, ¿qué oportunidades se abren?
3. ¿Es viable plantear un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática? ¿Qué posibilidades ofrece el periodismo transmedia para la alfabetización mediática?
4. ¿Todos los medios deberían comprometerse con ello?
5. ¿Conoce experiencias que combinen el periodismo, la narrativa transmedia y la alfabetización mediática en la línea que estamos planteando? Si es sí, ¿cuáles?
6. En relación con la pregunta anterior, ¿cuáles son los fundamentos sobre los que se deberían basar estos proyectos para que cumplan con su finalidad de alfabetizar?
7. Por lo tanto, en el diseño y puesta en marcha de un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática, ¿qué es lo imprescindible...
 - ... a nivel humano (conocimiento/formación)?
 - ... a nivel técnico?
 - ... a nivel económico?
8. Una vez en desarrollo, ¿cómo deberían ser monitoreados y evaluados estos proyectos?

Para reflexionar:

9. ¿La lógica y dinámica del transmedia, además de abrir oportunidades para la alfabetización mediática, introduce riesgos o problemas nuevos?

10. En el marco de una sociedad altamente audiovisual y conectada a las pantallas, ¿qué deberíamos considerar en aras de fomentar la alfabetización mediática?

Questionario 2

1. ¿Qué es la alfabetización mediática y por qué es importante hablar de ella ahora?
2. ¿Qué conocimiento tiene sobre la narrativa transmedia? ¿Qué posibilidades ofrece al campo de la alfabetización mediática?
3. ¿Es viable plantear un modelo de gestión transmedia de contenidos para expandir la alfabetización mediática?
4. Si trasladamos lo anteriormente dicho a la industria periodística, esto es, que los medios usen la narrativa transmedia para alfabetizar, ¿cree que se comprometerían con esta labor?
5. ¿Conoce experiencias que combinen el periodismo, la narrativa transmedia y la alfabetización mediática en la línea que estamos planteando? Si es sí, ¿cuáles?
6. En relación con la pregunta anterior, ¿cuáles son los fundamentos sobre los que se deberían basar estos proyectos para que cumplan con su finalidad de alfabetizar?
7. Por lo tanto, en el diseño y puesta en marcha de un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática, ¿qué es lo imprescindible...
 - ... a nivel humano (conocimiento/formación)?
 - ... a nivel técnico?
 - ... a nivel económico?
8. Una vez en desarrollo, ¿cómo deberían ser monitoreados y evaluados estos proyectos?

Para reflexionar:

9. ¿La lógica y dinámica del transmedia, además de abrir oportunidades para la alfabetización mediática, introduce riesgos o problemas nuevos?

10. En el marco de una sociedad altamente audiovisual y conectada a las pantallas, ¿qué deberíamos considerar en aras de fomentar la alfabetización mediática?

5.2.3. Estudio de casos

Para enriquecer la investigación, y con miras al segundo y tercer objetivos específicos, se consideró también realizar un estudio de casos de éxito de proyectos realizados en los campos del periodismo transmedia y la alfabetización mediática, y así derivar conclusiones desde ellos (Reyes, 1999). Se partió de un *benchmarking* con el que se identificaron diez casos de alcance nacional e internacional, y de ellos se seleccionaron cinco, los cuales se analizaron a profundidad.

Como explica Simons (2011), la finalidad de emprender un estudio de caso es estudiar la particularidad, la exclusividad y la unicidad del caso singular. Así, se realizó un examen intensivo de la unidad de análisis, mediante la recopilación e interpretación detallada de toda la información posible sobre ella, pues la meta no fue conocerla únicamente a ella, sino a la categoría que representa (Reyes, 1999).

El estudio de cada caso se realizó en base a lo mostrado en la Tabla 7. Se trata de una ficha de análisis construida ad hoc a partir de lo encontrado en la revisión bibliográfica y las entrevistas a profundidad a especialistas. La ficha de estudio de caso comprende cinco variables: aspectos generales, caracterización periodística, desarrollo transmedia, labor de AMI del proyecto y monitorización y/o evaluación del proyecto. Cada una de estas variables fueron analizadas desde un enfoque cualitativo.

Dependiendo del área o áreas en las que se desarrolla cada proyecto (periodismo, comunicación transmedia o alfabetización mediática), se vio la conveniencia de prescindir o no de determinadas variables de análisis.

Tabla 7

Ficha de estudio de caso

Variables	Categorías		
Aspectos generales del proyecto	Nombre del proyecto		
	Área temática		
	Tema central		
	Producción/dirección		
	Público objetivo		
	País		
	Año de realización		
Caracterización periodística	Género/s periodísticos empleados	Informativos	Noticia
		Interpretativos	Entrevista
			Reportaje
			Crónica
		Argumentativos	Editorial
			Crítica
			Artículo
			Columna
	Función comunicativa	Informar	
		Orientar	
		Interpretar	
		Educar	
		Entretener	
	Relevancia para la sociedad		
	Imparcialidad		
	Fuentes	Cantidad	
		Tipología de fuentes	Institucional
			No institucional
			Personal
			Documental
		Experto	

	Comprensibilidad	Corrección ortográfica y gramatical
		Sencillez
		Orden formal
		Coherencia
		Concisión
		Estímulos adicionales
Desarrollo transmedia	Visualización del mapa transmedia	
	Medios y plataformas	Diarios impresos / online
		Revistas impresas / online
		Televisión
		Radio
		Página/s web
		Redes sociales
		Apps
		Espacios y actividades físicas
		Otros
	Recursos usados	Texto
		Fotografías/imágenes
		Gráficos
		Infografías
		Visualizaciones dinámicas
		Vídeos
		Audios
		Animación 3D
		Tecnología 360°
		Realidad aumentada
		Realidad virtual
		Realidad mixta
		Otros
	Contenidos desarrollados	Contenido principal
		Contenido expandido

Labor de AMI		Contenido adaptado
		Contenido social
		Contenido cocreado
		Productos y otras actividades relacionadas con la historia
	Hipertextualidad	Enlaces internos
		Enlaces transversales
		Enlaces externos
	Interactividad	De personalización
		Social
		Generativa o productiva
		De navegación
	Entorno de aprendizaje	Educación formal
		Educación informal
	<i>Stakeholders</i> involucrados	Escuelas
		Academia/universidades
		Medios de comunicación
		Gobierno
		Otros
	Objetivo de AMI	Énfasis en el acceso a las TIC
		Énfasis en el aprendizaje del uso técnico de las TIC
		Énfasis en el desarrollo de la autonomía crítica frente a las TIC
		Objetivo específico del proyecto
	Competencias mediáticas desarrolladas	Ámbito de la recepción/análisis
		Ámbito de la expresión/creación
	Cumplimiento de leyes de la AMI	Ley 1: La AMI promueve el compromiso de la sociedad civil y el desarrollo sostenible

	Ley 2: La AMI motiva la participación del ciudadano como creador de contenido y trasmisor de mensajes	
	Ley 3: La AMI se aplica de manera fiable y comprensible	
	Ley 4: El ciudadano tiene derecho a acceder y comprender la información	
	Ley 5: La AMI se desarrolla como un proceso vivo y una experiencia dinámica	
Monitorización y/o evaluación	Agentes encargados de la monitorización y/o la evaluación	
	Tipo de monitorización	Monitorización y/o evaluación técnica
	y/o evaluación	Monitorización y/o evaluación de conocimientos adquiridos

Nota. Elaboración propia a partir de Askwith (2007); Alonso-del-Barrio (2021); Arias-Robles y García-Avilés (2016); Atarama (2012); Aufderheide (1993); Barredo Ibáñez (2013); Belsunces (2011); Beltrán Orenes (2015); Bulger y Davison (2018); Casals Carro (2005); Casero; Ripollés y López Rabadán (2013); Fernández Castrillo (2014); García y Gutiérrez (2011); González-Gorosarri (2018); Grizzle y Singh (2016); Hobbs et al. (2022); Livingstone (2011); Lovato, (2015); Mendoza (2012); Pérez Curiel et al. (2015); Rivas de Roca García (2016); Robledo Dioses et al. (2017); Robledo-Dioses et al. (2022); Rodríguez Reyes et al. (2015); Rodríguez-Ferrándiz et al. (2014); Romero-Rodríguez et al. (2016); Rost (2003); Russell et al. (2003); Scolari (2009); Sinova (2012); Suau et al. (2019); Tur-Viñes y Rodríguez (2014); Urban y Schweiger (2013); Veglis y Bratsas (citados en Zamith, 2019).

Se desarrolla, a continuación, cada una de las variables, categorías e indicadores contemplados en la ficha que se aplicó para el estudio de los casos.

1. Aspectos generales

Esta variable reúne una serie de categorías que permitieron tener un acercamiento general a las experiencias analizadas. De esta manera se pudo conocer el nombre del proyecto, el área temática en la que se desenvuelve, el tema central que desarrolla, quién es el responsable (persona/s o institución/es) de la producción/dirección de la iniciativa, cuál es el público objetivo, en qué país se desarrolla y/o sobre qué país tiene impacto y, por último, el año de realización (inicio y fin).

2. Caracterización periodística

La variable caracterización periodística, así como las otras dos restantes, se adentraron en aspectos específicos relacionados con el área en la que se desarrolla cada experiencia, ya sea el periodismo, la narrativa transmedia y/o la alfabetización mediática.

En concreto, la variable caracterización periodística analizó una serie de categorías propias de un proyecto de naturaleza periodística, es decir, centrado en el tratamiento, producción y difusión de “información acreditada como relevante y cierta, con el máximo de exactitud posible, para servir desinteresadamente a los ciudadanos en su necesidad de un seguimiento preciso de los asuntos de interés público o potencialmente capaces de afectar sus vidas” (Dader, 2012, p. 40). Se desarrollan, a continuación, las categorías e indicadores analizados.

2.1. Género periodístico

La primera de las categorías contempladas fue el género periodístico. Para establecer los indicadores se tomó en cuenta la clasificación defendida por García y Gutiérrez (2011), quienes dividen los géneros periodísticos en tres grupos: 1) informativos (noticia), 2) interpretativos (entrevista, reportaje y crónica) y 3) argumentativos (editorial, crítica, artículo y columna). En base a la definición de los autores, a continuación, se presenta una descripción de cada uno de estos géneros.

Como género informativo se encuentra a la noticia. La noticia es el género periodístico que brinda información sobre un hecho de actualidad, brindando antecedentes y consecuencias del hecho, y comparando lo sucedido con casos similares buscando dar solución a la problemática generada.

En el caso de los géneros interpretativos, la entrevista se trata de la transmisión o reconstrucción del encuentro de un periodista con una o varias personas expertas o de relevancia social. Por su parte, el reportaje se entiende como el género más complejo, que tiene como principal rasgo la exhaustiva investigación que realiza el periodista para exponer el por qué y para qué de las cosas, y el qué podría suceder. Y la crónica es concebida como el género más difícil de dominar, pues combina la información y la visión personal del periodista, bajo la narración de una historia.

Por último, se encuentran los géneros argumentativos. El editorial es el reflejo de la voz de un medio, que, generalmente, a través de su director, muestra su posición frente a un determinado acontecimiento. La crítica periodística, por su parte, se relaciona directamente con el ámbito cultural, examinando y valorando las diversas manifestaciones artísticas. El artículo, como género argumentativo, consiste en el comentario de un hecho importante y relevante de la vida social, con el fin formar la opinión del lector. Y, por último, la columna es el género que interpreta, orienta y analiza un hecho.

2.2. Función comunicativa

Como segunda categoría analizada dentro de la caracterización periodística está la función comunicativa. Dentro de esta se consideraron cinco indicadores: informar, orientar, interpretar, educar y entretener, los cuales han sido recuperados de Casals Carro (2005), quien a su vez hace confluir la teoría de función social de los medios establecida por Laswell (1948) y el estudio sobre funciones de los medios realizado por Merrill et al. (1992).

De esta manera, se entiende informar y orientar como una función de los medios centrada en informar a la ciudadanía de todos aquellos hechos que le pueden

afectar o interesar. Por su parte, interpretar se concibe como el darle sentido a la información, a partir del establecimiento de relaciones entre hechos, grupos sociales y diferentes elementos de la estructura social. La función educativa se entiende como la transmisión de la herencia cultural de la sociedad. Y, por último, la función de entretener hace referencia a proporcionar diversión a la audiencia.

2.3. Relevancia para la sociedad

La relevancia para la sociedad es considerada como una de las características o dimensiones de la calidad de un producto periodístico (González-Gorosarri, 2018; Urban & Schweiger, 2013). Para Atarama (2012), los temas relevantes son aquellos relacionados con el correcto desenvolvimiento de la vida en comunidad y la fiscalización del ejercicio del poder público. Se espera, por lo tanto, que el producto periodístico se centre en los aspectos importantes de temas reales y socialmente relevantes (Urban & Schweiger, 2013).

2.4. Imparcialidad

Entendida por algunos autores como objetividad, se trata de aquel esfuerzo personal del periodista “para que el propio yo influya lo menos posible en el trabajo que ha de servir al público para conocer la realidad” (Sinova, 2012, p. 69). Según Urban y Schweiger (2013), el periodismo debe garantizar una cobertura neutral y equilibrada de todos los hechos, demandas y posiciones. Por ello, los autores señalan como evidencias de la imparcialidad el balance de puntos de vista y fuentes, y la neutralidad con la que el periodista evalúa la situación enunciada (Urban & Schweiger, 2013).

2.5. Fuentes

Como defienden Rodríguez Reyes et al. (2015, p. 86), “las fuentes no son un recurso importante en el periodismo, son la sustancia del periodismo”. Y es que el uso de unas fuentes u otras determina el contenido y el enfoque de la cobertura informativa (Casero Ripollés & López Rabadán, 2012). Respecto a las fuentes se

tomaron en cuenta dos aspectos: la cantidad y el tipo. En el presente estudio, ambos puntos fueron muestra de la diversidad de fuentes.

La cantidad de fuentes es un aspecto importante a valorar por muchos autores (Pérez Curiel et al., 2015; Rivas de Roca García, 2016; Rodríguez Reyes et al., 2015; Romero-Rodríguez et al., 2016). Tradicionalmente, la deontología exige un número mínimo de dos fuentes (Casero Ripollés & López Rabadán, 2013). Partiendo de ello, en este estudio se tuvo en consideración a Rivas de Roca García (2016), quien señala que el uso de 0 o 1 fuente es deficiente periodísticamente, y que el empleo de 2 a más fuentes asegura, a priori, niveles más altos de pluralidad (siempre y cuando no todas tengan la misma orientación).

Ahora bien, dentro de las fuentes, existen diferentes tipos. Para analizar este aspecto, se partió de la clasificación que realizan diferentes autores. Primero se distinguió entre fuentes oficiales y no oficiales (Rivas de Roca García, 2016), entendiendo las primeras como aquellas que se basan únicamente en la visión de instituciones, ya sean públicas o privadas, y las segundas como aquellas que no plasman la visión de una institución. A esta clasificación se sumó la tipología de Pérez Curiel (2005), quien distingue entre fuentes personales (sujetos físicos) y documentales (datos que proceden de documentos en cualquier soporte físico). Y también se tomó en cuenta el tipo de fuente conocida como experto, persona capaz de proporcionar la información completa sobre hechos relevantes (Rodríguez Reyes et al., 2015). Cabe resaltar que las clasificaciones de fuentes mencionadas no son excluyentes, esto es, por ejemplo, que una fuente documental puede ser a su vez oficial.

2.6. Comprensibilidad

En pocas palabras se puede definir la comprensibilidad como la capacidad de un producto periodístico de ser entendible para las audiencias (Romero-Rodríguez et al., 2016). Como aseguran Urban y Schweiger (2013), no basta con que la información que se proporciona sea completa y correcta, “solo puede ser útil si los destinatarios la entienden” (p. 823). Así, dentro de este aspecto es importante

considerar las siguientes categorías evaluables: corrección ortográfica y gramatical (González-Gorosarri, 2018), sencillez (términos fáciles, redacción simple), orden formal (estructura formal clara, párrafos y subtítulos), coherencia (secuencia lógica de información con interconexiones explícitas), concisión (texto preciso solo con información importante, oraciones cortas) y estímulos adicionales (uso de algunas citas directas y figuras retóricas para crear un texto diversificado) (Urban & Schweiger, 2013).

3. Desarrollo transmedia

La variable desarrollo transmedia focalizó el análisis en aquellos aspectos referentes al ámbito propio del desarrollo transmedia de un proyecto. En este sentido, las categorías valoradas fueron: contenidos desarrollados, medio/s-plataforma/s de difusión, recursos usados, tipo de hipertextualidad empleado, e interactividad desarrollada. Se presentan, a continuación, la explicación de cada una de estas categorías y los indicadores que comprenden.

3.1. Visualización del mapa transmedia

Esta serie de categorías de análisis sobre el desarrollo transmedia de una historia inicia con la visualización del mapa transmedia. Para ello, se define a continuación lo que es un guion transmedia, recurso que posteriormente se puede ver materializado a través de un mapa transmedia.

Porto Renó (2011) señala que la producción eficaz de contenidos transmedia requiere de la creación de un guion visual que permita “experimentar los distintos caminos de los contenidos y las relaciones entre ellos” (p. 33). Se habla así de una estructuración de contenidos, definida por Lovato (2015) como guion transmedia o esquema de comunicación transmedia según Barrios Rubio (2016), el cual “debe tener en cuenta a los actores que hacen parte del proceso (personas, medios, plataformas, tecnología, contexto, ambiente) bajo los cuales se concibe, produce, circula y recibe el mensaje” (Barrios Rubio, 2016, p. 172).

Esta organización de las diferentes piezas del relato transmedia permitirá planificar la producción y difusión de los contenidos, y alimentará la necesaria diversidad del mensaje que defiende Arrojo (2015). Lovato (2015, p. 36) agrega en este punto la característica de flexibilidad del guion transmedia: “debe preservar, a lo largo de la producción, la suficiente flexibilidad para incorporar el trabajo expansivo de las audiencias, para reunir y agregar nuevos nodos narrativos, y permitir la interactividad”.

De esta forma, partiendo de la idea de que toda historia transmedia obedece a un guion, lo que esta categoría buscó identificar es si el proyecto analizado materializa este guion en una visualización gráfica, que permite ver los diferentes medios utilizados para la expansión transmedia de la historia.

3.2. Medios y plataformas

Otra de las categorías considerada para el análisis centrado en el desarrollo transmedia fue la de medios y plataformas. En este punto, se buscó conocer a través de qué canales se está expandiendo la macrohistoria, incluyendo diarios impresos y online, revistas impresas y online, televisión, radio, páginas web, redes sociales, aplicaciones móviles, espacios y actividades físicas, y otros más desarrollados particularmente en el marco del proyecto.

3.3. Recursos usados

Tratándose de la expansión transmedia de contenidos, se entiende que son muchos y variados los recursos que pueden ser usados. Por ello, esta categoría incluye al texto, fotografías/imágenes, gráficos, infografías, visualizaciones dinámicas (con movimiento o interactivas), vídeos, audios, animaciones 3D, tecnología 360° (en imágenes o vídeos), realidad aumentada, realidad virtual, realidad mixta (que combina la realidad aumentada y la virtual) y otros más desarrollados particularmente en el marco del proyecto.

3.4. Contenidos desarrollados

Como se ha visto, una expansión transmedia se compone de una macrohistoria que a su vez es la base o el paraguas de diferentes historias que son complementarias, pero a su vez independientes entre sí. Cada una de estas expansiones (historias) toma la forma de diferentes tipos de contenidos con características propias que constituyen un aporte al universo transmedia (Robledo Dioses et al., 2017).

A partir de los aportes de diversos autores, se presentan, a continuación, cuáles son estos tipos de contenidos. El primero y fundamental es el contenido principal, pues hace referencia a la denominada “macrohistoria”: aquella historia que es la base narrativa del proyecto transmedia (Belsunces, 2011; Scolari, 2009).

Por su parte, Rodríguez-Ferrándiz et al. (2014) y Tur-Viñes y Rodríguez (2014) hacen referencia al contenido expandido. Se trata de aquellas historias que extienden el contenido principal, ampliando el saber del usuario sobre la macrohistoria. Robledo Dioses et al. (2017) presentan una clasificación de este tipo de contenido construida a partir de diferentes autores (Askwith, 2007; García Carrizo & Heredero Díaz, 2015; Rodríguez-Ferrándiz et al., 2014; Tur-Viñes & Rodríguez, 2014): contenido expandido de información relevante y contenido expandido de información extratextual. El primero incluye historias paralelas a la historia principal, historias previas, historias póstumas, historias periféricas (con ligera relación con la historia principal) e historias intermedias. Y el segundo se refiere a cuestiones que no se perciben en la historia principal, pero que le pertenecen; por ejemplo, un detrás de cámaras.

El contenido adaptado es otro de los tipos de contenidos transmedia que se puede desarrollar. Se trata de aquellos “basados en variaciones del contenido preexistente, que ofrecen un valor añadido por su utilidad o atractivo” (Tur-Viñes & Rodríguez, 2014, p. 118). Como tal, no presentan información nueva, pero sí interconectan y sistematizan la ya disponible, de manera que sirven de ayuda para orientar a la audiencia y motivar su interés (Rodríguez-Ferrándiz et al., 2014). Dentro de estos se ubica el contenido promocional, los avances, los contenidos de

segunda pantalla y las adaptaciones póstumas (Robledo Dioses et al., 2017; Rodríguez-Ferrándiz et al., 2014; Tur-Viñes & Rodríguez, 2014).

Dentro de los contenidos transmedia también se encuentra el contenido social, que puede ser entendido como aquel que busca la movilización de comunidades de fans (Rodríguez-Ferrándiz et al., 2014) en espacio en los que pueden interactuar (Askwith, 2007). Por ello, este tipo de contenido puede ser publicado o desarrollado en entornos que directamente permitan a la audiencia entrar en contacto entre ellos mismos e, incluso, con la historia y los creadores de la historia, como las redes sociales u otros espacios que permiten la socialización del contenido.

En esta categoría también se ubica el contenido cocreado, que reúne una serie de producciones fruto del nivel de involucramiento del público con la historia (Robledo Dioses et al., 2022). Se habla en este sentido del contenido generado por el usuario (CGU), dinámica propia de entornos transmedia y muestra de la cultura participativa que tiene lugar en la web (Fernández Castrillo, 2014). CGU son por ejemplo, plataformas de conocimiento, de opinión y expresión, y otra serie de trabajos creativos creados por el público (Robledo Dioses et al., 2017; Rodríguez-Ferrándiz et al., 2014). Dentro del contenido cocreado Askwith (2007) habla concretamente de las interacciones o contribuciones reconocidas y de las interacciones o contribuciones influyentes. Las primeras hacen alusión a aquellas producciones de los usuarios que son reconocidas por los creadores de la historia, pero que no alteran la trama; mientras que las segundas, además de ser reconocidas, sí alteran la trama, como la inclusión de un nuevo personaje, el cambio de desenlace, entre otros.

Por último, dentro de la categoría contenidos transmedia, se considera también a los productos y otras actividades relacionadas con la macrohistoria. Los productos son el *merchandising* ofrecido por los mismos creadores de la macrohistoria, de pago o gratuitamente, y que pueden ser objetos físicos o digitales (Rodríguez-Ferrándiz et al., 2014). Y las actividades son aquellos eventos temáticos y experienciales, organizados por los creadores de la macrohistoria para acercarla al público (Askwith, 2007; Robledo Dioses et al., 2017).

3.5. Hipertextualidad

De manera general, se puede definir a la hipertextualidad como “la conexión de contenidos mediante enlaces activados por el usuario” (Arias-Robles & García-Avilés, 2016, p. 65). Sin embargo, esta definición quedaría incompleta si no se precisa que la hipertextualidad trasciende al soporte digital (Mendoza, 2012). En este análisis, se entendió a la hipertextualidad como la forma de estructurar un relato no lineal (Alonso-del-Barrio, 2021) que permite “modos de expresión intermediáticos y transmediáticos”, (Cleger, 2010, p. 9), que dan acceso a datos o conocimientos (Alonso-del-Barrio, 2021) llamados “nodos” (Barredo Ibáñez, 2013; Rost, 2003).

Los componentes básicos de la hipertextualidad son el enlace, los nodos y la participación del público. Los enlaces unen los contenidos (nodos) mediante la participación de los usuarios (Arias-Robles & García-Avilés, 2016). Estos enlaces puede ser de diferente naturaleza: desde la escritura analógica (Mendoza, 2012), hasta las imágenes fijas o en movimiento (Arias-Robles & García-Avilés, 2016), entre otros.

Pero más allá de la morfología del enlace, el análisis profundizó en él con una tipología según su espacialización. Barredo Ibáñez (2013) divide a los enlaces en internos y externos, y Rost (2003) además de estos considera a los enlaces transversales. Partiendo de estos autores y desde un enfoque transmedia, se puede decir que los enlaces internos son aquellos que conducen a nodos ubicados dentro del mismo canal (medio o plataforma), por ejemplo, diferentes espacios dentro de una misma web. Por su parte, los enlaces transversales son aquellos que conducen a nodos ubicados en otros canales del mismo universo transmedia de la historia, por ejemplo, que desde la web se haga alusión a la publicación de un libro (ambos gestados dentro de la misma historia transmedia). Y en el caso de los enlaces externos son aquellos que conducen a canales ajenos a la historia transmedia, pero cuyo contenido sirve de apoyo para esta.

3.6. Interactividad

Conocida como una característica propia del lenguaje de Internet (Gómez-Escalonilla, 2004; Kruikemeier et al., 2015), la interactividad es un concepto que resulta confuso (Oblak Črnič & Jontes, 2017). Por ello, el presente análisis tomó la definición que proponen Robledo-Dioses et al. (2022), quienes desarrollan el término interactividad luego de analizar diferentes posturas que existen sobre él. Para los autores, la interactividad es

el resultado de la gestión lógica de entornos sociales (digitales y físicos), recursos técnicos y estructuración de contenidos con la finalidad de romper las barreras entre la historia y el público, el cual puede vincularse con el tema, la trama y los personajes, e incluso, ser parte de estos. (Robledo-Dioses et al., 2022, p. 4)

Como se ve, la concepción de interactividad adoptada es aquella que incluye a los entornos físicos, postura defendida por muchos autores (Fourie, 2017; Marchionni, 2015; Rains, 2015). Y tal como el término es difícil de definir, lo mismo sucede con los tipos de interactividad que existen. Partiendo de las clasificaciones ofrecidas por diferentes autores, Robledo-Dioses et al. (2022) presentan una taxonomía de la interactividad que la divide en interactividad de personalización, social, productiva y de navegación.

La interactividad de personalización se refiere a un consumo de la historia adaptada según las preferencias del usuario. Esta, a su vez, se divide en dos subtipos: interactividad consultiva, que es la posibilidad de ver de diferentes maneras los mismos datos, y la interactividad conversacional, que permite al usuario ingresar datos que alterarán sustancialmente la visualización de la historia (Veglis y Bratsas citados en Zamith, 2019).

En el caso de la interactividad social o denominada interacción social por otros autores (Rodríguez-Ferrándiz et al., 2014; Tur-Viñes & Rodríguez, 2014), esta se manifiesta a través de las conexiones o relaciones horizontales (entre espectadores), verticales (entre espectadores y la historia/involucrados con la

historia) y diagonales (combinan las dos relaciones anteriores) (Askwith, 2007; Russell et al., 2003).

Sobre la interactividad productiva, a grandes rasgos, se trata de la producción de contenido por parte del usuario, que nace de la relación usuario-profesional (Suau et al., 2019). En este sentido, dentro de este tipo de interactividad se engloba aquello desarrollado en la categoría contenidos transmedia como contenido co-creado: las interacciones o contribuciones reconocidas e influyentes (Askwith, 2007) y el contenido generado por el usuario (Fernández Castrillo, 2014).

Por último, se encuentra la interactividad de navegación. Robledo-Dioses et al. (2022) se refieren a esta como la experiencia personal que vive el usuario siendo parte de la historia, como observador presencial o como participante activo. Esta interactividad de navegación se desarrolla de tres maneras según los autores: aproximación (sensación de observar presencialmente la historia, por ejemplo, gracias a tecnología 360°); realidad aumentada (sensación de acercar la historia o sus elementos al entorno propio); y la inmersión o presencia activa (sensación de ser personaje activo de la historia, esto gracias, por ejemplo, a la realidad virtual o un videojuego).

4. Labor de alfabetización mediática del proyecto

La última de las variables de análisis fue diseñada para conocer cómo en el marco del proyecto se trabaja la alfabetización mediática. En este sentido, las categorías de análisis consideradas fueron: entorno de aprendizaje, *stakeholders* involucrados, objetivo de alfabetización mediática, competencias mediáticas desarrolladas y el cumplimiento de las cinco leyes de la alfabetización mediática establecidas por la UNESCO.

4.1. Entorno de aprendizaje

La discusión sobre el desarrollo de la alfabetización mediática en sistemas educativos formales e informales es amplia. Si bien se reconoce la importancia del

desarrollo de la AMI en ambos entornos (UNESCO, 1982), hasta el momento hay una gran diferencia entre su aplicación ya sea en uno o en otro (Pereira et al., 2019). Esto se debe principalmente a que la enseñanza sobre los medios no se encuentra formalizada en la mayoría de los currículos nacionales (Francisco Amat et al., 2022).

De esta forma, este estudio acogió la diferencia que Pereira et al. (2019) establecen entre aprendizaje formal y aprendizaje informal: formal es sinónimo de aprendizaje en la escuela, en el aula, e informal es el conocimiento y las competencias adquiridas fuera de la escuela. Cabe apuntar que esta diferenciación no quiere decir que ambos no pueden convivir entre sí, por el contrario, es necesario que se complementen (Francisco Amat et al., 2022; Pegurer-Caprino & Martínez-Cerdá, 2016; Pereira et al., 2019).

4.2. *Stakeholders* involucrados

Partiendo de la definición de *stakeholders* de Crosby (1992) y adaptándola al tema que compete a esta investigación, se puede decir que son aquellos actores (individuos y/u organizaciones) que tienen intereses y también la capacidad de influir sobre las acciones y objetivos del proyecto de alfabetización mediática en cuestión.

En este sentido, a partir de lo señalado por diversos autores (Bulger & Davison, 2018; Hobbs et al., 2022; Livingstone, 2011), este análisis contempló dentro de los *stakeholders* involucrados con iniciativas de alfabetización mediática a escuelas (profesores, estudiantes y padres de familia), academia/universidades (profesores, investigadores y estudiantes), industria de medios de comunicación, gobiernos, entre otros.

4.3. Objetivo de alfabetización mediática

Como se ha explicado, la alfabetización mediática tiene como objetivo principal el desarrollo de la autonomía crítica de los ciudadanos en relación con todos los

medios (Aufderheide, 1993; Beltrán Orenes, 2015), por ello, el presente análisis buscó conocer si los proyectos potencian este aspecto, o si por el contrario, se centran en asegurar el acceso a las TIC, o en formar sobre el uso técnico de las TIC. Asimismo, se buscó identificar, si además de estos objetivos de alfabetización mediática, los proyectos analizados persiguen algún otro objetivo específico.

4.4. Competencias mediáticas desarrolladas

Tal como se ha desarrollado, la presente investigación entiende la competencia mediática como aquella capacidad mediática que el ser humano necesita desarrollar en relación con el entorno en el que se desenvuelve y que le ayudará a ejercer una participación ciudadana responsable. De esa manera, este análisis buscó identificar cuáles son las competencias mediáticas, instrumentales o críticas que el proyecto prioriza, trabaja y promueve. Para ello se tomó como referencia, sin limitarse a estas, las competencias enlistadas en la Tabla 5: competencias en el ámbito de la recepción/análisis y competencias en el ámbito de la expresión/creación.

4.5. Cumplimiento de las cinco leyes de la alfabetización mediática

Otra categoría contemplada en el análisis de un proyecto de alfabetización mediática fue el cumplimiento de las leyes AMI establecidas por la UNESCO (Grizzle & Singh, 2016). Se trata de cinco leyes que conectan directamente la alfabetización con los derechos humanos. Estas leyes señalan que: 1) todos los medios son igual de importantes y promueven el compromiso de la sociedad civil y el desarrollo sostenible, 2) la AMI motiva la participación del ciudadano como creador de contenido y trasmisor de mensajes, 3) la AMI se aplica de manera fiable y comprensible, 4) el ciudadano tiene derecho a acceder y comprender la información, y 5) la AMI se desarrolla como un proceso vivo y una experiencia dinámica.

5. Monitorización y/o evaluación del proyecto

La consideración de esta variable en el estudio de caso fue posterior a la ejecución de las entrevistas a expertos, durante las cuales, la mayoría de los entrevistados insistió en la importancia de monitorizar y evaluar todo tipo de proyecto, en aras a determinar el impacto social real del mismo.

Partiendo de Bobadilla Díaz (2012), se puede decir que la monitorización y la evaluación son herramientas que permiten conocer las mejoras que se van consiguiendo en el marco de la ejecución de un proyecto. La monitorización mide los bienes o servicios empleados y cumplidos, el tiempo, los recursos y la calidad o satisfacción de los ciudadanos durante la ejecución del proyecto; mientras que la evaluación mide las consecuencias que los bienes o servicios generan en las personas, organizaciones y/o contextos (Bobadilla Díaz, 2012).

5.1. Agentes encargados

En este punto del análisis se pretendió identificar quiénes son los agentes responsables de poner en marcha las herramientas de monitorización y evaluación en cada proyecto. Los agentes son de diferentes tipos según proyecto.

5.2. Tipo de monitorización y/o evaluación

Se buscó conocer si los proyectos estudiados usan las herramientas de monitorización y evaluación, si hacen visible de qué manera las usan y si presentan los resultados de este uso. Se dividieron en dos tipos (no excluyentes entre sí): 1) monitorización y/o evaluación técnica (datos numéricos referentes a las cuestiones más técnicas del proyecto) y 2) monitorización y/o evaluación de conocimientos adquiridos (datos sociales con información del impacto en las personas).

5.3. Diseño de la muestra o corpus de investigación

5.3.1. Fuentes documentales

Para la elaboración del marco teórico de esta investigación, se recurrió a la consulta de diferentes tipos de fuentes documentales, principalmente, artículos científicos, libros y tesis doctorales. En el caso de los artículos científicos y de los libros, su búsqueda se realizó en las bases de datos Web of Science y Scopus, recurriendo al uso de palabras clave como *journalism*, *transmedia*, *media literacy* y otras en referencia a temas relacionados con estas. Por su lado, las tesis doctorales se buscaron en la plataforma Teseo, recurriendo también al uso de diversas palabras clave como en el caso de los artículo y libros.

En ninguno de los casos se aplicó como filtro de exclusión la fecha de publicación, pues se consideró de interés conocer el estado de la investigación en el campo; por tanto, fue relevante saber también desde cuándo se ha publicado en tal línea.

5.3.2. Especialistas entrevistados

Para determinar la muestra de expertos a entrevistar, se realizó un muestreo intencional (Bisquerra, 2004), basado en los siguientes criterios:

1. Académicos y profesionales del ámbito nacional e internacional con perfil específico (Hernández Sampieri et al., 2014) desarrollado en el periodismo transmedia y la alfabetización mediática, y que en estos campos cuente con más de 10 años de trayectoria.
2. Relevancia de la información que podían aportar (Cejas-León & Navío-Gámez, 2020), debido a su trayectoria y experiencia.
3. Disponibilidad de informar (Valles, 2007) que podían tener estos expertos.

Una vez pactada la entrevista se pidió a los expertos que firmen una hoja de consentimiento en la que declararon tener conocimiento de la presente investigación, otorgaron sus datos (nombre y cargo), dieron su autorización para que sus ideas expuestas durante las entrevistas sean difundidas en el marco de la investigación y permitieron que la entrevista sea grabada (de ser el caso)¹.

¹ En el Anexo 1 se puede ver las transcripciones de las 20 entrevistas ejecutadas y en el Anexo 2, las hojas de consentimiento firmadas por los especialistas entrevistados.

A continuación, se presenta un listado con nombre y perfil de cada uno de los veinte especialistas a quienes se entrevistó. Cabe indicar que la muestra cuenta con igual cantidad de representación femenina como masculina (10 especialistas mujeres y 10 especialistas hombres). Asimismo, se debe precisar que la filiación institucional y el cargo que se indican en cada perfil son aquellos que los especialistas ostentaban en el momento de realización de la entrevista. El resumen de sus perfiles también puede consultarse en la Tabla 8.

1. Ignacio Aguaded

Catedrático de Educación y Comunicación en la Universidad de Huelva (España). Doctor en Comunicación y Educación por la misma. Licenciado en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) y Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla (España). Presidente del Grupo Comunicar, colectivo veterano en España, referente en *Media Literacy*. Director del Grupo de Investigación “Agora” dentro del Plan Andaluz de Investigación (HUM-648), director del Máster Internacional de Comunicación y Educación (UNIA/UHU) y coordinador UHU del Programa Interuniversitario de Doctorado en Comunicación (US, UMA, UCA, UHU). Dirige proyectos de investigación europeos y americanos, y es miembro de múltiples consejos científicos en revistas científicas iberoamericanas.

2. Andrés Armas Portela

Presidente de Alfa-Media, asociación sin ánimo de lucro por la Alfabetización Mediática. Máster en Administración de Empresas por el IE y en Gestión Audiovisual por la Universidad Carlos III de Madrid (España). Licenciado en Ciencias Físicas por la Universidad Complutense de Madrid (España). Con larga trayectoria en funciones ejecutivas en diferentes compañías y sectores como Andersen Consulting (ahora Accenture), Bankinter o Grupo Ferrovial. Exdirector General de la Unión de Televisiones Comerciales en Abierto - UTECA. Exdirector General de Impulsa TDT.

3. Francisco Albarello

Doctor en Comunicación Social por la Universidad Austral (Argentina). Licenciado en Comunicación Social con orientación en Periodismo por la Universidad Nacional de la Plata (Argentina). Actual docente investigador en la Facultad de Comunicación de la Universidad Austral (Argentina), en la Licenciatura en Comunicación Social y en la Maestría en Gestión de Contenidos de la Escuela de Posgrados en Comunicación. Director del Doctorado en Comunicación y Secretario de Investigación en la Facultad de Comunicación. Profesor colaborador en grado y posgrado en diversas universidades en Argentina, Colombia, Ecuador y El Salvador. Investiga en las áreas de comunicación digital interactiva, lectura en las pantallas, narrativas transmedia, ecología de los medios, y educación y tecnologías digitales, sobre las que publica artículos científicos y libros académicos. Ha participado en más de 20 proyectos de investigación, siendo el más reciente el proyecto “Consumos emergentes de noticias por parte de estudiantes universitarios durante la pandemia” (Universidad Austral), del que es Director.

4. Sherri Hope Culver

Productora, escritora, consultora en medios y profesora asociada en el Department of Media Studies and Production de la Temple University (Estados Unidos). MLA in Public Culture por la University of Pennsylvania. BA in Television por la Temple University. Directora del Center for Media and Information Literacy (CMIL), cátedra mundial de alfabetización mediática e informacional reconocida por la /UNAOOC y miembro de la Alianza Global para Asociaciones sobre Alfabetización Mediática e Informacional (GAPMIL). Asesora de empresas de medios para niños como YouTube Kids y Nickelodeon sobre cuestiones educativas e inclusión de la alfabetización mediática. Conductora y productora del podcast Kids Talk Media y la serie de televisión Media Inside Out. Exdirectora de la National Association for Media Literacy Education (Estado Unidos).

5. Marta Pellico

Profesional de referencia en el sector de los medios de comunicación. Directora Ejecutiva de ICMEDIA (España), donde representa institucionalmente los derechos de las audiencias y en particular de los menores. Máster Ejecutivo de Gestión de Empresas de Comunicación en la Universidad de Navarra (España). Licenciada en Derecho por la Universidad Complutense Madrid (España). Miembro del Consejo Asesor de Telemadrid, Miembro de la Comisión Mixta de Seguimiento del Código de Autorregulación, Miembro del Grupo Tv Abierta. Miembro experto del grupo Media Literacy de la Comisión Europea. Involucrada en la trasposición de la nueva Directiva Europea y en el impulso del nuevo modelo de autorregulación, así como en el impulso del Sello de Confianza Audiovisual, para garantizar la correcta calificación por edades de los contenidos audiovisuales.

6. Félix Ortega Mohedano

Profesor del Departamento de Sociología y Comunicación Audiovisual de la Universidad de Salamanca (España). Doctor en Comunicación, Cultura y Educación por la Universidad de Salamanca y Licenciado en Economía por la misma. Secretario General del Instituto Universitario de Investigación en Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca y Director del Máster en Comunicación Audiovisual, Investigación e Innovación de tal institución. Miembro del Grupo de Investigación Observatorio de Contenidos Audiovisuales de la Universidad de Salamanca. Miembro del Proyecto de Investigación en Comunicación Mapcom. Miembro de asociaciones internacionales que investigan en comunicación, educación e industrias culturales como ECREA, ICA, AE-IC, ULEPICC.

7. Luis Romero-Rodríguez

Profesor del Departamento de Ciencias de la Comunicación y Sociología de la Universidad Rey Juan Carlos (España). Postdoctoral Fellow en la Universidad de Especialidades Espíritu Santo (Ecuador). Doctor en Comunicación por las Universidades de Huelva, Sevilla, Málaga y Cádiz (España). Máster en Comunicación Social por la Universidad de Almería (España). Licenciado en

Comunicación Social y en Derecho por la Universidad Santa María (Venezuela). Vicepresidente de la Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía (ALFAMED). Investigador Asociado del Grupo de Investigación Ágora de la Universidad de Huelva. Editor Adjunto de la Revista Comunicar. Profesor colaborador del Doctorado en Comunicación de las Universidades de Sevilla, Málaga, Huelva y Cádiz.

8. María del Mar Guerrero Pico

Profesora lectora e investigadora a tiempo completo en el Departamento de Comunicación de la Universitat Pompeu Fabra (España). Doctora en Comunicación Social por la misma, Máster en Comunicación e Industrias Creativas (Universidade de Santiago de Compostela, España) y Licenciada en Periodismo (Universidad de Navarra, España). Sus líneas de investigación versan entre la cultura fan, narrativas transmedia, ficción televisiva, redes sociales y educación mediática. Es miembro del grupo de investigación UPF-MEDIUM, donde participa en proyectos de investigación nacionales e internacionales, como PLATCOM (financiado por el Ministerio de Ciencia del Gobierno de España) y REDIGIM (financiado por la Comisión Europea).

9. María José Establés Heras

Profesora contratada doctora, investigadora postdoctoral Juan de la Cierva en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid (España). Doctora internacional en Comunicación por la Universitat Pompeu Fabra, Máster Oficial en Comunicación y Aprendizaje en la Sociedad Digital, Comunicación y Educación Digital por la Universidad de Alcalá (España), y Máster universitario en Investigación en Periodismo por la Universidad Complutense de Madrid. Sus principales líneas de investigación son el análisis de audiencias fans, las narrativas transmedia, las series de televisión y la educación mediática. Actualmente es miembro del equipo de investigación del proyecto PLATCOM, financiado por el Ministerio de Ciencia del Gobierno de España. Ha formado parte

de proyectos financiados por la Unión Europea como MEDIATIZED EU y Trasliteracy.

10. Michale A. Spikes

Profesor y Program Director del Teach for Chicago Journalism, Medill School of Journalism, de la Northwestern University (Estados Unidos). Ha enseñado, escrito y desarrollado un plan de estudios sobre alfabetización en medios de noticias y su producción durante más de 15 años. Ha sido gerente de programas del Center for News Literacy en la Stony Brook University (Estados Unidos), y ha enseñado habilidades en alfabetización periodística a audiencias tan variadas como personas de la tercera edad en Illinois y Nueva York, maestros y jóvenes en edad escolar en Bután y Hong Kong. Actualmente trabaja con David Rapp en el laboratorio de comprensión de lectura para explorar las herramientas de evaluación de los medios de comunicación y la alfabetización informacional para jóvenes y adultos.

11. Bella Palomo

Periodista, investigadora y actualmente profesora de Periodismo en la Universidad de Málaga (España). Ha sido consultora de Comunicación y Multimedia en la Universitat Oberta de Catalunya y ha trabajado como periodista en Diario Sur. Sus líneas de investigación están centradas en las nuevas rutinas periodísticas, la información en Internet, el periodismo participativo, el diseño editorial y la desinformación. Es autora de *El periodista online: de la revolución a la evolución* (2004), y también de numerosos artículos académicos vinculados al diseño ciberperiodístico, la relación entre internet y los periodistas, y los desafíos que plantean las audiencias activas. También es miembro de ocho proyectos de investigación nacionales e internacionales sobre estos temas.

12. Ainara Larrondo

Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Periodismo de la Universidad del País Vasco (España). Doctora en Periodismo y Máster en Historia

Contemporánea por la misma. Sus líneas de investigación son ciberperiodismo, comunicación social, feminismo y medios, periodismo y género, historia del periodismo e innovación social. Sobre estas, ha publicado más de un centenar de trabajos como capítulos, libros y artículos en revistas académicas de calidad, y ha presentado más de sesenta ponencias y comunicaciones en congresos nacionales e internacionales. Estas publicaciones han sido desarrolladas en el marco de su participación continuada en más de una decena de proyectos de investigación financiados en convocatorias públicas competitivas.

13. Arnau Gifreu Castells

Productor transmedia y profesor de Comunicación Interactiva de la Escuela Universitaria ERAM de la Universidad de Girona (España). Doctor en Comunicación y Máster en Artes Digitales por la Universitat Pompeu Fabra (España). Miembro de la organización i-Docs de la University of the West of England. Miembro del grupo de investigación MEDIUM de la Universitat Pompeu Fabra. Miembro de la Cátedra Latinoamericana de Narrativas Transmedia (ICLA-Universidad Nacional de Rosario, Argentina), del proyecto Bug404 (Brasil) y Alados (Colombia). Colabora con el International Centre for New Media (European Youth Award, Austria) y con Visualidades, Narrativas, Imaginarios y Tecnologías (UnCuyo, Argentina). Ha ejercido como realizador en 25TV (2000-2004), colaborador en Televisió de Catalunya (Departamento Proyectos de Aprendizaje, 2013-2014), asesor y colaborador de RTVE.ES (Departamento de Medios Interactivos, Somos Documentales, 2014-2018) y colaborador en RTVCPlay (Colombia, 2020).

14. María del Mar Grandío Pérez

Profesora Titular en la Facultad de Documentación y Comunicación de la Universidad de Murcia (España). Licenciada y Doctora en Comunicación por la Universidad de Navarra (España). Premio Extraordinario de Doctorado (2006) con una tesis sobre audiencias televisivas y consumo de series de televisión. Su labor investigadora se centra en el ámbito audiovisual y el consumo digital, principalmente en el estudio de audiencias, alfabetización mediática y narrativas

transmedia en el escenario mediático contemporáneo. A lo largo de sus 15 años de investigación postdoctoral se ha implicado en 14 proyectos de investigación I+D+I financiados por entidades públicas o privadas como el Ministerio, la Fundación Séneca o la Fundación BBVA.

15. Beatriz Feijóo

Profesora Titular y Vicedecana de investigación en la Facultad de Empresa y Comunicación de la Universidad Internacional de La Rioja (España). Doctora en Comunicación con mención Internacional por la Universidade de Vigo (España), Máster en Investigación en Comunicación por la misma, Licenciada en Publicidad y Relaciones Públicas y Licenciada en Comunicación Audiovisual, ambas por en la Universidade de Vigo. Sus líneas de investigación son comunicación, publicidad y niños. Es miembro del grupo de investigación ICOM de la Universidad de Vigo. Y es también investigadora principal de proyectos de investigación financiados con fondos concursables Fondecyt sobre la temática de su especialidad.

16. Jorge Vázquez-Herrero

Profesor de Cibermedios del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Santiago de Compostela (España). Doctor en Comunicación e Información Contemporánea por la Universidad de Santiago de Compostela y Máster en Comunicación e Industrias Creativas por la misma. Miembro del grupo de investigación Novos Medios de la Universidad de Santiago de Compostela. Miembro de la Red XESCOM y de la Cátedra Latinoamericana de Narrativas Transmedia (ICLA–Universidad Nacional de Rosario, Argentina).

17. Tomás Atarama Rojas

Profesor e investigador de la Universidad de Piura (Perú). Máster en Creación de Guiones Audiovisuales por la Universidad Internacional de La Rioja (España), Magíster Académico en Comunicación por la Universidad de los Andes (Chile) y Doctor en Comunicación por la misma. Actualmente es el director del Área de

Comunicación Audiovisual de la Universidad de Piura. Sus líneas de investigación versan entre la narrativa transmedia, el storytelling corporativo y el branded content. Sobre estos temas ha escrito más de 40 artículos científicos. Asimismo, ha sido becario del Programa Digital Influencers Inspiring Youth Engagement (Estados Unidos, 2019), con formación en tendencias de la comunicación, marketing digital, realidad virtual y aumentada, videojuegos, narrativa transmedia e innovación.

18. Pere Ortín

Periodista, escritor, productor y director transmedia. Ex director de Altaïr Magazine (España). Licenciado en Periodismo y Comunicación audiovisual por la Universidad Autónoma de Barcelona. Autor del libro Mbini. Cazadores de imágenes. Fue reportero y presentador de Televisión Española (TVE) y periodista en La Vanguardia de Barcelona. Ha dirigido y producido documentales como Africalls?, Le Mal d'Afrique, Cazadores de imágenes, La Niña Blanca y El gran Pachinko y Los desiertos de Sonora. Guionista de la película Un día vi 10.000 elefantes y el cómic 28N Dimbo Dimbo. También ha publicado sus trabajos en revistas como National Geographic, GEO, Integral y VSD.

19. Teresa Piñeiro Otero

Profesora de Comunicación Audiovisual del Departamento de Sociología y Ciencias de la Comunicación de la Universidade da Coruña (España). Doctora en Publicidad por la Universidad de Vigo (España). Licenciada en Publicidad y Relaciones Públicas por la Universidad de Vigo. Miembro del grupo de investigación Cultura y Comunicación Interactiva. Integrante del Centro de Estudios de Xénero e Feministas (CEXEF). Especialista en comunicación digital, nuevas narrativas audiovisuales, radio y estudios de género.

20. Pilar Sánchez

Periodista y profesora de Ciberperiodismo en la Universidad de Valladolid (España). Doctora en Periodismo por la Universidad de Valladolid. Licenciada en

Ciencias de la Información por la Universidad Pontificia de Salamanca (España). Miembro del Grupo de Investigación Nuevas Tendencias en Comunicación (Nuteco). Miembro de los proyectos sobre infoentretenimiento político (Infopoilnet) y sobre investigación en Comunicación (Mapcom). Vicepresidenta del Team Work Group 'Journalism and Communication Education' de la Asociación Europea ECREA. Especialista en la narrativa multimedia, los perfiles periodísticos y la enseñanza del Periodismo en el entorno digital.

Tabla 8

Tabla resumen de expertos entrevistados

Código	Nombre	Sector	Institución	Especialidad
E01	Ignacio Aguaded	Academia e industria	Universidad de Huelva	Comunicación y alfabetización mediática
E02	Andrés Armas Portela	Industria	Alfa-Media	Alfabetización mediática
E03	Francisco Albarello	Academia	Universidad Austral	Alfabetización mediática y nuevas narrativas
E04	Sherri Hope Culver	Academia e industria	Temple University	Alfabetización mediática
E05	Marta Pellico	Industria	ICMEDIA	Alfabetización mediática
E06	Félix Ortega Mohedano	Academia	Universidad de Salamanca	Comunicación y educación
E07	Luis Romero-Rodríguez	Academia	Universidad Rey Juan Carlos	Periodismo y alfabetización mediática
E08	María del Mar Guerrero Pico	Academia	Universitat Pompeu Fabra	Periodismo transmedia y

				alfabetización mediática
E09	María José Establés Heras	Academia	Universidad Complutense de Madrid	Periodismo transmedia y alfabetización mediática
E10	Michale A. Spikes	Academia e industria	Northwestern University	Periodismo y alfabetización mediática
E11	Bella Palomo	Academia	Universidad de Málaga	Periodismo y nuevas narrativas
E12	Ainara Larrondo	Academia	Universidad del País Vasco	Periodismo y narrativa transmedia
E13	Arnau Gifreu Castells	Academia e industria	Universidad de Girona	Narrativa transmedia
E14	María del Mar Grandío Pérez	Academia	Universidad de Murcia	Narrativa transmedia y alfabetización mediática
E15	Beatriz Feijoó	Academia	Universidad Internacional de la Rioja	Comunicación transmedia y alfabetización publicitaria
E16	Jorge Vázquez- Herrero	Academia	Universidad Santiago de Compostela	Narrativa transmedia
E17	Tomás Atarama Rojas	Academia	Universidad de Piura	Periodismo y narrativa transmedia
E18	Pere Ortín	Industria	Altair Magazine	Periodismo y narrativa transmedia
E19	Teresa Piñeiro Otero	Academia	Universidade da Coruña	Narrativa transmedia

E20	Pilar Sánchez	Academia	Universidad de Valladolid	Periodismo y nuevas narrativas

Nota. Elaboración propia.

5.3.3. Casos estudiados

Para la realización del estudio de casos, se inició con un benchmarking de iniciativas de alcance nacional e internacional en el área del periodismo transmedia y la alfabetización mediática. A partir de aquí se identificaron diez casos de éxito (ver Tabla 9), seleccionados a partir de los siguientes criterios:

1. Proyectos de alcance nacionales e internacional.
2. Proyectos de carácter público o privado (incluyendo ONG).
3. Proyectos que hayan estado en activo durante los últimos 5 años, en relación con la fecha de la aplicación metodológica de esta investigación.
4. Proyectos que hayan sido referenciados por los expertos entrevistados en el marco de la presente investigación doctoral.
5. Proyectos que deriven de la revisión bibliográfica realizada en el marco de la presente investigación doctoral.

A continuación, se presenta un resumen de cada uno de los diez casos de éxito hallados en la aplicación del benchmarking:

1. #Orson80

#Orson80 es un proyecto educativo transmedia dirigido a niños y adolescentes, promovido por profesores de escuelas y universidades de Buenos Aires (Argentina). Nacido en 2017 y en activo hasta el 2022. Surgió como un homenaje a la probable primera expansión transmedia de la novela *La Guerra de los Mundos*, de H. G. Wells, desarrolla en 1938, cuando Orson Welles transmitió una adaptación de esta por la radio generando pánico en los estadounidenses.

El objetivo principal del proyecto es integrar las lógicas creativas de las narrativas transmedia en el trabajo en las aulas, para promover en los alumnos-usuarios la reflexión crítica sobre el impacto que tienen en la actualidad los medios electrónicos y la diseminación de noticias falsas. Asimismo, se busca que los alumnos se involucren en tareas de expansión y creación de nuevos productos literarios, artísticos y de no ficción, utilizando una variedad de recursos expresivos.

2. No More Haters

No More Haters es un proyecto español de la Fad (Fundación Fad Juventud) y Maldita.es, con el apoyo de Google.org a través de su programa Impact Challenge. La iniciativa tiene como objetivo impactar sobre 35.000 jóvenes (entre 14 y 29 años) para que sean conscientes de la importancia de generar discursos responsables libres de odio, basados en la inclusión y en el respeto.

El proyecto desarrolla una app con la que adolescentes y jóvenes sabrán cómo identificar y denunciar mensajes de odio que encuentren en la red o en su entorno más cercano. La idea es que 15.000 estudiantes de Secundaria y 20.000 jóvenes de máximo 29 años la utilicen en su rutina diaria como una herramienta útil para reconocer este tipo de mensajes, que no siempre son tan fáciles de identificar. Con una sencilla evaluación previa y posterior, y pruebas específicas para saber cómo resolver conflictos y generar discursos alternativos basados en el respeto, los adolescentes y jóvenes tendrán herramientas para enfrentarse a este tipo de situaciones.

3. Global Youth & News Media

Global Youth & News Media es una organización sin fines de lucro creada en Francia el 2018. Su fin último es ayudar a los jóvenes a utilizar los medios de comunicación y el periodismo como herramientas que ayuden a salvaguardar y hacer avanzar su sociedad, sus democracias y su planeta.

Esta iniciativa nació como un premio que busca honrar a los medios de comunicación que realmente sirven a los jóvenes, promover la alfabetización mediática a través de un prisma periodístico y promover la vocación periodística de los jóvenes. Sin embargo, el crecimiento de la organización ha hecho que además del premio, se desarrollen una serie de proyectos internacionales para ayudar a promover el compromiso de los jóvenes con las noticias, ejemplo de esto es el World Teenage Reporting Project. Además, trabajan en la elaboración de materiales de utilidad para profesores en el área de alfabetización mediática, el informe News for Kids es una muestra.

4. InfoEdu

‘InfoEdu: Ecosistema colaborativo de recursos audiovisuales informativos para la educación’ es un proyecto de investigación cuyo objetivo fue desarrollar, experimentar y validar una plataforma tecnológica capaz de adaptarse a usos educativos y de distribuir, con eficacia, contenidos entre los diferentes actores del sistema. El proyecto (Referencia CSO2017-83890-R), coordinado por el Gabinete de Comunicación y Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona, junto a Radio Televisión Española, se enmarca en el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020 dentro del Reto “Cambios sociales e innovaciones”.

Centrándose en la gestión de contenidos informativos audiovisuales, actuales y de calidad, producidos por televisiones nacionales e internacionales, la plataforma desarrollada busca potenciar la personalización y la cooperación en la producción por parte de la comunidad de usuarios, con especial énfasis en niños, adolescentes y jóvenes.

5. Trust Project

Trust Project, fundado y dirigido por la galardonada periodista Sally Lehrman, es un consorcio internacional de organizaciones de noticias que crea normas de transparencia periodística. Trabaja con plataformas tecnológicas para afirmar y

ampliar el compromiso del periodismo con la transparencia, la exactitud, la inclusión y la imparcialidad, de modo que el público pueda elegir las noticias con conocimiento de causa.

El consorcio cuenta actualmente con cientos de socios de noticias y está alineado con las principales plataformas digitales a nivel mundial. De esta forma, Trust Project lidera la transparencia de las noticias con una serie de indicadores de confianza desarrollados en el marco del proyecto y que son reconocidos mundialmente. Estos indicadores de confianza muestran quién y qué hay detrás de una noticia para que la gente pueda evaluar fácilmente por sí misma si proviene de una fuente creíble.

6. Media Inside Out

Media Inside Out es un programa de televisión emitido por TUTV, la emisora digital por cable de la Temple University (Estados Unidos). El programa explora los medios de comunicación que nos gusta ver, escuchar, leer y jugar, con un enfoque analítico y crítico. De esta manera, revela, aclara y, en última instancia, ayuda a la audiencia a apreciar el poder de los medios de comunicación en sus vidas y su relación con ellos.

En concreto, los temas que se desarrollan versan sobre el mundo de los medios, en este sentido, se debate sobre la diversidad en los anuncios, la influencia de la edición de las noticias, el cambio del papel de la audiencia, que pasa de consumidor a autor, etc. A cada uno de estos temas se le dedica un episodio. La serie está producida y presentada por Sherri Hope Culver, directora del Center for Media and Information Literacy de la Temple University.

7. Chequeos en lenguas

Chequeos en lenguas es una iniciativa de verificación sobre el Covid-19 dirigida a pueblos indígenas de Perú, desarrollada por el medio de comunicación peruano Ojo Público en colaboración con organizaciones de la sociedad civil. La iniciativa

abrió paso a la difusión de información contrastada y confiable, traducida a lenguas originarias del país, para reducir el posible impacto de mensajes falsos en poblaciones vulnerables con poco o nulo acceso a diversidad de medios de comunicación y fuentes autorizadas, quienes ya habían reclamado al Gobierno peruano su necesidad de acceder a información de calidad sobre la Covid-19.

El tema principal sobre el que se realizaron las verificaciones fue la infodemia: desde supuestas recetas caseras que pretendían prevenir o curar el Covid-19 hasta información sobre las medidas excepcionales para atender la emergencia. Los mensajes fueron traducidos y grabados en audio por periodistas de la Red Investigativa Regional de OjoPúblico. Se recurrió al audio por ser el formato con mayores posibilidades de difusión hacia las zonas más alejadas del país, sobre todo mediante radios comunitarias y parlantes municipales.

8. ABC Education - Media Literacy

ABC Education - Media Literacy es un esfuerzo de la ABC Education (Australia) por expandir la alfabetización mediática entre niños/as australianos/as en edad escolar. La iniciativa tiene como promotor inicial a la Australian Broadcasting Corporation, que a través de su espacio ABC Education ofrece gratuitamente contenidos educativos de alta calidad, ajustados al plan de estudios australiano. En concreto, ABC Education - Media Literacy tiene como principal ventana de exposición la web ABC Education, desde la cual se difunden recursos que buscan ser un apoyo en la enseñanza de los conceptos esenciales de las noticias y la alfabetización mediática.

Estos recursos incluyen vídeos explicativos sobre los conceptos básicos relacionados con la alfabetización mediática, juegos divertidos para usar en clase o en casa, consejos para que los profesores incorporen la alfabetización mediática en su plan de estudios, lecciones especializadas sobre verificación de noticias, entre otros. Pero además de los contenidos web, ABC Education - Media Literacy también desarrolla una serie de actividades en locaciones físicas para formar a los/as menores en competencias mediáticas.

9. AMIBOX

AMIBOX es una iniciativa de la Fundación Atresmedia (España) que vio la luz en noviembre del 2022. Se suma a otros proyectos de la fundación, como Mentres AMI, con los que se busca promover la participación de niños y jóvenes como ciudadanos responsables en la sociedad de la información a través de acciones dirigidas a la comunidad educativa. La producción de AMIBOX está a cargo de la agencia Thinketers, especialista en producción digital transmedia.

La iniciativa AMIBOX es una producción digital pensada para ser consumida por las generaciones 'zeta' y 'alfa', y también por educadores y familias. Para ello, a través de la plataforma ATRESplayer y de las redes sociales del proyecto, se difunde contenidos sobre la gestión de los medios, la información y los dispositivos. A partir de ello, niños/as y jóvenes pueden descubrir, con píldoras de corta duración, claves y consejos para convertirse en expertos/as a la hora de gestionar toda la información que les rodea. El contenido, de manera general, está dividido en AMIBOX y AMIBOX Kids, según la edad de la audiencia.

10. Forge of Destiny

Forge of Destiny es un videojuego multiplataforma diseñado como herramienta innovadora para ayudar a que colectivos como los Baby boomers, la Generación X, los inmigrantes digitales, entre otros, se eduquen para protegerse de las *fake news* y los ciberdelitos. Se trata de un proyecto creado por la Fundación Cotec para la innovación (España) y el grupo de investigación Nodo Educativo de la Universidad de Extremadura (España), y que está disponible de manera gratuita en la plataforma Steam.

Según detalla la Fundación COTEC en su web, la narrativa del videojuego se sitúa en el año 2044. La historia cuenta que la actividad humana ha destruido el mundo y los supervivientes viven encerrados en ciudades-cúpula de gran envergadura, donde impera la desinformación y la generación de noticias falsas para mantener controlada a la población. En este contexto, los jugadores tienen que superar una

serie de misiones. De esta manera, Forge of Destiny es un recurso educativo, lúdico e interactivo apto para trabajar en las escuelas y fuera de ellas.

Tabla 9

Tabla resumen de casos de éxito mapeados

Proyecto	Autoría	País	Área/s
#Orson80	Profesores de escuelas y universidades de Buenos Aires	Argentina	Alfabetización mediática / Narrativa transmedia
No More Haters	Fad / Maldita.es / Google.org Impact Challenge	España	Alfabetización mediática / Periodismo
Global Youth & News Media Prize	Aralynn McMane y Jo Weir / News-Decoder / European Journalism Centre / Google News Initiative	Francia	Alfabetización mediática / Periodismo
InfoEdu	Universitat Autònoma de Barcelona / RTVE	España	Alfabetización mediática / Periodismo
Trust Project	Sally Lehrman / Trustworthy Journalism Initiative (Craig Newmark Philanthropies)	Estados Unidos	Alfabetización mediática / Periodismo

Media Inside Out	Sherri Hope Culver (Center for Media and Information Literacy, Temple University)	Estados Unidos	Alfabetización mediática / Periodismo
Chequeos en Lenguas	Ojo Público	Perú	Alfabetización mediática / Periodismo / Narrativa transmedia
ABC Education - Media Literacy	ABC (Australian Broadcasting Corporation)	Australia	Alfabetización mediática / Periodismo / Narrativa transmedia
AMIBOX	Fundación Atresmedia	España	Alfabetización mediática / Periodismo / Narrativa transmedia
Forge of Destiny	Fundación COTEC / Nodo Educativo, Universidad de Extremadura	España	Alfabetización mediática / Narrativa transmedia

Nota. Elaboración propia.

Capítulo 6

Resultados

El presente capítulo dedicado a los resultados ha sido configurado en dos grandes partes. Primero, se presentan los resultados correspondientes a la ejecución de las 20 entrevistas a expertos. Segundo, se presentan los resultados y reflexión correspondientes a la aplicación de los estudios de caso.

6.1. Entrevistas a profundidad

En esta primera parte se presentan los hallazgos obtenidos a partir de la realización de las 20 entrevistas a profundidad a expertos y a partir de estos se reflexionará. Los resultados se mostrarán agrupados según temática. Para ello, se ha realizado una categorización según los diversos puntos abordados en las entrevistas.

Cabe recordar que para las entrevistas a profundidad se utilizaron dos cuestionarios semiestructurados. El cuestionario 1 aplicado a los expertos que por su trayectoria académica o profesional están más relacionados al periodismo transmedia. Y el cuestionario 2 aplicado a los expertos relacionados con la alfabetización mediática. Por supuesto, ambos cuestionarios tuvieron algunos puntos en común, pues se buscó conducir a los entrevistados hacia la confluencia de las áreas temáticas del periodismo, la narrativa transmedia y la alfabetización mediática. En este sentido, la categorización de temas que se presenta, a continuación, incluirá las preguntas aplicadas en ambos cuestionarios (Tabla 10).

Tabla 10

Categorización de temas abordados en las entrevistas

Tema	Preguntas
AMI y su importancia	¿Qué es la alfabetización mediática y por qué es importante hablar de ella ahora? (Cuestionario 2)

Relación entre periodismo y narrativa transmedia	Periodismo y narrativa transmedia, ¿cómo se conectan? ¿Algún ejemplo que conozca y que merece ser destacado? (Cuestionario 1)
Relación entre AMI y narrativa transmedia	¿Qué conocimiento tiene sobre la narrativa transmedia? ¿Qué posibilidades ofrece al campo de la alfabetización mediática? (Cuestionario 2)
Relación entre periodismo, narrativa transmedia y AMI	Si a este binomio 'periodismo - narrativa transmedia', sumamos también la alfabetización mediática, ¿qué oportunidades se abren? (Cuestionario 1) Si trasladamos lo anteriormente dicho a la industria periodística, esto es, que los medios usen la narrativa transmedia para alfabetizar, ¿cree que se comprometerían con esta labor? (Cuestionario 2)
Viabilidad de plantear el modelo 'periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente'	¿Es viable plantear un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática? ¿Qué posibilidades ofrece el periodismo transmedia para la alfabetización mediática? (Cuestionario 1) ¿Es viable plantear un modelo de gestión transmedia de contenidos para expandir la alfabetización mediática? (Cuestionario 2)
Compromiso de los medios de comunicación con la AMI	¿Todos los medios deberían comprometerse con ello [alfabetizar mediáticamente a la población]? (Cuestionario 1) Si trasladamos lo anteriormente dicho a la industria periodística, esto es, que los medios usen la narrativa transmedia para alfabetizar, ¿cree que se comprometerían con esta labor? (Cuestionario 2)

Conocimiento de iniciativas que combinen el periodismo, la narrativa transmedia y la alfabetización mediática	¿Conoce experiencias que combinen el periodismo, la narrativa transmedia y la alfabetización mediática en la línea que estamos planteando? Si es sí, ¿cuáles? (Cuestionario 1) ¿Conoce experiencias que combinen el periodismo, la narrativa transmedia y la alfabetización mediática en la línea que estamos planteando? Si es sí, ¿cuáles? (Cuestionario 2)
Fundamentos sobre los que se deben basar los proyectos de periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente	En relación con la pregunta anterior, ¿cuáles son los fundamentos sobre los que se deberían basar estos proyectos para que cumplan con su finalidad de alfabetizar? (Cuestionarios 1 y 2)
Recursos para la puesta en marcha de proyectos de periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente	Por lo tanto, en el diseño y puesta en marcha de un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática, ¿qué es lo imprescindible... ○ ... a nivel humano (conocimiento/formación)? ○ ... a nivel técnico? ○ ... a nivel económico? (Cuestionarios 1 y 2)
Monitorización y evaluación de proyectos de periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente	Una vez en desarrollo, ¿cómo deberían ser monitoreados y evaluados estos proyectos? (Cuestionarios 1 y 2)
Posible impacto negativo de la dinámica transmedia sobre la AMI	¿La lógica y dinámica del transmedia, además de abrir oportunidades para la alfabetización mediática, introduce riesgos o problemas nuevos? (Cuestionarios 1 y 2)

Otras acciones que realizar para fomentar la AMI	En el marco de una sociedad altamente audiovisual y conectada a las pantallas, ¿qué deberíamos considerar en aras de fomentar la alfabetización mediática? (Cuestionarios 1 y 2)

Nota. Elaboración propia.

A continuación, se procederá a presentar los hallazgos obtenidos con las entrevistas, organizados a partir de la categorización de temas mostrada en la Tabla 10. Unido a la presentación de estos hallazgos, se realizará el ejercicio de reflexionar en torno a ellos para darles sentido.

6.1.1. AMI y su importancia

Se pidió a los expertos una definición de la alfabetización mediática e informacional y que destaquen su importancia. En este sentido, los expertos coincidieron en que se trata de un campo emergente que ha crecido las últimas décadas. Ignacio Aguaded (E01), especialista en educomunicación de la Universidad de Huelva, indicó que este desarrollo de la alfabetización mediática en los últimos años ha sido avalado por instituciones como la UNESCO, la ONU y la Comisión Europea. Lo mismo señaló Andrés Armas (E02), presidente de Alfa-Media, y agregó que a medida que la alfabetización mediática ha crecido, ha ampliado también sus campos de impacto.

Para definir la alfabetización mediática, los especialistas detallaron que abarca diferentes aspectos: el uso de los medios y de la información, el sentido crítico aplicado a ambos y la creación a partir de ese consumo crítico. Así, en líneas generales, Francisco Albarello (E03), especialista en alfabetización mediática de la Universidad Austral, señaló que la AMI “tiene que ver con qué hacemos con los medios más que con qué hacen los medios con la gente”.

Sherri Hope (E04), directora del Center for Media and Information Literacy de la Temple University, por su parte, definió a la alfabetización mediática como “la capacidad de acceder, analizar, evaluar y crear utilizando todas las formas de

comunicación”. Y Marta Pellico (E05), directora ejecutiva de ICMEDIA, expresó que “la alfabetización mediática es la formación en el consumo de medios, que incluye, por un lado, la capacitación en el uso de medios y, por otro, el uso saludable y crítico de los medios”.

De esta manera, los expertos coincidieron en lo importante que es una formación que impulse el pensamiento crítico de las personas. Como señaló Hope (E04), la alfabetización mediática es aplicar el pensamiento crítico al propio consumo de medios. Este pensamiento crítico, según Armas (E02), hará que las personas sean capaces de distinguir la información veraz y rigurosa de la que no lo es, la información pura de lo que es opinión o publicidad, es decir, serán “capaces de evaluar todo esto con un sentido crítico”.

Esta formación para el uso y consumo crítico de medios e información es necesaria y cada vez más importante, pues según explicó Félix Ortega (E06), experto en educación y comunicación de la Universidad de Salamanca:

la importancia de la alfabetización mediática está en capacitar a las sociedades para que participen de esa comunicación, que haya gente informada que pueda realizar un discurso crítico, desde un punto de vista consciente, constructivo, y no guiado por corrientes interesadas que tratan de polarizar a la sociedad. (E06)

Además, como explicó Albarello (E03), a partir del consumo crítico, las personas también pueden convertirse en actores activos dentro del ecosistema mediático ejerciendo de productores de contenido:

Si antes era ser crítico con los contenidos, ver desde qué lugar me dice el otro lo que me dice, desde qué perspectiva ideológica, con qué interés y demás, ahora es también, mirar desde el lugar de productor y la interacción que tenemos con los contenidos, qué preguntas le hago en función de qué necesito que me responda, qué le repregunto, teniendo en cuenta las

características propias de, por ejemplo, las tecnologías generativas (...).
(E03)

Y desde otra perspectiva, también defendiendo la importancia del consumo crítico, Hope (E04) agregó:

nuestra interacción con los medios de comunicación es parte integrante de nuestras vidas; en muchos lugares y países se debe conocer el manejo de estos medios para, por ejemplo, acceder a la sanidad, inscribirse en el censo electoral, tomar decisiones de consumo conscientes, aprender un oficio, etc.
(E04)

Aguaded (E01) también destacó la necesidad de las audiencias de estar formadas ante los medios de comunicación. Esta formación, defendió el experto, no se limita a determinados grupos poblacionales, es necesaria para todos los ciudadanos de cualquier parte del mundo, independientemente de su raza, religión, nivel económico, entre otros. Lo mismo explicó Armas (E02): “la alfabetización [mediática] incumbe a todos los contemporáneos independientemente de su edad, puesto que el sistema los interpela a todos, por ello, todos los grupos de edad requieren de una capacitación adecuada para usar esos sistemas y servicios”.

Y en esta línea, Ortega (E06) precisó que la alfabetización mediática debe atender a la idiosincrasia de las diferencias de las sociedades, en edad, ingresos, entre otros factores. Luis Romero (E07) de la Universidad Rey Juan Carlos, experto en alfabetización mediática, también abogó por una alfabetización mediática para todos los públicos, incluso para los profesionales que han sido formados en medios. Sin embargo, Romero (E07) puntualizó que las etapas de la pubertad y la adolescencia deben ser alfabetizadas con especial cuidado pues se trata de un público más propenso a caer en la desinformación.

Y así como los expertos defendieron una alfabetización mediática para todos, Aguaded (E01) destacó que debe abordar todos los medios, tanto los clásicos como los nuevos. Lo mismo indicaron Armas (E02) y Albarello (E03), aunque los

especialistas hicieron hincapié en los medios digitales. Armas (E02) destacó la necesidad de las personas de capacitarse en el uso adecuado de todos los sistemas, redes y demás herramientas que el nuevo ecosistema digital pone a su alcance. Y Albarello (E03) señaló:

cada vez es más necesaria la alfabetización mediática y, sobre todo, a partir de lo digital creo que cobra más relevancia no solamente la alfabetización tradicional de los medios de *broadcasting* como era qué hacíamos con los contenidos que nos llegaban de los medios, sino ahora también qué hacemos como productores de contenido [a través de los medios digitales].
(E03)

Finalmente, se cierra este primer tema con el apunte que realizó Aguaded (E01) sobre la necesidad de alfabetizar mediáticamente a la población:

En la medida en que la gente esté más alfabetizada, más educada, más formada y tenga más competencias mediáticas, mejorará. Porque, efectivamente, los medios se adaptan al nivel de conocimiento y de exigencia que los propios ciudadanos planteen como audiencia.

Durante este apartado inicial se ha visto la relevancia que los expertos consideran que la alfabetización mediática tiene sobre todo el actual contexto. Según han destacado, todos los ciudadanos, con sus características y necesidades específicas, deben estar preparados para afrontar conscientemente los cambios mediáticos de los que forman parte, y más aún asumir roles vinculados con la participación y la producción de contenidos.

6.1.2. Relación entre periodismo y narrativa transmedia

A los entrevistados se les preguntó sobre cómo conectan el periodismo y la narrativa transmedia. En líneas generales, para los expertos, la conexión entre periodismo y narrativa transmedia es natural y lógica, y no se trata de una relación reciente, aunque efectivamente los medios actuales la han potenciado.

Maria del Mar Guerrero (E08) de la Universitat Pompeu Fabra, especialista en narrativa transmedia, explicó que el periodismo siempre ha sido transmedia:

Aunque hayamos convivido con términos colindantes y más antiguos como *multimedia*, *crossmedia* y *multiplataforma*, en la práctica el periodismo siempre ha tenido una esencia transmedia en tanto el relato de una noticia, especialmente el de grandes hechos o historias, se iba desarrollando en una serie de medios (...). (E08)

En la misma línea, Romero (E07), también experto en periodismo, señaló que “el periodismo al final siempre ha sido narrativa”. Según explicó el especialista, “la narrativa transmedia y el storytelling están presentes de manera transversal prácticamente en cada uno de los géneros propios del periodismo” (E07). Lo que ha sucedido las últimas décadas, como expresó Guerrero (E08), es que el periodismo ha evolucionado y con ello los profesionales han tomado consciencia de la etiqueta “transmedia” a medida que se iba experimentando con los medios digitales y se fuera popularizando en el ámbito académico.

Asimismo, las entrevistas permitieron ver que al momento de concebir el periodismo y la narrativa transmedia como un área en conjunto, los expertos consideran diversos componentes: la historia informativa, el uso de diferentes medios/plataformas y la participación del público. De esta manera, se encontraron diversas ideas (complementarias, no contradictorias) sobre lo que es el periodismo transmedia. Estas ideas ponen énfasis en unos u otros componente, según la perspectiva de cada experto consultado.

María José Establés (E09), especialista en periodismo transmedia de la Universidad Complutense de Madrid, destacó el valor de la narrativa transmedia para expandir historias informativas complejas:

las narrativas transmedia pueden conectarse con el periodismo en la vertiente de ver esta disciplina como una forma particular de contar historias. En concreto, estaríamos hablando de historias complejas, que se pueden

abordar desde distintos medios y plataformas, para reflexionar así sobre temas de actualidad de manera más completa y brindar una experiencia más participativa a los lectores oyentes/espectadores. (E09)

También Michael Spikes (E10) de la Northwestern University, especialista en periodismo, recalcó el uso del periodismo transmedia para dar valor a una historia profunda. Según Spikes, “si se trata de ofrecer historias profundas con la intención de informar al público, el productor tiene que encontrar la manera de sortear las peculiaridades de los distintos medios y averiguar cómo servirán mejor a sus objetivos” (E10).

En relación con la historia periodística, es importante destacar que algunos expertos precisaron que una estrategia transmedia debe ser usada solo en determinados casos. Como puntualizó Bella Palomo (E11), especialista en periodismo y nuevas narrativas de la Universidad de Málaga: “evidentemente, no todas las historias merecen ser contadas en formato transmedia”.

Siguiendo esta línea, Ainara Larrondo (E12), experta en periodismo y narrativa transmedia de la Universidad del País Vasco, explicó qué tipos de historias y géneros periodísticos pueden ser contados a través de la narrativa transmedia:

Los proyectos transmedia que he conocido son periodísticos pero vinculados más al *periodismo slow*: temáticas/acontecimientos periodísticos que no van con la rapidez del día a día, son temas importantes, amplios, que requieren planificarlos bien, y precisamente por ser transmedia saber qué medio utilizar, las opciones narrativas, de géneros, de formatos. (...) Entonces, es posible unir lo transmedia al periodismo, pero vinculado a temáticas más cercanas al reportaje o al documental, y este último es un género muy vinculado a lo audiovisual. (E12)

Ahora bien, de qué manera se expanden estas historias periodísticas transmedia. En líneas generales, Arnau Gifreu (E13), experto en narrativa transmedia de la Universidad de Girona y también productor transmedia, indicó que el periodismo

bajo la lógica transmedia se distribuye y se diversifica a través de diversas plataformas permitiendo la participación de los usuarios.

En esta línea, Palomo (E11) destacó la importancia del uso de diversos canales para la complementariedad de la historia. María del Mar Grandío (E14), especialista en narrativa transmedia de la Universidad de Murcia, también explicó que en el periodismo transmedia es muy importante el uso de diversas plataformas, independientes y complementarios entre sí, y el aporte de cada una de estas a la historia:

el periodismo transmedia es un tipo de contenido periodístico que fluye por diversas plataformas y que todas ellas aportan a esa narrativa principal o madre. De esta forma, puede estar compuesta por formatos digitales y formatos más tradicionales, todos estos deben ser independientes entre sí y a la vez complementarios. Un buen producto transmedia es aquel en el que un usuario puede hacer un consumo individual de uno de los elementos sin problema, pero también puede consumir más elementos y estos enriquecerán su experiencia y conocimiento. (E14)

Cada uno de estos medios contemplados para la expansión de la historia, explicó Larrondo (E12), aportan a la historia según sus características propias:

El periodismo transmedia (...) es un ejercicio del periodismo que trata de obtener lo mejor de cada medio, pero no solo a nivel técnico, tecnológico, de herramientas, sino también lo mejor del mensaje de cada tipo de medio que tenemos hoy. (E12)

Beatriz Feijoó (E15) de la Universidad Internacional de la Rioja, experta en narrativa transmedia, explicó por qué el difundir el relato por diversos canales es tan importante y por qué es necesario crear una narrativa específica según el tipo de canal:

Es justo y necesario que el periodismo tenga en cuenta la narrativa transmedia porque tenemos un usuario que consume distintas pantallas. (...) El formato transmedia busca de alguna forma garantizar el llegar a un usuario que también en sí mismo es transmedia, es decir, que está en muchas pantallas. Y obviamente, el transmedia trasciende el multipantalla. Estamos hablando de crear un contenido que sea líquido, que vaya fluyendo por las pantallas y se vaya adaptando a ellas, pero de forma integral (...) estamos hablando de una experiencia mucho mayor, de ofrecer contenidos ad hoc para cada pantalla. (...) Entonces es esa estrategia y esa visión que, además de ser una noticia con rigor, debe ser contada de forma distinta. (E15)

Asimismo, y en relación con los medios/plataformas para expandir una historia periodística transmedia, algunos expertos hablaron sobre los formatos que conviene usar. Así, en líneas generales, Grandío (E14) indicó que la narrativa transmedia permite explicar temas complejos de manera sencilla (no simple), a través del uso de diferentes formatos que incluyen también diferentes lenguajes.

Vivimos en un mundo muy complejo donde los temas que abordan los periodistas son muy complejos, en este punto, el transmedia cubre estos matices, pues es capaz a través de diversos formatos y lenguajes, narrar las diferentes capas que tiene un problema y un hecho. (E14)

Jorge Vázquez (E16), experto en narrativa transmedia de la Universidad Santiago de Compostela, por su parte, detalló qué tipo de formatos se podrían usar:

[Periodismo y narrativa transmedia] se conectan cuando el periodismo emplea diferentes plataformas para contar una historia, cada una de ellas singular y complementaria, además de considerar la participación de la audiencia. Algunos formatos como el documental interactivo y transmedia permiten una expansión específica, donde puede ser más visible el uso de una estrategia transmedia. (E16)

Y así como Vázquez (E16) introdujo en su idea la importancia de la participación e interactividad del público, Establés (E09) hizo lo mismo señalando que

El periodismo y las narrativas transmedia se conectan a través de la combinación de diferentes plataformas y medios para contar historias de manera interactiva y participativa. A grandes, las narrativas transmedia busca expandir las historias más allá de un único medio, involucrando al público a través de diferentes canales y permitiendo una experiencia más inmersiva. (E09)

Feijoó (E15), en la misma línea de Vázquez (E16) y Establés (E09), señaló que el periodismo transmedia debe procurar una experiencia del usuario a través de la generación de entornos inmersivos:

en los momentos en los que estamos, a pesar de que el periodismo requiere siempre ese toque objetivo, cada vez el usuario demanda más este tipo de experiencias inmersivas. Lo que busca la narrativa transmedia es generar ese universo en el que el lector, usuario, audiencia se pueda sumergir y pueda consumir los contenidos con una mayor experiencia y de los que pueda formar parte. (E15)

Tomás Atarama (E17) de la Universidad de Piura, experto en narrativa transmedia, también defendió un periodismo transmedia donde el usuario tenga una participación activa. En este caso, el especialista destacó el rol importante que puede desempeñar un usuario en la expansión del relato informativo:

el usuario tiene una participación sumamente activa en la amplificación y difusión de este relato, pero también en el crecimiento de este relato, es decir, puede aportar nuevos puntos de vista que pueden generar una suma de contenido a este relato desde una perspectiva muy orgánica. Hay que recordar que el modelo de la narrativa transmedia el usuario juega un rol protagónico (muy activo) y en el periodismo esto se nota porque ayuda a enriquecer las miradas. (E17)

A partir de lo dicho por los expertos, se entiende el rol fundamental que juega el usuario en el periodismo transmedia. El relato debe ser configurado para que el usuario viva una experiencia inmersiva y enriquecedora, y a la vez se sienta motivado para expandir la narrativa. En esta línea, el periodista y productor transmedia Pere Ortín (E18) también señaló que “no se trata de hacer mejor periodismo transmedia, sino que cada historia, en función de cada audiencia, de cada necesidad, se cuenta de una manera diferente”. Por lo tanto, el experto defendió que el periodismo transmedia implica:

construir plataformas diferentes, con formatos diferentes, con ideas diferentes, con narrativas diferentes, con storytellings diferentes, con cruces entre géneros, formatos, ideas, planteamientos diferentes, con los condicionantes del hoy, del aquí y del ahora, desde el punto de vista narrativo y desde el punto de vista sociológico, político, intelectual, cultural, pero también desde el punto de vista tecnológico. (E18)

Para cerrar este punto, se mencionan a continuación algunos ejemplos de producciones periodísticas transmedia que los expertos consideraron valioso destacar. De esta manera se resaltó el trabajo de medios como Radio Televisión Española a través de su Lab de Innovación (Vázquez, E16; Sánchez, E20). Asimismo, Larrondo (E12) destacó la producción periodística transmedia de la Radio Televisión Vasca y la Radio Televisión Catalana. El trabajo de El País (Establés, E09; Palomo, E11; Ortega, E06) en esta área también fue resaltado, así como el del New York Times (Ortega, E06; Spikes, E10), El Mundo y El Confidencial (Ortega, E06). También se destacaron pequeños medios nativos digitales como el mexicano Ruido en la red y el colombiano 070 (Ortín, E18). Y Vázquez (E16) hizo alusión también a la producción del DCMteam de la Universidad del Rosario. Y de manera muy concreta, los especialistas señalaron los siguientes proyectos en específico: los documentales transmedia *Highrise*, *Proyecto Quipu* (Vázquez, E16) y *Malvinas30* (Guerrero, E08), los newsgames *September12* y *Cutthroat Capitalism* (Guerrero, E08) y la crónica transmedia *Los desiertos de Sonora* (Ortín, E18).

6.1.3. Relación entre AMI y narrativa transmedia

Se consultó a los especialistas qué posibilidades consideran que la narrativa transmedia brinda a la alfabetización mediática. A partir de las respuestas recibidas se perciben dos ideas distintas (no incompatibles) de cómo se pueden relacionar estas áreas: 1) la alfabetización mediática es necesaria para comprender la narrativa transmedia y 2) la narrativa transmedia se puede aprovechar para expandir la formación de las audiencias en competencias mediáticas. Se verá, a continuación, cada una de estas perspectivas.

Bajo el primer punto de vista, Aguaded (E01) consideró dos aspectos: el consumo de diferentes medios y el aprendizaje unido a este consumo. Para el experto, la realidad es que “todos consumimos medios de comunicación, tanto los clásicos como los nuevos medios (todo esto a partir de la narrativa transmedia) y realmente ese consumo no va acompañado con un aprendizaje” (E01). De esta manera, el experto incidió en la necesidad de la alfabetización mediática para interpretar las nuevas narrativas y ser un público exigente:

Si tenemos una ciudadanía inteligente, sabrá discriminar, dosificar su consumo, interpretar las claves de los códigos audiovisuales y transmedia, esa situación, por tanto, exigirá a los productores a ser mejores productores. Esto traducido al código de la lectura: cuando el público está más alfabetizado en el código escrito sube la calidad de los productos que se venden. (E01)

En una línea similar, Hope (E04) señaló que la alfabetización mediática ayuda a comprender la influencia y poder de los medios:

Para comprender plenamente el poder de la narrativa transmedia hay que tener sólidos conocimientos sobre los medios de comunicación. Conectar con los mismos personajes o “mundo” en múltiples espacios mediáticos puede ser muy influyente. La alfabetización mediática ayuda a comprender esa influencia y a ser consciente de su poder. (E04)

Spikes (E10), también especialista en alfabetización mediática, señala que esta ayuda al usuario a conocer lo que le ofrece el medio y por ende a saber si necesita usarlo:

Creo que algo en lo que la alfabetización mediática ayuda es a destacar las ventajas y limitaciones inherentes al uso de un medio concreto para transmitir un mensaje determinado. Al señalar estas particularidades, creo que el público puede comprometerse con un conjunto más amplio de medios, al tiempo que comprende por qué puede querer hacerlo. (E10)

Teresa Piñeiro Otero (E19), especialista en narrativa transmedia de la Universidad da Coruña, de esta manera, señaló que un usuario alfabetizado sabrá cómo contribuir a la transmedialidad de una historia: “Al final, una sociedad alfabetizada mediáticamente sabe en qué momento puede contribuir, dónde escribir y dónde colaborar, con imagen, con texto, etc.”.

Ahora bien, bajo el segundo punto de vista (la narrativa transmedia se puede aprovechar para la formación de las audiencias), Larrondo (E12) consideró que “el transmedia puede ser interesante si aborda temáticas que sirvan para educar mediáticamente. Sería, por lo tanto, obtener lo mejor de cada medio para transmitir lo que tú quieres”. En la misma línea se expresó Albarello (E03), también experto en narrativa transmedia:

podemos pensar que la narrativa transmedia tiene mucha importancia para la alfabetización porque permite recuperar consumos culturales que tienen los jóvenes, naturalmente, y usarlos en términos educativos. Captar el interés, pero con el desafío de entender que cada medio tiene su particularidad. (...) Tengo que pensar un contenido adecuado a esa plataforma, a esa tecnología, y esperar de la audiencia, del estudiante, en esa misma línea, un resultado. (E03)

De esta forma, según Pilar Sánchez (E20), especialista en periodismo y nuevas narrativas de la Universidad de Valladolid, indicó que “justo lo transmedia nos

permitiría utilizar recursos pedagógicos muy interesantes casi en cualquier material. Y realmente nos permitiría transmitirles a los pequeños conceptos de valores éticos a través de la alfabetización mediática y estar conectados con la actualidad”.

En el mismo sentido, Guerrero (E08) y Feijoó (E15) precisaron que la narrativa transmedia puede enriquecer al usuario desde diversas perspectivas:

Involucrar a los usuarios en la construcción de la narrativa dándoles las herramientas para contar sus propias historias y seguir su propio itinerario narrativo es la mayor aportación de cualquier proyecto transmedia. Una narrativa transmedia bien diseñada permite al usuario experimentar una inmersión en la historia que presentamos de manera que se activan aprendizajes prácticos no solo en el plano cognitivo sino también emocional con unos resultados más duraderos. (E08)

Creo que la propuesta transmedia enriquecería sumamente al usuario en el sentido de que se le abordaría por la pantalla en la que se encuentra, de una forma en la que él está receptivo a recibir contenidos. Entonces, todo lo que sea fomentar formación desde la óptica transmedia bienvenido sea. (E15)

Y a esto agregó Albarello (E03) el beneficio y, a la vez, desafío de usar la narrativa transmedia para motivar la generación de contenidos por parte de las audiencias. Así, poniendo como ejemplo a los estudiantes, el experto señaló:

creo que si podemos vincular la narrativa transmedia con la alfabetización es conociendo qué posibilidades educativas tienen los distintos medios y plataformas, ofrecer el camino o el recorrido que puede hacer el estudiante teniendo en cuenta que puede acceder a los contenidos de las distintas plataformas. Y, sobre todo, que es la parte más desafiante, pero a la vez más interesante, captar la cultura del *user generate content*, es decir, la idea de que hoy por hoy los relatos cuentan con una expansión narrativa por parte de las audiencias importante. (...) yo hablo en ese sentido del *fandom*

escolar, es decir, cómo captar la producción que hacen las audiencias, la cultura participativa que denomina Jenkins, pero en clave educativa. (E03)

Por su parte, Pellico (E05) trató los temas de la alfabetización mediática y la narrativa transmedia relacionándolos con el uso de la tecnología para la formación de las audiencias. Según la experta, se debe aprovechar las oportunidades de desarrollo de la tecnología para utilizarla como medio de información y de formación. Por ello, detalló que “el transmedia puede ser una ayuda, puede generar herramientas que ayuden a los ciudadanos a hacer análisis crítico de los medios”.

Sin embargo, Pellico (E05) indicó que la narrativa transmedia no debe ser la única vía para alfabetizar, sino que debe ser complementaria a otros sistemas, donde destaca a las aulas, espacios que considera importante para desarrollar el pensamiento crítico. Lo mismo defendió Ortega (E06), señalando que la alfabetización mediática debe ser curricularmente obligatoria. Sobre estos temas, se profundizará más adelante.

6.1.4. Relación entre periodismo, narrativa transmedia y AMI

Buscando la conexión entre las tres áreas temáticas que aborda esta investigación (periodismo, narrativa transmedia y AMI), se consultó a los expertos las oportunidades que podrían surgir de esta confluencia. En líneas generales, se encontraron dos ideas: la primera que habla de una alfabetización mediática necesaria para asimilar contenidos periodísticos y transmedia, y la segunda que respalda la propuesta de un periodismo transmedia para alfabetizar en medios. Sobre el segundo punto, se señaló que es un área aún por explorar y que difícilmente los medios se estén preocupando por ello. Asimismo, algunos expertos señalaron que lo propio del periodismo transmedia no es alfabetizar mediáticamente, por lo menos de manera directa.

A modo introductorio, es importante destacar lo que indicó Piñeiro (E19). Para la experta, las tres áreas se pueden relacionar de manera que el periodismo transmedia puede aprovechar la alfabetización mediática de las audiencias para

poder expandir la historia: “si nosotros sabemos crear y sabemos hablar -porque al final la alfabetización es sobre diversos procesos de escritura, diversos formatos y diversas plataformas-, el periodismo podría utilizar esta participación de la ciudadanía para construir sus historias” (E19).

En una línea similar, pero visto desde otra perspectiva, Vázquez (E16) señaló que un público alfabetizado será el que verdaderamente podrá aprovechar las propuestas transmedia: “La alfabetización mediática es transversal y necesaria para un aprovechamiento pleno de cualquier propuesta periodística y narrativa y, quizá con mayor intensidad, en el ámbito digital. No basta con las propuestas narrativas innovadoras, la audiencia también debe estar preparada”.

Lo que se extrae de ambos expertos, en líneas generales, es que una relación provechosa de las tres áreas de estudio sigue este orden: primero, un público alfabetizado mediáticamente, y segundo, una propuesta periodística transmedia que será comprendida, aprovechada y enriquecida por el público gracias a sus competencias mediáticas. Esto se encuentra claramente en lo que explicó Atarama (E17):

si la audiencia no sabe decodificar correctamente los mensajes, si no sabe interpretar las diferentes plataformas, si no sabe cuál es la naturaleza del aporte que se debe dar en este ecosistema que se está desarrollando, no se puede dar el periodismo transmedia. (E17)

Ahora bien, en la línea que propone esta tesis, que es un ‘periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente’, se encontraron diversos puntos de vista que señalan a la propuesta como una oportunidad y un campo interesante y potencial.

Yo creo que sí que hay un maridaje que puede ir a más entre estos tres campos. Sin duda tiene que haber una relación y tu tesis aportará mucho al campo. Creo mucho en el potencial de la no ficción para hacernos aprender de otra manera, más allá de los libros, etc. (Gifreu, E13)

Me parece que esto es una gran oportunidad. Es una oportunidad muy relevante de avanzar en la comunicación periodística y de ayudar a la sociedad a su formación de alfabetización mediática que nos permite tener una audiencia con más criterio. (...) Así que le veo muchas posibilidades. Creo que abre muchas oportunidades de reforzar la opinión pública y su criterio y muchas oportunidades pedagógicas del futuro. (Sánchez, E20)

Yo creo que el periodismo transmedia sí abre posibilidades para expandir la alfabetización mediática. Al final, como sociedad, somos una sociedad de narrativas y el periodismo también es historias, historias verificadas. En ese contar historias en los distintos soportes, donde los niños, jóvenes y adultos consumen contenido, se pueden introducir estas narrativas (...) para que eduquemos en libertades, en los derechos humanos, mediáticos... (Ortega, E06)

También defendiendo la línea del periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente, Guerrero (E08) explicó por qué las tres áreas están innatamente relacionadas:

las posibilidades de implementación de proyectos periodísticos transmedia que contribuyan al desarrollo de las competencias mediáticas de los usuarios son muy amplias y están lejos de ser explotadas (...). Si los periodistas todavía se atienen al principio profesional de formar ciudadanos capaces de tomar sus propias decisiones, no pueden no apostar por productos periodísticos a través de los cuales se trabajen algunas dimensiones de la competencia mediática que tengan que ver directamente con la comprobación de fuentes de información, la libertad de prensa, el rigor, o el respeto a la dignidad de las personas representadas, por ejemplo. (E08)

Como se ve, Guerrero (E08) destacó la labor de formación de las audiencias con la que debe cumplir el periodismo. Lo mismo destacó Atarama (E17), quien además de defender que es necesario que el público esté alfabetizado para comprender y contribuir a la narrativa transmedia periodística (como se ve líneas atrás), también

defiende que el mismo periodismo transmedia debe aportar a esa alfabetización mediática:

A mí no me parece que la alfabetización mediática sea algo añadido o sobrevenido a este primer binomio [periodismo - narrativa transmedia], sino que me parece connatural. Es decir, no podríamos hablar de periodismo transmedia sin hablar de alfabetización mediática. (...) Un buen periodismo transmedia debe comenzar por alfabetizar a su audiencia, de tal manera que esta audiencia pueda aprovechar esta información que se ha generado y a la vez pueda generar dinámicas que ayuden a seguir mejorando la información. (E17)

En el periodismo transmedia, la visión del mundo que comparten los creadores periodísticos tiene que enriquecer la vida en comunidad y eso debe pasar por el filtro de una correcta alfabetización mediática para que las audiencias puedan aprovechar esto que se trata de compartir. (...) justamente el periodismo cuando toma este modelo de la narrativa transmedia es una de las áreas de la comunicación que más trabajo tiene para delimitar correctamente el sentido y la naturaleza de los contenidos que se comparten. (...) En el periodismo hay que entender que por más que se usen formatos lúdicos el material que se maneja es la verdad, la realidad de la sociedad. Por eso es muy importante que el público entienda las plataformas, los tipos de mensaje y los códigos interpretativos de cada uno de estos recursos que están en el periodismo transmedia. (E17)

Bajo esta lógica también, Establés (E09) explicó que las oportunidades que nacen al sumar la alfabetización mediática al binomio “periodismo - narrativa transmedia” son:

- una mayor comprensión de los medios de comunicación (al comprender mejor los diferentes elementos y técnicas utilizados en la narrativa transmedia, los individuos pueden ser más conscientes de las estrategias de comunicación empleadas),

- una participación activa (al comprender las diferentes plataformas y formatos utilizados en la narrativa transmedia, las personas pueden contribuir de manera más informada, generando contenido propio y participando en la creación de historias),
- un mayor acceso a la información (la narrativa transmedia y la alfabetización mediática pueden ampliar el acceso a la información al utilizar diferentes canales y medios), y
- una mayor capacidad crítica de la ciudadanía (la combinación de periodismo, narrativa transmedia y alfabetización mediática puede fortalecer el papel del ciudadano como consumidor crítico de información. Las personas pueden evaluar de manera más efectiva la veracidad y la calidad de las noticias y tomar decisiones informadas en función de su comprensión de los medios y la narrativa empleada). (E09)

Por su parte, Larrondo (E12) y Palomo (E11) puntualizaron que proyectos que desarrollen el tema de la desinformación son ejemplos de iniciativas periodísticas transmedia para alfabetizar mediáticamente a la población:

Por ejemplo, un proyecto transmedia dirigido a alfabetizar puede ser un proyecto transmedia sobre desinformación, que se puede abordar con reportajes en televisión sobre desinformación, con artículos en prensa, también tratando algún caso, debates radiofónicos, con algún tipo de acción en la calle, hablando con la ciudadanía sobre la desinformación, foros abiertos... eso sería un poco desde una perspectiva transmedia: unir lo offline con lo online para alfabetizar mediáticamente. (E12)

Hay que realizar una gran campaña de sensibilización contra la desinformación y los malos hábitos en redes sociales, y plantearlo de forma lúdica a las personas más vulnerables podría facilitar el aprendizaje y reducir la brecha digital existente en algunas generaciones. (E11)

Por otro lado, y con una opinión que en cierta medida discrepa de las anteriores, Grandío (E14) explicó que no cree que el periodismo transmedia tenga en su ADN la labor de alfabetizar o educar:

no creo que el objetivo principal del periodismo transmedia sea el de educar, yo creo que hay otros agentes sociales, como la escuela, que sí lo tiene como objetivo principal. El periodismo, y el periodismo transmedia debe seguir las dinámicas generales del periodismo que son informar, y con la información generar esa conciencia crítica. Pero esto es una cosa, y alfabetización es otra. (E14)

Como se ha visto en este apartado, según las opiniones de la mayoría de los expertos, periodismo, narrativa transmedia y alfabetización mediática son áreas que podrían confluir dando vida a proyectos que resulten de provecho para la formación de las audiencias en competencias mediáticas. Sin embargo, se entiende que el trabajo de conjunción de las tres áreas debe ser muy cuidadoso, teniendo como eje central al usuario, sus necesidades, las historias periodísticas y la finalidad formativa.

6.1.5. Viabilidad de plantear el modelo ‘periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente’

En la misma línea de hacer confluir las tres áreas de interés en la presente investigación doctoral, también se preguntó a los especialistas si consideran viable plantear un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática. De manera general, la idea fue entendida como atractiva y necesaria, pero a la vez difícil y retadora, por ello, los especialistas consultados explicaron que su viabilidad dependerá de cómo los medios se comprometan con esta labor.

Para Guerrero (E08), “más que viable, es una cuestión necesaria”. Según explicó la especialista,

el periodismo transmedia, por sus características intrínsecas (citando a Moloney: expansión por diversos medios, profundidad, continuidad, diversidad de puntos de vista, extractabilidad e inspiración a la acción) está en una posición más que privilegiada para ayudar a fomentar procesos de alfabetización mediática en los usuarios. (E08)

De manera similar, Sánchez (E20) destacó la necesidad de plantear un modelo que combine las tres áreas, para que las audiencias, especialmente las jóvenes, puedan comprender la realidad informativa que las rodea y enfrentarse a ella con criterio. Por ello, según la experta, “lo transmedia sería una oportunidad pedagógica muy relevante. De hecho, nos hace cuestionar que los sistemas pedagógicos actuales están realmente atrasados” (E20).

En opinión de Feijóo (E15), alfabetizar mediáticamente a través del periodismo transmedia “es algo posible porque también es algo que atraería la atención, por supuesto, teniendo claro el tipo de público al que estas alfabetizando”. Asimismo, Vázquez (E16), destacó que esta labor puede ayudar a desarrollar competencias en diversas plataformas, “además de buscar que el usuario se involucre como participante y co-creador”. Por ello, según explicó Spikes (E10),

Comprender las ventajas y limitaciones de obtener un mensaje mediático (como los mensajes de los medios informativos) de diferentes medios para diferentes fines puede ayudar a los consumidores a entender las implicaciones de utilizar diferentes medios. Hay ciertas cosas que se pueden obtener del periodismo basado en vídeo que no siempre se pueden obtener del impreso, o viceversa. (E10)

Por su parte, Gifreu (E13) destacó la posibilidad de utilizar al periodismo transmedia como una herramienta educativa:

toda la información que genera el periodismo, todos los datos convertidos en conocimiento también se pueden convertir en una plataforma educativa. Al

final, cuando vez un transmedia que te explica de diferentes aproximaciones y miradas un mismo hecho, esto ya es aprendizaje. (E13)

Sin embargo, según el experto no existe una plataforma como tal, que combine las tres áreas con esta finalidad, por ello, investigar en esta línea es un aporte original (E13). En el mismo sentido, Aguaded (E01) explicó que plantear un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática “es un reto importante y complicado. Hay que investigarlo y proponerlo. En las buenas tesis siempre se plantean propuestas que rompan lo que existe”.

Por su parte, Spikes (E10) indicó que para hacer viable este tipo de proyectos, se debe establecer muy bien el objetivo a conseguir:

Comprender los objetivos de un proyecto transmedia / de alfabetización mediática es fundamental. Creo que, al intentar combinar los dos, podrían surgir áreas en las que uno de ellos anulara los objetivos del otro. En otras palabras, ¿nos centramos en crear un producto mediático impactante o en asegurarnos de que nuestro público ha aprendido algo? (E10)

De esta manera, la aplicabilidad en la industria mediática de la propuesta planteada, aunque es necesaria y atractiva, resulta compleja para algunos expertos. Palomo (E11) explicó que la idea requiere “un gran esfuerzo y una mayor inversión, por lo que depende del compromiso social que posean las distintas empresas periodísticas”, ya que finalmente “los medios tienen sus líneas editoriales y hay que ver cómo en consonancia con ello, harían esa formación”.

Con una idea similar, Establés (E09) señaló que, aunque la propuesta es valiosa, sobre todo por su aporte en la lucha contra la desinformación, su viabilidad se ve comprometida por el modelo de financiación de los medios:

Quizá si se dieran cuenta que es gracias al desarrollo de estrategias de alfabetización mediática como se puede luchar también contra noticias falsas y bulos, habría a lo mejor más interés. Pero ahora mismo pocos medios

apuestan por eso. (...) Yo creo que sí que el periodismo transmedia aportaría posibilidades para entender más los procesos informativos y las historias, pero creo que la falta de financiación y, sobre todo de voluntad para llevarlo a cabo, son sus mayores barreras. (E09)

Según Romero (E07), en esta línea pueden surgir muchas iniciativas, pero el problema está en que “no logran cuajar” ya que se diseñan de manera poco atractiva para el público y más aún porque la alfabetización mediática “no es una línea estratégica ni para las empresas privadas ni para los gobiernos”.

De esta manera, en el presente apartado se ha podido ver que la viabilidad de desarrollar proyectos periodísticos transmedia para alfabetizar mediáticamente no es una utopía, pero sí requiere del compromiso de los medios y de la gestión adecuada de una serie de componentes y factores. Es por ello, que el tema de la viabilidad no se agota a este apartado, de hecho, se continuará abordando de manera transversal hasta el punto 6.1.9.

6.1.6. Compromiso de los medios de comunicación con la AMI

Los expertos entrevistados fueron consultados sobre el compromiso de los medios de comunicación con la alfabetización mediática e informacional, si consideran que actualmente los medios se preocupan por formar a la población en competencias mediáticas y si deberían hacerlo. Frente a esta consulta se encontró diversidad de respuestas que abren paso a diversas líneas de discusión.

Muchos expertos coincidieron en que los medios sí se deben preocupar y deben estar comprometidos con la alfabetización mediática de la población. Según indicó Guerrero (E08), “definitivamente todos los medios deberían comprometerse con alfabetizar”. Con la misma idea, Atarama (E17) defendió:

Considero que pensar que la alfabetización mediática es responsabilidad de la escuela es un riesgo de enfoque, pues los profesores de la escuela no tienen estas competencias. Incluso la UNESCO la ha puesto como

asignatura obligatoria en la educación básica y en verdad es nuestra tarea [de los medios]. No quiero decir que esté mal, quiero decir que nos han liberado de una responsabilidad que es urgente retomarla, nosotros somos quienes tenemos principalmente que alfabetizar a las audiencias, enseñarles cómo hacer un consumo responsable y adecuado, con unos criterios de interpretación saludables. Si se deja a la currícula, vamos a perder control sobre nuestra propia área de conocimiento, y (...) la currícula no va a tener la capacidad de actualizarse cada tres meses (...). Es responsabilidad de los mismos profesionales de los entornos mediáticos alfabetizar. Y me parece que ya el periodismo por su rol social y orientador de la ciudadanía puede ser una de las profesiones que tome el liderazgo de estas tareas de alfabetización. (E17)

En la misma línea, Sánchez (E20) señaló:

Por supuesto [los medios deberían comprometerse con ello]. Me extraña muchísimo que no lo estén haciendo más, que no haya más convenios entre medios de comunicación e instituciones académicas, y me sorprende muchísimo que políticamente no se vea la necesidad de incluirlo en los programas. De hecho, esta sería una salida laboral también para los periodistas muy relevante. (E20)

También Armas (E02) defendió la idea de que los medios deben hacer el esfuerzo por alfabetizar:

Desde una percepción un poco miope de la alfabetización mediática, esta parece que se manifiesta como algo que se le exige al usuario del ecosistema (disponibilidad, capacidad de lectura y pensamiento crítico), pero se le exige muy poco a los oferentes, a los prestadores del servicio, a los que ponen a nuestra disposición sistemas y dispositivos. Yo allí reivindico que, para que la alfabetización mediática tenga lugar, además de la capacitación de los usuarios, es muy importante que los prestadores de los servicios, ya sea la administración, las compañías, los medios de

información (transmedia o no) hagan un enorme esfuerzo para que los sistemas que nos proporcionan reúnan una serie de requisitos (...). Y esa es una responsabilidad que incumbe, no exclusivamente, pero, sobre todo, a los propios medios (E02)

En las ideas que presentaron Sánchez (E20) y Armas (E02) se puede ver que, si bien es tarea de los medios alfabetizar, estos no son los únicos actores llamados a ello. Así, la administración pública y las instituciones académicas también fueron mencionadas por los expertos como actores involucrados en la tarea. De esta manera, se encontraron opiniones similares de otros expertos, como la de Gifreu (E13), quien destacó el rol de la academia:

Yo creo que es importante que los medios se comprometan, pero no creo que solo sea labor de los medios. Los medios deben tener una función después de esto, de expansión, de poner el altavoz de que esto existe. Pero yo creo que la voz inicial parte de la academia y de los recursos obtenidos a través de los proyectos I+D. (E13)

Pellico (E05), por su parte, hizo hincapié en la participación de las escuelas:

que las televisiones y los medios se unan a esta labor me parece fundamental, pero siempre complementaria con la formación en colegios, los profesores y otras organizaciones especializadas. La alfabetización mediática al final es enseñar el uso de ciertas herramientas al ser humano, que luego este las irá desarrollando por la madurez y el sentido crítico. Eso me parece que se puede enseñar de manera transversal. (E05)

Feijoó (E15) también habló de una alfabetización mediática trabajada desde los medios de comunicación y los centros escolares, pero a su vez, la experta destacó el aporte de la familia en esta formación:

Soy una firme defensora de que la alfabetización al nivel que sea (mediática, publicitaria, moral y demás) debe empezar en el hogar. Creo que si uno se

alfabetiza cuando tus fuentes son plenamente fiables y yo creo que uno se fía ciegamente de su casa, de sus padres y demás, o debería fiarse. Y además los padres deben ser un principal ejemplo e intentar conversar sobre estas cuestiones. Eso es una asignatura muy pendiente en los hogares. (E15)

Aguaded (E01) abordó el tema dando una visión más amplia, contemplando a cuatro agentes: padres, profesores, medios de comunicación y sociedad civil. De esta manera, el experto explicó que la labor de alfabetización mediática implica una responsabilidad múltiple:

¿Cuántas patas tiene una mesa? Cuatro. (..) [Por tanto,] no funciona la educación mediática si solamente la mesa tiene una pata, ni con dos o tres, necesita las cuatro, si tiene más, mejor, pero con cuatro ángulos, la mesa funciona. (...) La educación mediática es una responsabilidad de los padres, sobre todo si hablamos de audiencias juveniles y adolescentes, aunque la educación mediática no es exclusiva para nuevas generaciones (...). La segunda es de los profesores (...). Y hay que empezar desde la educación infantil, (...) no es enseñar contenidos, esto es enseñar aptitudes, valores, estrategias, herramientas para enfrentar a los medios de forma inteligente y racional, y van más por el campo aptitudinal y motivacional que por el campo racional. Ahora, es responsabilidad también de un sector muy importante: los medios de comunicación, porque los medios son los que informan y por tanto también deberían enseñar cómo esa información puede ser tratada de forma verás, ética, responsable (...). Obviamente los medios no tienen la obligación de formar a la gente de manera curricular, eso es responsabilidad de la escuela, pero tampoco tienen vía libre para hacer lo que quieran. Al final la cuarta pata sería la propia sociedad civil. Es decir, los políticos, las propias leyes, el sistema educativo como tal (no solo los profesores), la sociedad civil como asociaciones de vecinos, de jóvenes... todos deberíamos tener esa responsabilidad de formación de audiencias para que la gente esté preparada a consumir de una forma inteligente. (...) Por ello hay que incidir en las leyes. (E01)

Ahora bien, aunque los expertos reconocen el deber de los medios en la tarea de alfabetización mediática e informacional, la cuestión que surge es si realmente la están cumpliendo. Por ello, se les preguntó a los especialistas si consideran que los medios en verdad están alfabetizando, qué tipos de medios son los que más lo hacen, y en el caso de que los medios no tengan esta preocupación, cuáles son las razones.

Piñerio (E19) y Atarama (E17) abordaron el tema desde la perspectiva de la relación que existe entre los procesos de desarrollo tecnológico y el de la educación de las audiencias en los medios. De manera general, los expertos señalaron que el orden de estos procesos implica primero, la aparición de un medio/plataforma; segundo, la prueba y error en el uso de este medio/plataforma por parte de la audiencia hasta familiarizarse con él; y tercero, la consecuente educación en el uso de este medio/plataforma.

En este sentido, Atarama (E17) se detuvo en un punto importante para tener en cuenta en estos procesos. El especialista explicó que si bien las audiencias se alfabetizaron en el uso de medios tradicionales (como la prensa, radio y televisión) con calma y con el paso de los años, esta alfabetización paulatina no tiene lugar ahora debido a la evolución constante del ecosistema digital:

Ocurre que, en el actual ecosistema de medios, especialmente en el ecosistema digital, la hibridación y la difuminación de las barreras impiden que se pueda dar un orden en este proceso de ayudar a nuestra audiencia a entender mejor la cultura de medios, a entender mejor la generación de contenidos y a entender mejor las intenciones que están detrás de los contenidos. (E17)

Debido a esto es que Atarama (E17) indicó que “los medios no están preocupados por alfabetizar a las audiencias, pero no porque no lo quieran, es porque no han estado preparados para ello, es porque realmente les excede esta comprensión de las nuevas dinámicas”.

Por su parte, Piñeiro (E19) también habló de lo compleja que puede ser la interacción de ambos procesos (el tecnológico y el de alfabetización mediática). Según explicó la experta, por un lado, los medios necesitan que las audiencias estén alfabetizadas en el uso de las nuevas plataformas para poder ofrecerles contenido en estas plataformas, pero a la vez, cuando los medios crean en estas nuevas plataformas también están impulsando que las audiencias se formen en su uso. En este sentido, según Piñeiro (E19) esta interacción de procesos hace difícil determinar si hay realmente una preocupación de los medios por alfabetizar.

Palomo (E11), desde su perspectiva, introdujo otro factor condicionante. Según la experta, que un medio destine esfuerzos a la alfabetización mediática de sus audiencias puede ser incompatible con sus intereses económicos:

En un mundo perfecto, sería lo ideal. Pero las empresas buscan beneficios y no suele ser compatible por la inversión que requiere de tiempo para la planificación de la estrategia correspondiente, para construir alianzas entre empresas colaboradoras, contratar o formar al personal cualificado, y otras consideraciones técnicas. (E11)

Lo mismo indicó Albarello (E03), señalando que para los medios lo principal son sus objetivos comerciales y sobrevivir a la ola digital:

los medios tienen otros objetivos comerciales que a veces van en contra de lo que buscamos de lo educativo. A ver, los medios forman consumidores y el sistema educativo forma ciudadanos. Ahí hay una diferencia. Entonces, siempre el alfabetismo mediático significó un desafío para el ecosistema de medios. (...) ahora están muy preocupados por cómo sobreviven a la ola digital y tratando de monetizar los contenidos. (...) No digo que tengan que educar, no es su objetivo principal (...). La televisión entretiene, informa, crea subjetividad, no necesariamente educa, o educa como un efecto secundario, o sea, no le podemos pedir que eduque, salvo que sea una política pública. (E03)

Asimismo, Larrondo (E12) explicó que, a diferencia de años atrás, los medios actualmente no tienen interiorizada la función de educar:

Antiguamente los medios tenían muy interiorizado esa función de educar (...). Eso se ha ido perdiendo un poco, porque la televisión y otros medios se han volcado más en el divertimento y el entretenimiento. La función educativa, esa visión, esos valores se han perdido y ahora para cualquier medio retomar esa función le cuesta un poco. Entonces deberían colaborar con otros medios, proyectos o cátedras y eso les ayudaría a cumplir con ese papel de educación mediática, porque al final, quién mejor que los medios para educar en esa línea. (E12)

En este sentido, Larrondo (E12) señaló que, excepcionalmente, existen algunos medios que sí se están esforzando por hacer esto, involucrándose con otras instituciones a través de proyectos colaborativos, y como ejemplo de ello la experta señaló al medio público RTVE.

Y a propósito del apunte de Larrondo (E12) con el ejemplo de la televisión pública, Grandío (E14) también habló del trabajo de los medios públicos en esta línea:

Hay una parte de alfabetización que se está haciendo desde los medios, como una función adicional, sobre todo desde los organismos públicos se están haciendo cosas muy interesantes, como en Clan Televisión, con la concienciación de alfabetización mediática que desarrollaron con un grupo de niños. (E14)

En esta línea, Pellico (E05) señaló a este tipo de medios (los públicos) como lo más indicados para alfabetizar: “de manera especial los medios de servicio público. En España en concreto las televisiones autonómicas por su propia naturaleza”. Sin embargo, Pellico (E05) no descartó que sí existan iniciativas privadas que se preocupen por la alfabetización mediática, poniendo como ejemplo a la Fundación Atresmedia.

Por su parte, Ortega (E06) también hizo alusión al compromiso de los medios tanto públicos como privados con la alfabetización mediática, estableciendo diferentes motivaciones para cada uno:

Yo creo que los medios privados se comprometerán con la alfabetización mediática si se les ayuda, se les incentiva y si ven que esta labor les resulta rentable desde el punto de vista de sus ingresos. El capacitar mediáticamente a la sociedad es algo a lo que prestan atención los usuarios y que ven como algo positivo, por ello, si el medio privado ve esto, le prestará atención. Lo que sí es cierto es que el medio público lo debe hacer [alfabetizar]. Los medios públicos o con accionistas públicos tienen que hacerlo recurrente y constantemente con distintas acciones y en sus espacios digitales, o en la influencia que sus espacios digitales tienen sobre los espacios educativos reglados o no reglados. (E06)

Desde el punto de vista de Spikes (E10), más allá de la distinción entre medios públicos y privados, los medios que se comprometerían con la alfabetización mediática son los informativos, en contraste con los de entretenimiento:

Si los medios de comunicación deberían comprometerse a enseñar a su audiencia la alfabetización mediática como parte de su trabajo, yo diría que sí, pero lo más probable es que solo lo hicieran los medios que tienen más que ganar, es decir, los medios de noticias. Menciono los medios de noticias porque los espectadores y lectores curiosos son los principales consumidores de noticias. Por ello, si los medios con los que interactúan les transmitieran la sensación de que están interesados en informarles y educarles, podrían ganar más espectadores. Sin embargo, otros medios, como los que distribuyen contenidos de entretenimiento, podrían no estar tan interesados en este mismo tipo de trabajo. (E10)

De esta forma, Albarello (E03) indicó, desde su experiencia, que las pocas iniciativas de alfabetización mediática provenientes de los medios no han tenido trascendencia:

Si bien hay iniciativas muy loables de, por ejemplo, los programas Prensa Escuela que en muchos países se han llevado a cabo, como en Colombia o en Argentina, propuestas donde los medios, las empresas de medios desarrollan programas de lectura crítica de medios. Diario de la escuela, por ejemplo, que lo hacía el Grupo Clarín o la Fundación Noble, que tiene que ver también con una dimensión social de las empresas de medios. Pero eso no ha tenido, me parece, un impacto sostenido en el tiempo. Salvo algún medio importante que tenga una fundación que le dé importancia a estas cuestiones, el ecosistema de medios está mirando otra cosa. (E03)

En la opinión de Romero (E07), aunque existan excepcionalmente buenas iniciativas de medios ya sean públicos o privados, lo que líneas generales sucede, es que no hay un compromiso real de los medios y también de los gobiernos con la alfabetización mediática:

siendo los medios los primeros responsables de tener que hacer esto, el apoyo es ínfimo, prácticamente nulo. Lo que hacen es como un *greenwashing* con la alfabetización mediática. Por otro lado, hay gobiernos que son totalmente incapaces de seguir el ritmo de las cosas. Por ahora, en España, todavía se está hablando en la reforma educativa de incluir la alfabetización mediática de forma transversal en las asignaturas. Y si eso está pasando en España imagínate en países como Perú, Colombia o Venezuela (...). Entonces, es una asignatura pendiente de todas las entidades, tanto de los medios de comunicación, los gobiernos, las asociaciones, y de las organizaciones internacionales, que no hacen más que llamados a que se incluya en los currículos la alfabetización mediática y nada más. (E07)

Lo mismo apuntó Albarello (E03). Por ello, el experto señaló que, frente a la falta de una real preocupación de los medios por alfabetizar mediáticamente, se debe actuar desde el ámbito educativo:

los medios tradicionales creo que siguen teniendo una relevancia, una posibilidad educativa importante, pero salvo circunstancias, aunque sea una política pública, aunque sea una iniciativa de una organización de una sociedad civil, alguna fundación de alguna empresa mediática (...) bueno, a veces lo hacen para lavar culpas (...). Pero más allá de esas iniciativas que sean de medios públicos, donde podría haber una preocupación legítima o sincera por la ciudadanía, en general, lamentablemente, creo que eso no está y por eso me parece tan importante las instancias de educación para ser críticos con eso y salir de estas posturas. (E03)

En resumen, como se puede observar, el compromiso de los medios de comunicación con la alfabetización mediática tiene un recorrido largo por andar. Este camino debe iniciar por el autorreconocimiento de los medios como actores relevantes en el proceso formativo mediático de sus audiencias, y su vez, debe complementarse tendiendo redes de trabajo conjunto con otros actores sociales que también están llamados a esta labor.

6.1.7. Conocimiento de iniciativas que combinen el periodismo, la narrativa transmedia y la alfabetización mediática

A los especialistas entrevistados también se les consultó por su conocimiento sobre la existencia de iniciativas que combinen el periodismo, la narrativa transmedia y la alfabetización mediática en la línea que plantea la presente investigación. En este sentido, se encontró que solo algunos expertos conocen proyectos de periodismo transmedia que busquen alfabetizar. A su vez, los proyectos que han podido identificar los expertos son pocos, siendo algunos incluso impulsados desde la academia y no desde los medios de comunicación.

En el caso de España, Larrondo (E12) y Ortega (E06) destacaron la labor del medio público RTVE con la realización de proyectos transmedia con función educativa. Romero (E07), desde su conocimiento, señaló que organizaciones como Maldita.es o Newtral, en España, y Colombia Factcheck, en Colombia, “de alguna manera han

hecho proyectos transmedia de alfabetización mediática, por ejemplo, MOOCS que se complementan con materiales impresos o con podcasts”.

Palomo (E11) también mencionó a Maldita.es en España, sobre todo con su producción llamada “La fábrica de los bulos”. Y Grandío (E14) hizo alusión al esfuerzo de la periodista española Almudena Ariza por alfabetizar a través de diversas redes sociales como TikTok, donde explica, por ejemplo, “cómo los ciudadanos pueden grabar unas imágenes y verificar ese contenido para que posteriormente ese contenido pueda ser usado por un medio”.

Aguaded (E01), Armas (E02) y Pellico (E05), por su parte, resaltaron la iniciativa de alfabetización mediática “Mentes AMI” de la Fundación Atresmedia, perteneciente al grupo Atresmedia. Una iniciativa que combina una serie de actividades entre congresos y concursos dirigidos a profesores, y también la producción digital “AMIBOX”, que se basa en clips sobre temas relacionados con la alfabetización mediática que se distribuyen en la plataforma virtual ATRESplayer y otras redes sociales. Esta iniciativa, como lo precisó Aguaded (E01), cuenta con la asesoría científica/académica de un grupo de expertos en alfabetización mediática que se encarga de filtrar los contenidos que se ofrecen.

Por último, Atarama (E17) y Gifreu (E13) mencionaron los proyectos “Transmedia Literacy” y “Transalfabetismos”, ambos impulsados desde la academia con la dirección del experto en narrativa transmedia Carlos Scolari de la Universitat Pompeu Fabra. Y Albarello (E03) destacó el proyecto transmedia educativo #Orson80 impulsado en Argentina y desarrollado en entornos educativos formales e informales.

6.1.8. Fundamentos sobre los que se deben basar los proyectos de periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente

Otro de los temas consultados a los especialistas fue sobre cuáles consideran que son las bases sobre las que se debe fundamentar toda propuesta de periodismo transmedia que busque alfabetizar mediáticamente a las audiencias. Las

respuestas en este sentido fueron diversas, considerándose fundamentales aspectos más relacionados con la construcción transmedia de historias y otros con la finalidad de alfabetización mediática y el desarrollo del pensamiento crítico.

De manera general, Ortega (E06) señaló como base fundamental a la calidad del contenido que se difundirá:

lo importante es que el contenido transmedia, el contenido mediático que consuman los usuarios tenga calidad y que tenga también calidad dentro del constructo mediático de la sociedad. Porque con una sociedad bien alfabetizada estaremos haciendo un gran favor a las democracias en las que vivimos. (E06)

Romero (E07) también señaló a la calidad como fundamento de toda producción periodística transmedia para alfabetizar en medios, y dentro de la calidad consideró a la objetividad como elemento importante y a la vez complejo de conseguir por la vinculación política que pueden tener los promotores de la AMI:

Tendríamos que entrar un poco en la calidad informativa, y dentro de esto una de las primeras dimensiones que podríamos considerar es la objetividad. Y esto es un asunto pendiente en España, es decir, por ejemplo, muchas entidades que hacen alfabetización o que tienen dentro de su haber el objeto de alfabetizar mediáticamente están politizadas. (E07)

Asimismo, se encontraron respuestas específicamente centradas en la construcción transmedia de este tipo de iniciativas. En este sentido, los especialistas hablaron sobre la importancia de determinar el contenido, el tipo de audiencia, los medios a usar y la participación que podrá tener la audiencia. De esta manera, Feijóo (E15) y Albarello (E03) señalaron:

Yo en primer lugar definiría qué contenidos, (...) primero reflexionaría qué quieres comunicar y con qué finalidad, cuál es la estrategia de esto. Porque

bueno, nos podemos emocionar con la narrativa transmedia, pero, (...) es importante tener muy presente el qué y el quién. (E15)

Básicamente lo que debería tener una propuesta de narrativa transmedia educativa es proponer una expansión narrativa de relato, que sería un contenido curricular (...), pero adaptado, transformado, recreado, de acuerdo al medio que yo quiero usar, a los medios que quiero usar. (E03)

Por su parte Ortín (E18), aunque solo enmarcado en el periodismo transmedia, sin contemplar la finalidad de alfabetización mediática, también destacó la necesidad de establecer, en primer lugar, la historia que se quiere contar. Partiendo de ello, explicó el experto, se pueden plantear otros aspectos relativos a la historia como quién la contará, a quién se contará, cómo se organizará el contenido de la historia y sus características transmedia, cómo se deben organizar los medios y la experiencia que ofrecerán y, finalmente, cómo se quiere impactar en la audiencia (E18).

De esta manera, y ya adelantado por Feijoó (E15) y Ortín (E18), también se encontró como base fundamental para tener en cuenta al tipo de audiencia. Como explicó Armas (E02):

será muy difícil que los proyectos de alfabetización mediática (es lo que yo estoy viendo los últimos años) tengan aplicación universal, porque la demanda del tipo de capacitación que requiere cada colectivo presenta diferencias y, por lo tanto, no son los mismos procesos, sistemas y proyectos los que le deberían de incumbir a un colectivo de niños, de universitarios, o de personas mayores. Entonces, allí hay un elemento muy importante: el que desarrolle estos proyectos debe determinar muy bien a quién van dirigidos y no cometer el error de pensar que los proyectos serán de alcance universal. (E02)

Asimismo, Feijoó (E15) defendió que los proyectos transmedia que busquen alfabetizar deben formularse con especial atención según el público al que se quiere alfabetizar:

Recalco la importancia de definir el público. Una propuesta temática de contenidos no puede ser igual para todos los públicos, va en función de la edad y, sobre todo si lo que se quiere es alfabetizar, esto es algo que va muy de la mano de la edad de quien quieras alfabetizar. Entonces, insisto, hay que tener muy claro el quién, porque es muy sensible la alfabetización al público al que te quieras dirigir. Y sobre todo porque estamos en un momento donde captar la atención y la intención es fundamental y, sobre todo, en materiales formativos que tienen que ser igualmente atractivos e inmersivos. (...) Entonces, importante primero saber el diagnóstico del que partimos y ese diagnóstico debe ser sobre un público en concreto, para después ese contenido transmedia adaptarlo a las necesidades que ellos tienen. (E15)

En la misma línea, con relación a la importancia de establecer el tipo de público, Gifreu (E13) también incluyó un aspecto fundamental, que es la capacidad de concentración de las audiencias:

[Es importante] tomar en cuenta la capacidad de concentración que tienen las audiencias, ya que ahora les importa lo rápido. Lo que tiene la no ficción o el documental es que les puede dar pereza o resultar aburrido. Entonces allí hay un choque de trenes, pues las generaciones más jóvenes, no es que no tengan tiempo, no tienen concentración o interés en ello. Por ello, hay que tener en cuenta esto en el desarrollo de un tipo de plataforma así. (E13)

Por su parte, Piñeiro (E19), sin perder de vista al usuario, introdujo la importancia de seleccionar acertadamente los medios. Así, la experta señaló que todo proyecto de periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente debe tener una base social, esto es, las posibilidades de aprendizaje que puede tener el usuario según el medio a usar:

debe tener una base social, siempre teniendo al usuario en el centro, para ver qué posibilidades de expansión existen y para ver qué posibilidades tendría también ese usuario de ir aprendiendo poco a poco. Es decir, no dejarnos llevar por la técnica de todas las posibilidades que existen en la red para construir, si no escoger aquellas que sean mejores para el tema que quiero contar y, sobre todo, que mi público pueda acceder y tenga una curva de aprendizaje más pequeña. (E19)

También sobre los medios, Larrondo (E12) y Albarello (E03) agregaron que estos deben conectar entre sí, pero a la vez dar flexibilidad al usuario para que decida su recorrido, y también que el contenido que se ofrezca en estos medios, aunque sea del mismo tema, sea diferente:

Lo primordial es que haya un eje/hilo narrativo conductor bien pensado entre todas las acciones. Pensemos en un usuario hipotético, que tiene la opción de ingresar al producto transmedia por diferentes vías. Él, por ejemplo, entra al universo transmedia por un programa de radio que le permite tener el contenido de una manera completa, pero a su vez, también lo conduce a otros contenidos de ese universo transmedia que le permitan enriquecerse y también aportar. (...) Esto es para mí lo fundamental. (E12)

[Este] relato debería apelar a lo específico de cada medio, de cada plataforma, de tal modo que el estudiante, en este caso, pueda encontrar en cada plataforma un contenido diferente, complementario con los demás, que pueda navegar por esas plataformas de manera libre, de acuerdo a su interés y al nivel de profundidad que quiera asumir. Y este estudiante, estas estudiantes, puedan tener los elementos para producir contenidos e integrarlos en esa narrativa. (E03)

Desde su punto de vista, Armas (E02) refiriéndose igualmente a los medios, señaló que estos deben cumplir con cuatro características fundamentales:

los medios de información (transmedia o no) deben hacer un enorme esfuerzo para que los sistemas que nos proporcionan reúnan una serie de requisitos: que sean eficaces, pero también que sean accesibles y amigables, y, por supuesto, útiles. Si no cumplen esas cuatro cosas, la gente no va a querer un sistema que no es eficaz, útil, accesible y amigable. (E02)

Por último, y en relación con los medios y el público, Palomo (E11) y Piñeiro (E19) destacaron como básico que todo tipo de proyecto en esta línea debe definir la participación que podrá tener el público. Por ello, Palomo (E11) indicó que se debe facilitar la interacción, la exploración, el pluralismo o los diversos puntos de vista, y la usabilidad debe ser adecuada. Y por su parte, Albarello (E03) y Piñeiro (E19) hablaron del usuario que, mientras aprende, se hace con el contenido y crea contenido:

lo primero que habría que ver es qué contenido quiero enseñar, qué quiero provocar con ese contenido, luego, qué plataformas son las más adecuadas (no serán todas), pero, sobre todo, qué voy a pedirle a mis estudiantes que hagan con ese contenido, que lo recreen, que lo remixeen y abrirme a que el contenido, como pasa en la industria de los medios, ya no me pertenece, o sea los estudiantes se lo van a apropiar de un modo diverso, desafiante (...). (E03)

Creo que también hay que tener en cuenta al usuario como creador. Yo creo que lo principal es situar cualquier contenido, cualquier forma de crear, situando al usuario en el medio. Obviar las posibilidades que tenemos de crear un 3D o de crear algo increíble, y mejor buscar las fórmulas a las que consideramos que nuestro público se acercará más fácilmente y de las que aprenderá. Yo creo que esa sería la fórmula ideal. (E19)

Por otra parte, se encontraron opiniones de especialistas que se inclinaron por señalar como bases fundamentales de proyectos periodísticos transmedia para alfabetizar mediáticamente, a elementos relacionados con el desarrollo de

destrezas mediáticas y del pensamiento crítico. De esta manera, Hope (E04) y Pellico (E05) explicaron:

En general, creo que las destrezas básicas de alfabetización mediática son el elemento esencial de cualquier educación en alfabetización mediática. Independientemente de la tecnología o el contenido, hay que hacerse preguntas sobre el autor, el propósito, los mensajes de valor, la propiedad, la interpretación de la audiencia y los datos/privacidad. Estos son los elementos en los que me centro en cualquier conocimiento/formación. (E04)

lo que me parece más importante es enseñar a discriminar qué es lo falso de lo verdadero, esto se relaciona con desarrollar ese pensamiento crítico. (...) hay que enseñarle [al usuario] a que tenga pensamiento crítico y a la vez hay que ofrecerle herramientas para que acceda a una información y que les permita también comprobar por sí mismo cómo se ha generado esa información. (E05)

Sánchez (E20) también destacó que tener por finalidad el desarrollo del pensamiento crítico del público, reforzando su comprensión de la realidad, debe ser lo fundamental:

Estos serían para mí los criterios que cumplirían con esta finalidad: el refuerzo del criterio propio, pensamiento crítico y diferenciación de la realidad y de la información falsa y no falsa. Que ya no solo ocurre con las noticias, sino con la información que ellos mismos [los jóvenes, por ejemplo] reciben de sus compañeros a través de las redes sociales. (E20)

Para cerrar, resulta de interés señalar el planteamiento de Atarama (E17). El experto defendió que este tipo de iniciativas debería tener como fundamento las leyes de la alfabetización mediática propuestas por la UNESCO:

Los grandes lineamientos o ejes de la alfabetización mediática son lo que tienen más o menos consenso en la comunidad. Hay que conseguir estas

competencias en nuestras audiencias para que el consumo de medios sea un consumo enriquecedor. Por allí se puede hacer un match interesante, en tomar los ejes de la alfabetización mediática y ver de qué manera el periodismo transmedia conecta con cada uno de ellos. Por ejemplo, una de las competencias es el consumo crítico, en este caso, en el periodismo transmedia claro que puedes fomentar un consumo crítico, se puede generar en las audiencias la capacidad de pensar en lo que están recibiendo para que luego puedan socializar mejor a partir de ese consumo. (...) Yo creo que hay allí una oportunidad de generar un crecimiento de las audiencias muy importante. (E17)

De esta manera, se ha podido observar que para los especialistas son diversos los puntos base sobre los que se deben fundamentar los proyectos periodísticos transmedia que busquen alfabetizar en medios. En este sentido, se entiende que debe haber un balance de elementos de la configuración de los elementos propios de la historia transmedia y de los relacionados con la finalidad formativa en competencias mediáticas, de manera que convivan coherentemente para cumplir con su papel informativo, formativo y mantengan la conexión con sus audiencias ofreciéndoles contenido de calidad.

6.1.9. Recursos para la puesta en marcha de proyectos de periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente

Se consideró también preguntar a los especialistas sobre cuáles son los recursos que se necesitarían para poder ejecutar proyectos periodísticos transmedia para alfabetizar mediáticamente. En este sentido, las respuestas de los entrevistados se centraron en los recursos humanos y económicos, relacionándolos a su vez con los técnicos. Asimismo, se encontraron opiniones que además de destacar estos recursos, señalaron la importancia de combinarlos con la voluntad y esfuerzos de instituciones que se comprometan con esta finalidad, señalando principalmente a las públicas.

Haciendo alusión a los recursos a nivel humano, diferentes autores destacaron la importancia de la conformación de equipos de trabajo interdisciplinarios y multidisciplinares, que desde sus campos de especialización aporten a la construcción del relato periodístico transmedia que busque alfabetizar mediáticamente. De esta manera, se destacaron mayormente a profesionales de la comunicación y la educación, sin descartar la importancia de contar también con perfiles de otras áreas, como las humanidades, la tecnología, las bellas artes, entre otras:

Lo principal que hace falta son educomunicadores. Deben ser comunicadores que hayan estudiado educación, o educadores que hayan estudiado comunicación. La educomunicación no es la suma de la educación y la comunicación, es un campo nuevo, pero obviamente los sectores más próximos son la comunicación y la educación. Entonces, tener educomunicadores es fundamental, porque al final los recursos no son tan importantes como sí lo es contar con esa formación. (Aguaded, E01)

yo creo que ahí los comunicadores tenemos una gran oportunidad de hacer equipo con educadores (...). Y ahí creo que, como justamente lo transmedia habla de una diversidad también, la diversidad de mirada de los docentes, en este caso trabajo en equipo, el aporte de cada una de sus disciplinas que pueda hacer, porque tendemos hacia eso, el mundo va yendo hacia ese lugar de trabajo en equipo, de red, de interdisciplina. (Albarelo, E03)

necesitamos tener los equipos formados, tanto de periodistas como de académicos. Creo que el periodista nativo tiene mucho que enseñar, y creo que el académico (nosotros somos periodistas desde la academia) también tendríamos que enseñar. Y tener equipos de experimentación, interdisciplinares, desde el periodista audiovisual, de distintos formatos, el radiofónico, etc., que formemos equipos para poder enseñar. (Sánchez, E20)

Yo intentaría, en la medida de lo posible, que el grupo que hace el proyecto sea multidisciplinar en el sentido de incorporar a proveedores de contenido

en el sentido amplio: no solo a periodistas, sino también creadores audiovisuales, personas de humanidades, del mundo de la comunicación, de las bellas artes o tecnólogos. Es decir, equipos multidisciplinares en el que estuvieran presentes personas que den visiones distintas. Esto se verá reflejado en el producto que generen. (Armas, E02)

[Se necesita un] perfil high-tech, que pueda realizar una propuesta integradora y atractiva (conocimiento de periodismo de datos, creación de visualizaciones), con sensibilidad visual. (...) Trabajar con equipo multidisciplinares facilita esta tarea. Mezclar algún informático, con un experto en Bellas Artes y un periodista puede facilitar construir propuestas complejas. (Palomo, E11)

Entonces creo que hay que tener profesionales: hay que dedicar más recursos al personal y al personal formado, a personas que ya están transalfabetizadas para que les sea más fácil contar. (Piñeiro, E19)

De forma incluso más estructurada, Larrondo (E12), Gifreu (E13) y Atarama (E17) señalaron cuál sería la lógica con la que trabajarían estos perfiles. Larrondo (E12) indicó que el trabajo se debería organizar en grupos:

Realizar un proyecto transmedia exige personal. Necesitas un grupo de personas trabajando, otro grupo coordinando o planificando. Necesitas un coordinador o coordinadora de medios multimedia que orqueste todo. Y eso también implica tiempo. Necesitas gente que grabe, que edite, guionistas (dependiendo del tipo de producción transmedia). (E12)

Gifreu (E13) explicó cómo se podría estructurar el flujo de trabajo que deberían seguir un grupo conformado por periodistas, *storytellers*, especialistas en nuevos formatos y especialistas en alfabetización mediática:

En primer lugar, hace falta un equipo de redactores, que sean periodistas principalmente, que sepan trabajar la información (...). A este equipo nuclear

estaría bien que se le una un equipo que supiera transformar lo que recibe, que es información, en conocimiento, aquí está la clave, es decir, que los datos que obtienes se dotan de sentido (...). Esto es fundamental porque si el usuario no encuentra significado raramente se va a quedar allí (...). Esta labor debería ser realizada por un *storyteller*. Y por último entraría un equipo de especialistas en nuevos formatos. Un equipo que hace la traducción o la expansión a algo transmedia. (...) [Finalmente], no sé si antes o después, o en paralelo, (...) debería haber un equipo de especialistas en educamunicación y AMI que vieran el contenido que hay, que recibieran estos datos y este storytelling, y que determinaran qué tipos de prácticas son las más idóneas para convertir estos proyectos en algo transmedia y que llegue a donde quieres que llegue. (E13)

Por su parte, Atarama (E17), señalando en primer lugar que este tipo de proyectos deberían ser impulsados por medios líderes en sus países y de alcance transnacional, explicó que al equipo de profesionales que ya tienen estos medios se debería sumar la visión de un estratega transmedia y un especialista en alfabetización mediática:

La visión de un estratega transmedia, que será distinta a la de un periodista centrado en buscar la verdad, porque tiene que pensar cómo hacer atractiva esa verdad y cómo esa verdad puede enriquecerse cuando se presentan diferentes puntos de vista a través de diferentes plataformas que dialogan ente cada una, mientras cada una aporta de manera distinta al conjunto de lo informado. También hace falta un perfil muy especializado en alfabetización mediática que sea capaz de decir que determinados contenidos cumplen con determinados lineamientos, etc. Por ejemplo, que un reportaje de investigación ayude a que las personas conozcan sobre un tema, pero también que comprendan su relación con los medios para que puedan aprovecharlos de manera más constructiva. (E17)

Y a estos perfiles, Atarama (E17) también consideró que se sume la figura de un “responsable de audiencias”, quien se encargaría de:

monitorear lo que sus audiencias están haciendo para intervenir en el diálogo, para poder reorientar la comunicación, para poner puntos de vista. Es como si trasladaras una conversación de amigos al entorno digital y hay un líder, en nuestro caso, el líder debe ser un profesional. Este perfil no existe. (E17)

Ahora bien, sin dejar de relacionarse con lo expuesto anteriormente, la mayoría de los expertos destacaron lo vital que es contar con recursos económicos para impulsar este tipo de proyectos. Así, Romero (E07) apuntó: “Hace falta apoyo, que no lo hay. Y si esto no existe, no se puede pensar en nada. De hecho, las pocas iniciativas que se han hecho han sido con muy poco presupuesto”. En la misma línea Pellico (E05) y Piñeiro (E19) señalaron:

La alfabetización mediática hay que dotarla de recursos económicos. Todo mundo dice que la alfabetización es muy importante para una democracia sana, pero a la vez, nadie hace nada, no se le dota de recursos a este tema. (...) se le está dando más importancia y somos cada vez más conscientes de que es necesaria, pero esto no sirve de nada si no lo dotamos de recursos económicos. Incluso, si, por ejemplo, queremos formar a profesores para que brinden formación en alfabetización mediática, eso también requiere de recursos económicos. (E05)

Otro tipo de recursos a contemplar son los recursos económicos que permitan a los periodistas poder profundizar en determinadas informaciones. Esos recursos económicos convertirlos a lo mejor en investigadores que consigan la noticia, que consigan los contactos para hacer entrevistas o que tenga que ir a determinados sitios, etc. Sí que es necesario tener personal, porque se pueden tener diferentes tipos de contenido, sea audio, foto, juego, etc., pero si realmente esos contenidos no son de calidad, mi público no hará el esfuerzo de saltar. (E19)

Aguaded (E01) también defendió que debe haber un presupuesto dedicado a aquellos profesionales que se van a dedicar a estos proyectos: “si los

educomunicadores se van a dedicar a eso de forma voluntaria después de su trabajo, no pasa nada, pero si se convierte en su profesión deben cobrar, por tanto, debe haber presupuesto” (E01).

Asimismo, los especialistas hicieron apuntes de interés en relación con los recursos económicos. Entre ellos, Armas (E02) destacó que, si bien estos recursos son valiosos, hay que dotarlos de sentido, es decir, usarlos sin perder de vista la finalidad de alfabetizar mediáticamente:

Por supuesto recursos económicos, sin esto es difícil hacer nada. Hacer cosas simplemente con la voluntad es muy duro. Lo que pasa con el dinero, es que, si el foco no es el adecuado, tampoco sirve para gran cosa. Por ello hay que diseñar muy bien los proyectos para que el dinero tenga uso eficiente. Puede que unos pocos euros invertidos en el segmento adecuado pueden ser más eficientes que más euros intentando llegar a muchos colectivos. Entonces, hay que ver el equilibrio del dinero utilizado y el segmento al que uno dirige el proyecto. (E02)

En la línea de optimizar los recursos económicos de los que se dispone, Larrondo (E12) señaló que influye mucho la creatividad de los profesionales para contar las historias transmedia:

Esto se lo pueden costear las grandes corporaciones. Pero no todo es el dinero, muchas veces importa mucho la creatividad. Eso es lo bueno que tiene el transmedia, que como tienes a tu alcance todos los medios igual puedes hacer cosas en algún medio que no te exija tanto dinero, pero sí que sea algo creativo, por ejemplo, utilizar Twitter, etc. Yo creo que al final es mucho qué prioridad tenga el medio o en qué se quiera diferenciar. (E12)

Continuando con destacar la importancia de la convergencia de recursos económicos y humanos, los especialistas hicieron alusión también a los recursos técnicos, a nivel de equipos y también de conocimientos de los profesionales involucrados en los proyectos. Así, Grandío (E14) y Establés (E09) hablaron de la

relación general entre los tres tipos de recursos. Para Grandío (E14), estos proyectos van “de la mano con el personal técnico. Y es que la narrativa transmedia implica una mayor narrativa y por lo tanto lleva una mayor complejidad en el desarrollo con mayor inversión económica y humana”. Y Establés (E09) apuntó: “Los tres pilares son indispensables, sobre todo empezando a nivel humano y luego a nivel económico. Creo que si se tienen las dos primeras es más fácil adaptarse y conseguir los objetivos planteados inicialmente a nivel técnico”.

Larrondo (E12) también destacó lo importante de contar con instrumentaria técnica, justamente si lo que se quiere ofrecer son narrativas atractivas e innovadoras para el público: “Se habla ahora del transmedia inmersivo, y eso a nivel técnico exige cámaras especiales...”. Además, Hope (E04) agregó que los conocimientos técnicos que pueden adquirir las audiencias a las que se busca alfabetizar mediáticamente, dependerán de la tecnología que se use para formarlas.

Asimismo, Pellico (E05) incidió en utilizar recursos técnicos en beneficio de la transparencia de la información que se está ofreciendo al público:

por ejemplo, trabajamos en un proyecto en el que se tenía que ofrecer al usuario (de contenido de prensa como de televisión) la información de que determinada noticia ha utilizado fuentes diversas, que se ha contrastado... de manera que el ciudadano pueda checkear esa información. Eso me parece interesante, que el público disponga de esa información (...). Una información básica en términos de alfabetización mediática (...) [Y para esto] debe haber una parte técnica de desarrollo. (E05)

Piñeiro (E19), por su parte, aunque señaló que los recursos técnicos son importantes, destacó que lo de mayor relevancia es la configuración de la narrativa: “creo que el nivel técnico es necesario, pero quizá es lo menos. Porque lo importante en una narrativa transmedia es que sea lo suficientemente interesante para que la gente se anime a cambiar de medio”. En el mismo sentido, Atarama (E17) señaló:

Luego viene lo más difícil que es echar a andar la estrategia, es decir, cómo haces una experiencia que tenga esa vocación de durar en el tiempo y de siempre ayudar a las personas a entender la naturaleza de los medios. No hay que olvidar que un proyecto transmedia tiene un inicio, pero no un final, y eso es muy rentable. (E17)

Se recogieron también otros puntos de vista de especialistas que además de destacar el valor de la puesta en marcha de estos proyectos gracias a recursos humanos, económicos y técnicos, también señalaron como fundamental la implementación de políticas públicas que impulsen estas iniciativas y el fomento del trabajo conjunto de diversas instituciones, justamente para combinar esfuerzos y recursos. Así, Albarello (E03) defendió que se trata de “transformaciones institucionales, de equipos de gestión, de escuelas, de universidades, de pensar en proyectos transinstitucionales. Es como una transformación que hay que hacer al interior de las instituciones educativas fuerte para dar cuenta de esto”. Con la misma lógica otros expertos expresaron:

lo primero que haría falta son políticas. Que la AMI sea una asignatura en los programas. Hay que oficializarlo. Esto lo pide muchos colegios de periodistas, muchos periodistas, que haya asignaturas de alfabetización mediática. Entonces, primero la política, que sea algo oficial. Segundo, que la universidad siga estudiando, investigando como alfabetizar. Necesitamos esa base bibliográfica. (Sánchez, E20)

Se necesita un equipo humano en todo el país, formador de formadores. Para poder desplegar la alfabetización mediática en este país hay que cambiar las leyes de educación y los contenidos de las asignaturas (dentro de ciencias sociales debe estar la materia de alfabetización mediática), y hay que formar a los docentes que impartirían esa asignatura. (Romero, E07)

El factor económico es muy importante, pues los proyectos implican tecnología, narrativas punteras. Por eso yo creo que la línea de trabajo es trabajar con coproducciones, es decir, con diferentes agentes. (...) Por eso

creo que la dinámica debe ser compartida: procesos colectivos de producción, de cocreación entre diferentes tipos de instituciones, públicas y privadas, regionales, nacionales, etc. Creo que ese es un modelo que puede ser viable, más que producciones en solitario. (Grandío, E14)

Es una decisión del accionariado privado y del accionariado público. Las cosas no se pueden hacer sin recursos humanos y sin recursos financieros. Entonces, si existe una carencia de alfabetización mediática, si el mercado no regula esa acción, por competencia directa de oferta y demanda, tal vez allí es donde los servicios públicos o el propio legislador tiene que actuar incluyendo programas que pueden ser desarrollados por estos proveedores de contenido audiovisual, educativo o de entretenimiento que esté alineados con el periodismo. (Ortega, E06)

al mismo tiempo, los medios de comunicación, el ámbito político, el ámbito educativo y el ámbito mediático, que los medios se comprometan a hacer una programación y hacer un tipo de contenido que ayude a esta alfabetización, tanto por los contenidos que ofrezcan (que se han olvidado de la parte de su obligación de formar, además de las de informar y entretener). Hay que potenciarla y ser más transparentes de cara a la audiencia mostrando cómo trabajan la información. (Sánchez, E20)

Por último, Ortega (E06) resaltó que para la puesta en marcha de estos proyectos se debe partir de la realidad de cada país y en base a ello plantear la estrategia:

Hay que tener en cuenta las diferencias de las sociedades, los recursos que se movilizan no siempre son los mismos, pero el producto puede tener una calidad que alcance los objetivos deseados por ese programa, o por ese desarrollo de producto transmedia o audiovisual cuyo objetivo complementario o principal pueda ser el de mejorar la alfabetización mediática de la sociedad y de los individuos. (E06)

Los recursos humanos, técnicos y económicos, como se ha podido ver, son fundamentales para la puesta en marcha de proyectos periodísticos transmedia para alfabetizar mediáticamente. Sin un balance adecuado de estos, los proyectos de esta naturaleza no serían viables. Y esto dependerá principalmente, como señalaron los expertos, de la importancia y presupuesto que los medios y las administraciones públicas brinden a este tipo de iniciativas.

6.1.10. Monitorización y evaluación de proyectos de periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente

Otro de los temas planteados a los especialistas fue la monitorización y evaluación de los proyectos de periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente. Así, se encontraron respuestas en dos líneas: una enfocada desde el punto de vista cuantitativo, centrada en el seguimiento de los medios, principalmente los digitales, y otra de cariz cualitativo, que toma en cuenta la opinión del público y la mejora o no de su nivel de alfabetización mediática. Asimismo, entre las respuestas de los expertos se identificaron algunas que proponen un seguimiento que sea ejecutado por los productores mediáticos y otras que destinan esta labor a los profesores.

Basados en las experiencias actuales, algunos de los expertos señalaron que no existen ahora protocolos o indicadores a seguir para poder hacer el seguimiento a este tipo de proyectos y que, por ello, como señaló Albarello (E03), hay “un camino por recorrer”. Esta situación se debería, según dijo Grandío (E14), a que “esto es muy innovador y los procesos se van actualizando conforme se van sacando las cosas”. Por ello, Pellico (E05) explicó que la manera de monitorizar y evaluar estos proyectos debe ser desarrollando indicadores:

Pertenezco a una organización que se llama Alfa-media donde abogamos porque se ponga en agenda pública la importancia de la alfabetización mediática, y una de las tareas que consideramos que tenemos pendientes por hacer, desde la universidad o desde la sociedad civil, es desarrollar, pensar, cuáles serían estos indicadores para monitorear que un proyecto en verdad esté cumpliendo con su labor de alfabetización mediática. Eso está

por hacer. Yo creo que quizá desde las universidades sí se ha pensado en esto, pero aún no se ha concretado en algún indicador. (E05)

En este sentido, Aguaded (E01) explicó que el problema de que no haya una evaluación correcta de los proyectos cuya finalidad es alfabetizar mediáticamente es la poca sistematización con que se desarrollan:

El problema principal de los proyectos de educación mediática es que están muy poco sistematizados, es decir, hay muy poca política pública, se ha hecho mucha investigación, pero se ha hecho transferencia espontánea, es decir, no planificada, no organizada, no sistémica. Por tanto, no se han desarrollado muchos programas y por ende, no se han desarrollado tampoco muchas estrategias de evaluación acreditadas. (E01)

Por su parte, Romero (E07) precisó que en España se han impulsado iniciativas desde algunas universidades para hacer evaluaciones del nivel de alfabetización mediática de la población y, partiendo de estas, se podrían actualizar indicadores para convertirlos en aplicables a este tipo de proyectos.

Ahora bien, y entrando en materia de cómo se podría realizar una monitorización y evaluación cuantitativa de proyectos periodísticos transmedia para alfabetizar mediáticamente, Ortega (E06), recalcando la importancia de hacer una medición, señaló, en líneas generales, que existen dos tipos de acciones:

Hay dos acciones: los indicadores de uso y los de impacto/efectos. Sí o sí tenemos que medir, los indicadores pueden ser diversos, pero siempre se debe medir. Los investigadores, sean pedagogos, expertos audiovisuales o en salud física o mental de los usuarios, deben comparar lo que está pasando antes y después de un programa de alfabetización mediática. (E06)

Dentro de la categoría uso, el especialista ubicó a la huella que puede dejar el usuario cuando utiliza un determinado medio. Ortega (E06), en esta línea, hizo una mención especial al seguimiento digital:

Podemos hacer ahora un seguimiento digital de los individuos (ya sabemos cuántos están entrando, cuánto tiempo dedican...). Así podemos construir indicadores de consumo tradicionales sobre la audiencia. Por ejemplo, si hago un producto audiovisual, podemos saber cuántos lo visitan, lo utilizan, si se usan en espacios educativos... así tenemos indicadores cuantitativos sobre el uso, y esto redundará en la rentabilidad. (E06)

Piñeiro (E19) y Albarello (E03) igualmente destacaron lo importante de realizar este tipo de monitorización y evaluación de uso:

desde la perspectiva del medio, yo creo que la forma más sencilla es el seguimiento. Prácticamente todo lo que haga en Internet deja registro, entonces el medio puede ver perfectamente el número de personas que entraron, por dónde entraron, qué personas completaron mejor la experiencia, el número de personas que saltando un medio a otro... Entiendo que cuando una experiencia es de calidad o por lo menos es interesante, pues hace que haya un mayor número de personas que saltan de un medio a otro, un mayor número de personas que la completa, y un mayor número de personas que empiezan de un video y lo terminan, no se quedan solo en los 10 primeros segundos del video. (E19)

si hablamos de un seguimiento de la actividad, lo digital nos permite hacer un seguimiento, claramente, uno puede decir, bueno, ¿publicó o no publicó?, ¿cuántos lo publicaron? O sea, lo digital también permite seguir todo el proceso que van haciendo. (E03)

Otros especialistas también se refirieron a este tipo de seguimiento de uso. Grandío (E14), por ejemplo, habló de testeos a nivel técnicos, como la revisión de la navegabilidad. Palomo (E11), por su parte, mencionó la monitorización de audiencias a través de plataformas digitales como las redes sociales.

Retomando lo señalado por Ortega (E06) líneas atrás, se desarrolla a continuación lo que el experto clasificó como indicador de impacto/efecto. Sobre este aspecto,

diversos autores se pronunciaron haciendo referencia a la monitorización y evaluación de los proyectos ejecutando acciones que van desde pedir la opinión del público sobre la experiencia, hasta la realización de pruebas para medir el aumento de la alfabetización mediática del público.

En este sentido, Piñeiro (E19) destacó que se debe contemplar un seguimiento de cariz cualitativo, mediante el cual se pueda “integrar a los propios usuarios de una manera que dejen sus comentarios sobre la experiencia”. Lo mismo indicó Grandío (E14): “hay una línea de exploración interesante de cómo evaluar los proyectos transmedia sobre todo desde el punto de vista de la audiencia: si la audiencia entiende lo que se le está mostrando”. Y Feijóo (E16) también señaló que se debería valorar la satisfacción del público haciendo un “post-test” que ayude a detectar los puntos de mejora. Incluso, Palomo (E11) habló de una intervención del público desde antes del lanzamiento de la iniciativa, señalando que se podrían ejecutar “pre-test” con ellos.

Asimismo, elevando la importancia que los responsables del proyecto le pueden dar a la opinión del público, Armas (E02) consideró relevante la interacción constante de los productores con el usuario.

considero básico interactuar mucho, preguntar al usuario. No ponerse en una posición pontifical de púlpito, pensando que lo que se hace, simplemente por el hecho de estar bien intencionado va a alcanzar su propósito, hay que hacer un seguimiento interactivo permanente de recepción de *feedback* de los usuarios para garantizar que de verdad se cumplan los objetivos. (E02)

Sumado a esto, Armas (E02) señaló que se podría componer una muestra de supervisión, es decir, “un grupo de control, extraído del colectivo al que va dirigido el proyecto, y en esa monitorizar periódicamente indicadores previamente establecidos, y si los indicadores presentan alguna anomalía pues de nuevo acudir a revisarlos”.

También teniendo en consideración al público, Atarama (E17) abrió otra línea de interés. Para el especialista, en un tipo de proyecto que comprenda el desarrollo de un modelo transmedia y tenga la finalidad de alfabetizar mediáticamente, es importante la figura del “responsable de audiencias”, del que se ha hablado en el punto anterior:

Hace un tiempo hice una investigación con una colega y detectamos que los medios ni los periodistas participaban en la conversación con la audiencia, solo daban inicio a las conversaciones, pero no la continuaban, se dejaba todo al fluir espontáneo de las audiencias. Ese es un riesgo muy grave porque frente a una noticia es muy probable que una noticia desinforme, que se le dé una interpretación errada. Entonces este perfil responsable de las audiencias es que puede abrir el periodismo a un modelo transmedia/participativo. (E17)

Ahora bien, según Ortega (E06) estos indicadores de impacto/efecto deben contemplar también el consultar al público si siente que su alfabetización mediática ha mejorado. Para ello el especialista propone la realización de una serie de pruebas o de encuestas para detectar si esas acciones han tenido efectos positivos:

Por ejemplo, se le puede pedir al usuario que indique del 1 al 10 en qué nivel de alfabetización mediática se encuentra antes de consumir el producto, y a posteriori pedirles que indiquen si ha habido una mejora en su alfabetización. Si al comparar los resultados iniciales con los finales veo que se ha mejorado, entonces mis acciones de alfabetización mediática sí han tenido un impacto positivo en la sociedad. (E06)

En esta línea, es relevante incluir la opinión de Sánchez (E20), quien a diferencia de Ortega (E06), no habló de preguntar al público si considera que su alfabetización mediática ha mejorado, sino que propuso hacer pruebas que permitan medir si efectivamente ese nivel ha mejorado. La especialista orientó su respuesta al ámbito educativo, señalando que, a través de sesiones prácticas y empíricas, que

combinen el uso de redes sociales y recursos multimedia, se podrían realizar este monitoreo de evaluación continua:

El indicador para mí sería hacer pruebas de que el alumno comprende la información que recibe, desarrolla ese criterio personal y de opinión propia, distingue la información falsa de la que no lo es y sabe comprender la información que se le da. Todo este le va a ayudar a tomar decisiones, a distinguir lo importante y distinguir lo verdadero. (E20)

También ubicándose en el campo educativo, Establés (E09) explicó que es imprescindible, además de llevar a cabo la acción de alfabetización mediática, realizar el seguimiento de lo aprendido:

Muchas veces nos quedamos en la realización del seminario/taller/curso, pero no se analizan los efectos de dicha formación (...). Por eso, sería interesante poder llevar a cabo análisis de si los participantes han cambiado sus hábitos de consumo (si buscan más experiencias de periodismo transmedia, o si se plantean de dónde vienen las fuentes de información que consumen, por ejemplo). Creo que esto sería clave para tener en cuenta en los indicadores de calidad de una posible implementación de un programa de alfabetización mediática y periodismo transmedia. (E09)

Una propuesta similar también fue dada por Gifreu (E13), haciendo alusión a un proyecto competitivo del que fue miembro, en el que se trabajó la alfabetización en competencias transmedia:

Por ejemplo, en el proyecto de Transalfabetismos, establecimos una serie de competencias y de fichas. Con estas fichas fuimos a los colegios y proponíamos ciertos tipos de ejercicios a los alumnos, por ejemplo, la creación de un juego de mesa, de un videojuego, de un juego para móviles, un podcast... había muchos ejercicios que luego eran evaluados por los alumnos con unas encuestas, o sea, valoraban en qué se habían sentido más cómodos. Incluso a veces se examinaba junto con los profesores de la

escuela para que cierta parte de la evaluación a los alumnos sea de esta forma, y claro que demostró en ciertos casos que es mucho más efectiva la adquisición de conocimiento de esta manera que de la manera tradicional. (E13)

Albarello (E03), pensando igualmente en proyectos transmedia ejecutados en la escuela para alfabetizar mediáticamente, sugirió que la evaluación de los proyectos podría hacerse a través del desarrollo y aplicación de una rúbrica, elemento que podría ser co-creado junto con los alumnos:

incluso la rúbrica se puede consensuar, o sea, la rúbrica se puede desarrollar o diseñar, si lo hacemos transmedia desde el comienzo, hasta puede ser que la rúbrica se haga con los mismos estudiantes. (...) Hay que ver qué conocimientos técnicos les voy a pedir (...). Y luego la cuestión del contenido precisamente, cómo ese contenido debe estar presente (...) yo creo que ahí se puede establecer una rúbrica donde claramente se fijen de antemano los requerimientos, los pasos, y después evaluarlo de acuerdo a eso. (...) Me parece que hay que tener una cabeza abierta ahí. El docente abrirse a ensayar con esto, como no hay una cosa tan establecida, a ir probando y tal vez vas perfeccionando tu rúbrica. (E03)

Asimismo, Larrondo (E12) presentó una idea parecida a la rúbrica, pero con una visión más general, que podría aplicarse a nivel de proyectos impulsados desde los medios:

Primero yo haría una lista de características obligatorias, y luego nivelarlas, agrupándolas de manera que, si un producto cumple un grupo de características es de nivel 1, si cumplen otras es de nivel 2 y así sucesivamente. Esto puede ser en intensidad o en tipologías. Y luego cuando haces el análisis dices: cumple estas, es de nivel tal. Por supuesto, hay que explicar bien en qué consiste cada nivel. (E12)

Por último, respecto a la monitorización y evaluación de iniciativas de periodismo transmedia para alfabetizar en medios, se encontró la opinión de Piñeiro (E19), quien abordó un aspecto de interés. La especialista consideró también de relevancia que se realice una autoevaluación por parte de los mismos productores de la iniciativa:

[Evaluar] desde la perspectiva de investigadores, [ya que] probablemente las mejores experiencias al final son las que nos quedan en la cabeza, las que son más visibles. Esta parte es complicada porque entiendo que, si preguntas a los medios de comunicación, ninguno va a reconocer el fracaso, pero sí también entiendo que los medios que hacen una experiencia positiva de transmedia, pues esa experiencia tiene continuidad. (E19)

A través de las respuestas de los especialistas se entiende que, así como el planteamiento previo de este tipo de proyectos es fundamental, también lo es hacer un seguimiento constante, que permita conocer si está impactando en el público según lo deseado. Asimismo, la monitorización y evaluación debe ser contemplada desde diferentes perspectivas, que no solo se agoten en cifras de consumo, sino que apuesten por información cualitativa que permita conocer la curva de aprendizaje de las audiencias a quienes se está alfabetizando.

6.1.11. Posible impacto negativo de la dinámica transmedia sobre la alfabetización mediática

La aplicación de entrevistas a los especialistas terminó con algunas preguntas reflexivas, que más allá de profundizar en la configuración de proyectos periodísticos transmedia para alfabetizar mediáticamente, buscaron reflexionar sobre el contraste entre las narrativas transmedia y la alfabetización mediática, y también sobre las futuras líneas de trabajo en el campo. Específicamente el tema que se desarrolla en este apartado buscó encontrar opiniones relacionadas a posibles impactos negativos de la dinámica transmedia sobre la alfabetización mediática.

De esta manera, se encontraron diversas respuestas. Algunos especialistas no consideraron que la dinámica transmedia pueda traer consigo efectos negativos sobre la alfabetización mediática, otros indicaron que lo que se plantea en este escenario no son efectos negativos, pero sí desafíos. Y en esta línea, algunos expertos matizaron su respuesta señalando que, aunque principalmente tiene una repercusión positiva, se deben cuidar una serie de aspectos, propios del proyecto como del público al que se dirige, para que no se convierta en negativa.

Sánchez (E20) y Larrondo (E12) indicaron que no consideran que la narrativa transmedia tenga un impacto negativo sobre la alfabetización mediática, y que por el contrario se presenta como una oportunidad para ambas áreas, sobre todo, en el trabajo con los jóvenes:

Para nada. Lo veo como un recurso muy, muy atractivo para comenzar con las nuevas generaciones, para hacerles entender desde contenidos teóricos de otras materias y para mostrarles cómo funcionan los medios de comunicación y el efecto que a ellos les hace diferente, según el formato que estén consumiendo. Me parece una oportunidad por las dos vías: para que los medios conecten mejor con la audiencia a través de lo transmedia, les atraigan más (no al entretenimiento, sino a la información) y me parece una vía educativa y pedagógica. Me parece “la vía”. (E20)

No se me ocurre ninguna repercusión negativa. Porque yo creo que la alfabetización mediática depende sobre todo del tema o de qué acciones se hagan para educar. Que esas acciones se hagan en un medio o en varios, todo suma. Si las nuevas generaciones ya están acostumbradas a consumir en transmedia, entonces, cualquier producto adaptado a este estilo les va a llegar mejor y los va a alfabetizar. Los dos puntos [transmedia y alfabetización mediática] tienen un mismo objetivo, pero a la vez distinto. Uno más enfocado a lo profesional y otro más a la ciudadanía. (E12)

En el mismo sentido, Ortega (E06) señaló que el aporte positivo de la narrativa transmedia a la alfabetización mediática es principalmente el hecho de que lleve las acciones de alfabetización a entornos digitales y físicos:

Creo que la narrativa transmedia es algo que ha llegado para quedarse en los medios de comunicación y en la sociedad en sí. (...) En la narrativa transmedia es muy importante que las historias acontezcan en los espacios digitales y físicos, además es requerido para captar la atención de los individuos, o para tener más impacto sobre ese tipo de actividad. Yo creo que si hay un contenido de alfabetización mediática audiovisual debe trascender al espacio físico (espacios educativos reglados y no reglados), donde las familias, educadores y pedagogos introduzcan este tipo de contenidos como una actividad que permee. Yo creo que es complejo, pero considero que probablemente esa sea la gran revolución, el siguiente paso de la narrativa transmedia (...). (E06)

Según Guerrero (E08) y Atarama (E17), los riesgos asociados a la narrativa transmedia no son intrínsecos a ella, sino al desarrollo del entorno mediático:

Dado que llevamos instalados en este panorama desde hace unos años, no creo que se avecinen nuevas amenazas más allá de las ya detectadas y que surgieron a la par que las innovaciones de la narrativa transmedia. La participación de los usuarios y su acceso a las herramientas de producción mediática va de la mano con un aumento de la desinformación y la necesidad de un mejor tratamiento de la información y selección de los contenidos ya sea por parte de los profesionales como de los usuarios. (E08)

Evidentemente hay riesgos, pero los riesgos ya están. Es decir, cuando el periodismo asume el modelo transmedia no está haciendo más que actualizarse (...). El foco entonces debe estar en que, existiendo estos riesgos, cómo podemos comenzar a trabajar las virtudes de este paradigma de comunicación para enriquecer eso y justamente minimizar los riesgos que ya existen. Cuando se propone realizar un proyecto de periodismo

transmedia con énfasis en alfabetización mediática, en verdad lo que podemos ver es que se está tratando de minimizar estos riesgos que ya son patentes y reales y que efectivamente es un problema que se hará cada vez más visible. (E17)

Por su parte, Vázquez (E16), consideró que la dinámica transmedia plantea desafíos a la alfabetización mediática, a nivel de usuario. Por ello señala que debe recurrirse a la narrativa transmedia solo en casos que lo ameriten:

Introduce desafíos. Hay riesgo de que el usuario no complete la experiencia, que abandone o se pierda al fluir entre plataformas, tampoco es para el 100% de la audiencia ni para el 100% de los proyectos. Y, también, está el riesgo de utilizar con algún propósito el término ‘transmedia’ sin ponerlo realmente en práctica. (E16)

También haciendo referencia al usuario, Palomo (E11) indicó que “debido a la economía de la atención, quizá el consumo sea parcial y el diseño de la experiencia completa no sea apreciada por el consumidor”. Por lo tanto, Gifreu (E13) sugirió que se debe diseñar muy bien el recorrido transmedia que debe seguir el usuario si lo que se busca es alfabetizarlo, porque de no ser así, por ejemplo, un alumno puede terminar perdido:

Al final transmedia también es sinónimo de exceso, de saturación, de plataformas... Entonces, (...) el transmedia debe estar bien diseñado, incluso no llamarse transmedia sino crossmedia, que sea más ordenado, adaptándose a la lógica de las clases (...). En una clase necesitas ir de un concepto A hacia un concepto B, y luego cuando ya los tienes todos sobre la mesa empiezas a ver las relaciones. Entonces el transmedia puede ser peligroso para un alumno porque se puede perder. Yo creo que este modelo es peligroso en el aula, en un modelo narrativo no. De hecho, se me genera la duda de si realmente el transmedia funciona para esto, yo creo que sí, pero siempre y cuando estés bien estructurado, bien hilado y sea bien guiado. (E13)

Establés (E09), en esta línea, señaló que uno de los riesgos que introduce la dinámica transmedia a la alfabetización mediática es la falta de voluntad del usuario para seguir la historia:

Puede ser la falta de voluntad de los ciudadanos a seguir este tipo de periodismo, ya bien sea, por falta de tiempo o porque les faltan competencias previas para entender este tipo de narrativas. En este sentido, tenemos que asumir que la población a la que se destine este tipo de acciones va a ser muy concreta. Por tanto, hay mucho trabajo previo que hacer antes de plantearse un proyecto de alfabetización mediática y periodismo transmedia. (E09)

En opinión de Piñeiro (E19), el desarrollo de experiencias transmedia es positivo; sin embargo, precisó que debido a la diversidad de puntos a los que debe atender el público, algunos usuarios podrían sentirse abrumados:

el desarrollo de experiencias transmedia es muy positivo porque nos permite aprender y poner en práctica diversas estrategias y otras formas de hablar y de leer, en el sentido más amplio, pero también lo que puede hacer es que haya personas que se vean abrumadas. Sobre todo, por muchos fuegos artificiales y a lo mejor no consoliden la experiencia, no la llegan a finalizar porque tienen demasiado que atender. Por eso digo que siempre que hagamos algo debemos tener cuenta siempre al usuario y no tanto a la tecnología (...). Con tantos medios estamos abrumando a los usuarios y los perdemos y perdemos las posibilidades de que participen, y de que la historia siga extendiéndose (...). (E19)

También refiriéndose a la cantidad de inputs a los que debe atender el usuario, Grandío (E14) apuntó que esto podría causar que alguna persona se sienta excluida por desconocer el medio o formato; sin embargo, en líneas generales no encontró un impacto negativo:

Efecto negativo no intrínsecamente. Como hay más formatos y más medios, puede ser que el usuario por el hecho de que disponga de varios formatos se vea excluido en alguno por un grado de desconocimiento y por lo tanto haya que hacer un poco de pedagogía para explicar. (E14)

Asimismo, Hope (E04) señaló que la narrativa transmedia “puede profundizar la conexión del público/usuario con la historia, los personajes o el ‘mundo’ en línea”, lo que en consecuencia “aumenta la probabilidad de que el público desarrolle una relación parasocial [relación psicológica con el mundo narrativo creado], y eso puede ser beneficioso o peligroso”.

Por último, otra de las posibles repercusiones negativas fue señalada por Romero (E07). Para el especialista, a través de la diversidad de medios que se utilizan se pueden dispersar ideas generalizadas equivocadas de la realidad y eso perjudicará las percepciones sociales:

Uno de los problemas de las narrativas transmedia es que como tiene muchos escenarios, también mezcla muchos conceptos que al final pueden afectar la parte cognitiva. Todo parte de que hay personas que tienden a generalizar. Es decir, un discurso inicial, a partir del cual la gente ha generalizado y se genera una idea sobre un tema, luego tiene cabida en muchos otros espacios. Entonces, existen muchos espacios donde puede haber inputs ideológicos que puedan perjudicar las percepciones sociales. Al final, se puede jugar con la narrativa transmedia haciendo un producto muy consumible y por debajo meter una cantidad de antivalores y pensamientos generalizados. (E07)

En resumen, se pudo observar que los especialistas entienden a la dinámica transmedia como un reto en el proceso de alfabetización mediática. Y esto se debe a una serie de factores propios del ecosistema mediático, no de la narrativa transmedia en sí. Por ello, los expertos indicaron que los gestores de contenidos transmedia deben saber cómo sortear estos desafíos convirtiendo a la narrativa transmedia en aliada para la expansión de la alfabetización mediática, teniendo

como principal preocupación al público, su atención, lo que se le va a ofrecer y la participación que se le va a pedir.

6.1.12. Otras acciones que realizar para fomentar la AMI

Como pregunta de cierre, se consultó a los especialistas por las tareas pendientes a realizar en aras del fomento de la alfabetización mediática. Las respuestas obtenidas fueron diversas, pero en líneas generales se identificó la preocupación por formar en competencias mediáticas tanto a profesionales de la comunicación como a la sociedad en general. Sobre el último aspecto, los especialistas apuntaron como necesaria una alfabetización mediática que se trabaje en todos los niveles de educación formal, desde la primaria hasta la superior, y que también se expanda a los entornos informales, llegando a impactar también en personas mayores. Asimismo, y unido al punto anterior, gran parte de los expertos señalaron como fundamental que las administraciones públicas y los medios de comunicación se unan a esta labor.

De esta forma, Atarama (E17) se centró en la formación en competencias mediáticas de los profesionales vinculados a los medios de comunicación, señalando que esta es una tarea pendiente para fomentar la alfabetización mediática en general:

Creo que ahora la principal tarea es dar visibilidad a la necesidad urgente de incorporar mecanismo de alfabetización mediática en todas las profesiones vinculadas a la cultura de medios. Este es el primer paso: destacar esta urgencia, y a partir de allí se irán dibujando caminos. Lo que encuentro es que, en aras de captar la atención de nuestra audiencia, hemos hecho caso omiso a nuestro deber de alfabetizarlas también, de ayudarlas a hacer un consumo prudente y adecuado. (E17)

Por su parte, Hope (E04), hablando de la alfabetización mediática de todo individuo, defendió que esta formación debe impartirse en todo nivel pues es una competencia básica en democracia:

En una sociedad altamente conectada y digital, es irresponsable no impartir alfabetización mediática; sin duda, en todos los niveles de la educación formal, desde la guardería hasta la universidad. Pero también en los entornos de educación informal de adultos. Hoy en día, prácticamente toda la información se comunica a través de algún medio o tecnología. Para ser un ciudadano participativo es necesario poseer una alfabetización mediática competente. La alfabetización mediática debe considerarse una competencia básica en democracia. (E04)

Lo mismo indicó Piñeiro (E19), señalando que principalmente se debe trabajar con las personas en relación con la participación y la creación de contenidos:

Creo que en el proceso de alfabetización mediática hay mucho de saber leer y poco de saber escribir. Creo que debería ser un elemento transversal de la educación en todos los niveles. (...) Yo creo que es algo que deberíamos reforzar en todos los niveles de enseñanza, desde pequeños sobre todo enseñar a cómo escribir, a cómo crear. Y luego a las personas mayores, a las personas que ya están fuera del sistema educativo también sería necesario animarlas a escribir, animarlas a que no solo lean, sino que pueden ser usuarios activos y participativos (...). (E19)

Asimismo, Piñeiro (E19) señaló que en este proceso lo mejor es que los medios de comunicación se sumen motivando a sus seguidores a que tengan una participación activa. En la misma línea, Palomo (E11), Atarama (E17) y Sánchez (E20) especificaron la necesidad de que los periodistas y los medios se conviertan en actores activos de la formación en competencias mediáticas:

Se debería introducir una asignatura obligatoria en Primaria y Secundaria para estimular el consumo racional de los medios, tanto como receptores como productores, por ejemplo, en redes. Y además debería ser impartida por periodistas que estimulen el sentido crítico de los estudiantes y cuenten experiencias vividas que les permita crear conexiones. (E11)

Si la sociedad sufre con tanta desinformación es porque detrás hay un conjunto de problemas ante los cuales [los medios] nos hemos tapado los ojos y hemos dicho que no es nuestro problema y hay que dejárselo a los educadores. Sin embargo, es nuestro *core business* educar a las audiencias en que entiendan nuestras dinámicas, nuestros contenidos y los consuman de manera crítica y los socialicen de manera prudente. (E17)

Primero convertirlo en un área de conocimiento en la universidad, convertirlo en un programa obligatorio y que los medios también hablen de esto. Creo que es importante dirigirse a la audiencia joven y también a la adulta, a los padres, por ejemplo, me parece una oportunidad también como una herramienta educativa para los padres, porque los padres también estamos muy desorientados de cómo educar a nuestros hijos en este entorno. (...) Yo creo que la AMI tendría que extenderse hacia toda la sociedad y los medios son un altavoz para ello. Pero las políticas educativas deben de tener compromiso con este. (E20)

Como ya deja ver Sánchez (E20), a la participación de los medios en la expansión de la alfabetización mediática, es imprescindible sumar el trabajo de las administraciones públicas. De esta manera, Aguaded (E01) y Pellico (E05) también expresaron:

la alfabetización mediática es un camino de conocimiento nuevo que surge en la investigación, que todavía tiene poca política pública, está todavía poco implementada pero que requiere que fundamentalmente avance en la línea de enfatizar la importancia de las audiencias y su formación para un consumo inteligente de los medios. (E01)

Creo que lo importante es que la alfabetización mediática esté en la agenda pública y en la opinión pública. Que quizá la Unión Europea que hace unos años la está impulsando mucho, esto también es necesario. Desde luego los medios y la Escuela son muy importantes, organizaciones especializadas, la academia y dentro del ámbito de la Educación pues hay psicólogos y los que

trabajan en la formación de profesores. Estos ámbitos deben trabajar e impulsar la alfabetización mediática. Pero es necesario el apoyo de la Administración Pública, porque de lo contrario se queda solo en deseo. Y la industria debe posicionar el tema en la agenda pública... en resumen, tres ámbitos: agenda pública, administración pública y esto se concreta con que haya una ley, con la que se pueda obligar a su cumplimiento. (E05)

Asimismo, y en relación con lo anterior, Aguaded (E01) apuntó como otra de las tareas pendientes a trabajar en la línea de la alfabetización mediática a la investigación y la intervención:

En este campo hay que investigar mucho, pero también hay que intervenir, porque si no intervenimos la investigación se queda desfasada porque los medios cambian mucho (...). Entonces, frente a toda esa realidad que cada vez va desdibujando más la línea entre lo real y lo virtual, hace falta formar a la gente, para que la gente sepa diferenciar, sepa cuidar su identidad digital, etc. Aquí es donde la intervención y las propuestas formativas se convierten en fundamentales. La investigación es para ofrecer respuesta a problemas, y aquí tenemos un problema: un consumo mediático abusivo a nivel universal y una escasa capacidad de las personas para afrontar esos retos de una forma inteligente. Frente a eso hay que desarrollar estrategias desde el periodismo transmedia, desde la televisión, desde las escuelas, etc. (E01)

Por su parte, Romero (E06) introdujo otra línea de acción a trabajar: la de idear muy bien el material con el que se acercará al público la alfabetización mediática:

El problema es que el único lugar donde aprendes por obligación es la escuela, en cambio, cuando la gente está en su trabajo, en sus casas, en sus espacios de ocio y distracción, es muy difícil venderles el discurso de la AM. El problema es la voluntad de las personas. Claro está también si no hay materiales innovadores con los que la gente pueda aprender (podcast, MOOCS, narrativa transmedia, series, etc.) es peor. No necesariamente

debe ser algo formativo, hay que buscar formatos que presenten como algo divertido lo formativo. (E06)

Ahora bien, los especialistas también apuntaron cuáles deben ser las competencias mediáticas que son necesarias de trabajar. En este sentido, Establés (E09) y Grandío (E14), teniendo en cuenta que la alfabetización mediática debe impactar en todos los niveles, apuntaron que es necesario pensar en qué competencias trabajar específicamente con cada grupo pues sus necesidades son distintas:

Creo que una de las claves es centrarse muy bien a qué públicos nos vamos a dirigir y tener en cuenta que no hay que enseñar todo. Estamos saturados de pantallas y medios, y para poder llevar a cabo acciones de alfabetización mediática efectivas hay que escuchar primero qué inquietudes tienen los ciudadanos. Una vez estemos en esa fase, que será compleja y larga, ya podremos plantear acciones concretas y que puedan motivar a la ciudadanía para poder participar en ellas. (E09)

Tenemos que valorar los riesgos de una intensificación de la tecnología en nuestras vidas y aprovechar las oportunidades, y en este punto es fundamental la alfabetización mediática para minimizar riesgos. Y dentro de esto, verlo por sectores, como el sector más joven, donde hay que ver temas como la gestión del tiempo frente a la tecnología, la imagen pública, el consumo de pornografía, el ciberbullying. (...) También está la alfabetización de la tercera edad, el acceso a la tecnología, brecha digital... es un panorama abierto, dinámico, con retos diarios. Y los periodistas pueden aportar a esto, así como los profesores de instituto, de infantil, etc. La alfabetización mediática es un reto para la sociedad. (E14)

De esta manera, los especialistas hicieron hincapié en determinadas competencias en específico, como la comprensión lectora, la verificación de información, la creación de contenidos y el pensamiento crítico:

Creo que la alfabetización mediática no es algo como antes que se aprendía escribir y listo, sino que ahora tenemos que empezar a pensar en clave de comprensión lectora, de selección de fuentes. Entonces, así como se hace más compleja nuestra vida online, nuestra vida a través de diferentes medios de comunicación, la alfabetización mediática presenta nuevos retos (...), nuevas necesidades (...) y esta alfabetización mediática tiene que avanzar (...). Muchas veces damos por hecho que lo aprendemos de manera innata, pero muchas veces no es tan innato como pensamos. (Piñeiro, E19)

Hay que preparar a la gente no solo en decirles que tenga cuidado con algo, sino en qué hacer. La manipulación es un arte y si es buena es muy difícil de develar. Por ello la alfabetización mediática e informacional es fundamental, y es un campo difícil, en el que hay mucho por descubrir. (Larrondo, E12)

Hay muchos frentes abiertos. Principalmente en el tema de la desinformación. Hay que educar a la gente para que sepan diferenciar la información falsa, que sepan cómo verificar la información, cómo testear los bulos. Sobre todo, después de lo vivido o lo que sucede ahora. Las personas deben saber identificar la desinformación en temas de salud, en contextos bélicos, políticos, etc. (Grandío, E14)

Tenemos que apostar por enfoques críticos que no le den la espalda a la realidad de los usuarios, sino que, por un lado, les enseñen a navegar los riesgos y límites de esas pantallas y, por otro, les permitan aprovecharlas y explotarlas creativamente para generar contenido. No hay vuelta atrás de las pantallas, pero al menos, aprendamos y enseñemos maneras orgánicas de convivir con ellas. (Guerrero, E08)

Ahora, lo propio es eso, ver de qué elementos dotamos a los ciudadanos, a los estudiantes, a los jóvenes, los que sea que estén en un proceso educativo, qué elementos les damos para ser usuarios críticos de estas

tecnologías y productores críticos de información usando estas tecnologías.
(Albarelo, E03)

Por último, los expertos coincidieron en que más allá de las acciones que se tomen en aras a fomentar la alfabetización mediática, lo fundamental es no dejar de trabajar en ella y que las personas la asuman como necesaria. De esta manera, Ortega (E06) defendió: “La alfabetización mediática no es la piedra angular que va a solucionar todos los problemas de la sociedad, pero sí es una piedra principal”. Y, por su parte, Establés (E09) señaló:

Es importante que [las personas] vean que la alfabetización mediática es una de las herramientas más potentes para poder tener capacidad para afrontar los retos que se nos plantean día a día relacionados con el consumo de contenidos: noticias falsas, bulos, las implicaciones (buenas o malas) de la implementación de la inteligencia artificial en nuestras vidas, etc. (E09)

Como se ve, la alfabetización mediática es una tarea constante, una necesidad que se actualiza a la par de la evolución del ecosistema mediático. Por ello, los expertos señalaron que existen muchas líneas de trabajo en ese sentido. Trabajo que necesita del compromiso de diversos actores para que así la alfabetización mediática se expanda a personas de todas las edades y en todos los entornos educativos.

6.2. Estudios de caso

Se presenta, a continuación, un análisis detallado de cada uno de los cinco proyectos seleccionados en base a la tabla de estudio de caso presentada en el apartado metodológico (ver Tabla 7). El análisis que se presenta incluye, en cada caso, una tabla inicial donde se mostrarán los datos correspondientes a la primera variable contemplada: aspectos generales del proyecto. A esta tabla le seguirá la presentación de hallazgos y correspondiente reflexión de las tres variables restantes (caracterización periodística, desarrollo transmedia y labor de AMI) y sus respectivas categorías.

Es importante recalcar que, dependiendo del área o áreas en las que se desarrolla cada proyecto (periodismo, comunicación transmedia o alfabetización mediática), se vio la conveniencia de contemplar o no el análisis de determinadas variables.

6.2.1. #Orson80

En la Tabla 11 se presentan los aspectos generales de la iniciativa #Orson80 y en las líneas posteriores el análisis de las variables caracterización periodística, desarrollo transmedia y labor de AML.

Tabla 11

Aspectos generales de #Orson80

Nombre del proyecto	#Orson80
Área temática	Alfabetización mediática / narrativa transmedia
Tema central	Dramatización radiofónica de la novela La Guerra de los Mundos (H. G. Wells), realizada por Orson Welles en 1938
Producción/dirección	Profesores de escuelas y universidades de Buenos Aires
Público objetivo	Niños y adolescentes de escuelas / adultos estudiantes de español
País	Argentina
Año de realización	2017-2022

Nota. Elaboración propia.

a. Caracterización periodística

Se ha prescindido del análisis de esta variable debido a que el proyecto #Orson80 se desarrolla en las áreas de alfabetización mediática y narrativa transmedia. Si bien, dentro de su labor de alfabetización mediática trata temas relacionados con la *news literacy* como el análisis de *fake news*, entre otros, el proyecto no ha sido concebido desde una vertiente periodística y por ende no tiene caracterización tal.

b. Desarrollo transmedia

#Orson80 nace desde un enfoque transmedia, tal como lo señalan sus creadores en la página web del proyecto. Esto se remarca con el hecho de que la iniciativa toma como punto de partida lo sucedido en 1938 en Estados Unidos, cuando el joven actor, director y guionista Orson Welles, realiza la que probablemente es la primera expansión transmedia de la novela La Guerra de los Mundos de H. G. Wells, a través de una dramatización radiofónica que desata el pánico en los americanos (#Orson80, s.f.).

La concepción transmedia del proyecto se ve reflejada en su claro objetivo de integrar las lógicas creativas de la narrativa transmedia en el trabajo en el aula y a partir de estas promover en los alumnos la reflexión crítica sobre el uso de nuevas tecnologías y la diseminación de las noticias falsas. Para ello, los creadores del proyecto, un grupo de profesores de escuela y universidades de Buenos Aires (Argentina), propusieron un mapa transmedia. Una estructura que marca la serie de plataformas y medios empleados, las tareas desarrolladas en cada uno y la evaluación aplicada a los mismos, todo esto según los públicos específicos a los que se dirige.

b.1. Visualización del mapa transmedia

Dentro de la página web del proyecto (#Orson80 Proyecto Educativo Transmedia) se ha creado un espacio denominado Mapa transmedia. En este apartado se puede encontrar algunas de las diferentes aplicaciones a través de las que se va estructurando el trabajo de alumnos y docentes involucrados en #Orson80. Estas son presentadas a través de un resumen visual, una infografía que enlaza algunas de las expansiones desarrolladas. Si bien, el mapa transmedia no resulta completo ni dinámico, sí permite tener una visión general de la configuración de la expansión transmedia del proyecto.

Se destaca también que, dentro de este espacio, se hace un llamado a la participación del público para sugerir otras formas de expandir el contenido, para

ello, se ponen a disposición de todos los usuarios el mail del proyecto y las diferentes redes sociales creadas. Esta acción es una muestra de la naturaleza transmedia del #Orson80, pues demuestra que la historia no está cerrada, si no que, por el contrario, está abierta a continuar creciendo.

b.2. Medios y plataformas

Se enlista, a continuación, la serie de medios y plataformas utilizados para la expansión transmedia de #Orson80. Se han clasificado según sus creadores.

Canales oficiales creados por el mismo proyecto:

- Web #Orson80 Proyecto Educativo Transmedia (creada en Google Sites)
- Perfil de #Orson80 en web Medium
- Web #Orson80 Aventura Transmedia (creada en Google Sites, específica para las actividades de los alumnos de educación secundaria)
- Canal de YouTube del proyecto
- Página de Facebook del proyecto
- Perfil de Instagram del proyecto
- Cuenta de Twitter del proyecto
- Aulas de escuelas de Buenos Aires
- Aulas del Instituto Cervantes de Tel Aviv

Canales creados por el público (alumnos participantes del proyecto):

- Perfiles creados por los alumnos en Pinterest
- Revistas digitales creadas por los alumnos en Flipsnack
- Bitácoras personales de los alumnos en Penzu
- Cuentas creadas por los alumnos en Ivoox
- Cuentas creadas por los alumnos en SoundCloud
- Perfiles de los alumnos en Blogger

Como se puede ver, conviven los medios digitales junto con los analógicos. De esta manera, la historia de #Orson80 se expande a través de redes sociales como también a través de espacios y actividades físicas. Se entiende que se busque el uso de diversas plataformas porque es una manera de que el público ponga en práctica las competencias transmedia sobre las que se quiere alfabetizar. En este sentido, cabe resaltar que pueden haberse creado más canales para la expansión del proyecto (que no se hayan podido identificar), principalmente aquellos creados por los alumnos participantes de #Orson80.

b.3. Recursos usados

Cada una de las plataformas anteriormente mencionadas se ha valido de uno o más recursos para comunicar. A continuación, se muestran cada uno de los recursos usados según el canal de expansión:

Canales oficiales creados por el mismo proyecto:

- Web #Orson80 Proyecto Educativo Transmedia: texto (enriquecido con hipervínculos y texto incrustado en formato pdf.), fotografías (de la ejecución del trabajo en aula), imágenes (principalmente memes y capturas de pantalla), infografías (una de estas enriquecida con hipervínculos) y vídeos de YouTube incrustados.
- Perfil de #Orson80 en web Medium: texto (enriquecido con hipervínculos), imágenes (ilustraciones, gifs, capturas de pantalla), fotografías, infografías y vídeos de YouTube incrustados.
- Web #Orson80 Aventura Transmedia: texto (enriquecido con hipervínculos), imágenes (ilustraciones, memes) y vídeos de YouTube incrustados.
- Canal de YouTube del proyecto: vídeos.
- Página de Facebook del proyecto: texto (enriquecido con hipervínculos), imágenes (gráficas promocionales de eventos, memes), vídeos (propios y otros incrustados de YouTube), fotografías (trabajo con alumnos, trabajos de los alumnos), infografías y enlaces a webs o publicaciones de otras páginas de Facebook.

- Perfil de Instagram del proyecto: texto (enriquecido con hipervínculos), imágenes (gráficas promocionales de eventos, memes), fotografías (trabajo con alumnos, trabajos de los alumnos) y vídeos.
- Cuenta de Twitter del proyecto: texto (enriquecido con hipervínculos), enlaces a webs o publicaciones de otras cuentas de Twitter, imágenes (ilustraciones, memes, capturas de pantalla, gráficas promocionales de eventos), fotografías, infografías, y vídeos.
- Aulas de escuelas de Buenos Aires: a partir de lo visto en la web y otras plataformas del proyecto se puede afirmar que en el trabajo en aulas se ha utilizado material en texto, imágenes, infografías, vídeos, juegos (de mesa y videojuegos) y audios.
- Aulas del Instituto Cervantes de Tel Aviv: a partir de lo visto en la web y otras plataformas del proyecto se puede afirmar que en el trabajo en aulas se ha utilizado material en texto, imágenes, infografías, vídeos y audios.

Canales creados por el público (alumnos participantes del proyecto):

- Perfiles creados por los alumnos en Pinterest: no se ha tenido acceso a las creaciones de los alumnos, pero por la naturaleza de la plataforma, se entiende que los recursos usados son texto, imágenes, fotografías y vídeo.
- Revistas digitales creadas por los alumnos en Flipsnack: no se ha tenido acceso a las creaciones de los alumnos, pero por la naturaleza de la plataforma, se entiende que los recursos usados son texto, imágenes, fotografías, infografías y vídeo.
- Bitácoras personales de los alumnos en Penzu: no se ha tenido acceso a las creaciones de los alumnos, pero por la naturaleza de la plataforma, se entiende que los recursos usados son texto, imágenes, fotografías, infografías, vídeo y audio.
- Cuentas creadas por los alumnos en Ivoox: no se ha tenido acceso a las creaciones de los alumnos, pero por la naturaleza de la plataforma, se entiende que los recursos usados son texto y audio.

- Cuentas creadas por los alumnos en SoundCloud: no se ha tenido acceso a las creaciones de los alumnos, pero por la naturaleza de la plataforma, se entiende que los recursos usados son texto y audio.
- Perfiles de los alumnos en Blogger: según el acceso que se ha tenido a algunas de las creaciones de los alumnos, los recursos usados son texto e imágenes (ilustraciones y memes).

b.4. Contenidos desarrollados

Se presentan, a continuación, la serie de contenidos desarrollados en el marco de #Orson80 y que han sido distribuidos en los medios y plataformas anteriormente mencionados y a través de los recursos también mencionados. Se ha identificado el desarrollo de cuatro tipos de contenidos transmedia:

Contenido principal:

La historia sobre la que se base el proyecto es la primera expansión transmedia de la novela La Guerra de los Mundos (H. G. Wells), realizada por Orson Welles la noche del 30 de octubre de 1938, mediante una dramatización radiofónica. Esta macrohistoria en el marco del proyecto #Orson80 ha sido principalmente expandida en las aulas.

Contenido social:

El contenido social generado por el proyecto es todo aquel que ha sido publicado en las redes sociales y otras plataformas digitales. Estas publicaciones brindan la oportunidad a los alumnos participantes del proyecto de interactuar con sus pares e incluso con los desarrolladores del proyecto. También puede ser considerado como contenido social el desarrollado en las aulas, pues ha permitido que los estudiantes entren en contacto entre ellos mismos y con los profesores.

Contenido cocreado:

Se encuentra aquí todo el material, offline y online, generado por los participantes del proyecto. Este contenido ha sido creado a partir de la interacción en el aula, donde los docentes impulsaron a los alumnos a crear contenidos materiales y también en diversas plataformas digitales. Ejemplos de esto son los blogs de alumnos en Blogger, sus audios en Ivoox o los videojuegos en Scratch. Dentro de estos se encuentran:

- Interacciones o contribuciones reconocidas: todo el contenido offline y online generado por los alumnos ha sido reconocido y expuesto a través de las plataformas oficiales del proyecto. Ejemplo de esto es invitar a los alumnos alfabetizados por el proyecto para que ellos mismos con sus creaciones alfabeticen a otros alumnos de otras escuelas (Figura 9).

Figura 9

Ejemplo de contribuciones reconocidas en #Orson80



Nota. Extraído de Facebook Orson80 Transmedia Educativo.

Si bien en algunas de las actividades didácticas se invitó a los alumnos a que crearán diferentes desenlaces de la historia original de la que partían o propusieran nuevos desarrollos de la misma, estas contribuciones fueron reconocidas, pero no alteraron la historia en sí misma.

Productos y otras actividades:

- Se encontró un producto creado por los mismos impulsores del proyecto. Se trata de las WellesYWells, unas mascotas impresas en 3D, que simulan ser unos extraterrestres. Estas figuras 3D fueron presentadas en las redes sociales del proyecto (Figura 10).

Figura 10

WellesYWells, producto creado en el proyecto #Orson80



Nota. Extraído de Facebook Orson80 Transmedia Educativo.

- En el marco del proyecto, además de las actividades en el aula, se desarrollan una serie de actividades como encuentros con especialistas sobre narrativa transmedia y alfabetización mediática, ya sea a través de conferencias o incluso la organización de comidas (Figura 11).

Figura 11

Actividades organizadas por el proyecto #Orson80



Nota. Extraído de Twitter @Orson1938.

b.5. Hipertextualidad

En relación con esta categoría, se observó el uso de los tres tipos de enlaces: internos, transversales y externos. Esto, sobre todo, se ha podido observar en los canales generados oficialmente por el mismo proyecto. Las conexiones establecidas de manera general han sido:

- Enlaces internos: conexiones establecidas dentro de los canales oficiales de #Orson80, que enlazan contenidos generados en sus mismos entornos. Por ejemplo, los enlaces dentro de la web del proyecto.
- Enlaces transversales: entre los canales oficiales que se enlazan mutuamente, por ejemplo, desde la web del proyecto enlazando al perfil de Medium, o desde el Facebook del proyecto invitando a una conferencia

organizada por ellos mismos. Y desde los canales oficiales que enlazan a los canales creados por los alumnos, por ejemplo, desde la web del proyecto se enlazan los blogs creados por los alumnos.

- Enlaces externos: desde los canales oficiales que enlazan a otros canales, no concebidos dentro del universo transmedia de #Orson80, pero que sí aportan a este por proximidad temática. Por ejemplo, desde el perfil de Medium del proyecto que enlaza a perfiles de autores especialistas en alfabetización mediática, a enlaza a artículos sobre narrativa transmedia.

b.6. Interactividad

Se ha podido identificar el desarrollo de dos tipos de interactividad: social y productiva.

Interactividad social:

- Conexiones horizontales: se pueden ver en dos aspectos. 1) Cuando los alumnos participantes del proyecto interactúan entre sí a través del trabajo en el aula de alguna forma se produce el rompimiento de la barrera público historia, pues los participantes acceden a otros puntos de vista de la historia que trascienden a los suyos propios. 2) Lo mismo sucede a través de la serie de publicaciones en redes sociales y otras plataformas webs (las creadas por el proyecto y las creadas por los participantes) que dan espacio a que el público conecte a través del intercambio de comentarios y reacciones.
- Conexiones verticales: en este caso es muy evidente que se rompe la barrera público historia. 1) A través del trabajo en el aula, pues los maestros promotores del proyecto y los alumnos participantes intercambian ideas sobre la historia que los ocupa. 2) Y también se ve a través de las redes sociales y otras plataformas web (del proyecto y de los participantes), donde los promotores del proyecto y los alumnos (y otros interesados en el proyecto) se retroalimenta a través de comentarios y reacciones.

Interactividad productiva:

El fruto de la relación usuario-profesional (en el aula, donde los profesores motivan a los alumnos a crear en diversas plataformas) se ha visto materializado en una serie de contenidos online y offline creados por los alumnos participantes del proyecto. Estas producciones han sido reconocidas (interacciones o contribuciones reconocidas) por el proyecto. Por ejemplo, los memes, blogs, audios o videojuegos producidos por los alumnos son compartidos en las plataformas oficiales del proyecto. Incluso, reconociendo el valor de lo aprendido y generado por los alumnos, el proyecto los invita para que con sus creaciones alfabeticen a otros alumnos de otras escuelas.

c. Labor de alfabetización mediática e informacional

El proyecto #Orson80 busca estimular el debate y la reflexión sobre el impacto que tienen en la sociedad los medios digitales y las *fake news* que por estas plataformas circulan. Para ello, el proyecto trae a colación un hecho sucedido en 1938: la transmisión que Orson Welles hizo de la novela La Guerra de los Mundos, y que generó caos en la sociedad estadounidense, pues los ciudadanos no distinguieron que lo que escuchaban era una actuación. A partir de esto, el proyecto se hace preguntas como: ¿Podría repetirse la escena de histeria generalizada en la actualidad con el predominio y la inmediatez de las redes sociales? ¿Qué estrategias emplearían los usuarios para chequear la veracidad de la noticia?

De esta forma, el sentido de alfabetización mediática se hace patente en #Orson80. El proyecto, haciendo uso de las potencialidades de las narrativas transmedia, quiere incentivar en su público (escolares de primaria y secundaria, en el contexto argentino) el uso crítico de las nuevas tecnologías de la comunicación, tanto dentro como fuera de la escuela.

c.1. Entorno de aprendizaje

El entorno de aprendizaje en el que se desarrolla el proyecto #Orson80 es la educación formal, en concreto:

- Escuelas de educación primaria y secundaria de la ciudad de Buenos Aires (Argentina)
- El Instituto Cervantes de Tel Aviv (Israel), específicamente en las aulas de trabajo con adultos alumnos de español como lengua extranjera (ELE).

Cabe apuntar que, aunque la intervención directa del proyecto es, efectivamente, en el entorno de educación formal, el fin último del proyecto es que lo aprendido trascienda estos espacios, de manera que los alumnos ejerzan una reflexión crítica sobre los nuevos medios también fuera del aula.

c.2. *Stakeholders* involucrados

A partir de la información encontrada en las plataformas digitales oficiales del proyecto y de la investigación de Albarello & Mihal (2018), quienes estudian el caso a nivel académico, se puede decir que los *stakeholders* involucrados son:

- Escuelas: profesores y alumnos de escuelas de educación primaria y secundaria de Buenos Aires (Argentina) y el Instituto Cervantes de Tel Aviv (Israel).
- Academia/universidades: académicos especialistas de universidades de Buenos Aires y otras partes del mundo relacionados con la narrativa transmedia y la alfabetización mediática.
- Medios de comunicación: medios locales de Buenos Aires, como la TV Pública, que hicieron eco del trabajo realizado en #Orson80.

c.3. Objetivo de AMI

El objetivo de alfabetización mediática e informacional del proyecto pone énfasis en el desarrollo de la autonomía crítica de su público objetivo frente a las nuevas tecnologías de la comunicación. Específicamente, y tal como lo expresan en su web: #Orson80 pretende integrar las lógicas creativas de las narrativas transmedia en el trabajo en las aulas, para promover en los alumnos-usuarios la reflexión crítica sobre el impacto que tienen en la actualidad los medios electrónicos y la

diseminación de noticias falsas. Asimismo, se busca que los alumnos se involucren en tareas de expansión y creación de nuevos productos literarios, artísticos y de no ficción, utilizando una variedad de recursos expresivos.

c.4. Competencias mediáticas desarrolladas

Ámbito de la recepción/análisis:

El proyecto aboga por desarrollar competencias mediáticas en la línea del aprendizaje y reflexión sobre (#Orson80, s.f.):

- nuestra relación cotidiana con la tecnología y su impacto en la percepción del mundo.
- alteridad cultural, inclusión y exclusión del otro diferente: el 'marciano' como el otro, lo desconocido, el diferente que me 'ataca' y/o me interpela.
- las noticias falsas y la posverdad.
- la realidad y la ficción.

Ámbito de la expresión/creación:

El proyecto busca que a partir de lo aprendido, los alumnos alfabetizados sean capaces de (#Orson80, s.f.):

- Elaborar un complejo de expresiones narrativas, artísticas y críticas: cartas, cuentos, pósters, dibujos, oraciones, instalaciones, historietas, memes, infografías, etc.
- Negociar significados, expresar sus ideas de manera efectiva y crear mundos narrativos que expandan el texto base (La Guerra de los Mundos, de H. G. Wells).

c.5. Cumplimiento de las leyes de la AMI

De acuerdo con lo visto en el desarrollo del proyecto, se puede decir que #Orson80 cumple con cuatro de las cinco leyes de la AMI establecidas por la UNESCO, y con una de manera parcial:

- Ley 1 (todos los medios son igual de importantes y promueven el compromiso de la sociedad civil y el desarrollo sostenible): #Orson80 cumple parcialmente con esta ley ya que busca que lo aprendido en el trabajo en el aula trascienda fuera de ella, en el día a día de los participantes, promoviendo una sociedad civil más crítica y empática con el otro. Sin embargo, no cumple con el hecho de darle igual de importancia a todos los medios, pues recurre solo al uso de algunos para expandir su contenido formativo, seleccionando solo aquellos que pueden conectar mejor con su público objetivo.
- Ley 2 (la AMI motiva la participación del ciudadano como creador de contenido y trasmisor de mensajes): #Orson80 claramente ha promovido la creación de contenido por parte de los alumnos participantes del proyecto, formándolos en la producción de contenidos y reconociendo sus trabajos al exponerlos a través de sus plataformas oficiales.
- Ley 3 (la AMI se aplica de manera fiable y comprensible): el proyecto ha recurrido a dinámicas de trabajo áulico específicas según la edad del público objetivo al que se dirigía (estudiantes de primaria, de secundaria o adultos), proponiendo actividades de acorde a sus maneras y necesidades de aprendizaje.
- Ley 4 (el ciudadano desea conocer y comprender la información, aunque no sea consciente, lo admita o lo exprese): #Orson80 ha desarrollado y puesto a disposición de alumnos y profesores, las herramientas necesarias para que los alumnos conozcan y comprendan la información que circula en la red. De esta manera, les ha enseñado cómo acceder y manejar recursos digitales para la producción de contenidos, y también a cómo reaccionar frente a contenidos desconocidos y poco confiables.
- Ley 5 (la AMI se desarrolla como un proceso vivo y una experiencia dinámica): la dinámica de trabajo diseñada para la alfabetización mediática del público objetivo del proyecto siguió una planificación que ha permitido

que los alumnos se sientan inmersos en el proceso. En este punto, ha sido vital el empleo de las narrativas transmedia, que ha hecho que los alumnos sean parte activa del proyecto.

d. Monitorización y/o evaluación del proyecto

La web del proyecto recoge información de cómo se ha realizado la evaluación del mismo. Se desarrolla, a continuación, los aspectos relacionados con este punto:

d.1. Agentes encargados:

Aunque la web no hace alusión directa de quiénes son los agentes encargados de realizar la evaluación del proyecto, por la naturaleza de las herramientas desarrolladas se entiende que son los maestros. Ellos, al estar en el día a día del trabajo en el aula con los alumnos son quienes pueden evaluar el desempeño de estos y la evolución del proyecto.

d.2. Tipo de monitorización y/o evaluación:

El tipo de evaluación que ha seguido el proyecto es la de conocimientos adquiridos. De esta manera, en la web de #Orson80, en la pestaña de Evaluación, se hace alusión a herramientas para registrar y analizar el trabajo realizado por los alumnos, identificar progresos y ayudarlos a mejorar sus trayectos mientras trabajan y cooperan entre sí (#Orson80, s.f.). Entre estas herramientas se encuentran rúbricas para evaluar las presentaciones grupales de los alumnos, listas de control, escalas de valoración y otros materiales, no generados por el mismo proyecto, pero sí por especialistas en la temática.

6.2.2. Chequeos en Lenguas

En la Tabla 12 se presentan los aspectos generales de la iniciativa Chequeos en lenguas y en las líneas posteriores el análisis de las variables caracterización periodística, desarrollo transmedia y labor de AMI.

Tabla 12*Aspectos generales de Chequeos en lenguas*

Nombre del proyecto	Chequeos en lenguas
Área temática	Alfabetización mediática / periodismo transmedia
Tema central	Verificación de contenido falso generado en torno a la Covid-19
Producción/dirección	Ojo Público
Público objetivo	Pueblos indígenas del Perú
País	Perú
Año de realización	2020-2021

Nota. Elaboración propia.

a. Caracterización periodística

Chequeos en lenguas tiene una marcada caracterización periodística por dos razones fundamentales: primero, la iniciativa proviene del medio de comunicación independiente Ojo Público (Perú), reconocido en Latinoamérica y a nivel mundial por su amplia labor en el campo del periodismo de investigación y de verificación, motivo por el cual pertenece a la International Fact-Checking Network (IFCN) (Sánchez González et al., 2022). Segundo, los contenidos generados son de carácter informativo, específicamente se trata de información contrastada y confiable sobre la Covid-19 dirigida a pueblos originarios andinos y amazónicos del Perú.

Cabe destacar que Chequeos en lenguas es una producción periodística que le ha valido al medio diversos premios, entre ellos, el reconocimiento del Paris Peace Forum 2021 y el premio a la excelencia periodística de la Sociedad Interamericana de Prensa 2021. Para conocer a profundidad cómo se desarrolla el perfil periodístico de los contenidos generados en el marco de Chequeos en lenguas, se desarrolla, a continuación, cada una de las categorías contempladas para el análisis de esta variable.

a.1. Géneros periodísticos empleados

Dado que el objetivo de Chequeos en lenguas es verificar contenido sobre la Covid-19 para ofrecerlo a comunidades indígenas del Perú, el principal género utilizado ha sido el informativo. Sin embargo, además de este se han empleado otros. Se detallan, a continuación:

Género informativo:

- Noticia: ha sido el principal y el más usado. Este género se ha materializado en cientos de piezas informativas en formato audio de una duración aproximada de 2 a 3 minutos. Estas piezas contienen una serie de chequeos de información sobre la infodemia realizados por la unidad de verificación OjoBiónico, de Ojo Público, y traducidas a seis lenguas andinas y amazónicas. Esta información fue difundida a través de emisoras de radio comunitarias y parlantes municipales y se guardaron a modo de repositorio en las plataformas digitales del medio. La Figura 12 muestra un ejemplo de las noticias generadas.

Figura 12

Ejemplo de noticia difundida para contrarrestar la infodemia



Nota. Extraído de <https://soundcloud.com/ojopublico>

Pero además de para difundir verificaciones, el género noticia también ha sido utilizado por el medio para hablar sobre el proyecto mismo: cómo ha sido elaborado, quiénes están detrás de su producción, los reconocimientos y premios que ha ganado la iniciativa, las alianzas generadas con otros medios, entre otros.

Género interpretativo:

- Reportaje: tomando como referencia la web de Ojo Público, se han desarrollado diez reportajes multimedia. El primer reportaje publicado fue desarrollado para presentar la iniciativa de Chequeos en lengua. Luego, a medida que el proyecto avanzaba y se generaban más verificaciones, se publicaron cuatro reportajes, cada uno presenta las verificaciones hechas en una lengua determinada. También se ha publicado un reportaje que reúne todas las verificaciones hechas, en todas las lenguas y muestra a las personas y medios aliados locales que han permitido la difusión del tema. Por último, otros cuatro reportajes explican cómo Chequeos en lenguas dio lugar a posteriori a la creación de piezas musicales sobre el tema y presentan también a los artistas involucrados.
- Entrevista: este género no ha sido desarrollado en una pieza en concreto, sino que aparece dentro de otras, principalmente los reportajes, para dar soporte al desarrollo del tema. Estas entrevistas han sido aplicadas a personajes involucrados con el desarrollo de la iniciativa, principalmente a colaboradores periodistas e intérpretes que han participado en la difusión de las verificaciones.

a.2. Función comunicativa

A partir de la comprensión del objetivo de Chequeos en lenguas y del consumo de cada una de las piezas desarrolladas, se puede entender que las funciones comunicativas que se evidencian son las de informar, orientar, interpretar y educar.

- Informar y orientar se evidencian claramente, pues la iniciativa ha sido justamente creada para brindar información verificada a poblaciones indígenas que en la época de la pandemia, reclamaban al Gobierno peruano, entre otras cosas, “información que deba difundirse en las comunidades con claridad, seguridad, pertinencia, en idioma indígena sobre la prevención y control del COVID-19” (Ojo Público, 2020).

- La función de interpretar se puede ver en la serie de chequeos generados, que implican previamente el trabajo de periodistas que han hecho una investigación y han dado sentido a la información recopilada, y después de ello se han asegurado de que la traducción a las lenguas originarias respete no solo el idioma sino también la forma de expresarse de los pobladores (Figura 13).

Figura 13

Función comunicativa de interpretar desarrollada en Chequeos en lenguas



Nota. Extraído de <https://ojo-publico.com/>

- La función de educar se hace evidente: 1) en el hecho de que las verificaciones respetan la herencia cultural lingüística de las comunidades. 2) Porque educan a la población en el tema específico de la Covid-19, y también los educan en saber interpretar y ser críticos frente a la información que reciben.

a.3. Relevancia para la sociedad

Chequeos en lenguas se trata de un producto periodístico de relevancia para la sociedad. Esto, principalmente, porque la serie de contenidos generados en el marco de la iniciativa giran en torno a un tema fundamental para el desenvolvimiento en la vida en comunidad, en este caso el saber actuar frente a la expansión de la Covid-19 a partir de información verificada. Acceder a esta información fue una necesidad social relevante para estas comunidades, al punto de que sus propios dirigentes, como se ha dicho líneas arriba, exigieron este derecho al gobierno de su país.

a.4. Imparcialidad

La serie de piezas periodísticas que conforman Chequeos en lenguas demuestran ser imparciales pues, según se explica en la misma web del medio, para elaborarlas se recurrió a especialistas de diferentes disciplinas que podían brindar información certera sobre los diversos aspectos relacionados con la Covid-19. Ahora bien, es importante matizar, que esto hace alusión a la mayoría de las piezas generadas, pero no a la totalidad.

Existen algunas piezas, dentro de todas las generadas en Chequeos en lenguas, de las que no se puede afirmar totalmente la imparcialidad. Estas son las noticias o reportajes producidos para presentar el proyecto y, sobre todo, aquellos desarrollados para presentar los premios que ha ganado el proyecto. Si bien son piezas informativas y también presentan diversas fuentes, todas confluyen en destacar a Ojo Público como un medio de referencia.

a.5. Fuentes

- Cantidad: las noticias producidas en Chequeos en lenguas tienen como mínimo dos fuentes que respaldan la información que están comunicando. Ejemplo de esto se ve en la Figura 14, que muestra una noticia de verificación sobre la Covid-19 en lengua aimara. Por su parte, los reportajes generados cuentan con un número de fuentes mayor a dos.

Figura 14

Fuentes usadas en una noticia sobre Covid-19, en lengua aimara



[Traducción al español]

- La mayoría de las personas con Covid-19 grave presenta problemas para respirar. Los médicos dicen que este síntoma también se asocia a otras enfermedades. Por eso, aguantar la respiración por varios segundos no sirve para saber si tenemos el coronavirus.
- Los doctores de la Organización Mundial de la Salud, una institución que vigila la pandemia en el mundo, negaron que aguantar la respiración sirva para detectar la Covid-19, porque no existen pruebas médicas que lo confirmen.
- En esta pandemia, es mejor prevenir con el uso de mascarillas y el lavado frecuente de manos. El médico Lauro Rivera dijo que aguantar la respiración tampoco confirma casos de Covid-19. También contó que esa práctica puede ser perjudicial para las personas con dificultades respiratorias.

Nota. Extraído de <https://ojo-publico.com/>

- Tipo: partiendo de los cinco tipos de fuentes que se han considerado para el estudio, se encontró que la serie de piezas periodísticas generadas en el marco de Chequeos en lenguas cita a todos estos tipos de fuentes: 1) oficiales, como la Organización Mundial de la Salud y el Ministerio de Salud del Perú; 2) no oficiales, como especialistas independientes que no representan a una institución; 3) personales, como especialistas en temas relacionados al Covid-19 que representan o no a instituciones; 4) documentales, por ejemplo, estudios científicos o informes de organizaciones; y 5) experto, como médicos y científicos.

a.6. Comprensibilidad

El principal punto de partida para afirmar que Chequeos en lenguas es un producto periodístico comprensible es el esfuerzo que hace para ponerlo en las lenguas indígenas propias de los pueblos a los que se dirige. A partir de esto, y gracias a que se contó con intérpretes, periodistas de las comunidades y los mismos pobladores, el medio se aseguró de crear piezas periodísticas que tengan corrección ortográfica y gramatical, que sean sencillas de comprender con el uso de términos adecuados, sigan una estructura clara, que muestren coherencia, sean concisas y que se sirvan de otros estímulos adicionales que puedan captar la atención de los pobladores (según el conocimiento de su forma de vida).

b. Desarrollo transmedia

Ojo Público es un medio digital peruano de referencia en Latinoamérica. Y una de sus características más destacadas, además de su labor de periodismo de investigación y de datos, es la innovación. Tal como lo presenta en su web, el medio explora narrativas en múltiples formatos audiovisuales e impulsa el periodismo basado en Big Data (Ojo Público, 2023). Este trabajo le ha valido la obtención de diversos premios de investigación, y también de innovación en periodismo, como el Premio Innovación en la categoría pequeñas Salas de redacción de los Sigma Awards 2020. De esta manera, Ojo Público ha desarrollado una serie de proyectos transmedia, entre los que destacan producciones periodísticas propias como La Guerra por el agua, La mordida, Chequeos en Lenguas, o producciones colaborativas como Las rutas del Oro.

Chequeos en lenguas en concreto, aunque no hay sido definido por el mismo medio como un proyecto transmedia, efectivamente lo es. Esto se debe a la serie de medios que utiliza y principalmente porque han sido elegidos pensando en la forma en la que consume el público al que se dirige. En las siguientes líneas se profundizará en la naturaleza transmedia de Chequeos en lenguas.

b.1. Visualización del mapa transmedia

Tras la revisión de las diversas publicaciones web de Ojo Público relacionadas al tema, se encuentra que en una de ellas se presenta un mapa interactivo elaborado en Google Earth que ilustra las diversas radios (según regiones) que han transmitido los chequeos. El mapa se denomina 'La verdad es un idioma universal' y se sirve de recursos como texto, imágenes, audios y vídeos.

Para los fines de esta investigación, este mapa permite tener una visualización de cómo se ha producido la expansión transmedia del proyecto. Sin embargo, cabe aclarar que, de cara a la investigación, este mapa no está completo, pues dentro del ecosistema transmedia de Chequeos en lenguas también se tomará en cuenta lo desarrollado en la web del medio.

b.2. Medios y plataformas

Se presentan, a continuación, los medios y plataformas utilizados para la expansión transmedia de Chequeos en lenguas. Todos los canales considerados son oficiales, ya sean del mismo Ojo Público o las radios y altoparlantes que transmitieron los chequeos. No se ha podido identificar canales usados por el público receptor para expandir el tema porque el medio no ha hecho eco de ello, pero no se descarta que sí se hayan desarrollado.

- Web Ojo Público
- Altoparlante en Río Soritor (Comunidad nativa Río Soritor, Rioja, San Martín, Perú).
- Radio Reina de la Selva (Chachapoyas, Amazonas, Perú).
- Radio Victoria (Chachapoyas, Amazonas, Perú).
- Radio La voz de la Selva (Iquitos, Loreto, Perú).
- Radio Señal Lagunas (Lagunas, Alto Amazonas, Loreto, Perú).
- Radio Inspiración (Nauta, Loreto, Perú).
- FM Stereo 100 – Feconau (Pucallpa, Ucayali, Perú).
- Radio Madre de Dios (Puerto Maldonado, Madre de Dios, Perú).
- Radio Estación Wari – Comisedh (Huanta, Ayacucho, Perú).
- Radio San Jerónimo (Andahuaylas, Apurímac, Perú).

- Radio Andahuaylas (Andahuaylas, Apurímac, Perú).
- Radio Santa Beatriz (Abancay, Apurímac, Perú).
- Radio Aswanqhari (Azángaro, Puno, Perú).
- Radio La Decana (Juliaca, Puno, Perú).
- Radio Pachamama (Puno, Perú).
- 6 radios más no identificadas.
- SoundCloud Ojo Público
- Instagram Ojo Público.
- Facebook Ojo Público.
- Twitter Ojo Público.
- Youtube Ojo Público.
- TikTok Ojo Público.

Como se puede ver, el uso de radios ha sido fundamental dentro del ecosistema mediático del proyecto: 21 radios (1 altoparlante incluido). Ojo Público explica que la selección de la radio se debe a que este medio “ha demostrado ser un canal poderoso para informar sobre los cuidados, la prevención y los problemas que afectan a los pueblos indígenas” (Farfán & Tapullima, 2021).

b.3. Recursos usados

Cada una de las plataformas/medios anteriormente mencionados se ha servido de uno o más recursos para comunicar. A continuación, se muestra cada uno de los recursos usados según el canal de expansión:

- Web Ojo Público: texto (enriquecido con hipervínculos), fotografías, imágenes (mayormente son ilustraciones hechas por artistas peruanos), audios, vídeos, visualizaciones dinámicas y animación 3D (con la creación de un mapa en Google Earth).
- Radios y altoparlantes: audios que contenían los chequeos realizados.
- Instagram Ojo Público: imágenes (en su mayoría ilustraciones), audios y texto (enriquecido con hipervínculos).

- SoundCloud Ojo Público: audios, texto e imágenes.
- Facebook Ojo Público: imágenes (en su mayoría ilustraciones), audios, vídeos y texto (enriquecido con hipervínculos).
- Twitter Ojo Público: imágenes (en su mayoría ilustraciones), audios, vídeos y texto (enriquecido con hipervínculos).
- YouTube Ojo Público: vídeos y texto (enriquecido con hipervínculos).
- TikTok Ojo Público: vídeos y texto (enriquecido con hipervínculos).

b.4. Contenidos desarrollados

Se presenta, a continuación, la serie de contenidos desarrollados en el marco de Chequeos en lenguas, que han sido distribuidos en los canales anteriormente mencionados y a través de los recursos también mencionados. Se ha identificado el desarrollo de cinco tipos de contenidos transmedia:

Contenido principal:

El contenido principal o historia base de Chequeos en lenguas es la verificación de contenido falso generado en torno a la Covid-19. Este contenido ha sido difundido por las radios y altoparlantes. Se entiende que este contenido principal se difunda por estos medios ya que son considerados por Ojo Público como poderosos para llegar a la población indígena.

Contenido expandido:

- Contenido expandido de información relevante: en relación con la historia base antes mencionada, se ofrecen historias previas (publicaciones con información sobre el estado de la desinformación sobre Covid-19 en los pueblos indígenas del Perú), historias intermedias (contenido que recoge el testimonio de los intérpretes que realizan los chequeos, o la producción de raps contra la desinformación sobre Covid-19 en los que participaron artistas peruanos indígenas y urbanos), historias póstumas (información sobre la realización de un podcast conjunto con otros medios pertenecientes a Latam

Chequea para combatir la desinformación sobre las vacunas contra la Covid-19 en las poblaciones indígenas u originarias de América Latina).

- Contenido expandido de información extratextual: se ofrece información que, aunque no se percibe directamente en la historia principal o no es el propósito principal, igual le pertenece. En concreto, se habla de las publicaciones sobre los premios que el medio ha ganado por la realización de los chequeos.

Contenido adaptado:

- Contenidos de segunda pantalla: el contenido en audio creado para ser difundido en las radios y altoparlantes, que se ha difundido también en la cuenta de SoundCloud de Ojo Público y que también ha sido insertado en diversas publicaciones web del medio.
- Adaptaciones póstumas: se han realizado adaptaciones de las verificaciones. Estas son: un álbum musical que recoge los raps de los chequeos que se puede consumir en línea a través de las redes sociales de Ojo Público, y un podcast que el medio ha realizado en conjunto con otros medios que conforman la red Latam Chequea. De esta manera la historia principal de Chequeos en lenguas puede tener un mayor alcance y llegar a un público mayor que el inicial.

Contenido social:

El contenido social desarrollado en el marco de Chequeos en lenguas comprende todas las publicaciones en redes sociales y otros espacios digitales que permiten al público entrar en contacto con otras personas interesadas en el tema y también con el mismo medio, para de esta manera intercambiar ideas, debatir y ampliar su conocimiento sobre el tema.

Productos y otras actividades:

- El álbum musical Chiqapwan Takisunchis (Hablemos con la verdad): se trata de un disco de rap creado con la colaboración de artistas peruanos urbanos e indígenas (Liberato Kani, La Torita y Withner FaGo) con la finalidad de recordar a los oyentes el peligro de la difusión de desinformación sobre temas relacionados con salud, y también temas políticos y económicos. Este álbum se ha difundido por todas las plataformas digitales del medio Ojo Público.

b.5. Hipertextualidad

En relación con esta categoría, se observó el uso de los tres tipos de enlaces: internos, transversales y externos. De esta manera, las conexiones establecidas han sido:

- Enlaces internos: conexiones establecidas dentro de la web de Ojo Público, que enlazan contenidos generados en el mismo entorno, por ejemplo, mediante etiquetas en las publicaciones.
- Enlaces transversales: los canales creados para la expansión de Chequeos en lenguas se enlazan mutuamente, por ejemplo, desde la web de Ojo Público a su cuenta en Ivoox donde están los audios de los chequeos, o hacia sus vídeos de YouTube donde se encuentran entrevistas a los intérpretes. Asimismo, desde los audios que se difunden en las radios locales se hace alusión al medio Ojo Público, estableciendo así un enlace de conexión entre ambos canales.
- Enlaces externos: desde las plataformas digitales de Ojo Público que enlazan a otros canales no concebidos dentro del universo transmedia de Chequeos en lenguas, pero que sí aportan a este; por ejemplo, documentos del Gobierno o artículos científicos sobre el tema.

b.6. Interactividad

Se ha podido apreciar el desarrollo de dos tipos de interactividad: social y de navegación.

Interactividad social:

- Conexiones horizontales: se producen en dos aspectos. 1) Cuando el público a quien va dirigido Chequeos en lenguas interactúa entre sí, en sus entornos locales, y comentan e intercambian información sobre las verificaciones, se produce el rompimiento de la barrera público historia, pues los pobladores acceden a otros puntos de vista de la historia que trascienden a los suyos propios. 2) Lo mismo sucede con el público de Chequeos en lenguas en redes sociales, ya el espacio de comentarios en estas plataformas permite el intercambio de ideas.
- Conexiones verticales: en este caso es más evidente aún la ruptura de la barrera público historia. 1) Cuando los promotores de la historia principal (periodistas e intérpretes) intercambian ideas con los pobladores indígenas. 2) Esta dinámica también se puede ver en las redes sociales de Ojo Público, pues el medio puede relacionarse con el público a través de comentarios y reacciones.

Interactividad de navegación:

- Interactividad de aproximación: Este tipo de interactividad se puede ver a través de las webs de Ojo Público y sus redes sociales, en concreto mediante un mapa interactivo creado en Google Earth, plataforma que usa tecnología de animación 3D, lo que permite al público (aunque de manera muy simple) tener la sensación de observar presencialmente las zonas donde se expanden los chequeos.

c. Labor de alfabetización mediática e informacional

Chequeos en lenguas nace con la clara iniciativa de combatir la desinformación sobre la Covid-19 con un enfoque intercultural, como indica el mismo medio: “se trata de la primera iniciativa periodística de verificación en lenguas originarias en el Perú y un esfuerzo inédito de respuesta a una situación de emergencia nacional” (Farfán & Tapullima, 2021). De esta manera, Ojo Público apostó por difundir

información contrastadas en poblaciones indígenas vulnerables con poco o nulo acceso a diversidad de medios de comunicación y fuentes autorizadas (Ojo Público, 2020).

En este punto es importante destacar que el medio ha ganado un premio que reconoce su labor de alfabetización mediática. Se trata del premio al Mejor Proyecto de Alfabetización Periodística 2021, que le otorgó la Asociación Mundial de Editores (WAN-IFRA) por la iniciativa Chequeos en lenguas. Se conocerá en las siguientes líneas más detalles de cómo se ve reflejada la labor de alfabetización mediática en nuestro caso de estudio.

c.1. Entorno de aprendizaje

El entorno de aprendizaje en el que Ojo Público actúa, a través de Chequeos en lenguas, es el de educación informal. El medio ha buscado llegar a pobladores indígenas de diferentes zonas del Perú con poco o nulo acceso a fuentes autorizadas. Específicamente, por el tema en el que se centró la iniciativa (la Covid-19), el medio quería impactarlos en su día a día, con información en su misma lengua madre y a través de un medio al que tienen mayor acceso, en comparación a otros: la radio comunitaria.

c.2. *Stakeholders* involucrados

A través del consumo de las diversas extensiones de Chequeos en lenguas, se ha identificado los siguientes *stakeholders* involucrados en la iniciativa:

- Medios de comunicación: el mismo Ojo Público, con sus periodistas, miembros de la unidad de verificación OjoBiónico y los periodistas del mismo medio ubicados en las zonas indígenas donde se ha desarrollado el proyecto. Asimismo, Ojo Público, al ser miembro de la red internacional de verificación Latam Chequea ha contado con el apoyo de esta. De esta manera, Ojo Público participó junto a otros medios latinos de la red en el proyecto Escudo, en el que se concibió un podcast para combatir la

desinformación sobre las vacunas contra el coronavirus en las poblaciones indígenas de la zona.

- Intérpretes: los intérpretes contactados por el medio (que en algunos casos también son periodistas) para realizar las traducciones de los chequeos a las lenguas originarias.
- Especialistas de diversas disciplinas: que han sido fuentes consultadas para la elaboración de las verificaciones.
- Pobladores y sabios de las comunidades: los pobladores de las zonas andinas y amazónicas, además de ser el público objetivo a quien se dirige el proyecto periodístico, también han sido fuente de información para que los periodistas e intérpretes puedan formular de la mejor manera el discurso de los chequeos.
- Organizaciones de la sociedad civil: el medio hace mención del apoyo recibido por organizaciones de la sociedad civil para el desarrollo del proyecto; sin embargo, no especifica cuáles.

c.3. Objetivo de AMI

En este caso, el objetivo de alfabetización mediática de Chequeos en lenguas es muy específico. Como hace mención en su página web: “busca combatir las mentiras y los engaños sobre la Covid-19 con un enfoque intercultural: se trata de la primera iniciativa periodística de verificación en lenguas originarias en el Perú y un esfuerzo inédito de respuesta a una situación de emergencia nacional” (Farfán & Tapullima, 2021). El medio hace un esfuerzo por acercar información contrastada sobre un tema relevante como lo es la Covid-19 a un grupo poblacional que no goza del acceso a información de calidad. Y este contenido lo presenta lo más amigable y entendible para su público, esto es, en su misma lengua y con términos que les resulten cercanos.

c.4. Competencias mediáticas desarrolladas

El proyecto aboga por desarrollar competencias mediáticas de los pobladores de zonas indígenas de Perú sobre todo en el ámbito de la recepción y el análisis. Se

ofrece al público una información de calidad, que ha sido trabajada para que sea fácil de entender y el público se sienta motivado a escucharla y analizarla. De esta manera los pobladores pueden enmarcar la información recibida en su contexto específico y a su vez ampliar su conocimiento de la coyuntura nacional e internacional, verse motivados a hacer buenas búsquedas de información y a reflexionar en torno a la temática (sus causas y consecuencias).

c.5. Cumplimiento de las leyes de la AMI

De acuerdo con lo visto en el desarrollo de la iniciativa, se puede decir que Chequeos en lenguas cumple de esta manera con cuatro de las cinco leyes de la AMI establecidas por la UNESCO, y con una de manera parcial:

- Ley 1 (todos los medios son igual de importantes y promueven el compromiso de la sociedad civil y el desarrollo sostenible): la labor que desarrolla Ojo Público con la iniciativa cumple parcialmente con esta ley, promoviendo el compromiso de la sociedad civil. Esto no solo se ve en la participación de los promotores civiles de la iniciativa, sino del mismo público objetivo, pues los pobladores al recibir la información verificada reflexionarán sobre el impacto de sus acciones y actuarán en consecuencia de manera adecuada. Sin embargo, la iniciativa no cumple con darle igual importancia a todos los medios, pues recurre al uso selectivo de algunos (principalmente las radios comunitarias) ya que son los ideales para acercar el tema al perfil de público objetivo que tienen.
- Ley 2 (la AMI motiva la participación del ciudadano como creador de contenido y trasmisor de mensajes): se entiende que a partir de la información que Ojo Público acerca a los pobladores de zonas indígenas, ellos, una vez que asimilan los mensajes, serán capaces de retransmitirlos a sus entornos cercanos. Y además de difundir los mensajes, también expandirán la idea de la importancia de consumir contenido verificado.
- Ley 3 (la AMI se aplica de manera fiable y comprensible): Ojo Público a través de Chequeos en lenguas ha hecho un gran esfuerzo por ofrecer información de manera fiable y comprensible. Estas dos características se

ven reflejadas en el uso de las lenguas propias de las poblaciones donde se difunden los chequeos y por la preocupación del medio por investigar, además del idioma, sobre el uso adecuado de frases y tonos para transmitir la información.

- Ley 4 (el ciudadano desea conocer y comprender la información, aunque no sea consciente, lo admita o lo exprese): en Chequeos en lenguas se puede ver que el medio trata de cubrir este deseo de las poblaciones indígenas de conocer y comprender información de un tema relevante (la Covid-19), más aún después del reclamo que habían hecho los líderes indígenas al Gobierno peruano para acceder a información de calidad sobre el tema.
- Ley 5 (la AMI se desarrolla como un proceso vivo y una experiencia dinámica): los diversos canales usados para la difusión de las verificaciones han hecho que el proceso de AMI sea dinámico y vivo, asimismo, ha aportado mucho en este sentido el conocimiento y acercamiento previo a la cultura que ejecutaron periodistas e intérpretes.

d. Monitorización y/o evaluación del proyecto

No se ha encontrado un espacio en la web de Ojo Público donde se hable específicamente de una monitorización o evaluación de la iniciativa Chequeos en lenguas. Sin embargo, mediante la lectura de las diversas publicaciones web sobre el proyecto, se puede entender que el medio ha tratado de llevar un control numérico de los medios empleados y de los pobladores impactados.

d.1. Agentes encargados:

Se entiende que el agente encargado de monitorizar el alcance de los chequeos elaborados ha sido principalmente el mismo medio Ojo Público, con el soporte de los periodistas ubicados en las zonas andinas y amazónicas de difusión del contenido, y las radios y altoparlantes locales.

d.2. Tipo de monitorización y/o evaluación:

A partir de lo que se ha podido encontrar en las diversas publicaciones web de Ojo Público, se infiere que la monitorización ha sido del tipo técnica con datos numéricos que reflejan cuántos medios locales difundieron los chequeos (21) y cuántos pobladores (según el alcance de las radios y altoparlantes, y datos poblacionales de las zonas) han sido impactados por la información.

6.2.3. Media Inside Out

En la Tabla 13 se presentan los aspectos generales de la iniciativa Media Inside Out y en las líneas posteriores el análisis de las variables caracterización periodística, desarrollo transmedia y labor de AMI.

Tabla 13

Aspectos generales de Media Inside Out

Nombre del proyecto	Media Inside Out
Área temática	Alfabetización mediática / periodismo
Tema central	El poder de los medios de comunicación en la vida diaria
Producción/dirección	Sherri Hope Culver / Center for Media and Information Literacy - Temple University
Público objetivo	Público general
País	Estados Unidos
Año de realización	Actualidad

Nota. Elaboración propia.

a. Caracterización periodística

La caracterización periodística de Media Inside Out se debe a dos razones: primero, se trata de un programa televisivo que durante sus episodios profundiza en temas de relevancia para el desarrollo de la vida en sociedad, a través de entrevistas a expertos en medios de comunicación y a ciudadanos. Segundo, este programa es transmitido por la Temple University Television, una emisora digital por cable de la Temple University (Filadelfia, Estados Unidos). Este medio difunde contenido

informativo, educativo y de entretenimiento, creado desde las diferentes escuelas y facultades de la universidad.

Se desarrollará en detalle esta caracterización periodística del proyecto Media Inside Out, a través de la explicación de cada una de las categorías contempladas para el análisis de esta variable.

a.1. Géneros periodísticos empleados

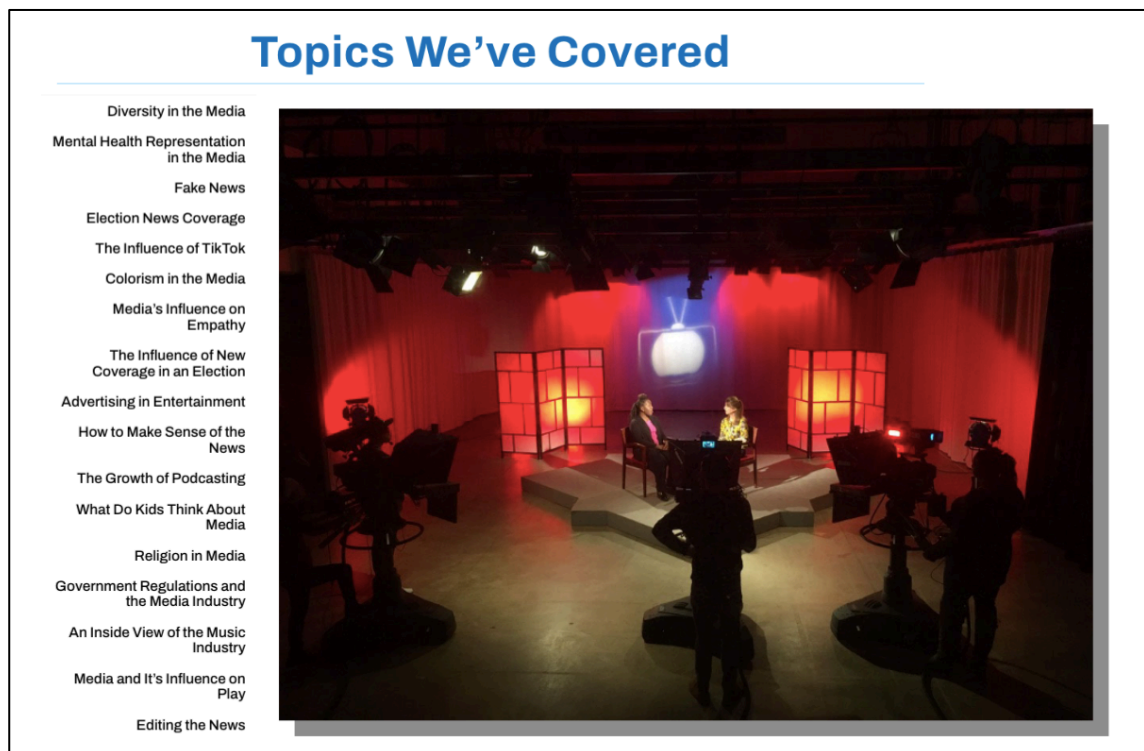
Partiendo de que el objetivo del programa es explorar, revelar, aclarar y ayudar a la audiencia a apreciar el poder de los medios de comunicación en sus vidas (Center for Media and Information Literacy, s.f.), Media Inside Out se basa en el género interpretativo de la entrevista para profundizar en los temas desarrollados. Este género, a su vez, se ve reforzado por el reportaje, utilizado para ampliar el conocimiento sobre el tema.

Género interpretativo:

- Entrevista: este género marca el estilo de Media Inside Out. En cada episodio, Sherri Hope Culver, conductora del programa, realiza una entrevista en vivo a expertos sobre los medios de comunicación o a usuarios consumidores de medios. Debido a que se trata de un programa televisivo, las entrevistas son en formato audiovisual. La duración de estas es de aproximadamente 30 minutos y cuentan con la participación de entre uno a tres entrevistados. Los temas abordados en las entrevistas son diversos, pero todos se relacionan con los medios de comunicación y el desarrollo de pensamiento crítico de los usuarios frente a los medios, por ejemplo, los mostrados en la Figura 15.

Figura 15

Temas desarrollados en los programas de Media Inside Out



Nota. Extraído de <https://centermil.org/media-inside-out/>

- Reportaje: este género interpretativo no ha sido desarrollado de manera independiente, pero tiene una presencia dentro de algunas de las entrevistas para dar soporte a estas. Los reportajes, de formato vídeo, tienen una duración corta, entre uno y tres minutos y amplían información sobre el tema que está en discusión en las entrevistas.

a.2. Función comunicativa

Media Inside Out es un programa que explora los medios de comunicación desde un enfoque analítico y crítico (Center for Media and Information Literacy, s.f.). Con esta base y habiendo analizado los episodios del programa, se puede determinar que las funciones comunicativas que desarrolla son las siguientes:

- La función de informar y orientar se manifiesta a través de las entrevistas y reportajes anteriormente presentados, con los cuales se busca profundizar

en las diversas aristas de un tema relevante para la ciudadanía, que es el impacto de los medios de comunicación en el día a día. De esta forma, los televidentes (público general) son informados y orientados sobre el consumo y uso crítico que se debe hacer de los diversos canales de comunicación y cómo tener una participación activa en el actual ecosistema mediático.

- La función de interpretar es clave en el desarrollo de las entrevistas de Media Inside Out. En cada programa, una vez presentado el tema, la conductora da paso a la intervención de los entrevistados con quienes se busca explicar el tema y analizarlo desde diferentes escenarios y puntos de vista, conociendo así su origen y alcances, así mismo, se ofrecen consejos prácticos de cómo el público debe actuar frente a diversos escenarios mediáticos.
- La función de educar también está presente en Media Inside Out y se relaciona directamente con su labor de alfabetización mediática que se desarrollará más adelante. De esta manera, cada uno de los programas ofrece contenido formativo sobre el ecosistema mediático a partir del cual el público se puede cuestionar su actuar en los medios y su relación con estos.

a.3. Relevancia para la sociedad

Después de los puntos abordados, se puede ver a Media Inside Out como una producción periodística de relevancia para la sociedad. Los temas desarrollados en cada uno de los programas parten de uno central, que es el poder de los medios de comunicación en la vida diaria. El conocimiento adecuado de este tema es fundamental para el correcto desenvolvimiento en la vida en comunidad. Es por ello que en la configuración de los programas se busca dar voz no solo a los expertos en medios de comunicación, sino también al público, para así conocer y resolver sus inquietudes sobre el tema.

a.4. Imparcialidad

Los contenidos de Media Inside Out buscan ser imparciales ya que en cada programa se trata de aprovechar los conocimientos y conocer la opinión de diversos

especialistas del mundo de los medios de comunicación, quienes provienen de la industria periodística y mediática, y también de la academia. Así mismo, se contempla la experiencia y opinión del público, invitando al set a personas de diversas edades (Figura 16). Esta diversidad de perfiles aporta a la diversidad de puntos de vista. En este sentido, el rol que desempeña la entrevistadora también es importante, pues busca hacer participar a todos los invitados, motivándolos con preguntas para profundizar en sus puntos de vista.

Figura 16

Programas de Media Inside Out con invitados expertos y público



Nota. Extraído de <https://centermil.org/media-inside-out/>

a.5. Fuentes

- Cantidad: la cantidad de fuentes presentes en cada uno de los programas de Media Inside Out varía entre 1 y 4 fuentes, y en algunas ocasiones más de 4. Estas fuentes se reparten entre los entrevistados, cuyo número oscila entre 1 y 3, y el reportaje en sí mismo, como una fuente audiovisual. Solo en algunos programas se recurre a más fuentes, que son otras piezas audiovisuales o escritas, generalmente provenientes de medios de comunicación, que se muestran en vivo para ser analizadas con los invitados.
- Tipo: las fuentes antes mencionadas son de diferentes tipos. Se pueden ver 1) fuentes oficiales, de organismos públicos y privados relacionados con la industria de los medios de comunicación y de instituciones que promueven la alfabetización mediática; 2) no oficiales, como especialistas en los temas en cuestión que hablan a título personal; 3) personales, aquellos miembros del público que son invitados, y también los expertos que se presentan a nombre de su institución o a título personal; 4) documentales, por ejemplo, el reportaje que elabora el mismo programa para profundizar en el tema, y también los documentos o piezas periodísticas presentadas para su análisis durante las entrevistas; y 5) expertos, que son los diferentes especialistas consultados.

a.6. Comprensibilidad

Los programas de Media Inside Out buscan acercar al público un tema relevante socialmente, como es la alfabetización mediática, de una manera comprensible. Para esto, el uso del formato entrevista es muy importante, ya que permite profundizar en un tema y dar paso a la discusión e intercambio de ideas. En cada uno de los episodios del programa hay un cuidado profesional del uso del lenguaje oral, que a su vez trata de usarse de manera sencilla y concisa para la comprensión del público. Las entrevistas buscan de seguir una estructura ordenada y mantener la coherencia para desarrollar el tema y conectar las diversas ideas. Asimismo, se usan una serie de estímulos adicionales para facilitar la comprensión mayor del

tema, por ejemplo, los reportajes audiovisuales usados en algunos programas y los ejemplos periodísticos audiovisuales y escritos que se analizan en vivo.

b. Desarrollo transmedia

Se ha prescindido del análisis de esta variable debido a que el proyecto Media Inside Out se desarrolla solo en las áreas de periodismo y alfabetización mediática. Si bien el programa, además de transmitirse por televisión digital (como se ha explicado antes) también tiene una web asociada al Center for Media and Information Literacy, en este espacio solo se replica el contenido televisivo. Además, no cuenta con otras plataformas de difusión donde se pueda expandir de manera transmedia el contenido.

c. Labor de alfabetización mediática e informacional

Media Inside Out es una iniciativa promovida por el Center for Media and Information Literacy (CMIL) de la Temple University (Filadelfia, Estados Unidos). Se trata de un centro de investigación, divulgación y educación en alfabetización mediática e informacional con alcance local, nacional e internacional. De esta manera, el centro ejerce como cátedra universitaria, que forma parte del programa de colaboración universitaria UNITWIN de la UNESCO. Asimismo, el CMIL es miembro de la Alianza MIL, una iniciativa mundial de la UNESCO que promueve la cooperación internacional en aras a garantizar que todos los ciudadanos puedan desarrollar competencias mediáticas e informacionales.

Cabe destacar también que la productora y conductora de Media Inside Out es Sherri Hope Culver, profesional con amplia experiencia en la industria y la academia relacionada con la alfabetización mediática. Es la directora del CMIL y ha sido la directora de la National Association for Media Literacy Education (Estado Unidos). En este sentido, Media Inside Out es uno de las iniciativas que Culver impulsa para aportar al desarrollo de competencias mediáticas de los ciudadanos.

A continuación, se conocerá más en detalle la labor de alfabetización mediática desarrollada en Media Inside Out.

c.1. Entorno de aprendizaje

El entorno de aprendizaje en el que se desarrolla Media Inside Out es el de educación informal. Si bien la iniciativa se gesta en el marco del trabajo de alfabetización mediática del Center for Media and Information Literacy de la Temple University (entorno formal), está pensado para ser consumido en un entorno de aprendizaje informal. De allí la producción de un formato de programa televisivo que llegue al público general de Filadelfia (Estados Unidos) y a nivel mundial a través de la web.

De esta manera, la audiencia del programa puede consultar los contenidos desde casa y otros espacios fuera del aula. Sin embargo, tampoco se descarta que Media Inside Out tenga presencia en entornos formales, pues al ser un programa disponible a través de la web, sus episodios pueden ser usados por docentes y estudiantes también dentro del aula como recursos educativos.

c.2. *Stakeholders* involucrados

Se presentan, a continuación, los *stakeholders* involucrados en la iniciativa Media Inside Out:

- Academia/universidades: en este caso, la universidad desempeña un rol fundamental, siendo el Center for Media and Information Literacy de la Temple University el promotor de la iniciativa. Asimismo, está presente a través de los diversos especialistas académicos que son invitados al programa para profundizar en los temas.
- Medios de comunicación: se identifican a tres medios de comunicación que son los que transmiten el programa. Se trata de la Temple University Television, y los canales locales Verizon Fios y Comcast Channel.

- Periodistas y otros profesionales relacionados con los medios de comunicación: diversos profesionales de la industria de los medios de comunicación están involucrados con la iniciativa, ya que, debido a su experiencia y conocimiento, son invitados al programa como expertos para profundizar en los temas.
- Sociedad civil: los ciudadanos también tienen un papel importante en el desarrollo del programa, no solo como espectadores, sino también como participantes activos, ya que son invitados al programa para dialogar con ellos sobre sus experiencias e inquietudes relacionadas con los medios de comunicación y la información.

c.3. Objetivo de AMI

El objetivo de alfabetización mediática e informacional de Media Inside Out pone énfasis en el desarrollo de la autonomía crítica de los usuarios de las tecnologías de la comunicación. Tal como lo señala en su web, el programa explora los medios de comunicación desde un enfoque analítico y crítico, esto es que permite a los usuarios conocer el impacto e influencia que tienen estas tecnologías en sus vidas y los invita a analizar su relación con las mismas y sus hábitos mediáticos (Center for Media and Information Literacy, s.f.).

c.4. Competencias mediáticas desarrolladas

La iniciativa Media Inside Out busca aportar al desarrollo de competencias mediáticas de su audiencia en el ámbito de la recepción y el análisis. A partir de los temas que se desarrollan en cada uno de los programas, abordados desde una perspectiva crítica, el público televidente es invitado también a ser crítico con sus propias experiencias, a cuestionarse el uso que está haciendo de los medios de comunicación, a ser cuidadoso y prudente con su actuar mediático, y a difundir lo aprendido con sus pares.

c.5. Cumplimiento de las leyes de la AMI

A partir de los puntos desarrollados sobre la iniciativa, se puede decir que Media Inside Out cumple con cuatro de las cinco leyes de la AMI establecidas por la UNESCO, y con una de manera parcial:

- Ley 1 (todos los medios son igual de importantes y promueven el compromiso de la sociedad civil y el desarrollo sostenible): en Media Inside Out, el cumplimiento de esta ley se manifiesta de manera parcial. Una serie de actores de la sociedad civil se involucran con la iniciativa, principalmente la academia, los medios de comunicación y el mismo público, quienes se ven comprometidos socialmente, cada uno desde su tribuna de actuación. Asimismo, la misma sociedad civil que se ve impactada por el proyecto y que adquiere competencias mediáticas, a partir de lo aprendido tendrá criterio para comprometerse con temas socialmente relevantes. Sin embargo, el proyecto no da igual importancia a todos los medios para alfabetizar, pues solo usa la televisión ya que la considera el medio ideal para impactar en los hogares.
- Ley 2 (la AMI motiva la participación del ciudadano como creador de contenido y trasmisor de mensajes): a partir del desarrollo analítico y crítico de los temas tratados en los programas, se puede decir que Media Inside Out motiva al público a compartir lo aprendido con su entorno cercano, y también lo motiva a generar creaciones propias de calidad y difundirlas.
- Ley 3 (la AMI se aplica de manera fiable y comprensible): para aplicar de manera comprensible su labor de alfabetización mediática, Media Inside Out recurre al formato de la entrevista, mediante la cual se puede profundizar en el tema en cuestión y tener acceso a diversos puntos de vista debido a que se cuenta con diferentes perfiles de invitados. Y acorde también al último punto mencionado, la presencia de invitados especialistas dota de fiabilidad al programa. Asimismo, la fiabilidad también está respaldada por el CMIL, institución promotora de la iniciativa.
- Ley 4 (el ciudadano desea conocer y comprender la información, aunque no sea consciente, lo admita o lo exprese): la iniciativa busca atender el deseo de conocimiento y comprensión de la información por parte del público en general. Es por ello que cada programa está disponible de manera gratuita

(incluso a nivel mundial) a través de la web. A su vez, hay un esfuerzo, como se ha dicho líneas arriba, por presentar la información de manera comprensible para el público.

- Ley 5 (la AMI se desarrolla como un proceso vivo y una experiencia dinámica): Media Inside Out busca aportar al desarrollo de la alfabetización de su público a través de la configuración de una experiencia dinámica que consiste en ofrecer cada semana un programa con un tema nuevo relacionado con la alfabetización mediática. De esta manera el aprendizaje es continuo y se hace parte de la vida de los espectadores. Asimismo, los temas son desarrollados de una manera sencilla, complementada con otros recursos audiovisuales y el análisis de ejemplos, lo que permite la reflexión no solo de los invitados, sino también de los espectadores.

d. Monitorización y/o evaluación del proyecto

Luego de una búsqueda detallada en la web del Center for Media and Information Literacy, institución creadora de Media Inside Out, no se ha encontrado, por lo menos de manera pública, a través de algún espacio dentro de la web o de alguna publicación, información sobre la monitorización y/o evaluación del proyecto que se analiza.

6.2.4. ABC Education - Media Literacy

En la Tabla 14 se presentan los aspectos generales de la iniciativa ABC Education - Media Literacy y en las líneas posteriores el análisis de las variables caracterización periodística, desarrollo transmedia y labor de AMI.

Tabla 14*Aspectos generales de ABC Education – Media Literacy*

Nombre del proyecto	ABC Education - Media Literacy
Área temática	Alfabetización mediática / periodismo transmedia
Tema central	Conceptos esenciales sobre las noticias y la alfabetización mediática
Producción/dirección	Australian Broadcasting Corporation
Público objetivo	Estudiantes australianos en edad escolar, profesores y familiares
País	Australia
Año de realización	Actualidad

Nota. Elaboración propia.

a. Caracterización periodística

ABC Education - Media Literacy tiene una caracterización periodística que se manifiesta a través de las piezas producidas para la web ABC Education. Estas piezas se caracterizan por su finalidad informativa y por el uso de géneros periodísticos como la noticia y el reportaje, lo que supone el trabajo de profesionales de la información.

Detrás de la producción de estos contenidos periodísticos se encuentra la ABC, Corporación de radiodifusión pública de Australia. El medio ha creado el espacio ABC Education dentro de su web, desde donde publica contenidos educativos de calidad, que están disponibles para ser consumidos gratuitamente, y dentro de los cuales destacan los contenidos sobre alfabetización mediática.

a.1. Géneros periodísticos empleados

Como parte de ABC Education - Media Literacy se ha generado una gran cantidad de piezas periodísticas recurriendo al uso de diversos géneros. Se presentan a continuación cómo han sido desarrollados cada uno de estos géneros, los cuales tienen como características comunes ser productos de calidad, que desarrollan un

tema de relevancia como lo es la alfabetización mediática y el uso de recursos principalmente digitales.

Género informativo:

- Noticia: el género de la noticia está presente a través de piezas informativas que principalmente se centran en actividades que ABC Education está desarrollando para el fomento de la alfabetización mediática. Para presentar estas noticias, la plataforma usada es la web ABC Education, y en esta línea, se recurre al lenguaje multimedia (combinando texto con imágenes y vídeos). La extensión de estas noticias es variable dependiendo de tema específico que desarrolla.

Género interpretativo:

- Reportaje: el reportaje es el género más usado en esta iniciativa. Se recurre a este para desarrollar ampliamente temas relacionados con la alfabetización mediática, como la desinformación, las redes sociales, el periodismo de investigación, las teorías de la conspiración, entre otros. Así como sucede con las noticias, los reportajes son difundidos a través de la web ABC Education y utilizan un lenguaje multimedia, que combina texto con imágenes y vídeos. En algunos reportajes el protagonista es el texto, mientras que en otros el protagonista es el vídeo. La extensión de estos reportajes es amplia, lo que permite profundizar en los temas.
- Entrevista: el género de la entrevista también es usado para la difusión de contenidos sobre alfabetización mediática, en concreto, conversaciones con periodistas y otros expertos del mundo de los medios de comunicación. Este género se hace presente de dos maneras: como publicación web independiente (centrada en la misma entrevista) y como recurso audiovisual de apoyo a las noticias y los reportajes publicados en ABC Education. En su mayoría, las entrevistas se presentan en formato audiovisual y su duración oscila entre uno y tres minutos.

a.2. Función comunicativa

Habiendo revisado los contenidos periodísticos de ABC Education - Media Literacy, se puede tener un acercamiento a las funciones comunicativas que se desarrollan.

- Las funciones de informar y orientar se manifiestan a través de los contenidos periodísticos anteriormente presentados, ya que abordan temas relevantes para el público objetivo de ABC Education. De esta forma, niños/as, docentes y familiares son informados sobre temas de interés para su día a día y que afectan a su desenvolvimiento como consumidores y difusores de información.
- La función de interpretar se puede ver a través de los contenidos desarrollados, pues se desarrollan a profundidad, estableciendo relaciones entre tópicos, explicando causas y consecuencias, analizando impactos, entre otros. De esta manera se profundiza en la información sobre alfabetización mediática, lo que denota también que, como paso previo, los periodistas han realizado este ejercicio de interpretación.
- La función de educar está presente en la iniciativa bajo análisis ya que están enmarcados dentro de toda la producción de ABC Education, que tiene por finalidad ofrecer contenidos educativos de alta calidad, ajustados al plan de estudios australiano, para ser utilizados en casa y en el aula.
- Por último, la función de entretener también está presente. Se puede ver en los contenidos didácticos sobre alfabetización mediática también disponibles en la web ABC Education. En este punto destacan una serie de juegos interactivos, que siguen este formato para despertar el interés de los menores.

a.3. Relevancia para la sociedad

ABC Education - Media Literacy se trata de una iniciativa de relevancia para la sociedad, ya que aborda diferentes aspectos de la alfabetización mediática, tema reconocido por la UNESCO (2018) como fundamental para el empoderamiento de los ciudadanos y su adecuado desarrollo en actual entorno mediático. De esta

manera, desde ABC Education se está ampliando y acercando el conocimiento sobre este tema, relevante para la sociedad, a los menores y también a sus docentes y familiares, para así todos se involucren en la formación en competencias mediáticas.

a.4. Imparcialidad

De manera general, se puede decir que los diversos contenidos periodísticos producidos en ABC Education - Media Literacy son imparciales pues para su elaboración se ha recurrido a especialistas, ya sean de medios de comunicación, del campo de la educación o de las nuevas tecnologías de la información, quienes han aportado diversidad de puntos de vista en relación con la temática de la alfabetización mediática. Sin embargo, no se puede afirmar la imparcialidad en todas las publicaciones, sobre todo, debido a la cantidad de fuentes mostradas (este punto se explica a continuación).

a.5. Fuentes

- Cantidad: la cantidad de fuentes utilizadas para la construcción de las noticias y reportajes producidos en ABC Education - Media Literacy oscila entre 1 y 3 fuentes. Y en las entrevistas, siempre se trata de una fuente. La cantidad baja de fuentes se puede entender en el caso de las entrevistas porque se quiere conocer a profundidad lo que aporta el experto entrevistado, en el caso de las noticias porque son de corte más institucional; sin embargo, sí se echa en falta la presencia de más fuentes en el caso de los reportajes.
- Tipo: respecto al tipo de fuentes presentes en las noticias, reportajes y entrevistas, se han identificado las oficiales (en su mayoría de la ABC Education y de organismos relacionados con la alfabetización mediática), no oficiales (especialistas del tema que se aborda que no hablan en nombre de una institución), personales (todos los especialistas institucionales o no), documentales (algún documento o recurso elaborado por alguna institución), y expertos (los diversos especialistas consultados).

a.6. Comprensibilidad

La comprensibilidad es una característica de las piezas generadas en ABC Education - Media Literacy ya que se han configurado de manera que sean entendibles por el público objetivo. Los diversos temas abordados, pese a en algunos casos ser complejos, son desarrollados a través de piezas sencillas de comprender. Se usa un lenguaje simple sin renunciar a lo formal para que además de los docentes y familiares, también sea comprendido por los menores. De esta manera, las piezas evidencian sencillez, corrección ortográfica y gramatical, orden (con una estructura organizada y clara), coherencia (con ideas adecuadamente conectadas), concisión (usando frases cortas con la información necesaria). Asimismo, se recurre a una serie de estímulos adicionales como el uso del formato audiovisual y la introducción de la gamificación.

b. Desarrollo transmedia

Se puede decir que la iniciativa ABC Education - Media Literacy presenta un desarrollo transmedia, pues los contenidos periodísticos ya explicado son difundidos a través de diversos canales digitales. Pero estos canales no son los únicos, existen además otros tipos de expansiones de la temática, como la creación de juegos en línea y la ejecución de diversas actividades presenciales en las escuelas, todos estos pensados para impactar sobre el público objetivo.

Para conocer a profundidad cómo se manifiesta el desarrollo transmedia del proyecto, se analiza, a continuación, cada una de las categorías contempladas para el estudio de esta variable.

b.1. Visualización del mapa transmedia

Luego de una revisión detallada de la web ABC Education, se determina que la iniciativa no ha formulado de manera gráfica su mapa transmedia o, por lo menos, no lo ha hecho visible para ser consultado por los usuarios. Sin embargo, y tomando como referencia la serie de publicaciones generadas en el marco de la iniciativa,

se entiende que el mapa transmedia diseñado para su expansión incluye diversos aspectos que irán desarrollando en las siguientes líneas.

b.2. Medios y plataformas

Como se ha dicho, los contenidos periodísticos no han sido los únicos generados para la difusión del tema. Asimismo, la web ABC Education tampoco ha sido el único canal usado. A continuación, se presenta la diversidad de medios y plataformas empleadas en el marco de la iniciativa.

- Web ABC Education, específicamente el espacio 'Media Literacy'
- Facebook ABC Education
- Twitter @ABCEducationAU
- Youtube @ABCEducation
- Aulas de escuelas australianas
- Radios locales de ABC
- Evento 'Media Literacy Week'

Se puede ver que se han utilizado canales digitales y también analógicos, de manera que el proyecto no solo tenga impacto sobre público que consume medios digitales. Con el desarrollo del proyecto en escuelas, por ejemplo, se hace un esfuerzo por acercar el tema de la alfabetización mediática al día a día de los escolares. Cabe puntualizar, que todos los canales considerados en esta lista son oficiales (desarrollados y alimentados por la misma ABC Education). No se contemplan canales desarrollados por el público ya que, desde la iniciativa no se ha hecho eco de ello; pero no se descarta que sí existan.

b.3. Recursos usados

Cada uno de los canales mencionados en el punto anterior ha utilizado diversos recursos para desarrollar el tema de la alfabetización mediática. A continuación, se muestran cada uno de los recursos usados según el medio/plataforma de expansión:

- Web ABC Education (espacio 'Media Literacy'): texto (enriquecido con hipervínculos), imágenes (principalmente fotografías), vídeos (entrevistas, reportajes e historias) y juegos en línea. Sobre los vídeos en formato de historia, cabe destacar que informan y educan de una manera particular, recurriendo al *storytelling*, por ejemplo, se habla de *fake news* a partir de la recreación de una historia que se combina con una voz en *off* de un narrador y la presencia de un presentador introducido en la trama, que a la vez se dirige al público (Figura 17).
- Facebook ABC Education: imágenes (fotografías de actividades con estudiantes), vídeos (entrevistas y reportajes), texto (enriquecido con hipervínculos) y enlaces a publicaciones de la web.
- Twitter @ABCEducationAU: imágenes (fotografías con texto que anuncian la temática de artículos de la web y capturas de pantalla), texto (enriquecido con hipervínculos) y enlaces a publicaciones de la web.
- Youtube @ABCEducation: vídeos (principalmente de la Media Literacy Week) y texto (enriquecido con hipervínculos).
- Aulas de escuelas australianas: a partir de lo visto en la web y otras plataformas del proyecto se puede afirmar que en las actividades desarrolladas en las aulas se ha utilizado material en texto, vídeos, imágenes y juegos en línea.
- Radios locales de ABC: audio (entrevistas con docentes y alumnos participantes de las actividades en las escuelas).
- Evento 'Media Literacy Week': a partir de lo visto en la web y otras plataformas del proyecto se puede afirmar que en el evento se ha utilizado material en texto, vídeos, imágenes, texto y videojuegos.

Figura 17

Vídeo que cuenta una historia en base al tema Fake News



Nota. Extraído de <https://www.abc.net.au/education/media-literacy/>

b.4. Contenidos desarrollados

El estudio de las expansiones de ABC Education - Media Literacy ha permitido identificar el desarrollo de seis tipos de contenidos transmedia. Se presentan, a continuación:

Contenido principal:

La macrohistoria detrás de ABC Education - Media Literacy son los conceptos esenciales sobre las noticias y la alfabetización mediática. Con esta base temática se desarrollan diversos contenidos en formatos atractivos para niños y niñas, docentes y familiares. Estos contenidos son difundidos mediante la web ABC Education, específicamente desde el espacio dedicado a la 'Media Literacy' y también a través de las redes sociales.

Contenido expandido:

- Contenido expandido de información relevante: dentro del contenido expandido se ha podido detectar una historia paralela, que es la iniciativa BTN (Behind the News), también de la ABC. Dentro de la misma web ABC Education se enlaza a la web de BTN. Se trata de un programa educativo de noticias dirigido a niños de 10 a 13 años, que a través de plataformas digitales presenta la información de manera dinámica y creativa. De esta forma, se puede decir que BTN es una historia que se desarrolla en paralelo a la historia principal, y que, aunque no genera contenido específicamente de alfabetización mediática, sí aporta a la alfabetización mediática porque ayuda a la mejor comprensión de noticias (de todas las temáticas) por parte de los niños.
- Contenido expandido de información extratextual: el contenido expandido se puede encontrar en las noticias que presentan las actividades que ABC Education está desarrollando para el fomento de la alfabetización mediática. Estas noticias han sido difundidas en la web ABC Education y sus redes sociales. A través de este contenido se ofrece información que no desarrolla directamente el tema principal, pero que sí explica aspectos relacionados que le pertenecen.

Contenido adaptado:

- Contenido promocional: dentro del contenido promocional se encuentran los anuncios sobre los contenidos de la web que se hacen en las cuentas de Facebook ABC Education y Twitter @ABCEducationAU. Esto a través de imágenes y texto que anuncian el contenido de las publicaciones web, y también a través de los mismos enlaces web que se publican en estas redes sociales.
- Contenidos de segunda pantalla: como contenido de segunda pantalla se identifica a los vídeos (entrevistas y reportajes) que además de ser publicados en la web ABC Education, también son publicados en la cuenta de Facebook de ABC Education.

Contenido social:

El contenido social desarrollado por el proyecto se manifiesta a través de todas las publicaciones en las redes sociales y otras plataformas digitales de ABC Education en las cuales hay espacio para que el público intercambie comentarios y reacciones en relación con el proyecto, entre sus pares y con el medio. Asimismo, también puede ser considerado contenido social, todo aquel desarrollado en la serie de actividades desarrolladas de manera presencial en el marco del proyecto (ver líneas abajo en Productos y otras actividades), pues ha permitido la relación directa entre diversos alumnos y entre ellos y los creadores del proyecto.

Contenido cocreado:

Dentro del contenido cocreado se identifica el material generado por los estudiantes participantes del Remote Media Literacy Project y la 'Media Literacy Week' (dos actividades en las que se profundizará líneas abajo). Dentro del contenido cocreado se encuentra:

- Interacciones o contribuciones reconocidas: el contenido *offline* y online generado por los alumnos ha sido reconocido y expuesto a través de las plataformas oficiales de ABC Education. Uno de los ejemplos que más destaca es la creación de un podcast de cuatro capítulos en el cual un grupo de alumnos participantes de la 'Media Literacy Week' 2021 entrevistan a periodistas de la ABC sobre temas relacionados con la producción de contenidos y el consumo crítico de los medios (Figura 18).

Figura 18

Podcast creado por estudiantes participantes de la Media Literacy Week 2021



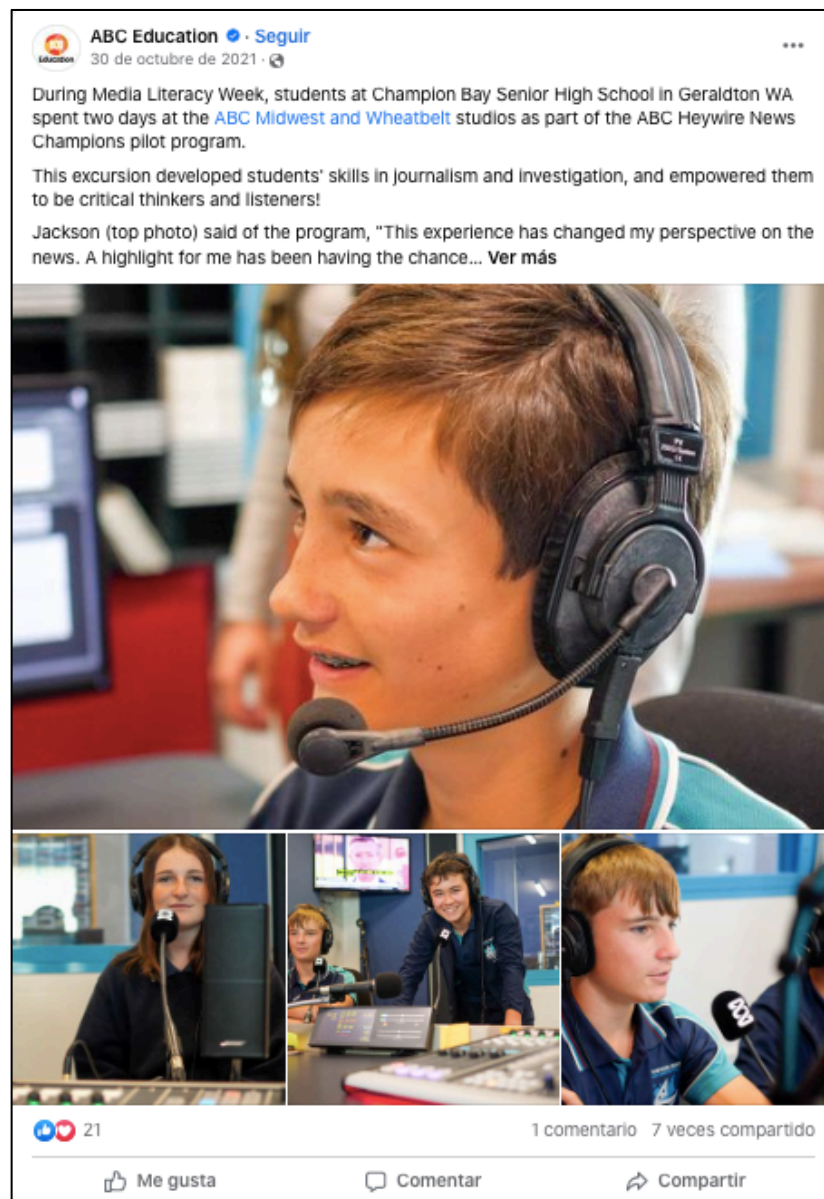
Nota. Extraído de <https://www.abc.net.au/education/media-literacy/>

Productos y otras actividades:

- Remote Media Literacy Project: un proyecto de alfabetización mediática impulsado por la ABC Education dirigido a alumnos de escuelas remotas en Australia. Impartido por los mismos periodistas de la ABC, el proyecto desarrolló una serie de talleres interactivos cuya finalidad fue desarrollar las habilidades, conocimientos y capacidades críticas de los alumnos para convertirse en ciudadanos alfabetizados en medios (ABC Education, 2021a).
- Evento 'Media Literacy Week': evento de la ABC Education desarrollado anualmente, en consonancia con la Semana Mundial de Alfabetización Informacional y Mediática de la UNESCO. Durante esta semana, se organizan una serie de actividades dirigidas a docentes y estudiantes australianos con la finalidad de impulsar sus competencias mediáticas y críticas (Figura 19). Una de las actividades desarrollada en la Media Literacy Week 2021, por ejemplo, tuvo como resultado la producción de un podcast realizado por alumnos guiados por profesionales de los estudios ABC.

Figura 19

Publicación referente a una actividad realizada en la Media Literacy Week 2021



Nota. Extraído de Facebook ABC Education.

b.5. Hipertextualidad

En relación con esta categoría, se observó el uso de los tres tipos de enlaces: internos, transversales y externos. De esta manera, las conexiones establecidas son:

- Enlaces internos: conexiones establecidas dentro de la web ABC Education, donde internamente se enlazan los contenidos sobre alfabetización mediática (y otros temas) publicados en la misma plataforma. Esto se materializa a través de hipervínculos en el texto y de etiquetas o contenido sugerido al final de las publicaciones.
- Enlaces transversales: los enlaces transversales se pueden ver, por ejemplo, cuando desde una red social se hace una llamada hacia una publicación de la web ABC Education. También cuando desde la web se enlazan los perfiles de ABC Education en redes sociales. Asimismo, cuando en las actividades presenciales se hace alusión a los contenidos de plataformas digitales.
- Enlaces externos: los enlaces externos se pueden apreciar principalmente en las publicaciones de la web, cuando se hace referencia a alguna fuente de información externa a la ABC Education.

b.6. Interactividad

Se ha identificado el desarrollo de cuatro tipos de interactividad: de personalización, social, productiva y de navegación.

Interactividad de personalización:

- Interactividad consultiva: este tipo de interactividad se puede ver en algunas de las publicaciones de la web ABC Education, específicamente en aquellas centradas en entrevistas audiovisuales. En estos casos, la entrevista se ofrece en su versión video y también en escrito, a través de una transcripción. Esto permite al usuario consumirla de la manera que le resulte más conveniente.

Interactividad social:

- Conexiones horizontales: la barrera público-historia se rompe gracias a contenidos publicados en las redes sociales involucradas en la iniciativa. A

través del espacio de comentarios, el público puede intercambiar ideas y reacciones relacionadas con los temas de las publicaciones.

- Conexiones verticales: asimismo se produce una ruptura de la barrera público-historia gracias al contenido publicado en las redes sociales. Mediante el espacio de comentarios, los creadores de la iniciativa y el público objetivo de esta puede intercambiar ideas y reacciones. Asimismo, en la web ABC Education se proporcionan datos de contacto para que los usuarios interesados se comuniquen con el medio y manifiesten sus comentarios o dudas.

Interactividad productiva:

- Contribuciones reconocidas: La relación usuario-profesional ha tenido lugar en el Remote Media Literacy Project y la Media Literacy Week, y esto ha dado como fruto la creación de contenidos *offline* y *online* por parte de los estudiantes involucrados con las iniciativas, producciones que han sido reconocidas por ABC Education. Ejemplo de esto son los trabajos en el aula realizados por los estudiantes y los trabajos realizados en los mismos estudios ABC distribuidos en Australia, donde los alumnos han podido conocer el detrás de la producción mediática y producir sus propios contenidos.

Interactividad de navegación:

- Interactividad de aproximación: la iniciativa tiene como punto a destacar el desarrollo de juegos *online* mediante los que se busca motivar el interés y poner a prueba el conocimiento y el sentido crítico de los menores respecto a los medios de comunicación. De esta manera se hace partícipes activos del tema a los usuarios.

c. Labor de alfabetización mediática e informacional

El esfuerzo de ABC Education, como parte de la corporación pública ABC, para expandir la alfabetización mediática está ligado con los esfuerzos del mismo sistema educativo australiano. En este país, la asignatura “Estudios sobre Medios de Comunicación” forma parte del currículum escolar, incluso desde 1980 existe la *Australian Teachers of Media* y también se brinda formación sobre medios de comunicación en todo el país (Pérez-Femenía & Iglesias-García, 2022).

En este sentido, desde la web ABC Education, además de desarrollar temas relacionados con otras asignaturas del currículum australiano, se trabaja en la alfabetización mediática a través de la iniciativa ABC Education - Media Literacy. Ya habiendo desarrollado la caracterización periodística y transmedia de la iniciativa, ahora se profundizará en la labor AMI a través del estudio de diferentes categorías.

c.1. Entorno de aprendizaje

La serie de contenidos generados en ABC Education - Media Literacy tienen aplicación en entornos de aprendizaje formales e informales. Así lo indica la misma web ABC Education: se ofrecen contenidos educativos de calidad y gratuitos para ser utilizados en casa y en la escuela (ABC Education, 2021b). Allí la importancia de contemplar como público objetivo, además de a los menores, también a los docentes y familiares, quienes son actores relevantes dentro del aprendizaje formal e informal, respectivamente.

En este punto también cobran importancia los tipos de contenidos producidos, que siendo de calidad y usando diferentes formatos y diversos recursos se convierten en aptos y atractivos para ser utilizados como apoyo en la educación de entornos formales e informales.

c.2. *Stakeholders* involucrados

A través del estudio de ABC Education - Media Literacy, se ha identificado los siguientes *stakeholders* involucrados en la iniciativa:

- Escuelas: se busca que las escuelas australianas estén involucradas en el desarrollo de la iniciativa, usando los contenidos producidos sobre alfabetización mediática (y otros temas) como recursos docentes.
- Medios de comunicación: como medio de comunicación participa la ABC, a través de su espacio ABC Education. De esta manera se ve envuelto el medio y sus periodistas. En este punto se puede destacar que Annabel Astbury, directora de ABC Education es a su vez la presidenta de la Australian Media Literacy Alliance.
- Especialistas en áreas relacionadas a los medios de comunicación: consultados para la elaboración de los contenidos. Pueden ser los mismos periodistas del medio, expertos en alfabetización mediática, representantes de instituciones relacionadas con el tema, entre otros.
- Familias: las familias también participan o se espera que participen como agentes activos para la difusión y reflexión de los contenidos generados en casa junto a los menores.
- Gobierno: el gobierno australiano está involucrado en la iniciativa por ser el propietario del medio ABC.

c.3. Objetivo de AMI

Para determinar el objetivo de ABC Education - Media Literacy, se puede partir del objetivo de ABC Education, que es brindar contenidos educativos de alta calidad para ser usados en casa que sean un apoyo para los estudiantes de primaria y secundaria (ABC Education, 2021b). De esta manera, a través de los contenidos generados específicamente sobre la temática de alfabetización mediática, se busca contribuir a la formación de los menores sobre medios de comunicación. Asimismo, y ya que los contenidos desarrollados por ABC Education se ajustan al plan de estudios australiano, la iniciativa busca también sumarse a los esfuerzos de las escuelas por trabajar contenido sobre alfabetización mediática.

c.4. Competencias mediáticas desarrolladas

- **Ámbito de la recepción/análisis:** Se ofrecen contenidos informativos y educativos (en algunos casos en formatos entretenidos usando la gamificación) de calidad a niños y niñas, mediante un lenguaje bien trabajado para que puedan ser fácilmente entendidos y analizados. Los niños y las niñas (además sus docentes y familiares), a partir del contenido que reciben, pueden realizar reflexiones críticas sobre el mundo de los medios, darles sentido a sus propias experiencias y las de sus amigos, plantearse nuevas incógnitas sobre el tema, ser curiosos con la búsqueda de información y más críticos a la hora de compartirla y/o generarla.
- **Ámbito de la expresión/creación:** ABC Education - Media Literacy a través de sus acciones, principalmente las presenciales, motiva a su público objetivo a ser creadores de contenidos. De esta manera forma a los alumnos en competencias para poder crear y reconoce estas creaciones, dándoles cabida en los canales oficiales de ABC Education.

c.5. Cumplimiento de las leyes de la AMI

A partir del estudio de la iniciativa, se puede decir que con los contenidos de ABC Education - Media Literacy se cumplen cuatro de las cinco leyes de la AMI establecidas por la UNESCO, y una se cumple de manera parcial:

- **Ley 1** (todos los medios son igual de importantes y promueven el compromiso de la sociedad civil y el desarrollo sostenible): esta ley se cumple parcialmente. Por un lado, se trata de una iniciativa de la ABC Education, promovida por la ABC, un medio público que es a su vez una institución de la sociedad civil. Asimismo, la iniciativa involucra a más actores de la sociedad civil empezando por su propio público objetivo (niños, niñas, docentes y familiares), quienes a partir de los contenidos de alfabetización mediática a los que acceden puede tomar conciencia y contribuir al desarrollo de la sociedad civil. Pero, por otro lado, la iniciativa no brinda igual importancia a todos los medios para alfabetizar, pues se vale de aquellos que considera ideales para expandir su contenido a su público objetivo.

- Ley 2 (la AMI motiva la participación del ciudadano como creador de contenido y trasmisor de mensajes): el público objetivo de la iniciativa gracias a la formación en alfabetización mediática que recibe a través de los contenidos a los que tiene acceso se ve motivado, primero, al análisis de la información, y segundo a crear y difundir contenido de calidad.
- Ley 3 (la AMI se aplica de manera fiable y comprensible): se ha podido observar que la iniciativa busca la manera de que sus contenidos se presenten como fiables y comprensibles ante su público. De esta manera, el mismo medio destaca la calidad de sus contenidos y lo hace evidente en cada publicación. Asimismo, la información que presenta resulta comprensible, con un lenguaje sencillo de entender por su público, y en formatos atractivos.
- Ley 4 (el ciudadano desea conocer y comprender la información, aunque no sea consciente, lo admita o lo exprese): la iniciativa hace patente esta ley ya que los contenidos que genera son gratuitos y de libre acceso para su público, incluso para público fuera de Australia. Además, la información se presenta, tal como se ha dicho antes, de manera sencilla y comprensible.
- Ley 5 (la AMI se desarrolla como un proceso vivo y una experiencia dinámica): la iniciativa acerca la alfabetización mediática al público a través de acciones de difusión que hacen que el tema se expanda en espacios formales y no formales, dando un dinamismo a la experiencia y haciéndolo parte del día a día de las personas. Aquí resultan de gran importancia además de los contenidos periodísticos, los contenidos gamificados y las actividades presenciales en las escuelas.

d. Monitorización y/o evaluación del proyecto

Luego de una búsqueda detallada en la web de ABC Education, no se ha encontrado, por lo menos de manera pública, a través de algún espacio dentro de la web o de alguna publicación, información sobre la monitorización y/o evaluación de la iniciativa que se analiza. Tampoco existe información pública sobre la monitorización y/o evaluación aplicada sobre ABC Education en general.

6.2.5. AMIBOX

En la Tabla 15 se presentan los aspectos generales de la iniciativa AMIBOX y en las líneas posteriores el análisis de las variables caracterización periodística, desarrollo transmedia y labor de AML.

Tabla 15

Aspectos generales de AMIBOX

Nombre del proyecto	AMIBOX
Área temática	Alfabetización mediática / periodismo transmedia
Tema central	El mundo de los medios, la información y los dispositivos
Producción/dirección	Fundación Atresmedia, con la producción de la Agencia Thinketers
Público objetivo	Generaciones ‘zeta’ y ‘alfa’, familiares y docentes
País	España
Año de realización	2022-actualidad

Nota. Elaboración propia.

a. Caracterización periodística

El proyecto AMIBOX tiene una caracterización periodística marcada principalmente por el carácter informativo de sus piezas y por el uso de géneros periodísticos como la noticia y la entrevista. A esto se suma que se trata de una iniciativa de la Fundación Atresmedia, perteneciente al Grupo Atresmedia, una compañía audiovisual española que opera en televisión, radio, internet, cine y otros medios.

Las piezas periodísticas de AMIBOX son creadas con la finalidad de informar y enseñar al público de las generaciones ‘alfa’ y ‘zeta’ sobre conceptos y habilidades que les permitan enfrentarse al mundo de los medios y la información. Para conocer a profundidad cómo se desarrolla la caracterización periodística de las piezas generadas en el marco de AMIBOX, se desarrollan a continuación cada una de las categorías contempladas para el análisis de esta variable.

a.1. Géneros periodísticos empleados

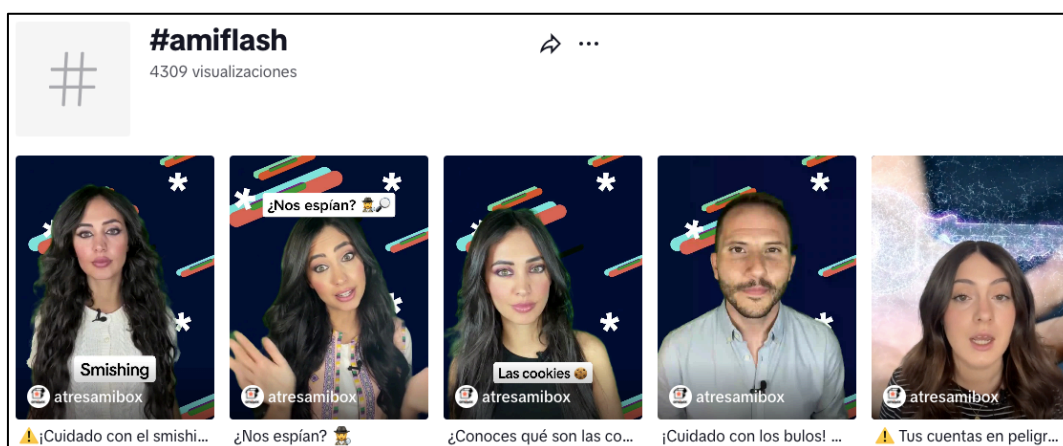
Son diversos los contenidos generados dentro de AMIBOX y para ello, sus productores se sirven de diferentes géneros periodísticos. Estos géneros, que a continuación se presentan, tienen una particularidad: el uso de recursos y formatos que resulten atractivos al público específico de AMIBOX, pero que no pierden la rigurosidad. De hecho, la información mostrada es supervisada por un grupo de expertos en alfabetización mediática de la Universidad de Huelva.

Género informativo:

- Noticia: este género es usado dentro de AMIBOX en dos sentidos: 1) para la presentación del proyecto e informar sobre novedades relativas al mismo. Estas piezas tienen un formato multimedia, que combina texto (enriquecido con hipervínculos), imágenes y vídeos. Su difusión se ha realizado a través de la web del proyecto (con un espacio propio llamado 'Últimas noticias') y de las redes sociales del mismo. 2) Para abordar de forma práctica, a través de vídeos en redes sociales, conceptos sobre el mundo de los medios, dispositivos y la alfabetización mediática, tomando como base noticias de actualidad. Este contenido se concentra en la sección 'Amiflash' (Figura 20), presente en las plataformas de TikTok, Instagram y YouTube de AMIBOX.

Figura 20

Contenidos de la sección Amiflash (de AMIBOX) en TikTok



Nota. Extraído de <https://www.tiktok.com/tag/amiflash>

Género interpretativo:

- Reportaje: este género está presente en las piezas audiovisuales de la sección 'Amitools' difundidas en la plataforma ATRESplayer, con las que se busca enseñar al público objetivo sobre la temática de los medios y la información. Se trata de cápsulas audiovisuales de una duración aproximada de 3 minutos, de estilo teórico, pero en formato dinámico y entretenido. La presentación de estos reportajes está a cargo de conocidos creadores de contenido en España.
- Entrevista: el género de la entrevista es usado en el universo AMIBOX a través de piezas audiovisuales de la sección 'Amichat' difundidas en la plataforma ATRESplayer. Estos contenidos hacen alusión a aspectos prácticos de la alfabetización mediática que son explicados a través de entrevistas a periodistas, influencers, creadores de contenidos, presentadores y psicólogos. Su duración aproximada es de 3 minutos, también en formato dinámico y entretenido.

a.2. Función comunicativa

Conociendo el objetivo de AMIBOX y tras la revisión de los contenidos publicados, se puede entender que las funciones comunicativas que se evidencian son las de informar, orientar, interpretar, educar y entretener.

- Informar y orientar se evidencia debido a que los contenidos creados dentro de AMIBOX abordan temas que afectan la vida de su público objetivo. Se trata de una audiencia (niños/as y adolescentes de las generaciones 'alfa' y 'meta') que necesitan acceder al conocimiento sobre alfabetización mediática para poder actuar de manera segura en el actual entorno mediático.
- La función de interpretar está presente en el trabajo previo que se ha realizado en el tratamiento de la información que se ofrece al público. Una labor que involucra a diferentes expertos en medios y, sobre todo, expertos en alfabetización mediática, quienes supervisan los contenidos. Y también

se hace presente en el producto final, en el que los presentadores explican y dan sentido a la información que presentan.

- Educar es la principal función presente en AMIBOX. Esto se hace evidente a través de su objetivo: “enseñar [a niños/as y jóvenes] conceptos y habilidades esenciales para desenvolverse con ellos, incidiendo en las máximas oportunidades que pueden ofrecer, así como los riesgos que conllevan” (Fundación ATRESMEDIA, 2022a).
- Por último, la función de entretener se puede ver en los contenidos didácticos y de entretenimiento producidos en AMIBOX, los cuales siguen este estilo justamente para despertar el interés de su público objetivo. Cuando los niños/as y adolescentes ven las piezas audiovisuales de AMIBOX, además de informarse y educarse, también se entretienen.

a.3. Relevancia para la sociedad

AMIBOX evidencia ser una producción periodística de relevancia para la sociedad. Esto, principalmente, porque la serie de contenidos generados en el marco de la iniciativa giran en torno a un tema fundamental para el desenvolvimiento en la vida en comunidad: la alfabetización mediática. La Fundación ATRESMEDIA ha reconocido que los niños/as y adolescentes, público objetivo del proyecto, deben acceder a contenido formativo sobre este tema para reconocer los peligros del entorno mediático actual y aprovechar positivamente sus potencialidades.

a.4. Imparcialidad

Los contenidos desarrollados en AMIBOX demuestran ser imparciales ya que para su elaboración se ha recurrido a diversos expertos en alfabetización mediática y profesionales de la industria mediática. De esta manera, se entiende que hay una confluencia de puntos de vista desde la academia y la industria que permite ofrecer piezas audiovisuales neutrales y equilibradas.

a.5. Fuentes

- Cantidad: la cantidad de fuentes utilizadas para la construcción de las noticias y reportajes producidos en el marco de AMIBOX no puede ser determinada con precisión. Si bien se ve la presencia de 1 o 2 fuentes en las noticias web dedicadas a las novedades del proyecto, en las noticias de la sección Amiflash, así como en los reportajes de la sección Amitools no se precisa cuáles han sido las fuentes consultadas. Sin embargo, se puede entender que se ha consultado diversas fuentes para su elaboración debido a que en la explicación del proyecto en su página web se explica que son muchos los expertos y personajes de medios involucrados en la elaboración de las piezas audiovisuales.
- Tipo: debido que las piezas audiovisuales no hacen alusión a las fuentes consultadas, no es posible determinar de qué tipo son estas. Sin embargo, según la información mostrada en la explicación del proyecto, se puede decir que estas fuentes son del tipo experto (especialistas en medios y en alfabetización mediática). No se descarta el uso de otros tipos de fuentes.

a.6. Comprensibilidad

Respecto a la comprensibilidad, se puede decir que las piezas generadas en AMIBOX son entendibles para el público objetivo. La producción se ha preocupado por generar piezas sencillas de comprender presentando de manera simple a niños/as y jóvenes términos que podrían ser difíciles. Es evidente también la corrección ortográfica y gramatical utilizadas para la construcción de las frases escritas y orales, así como el orden (con una estructura clara), la coherencia (siguiendo una secuencia lógica para hilar las ideas) y la concisión (con frases cortas sin demasiada información). Además de esto, se sirve de estímulos adicionales que finalmente son la clave para conectar con su público, esto es el uso del formato audiovisual, la presencia en redes sociales, el dinamismo de las piezas y la presentación de los contenidos a cargo de personajes (influencers, periodistas y presentadores) que resultan familiares para la audiencia.

b. Desarrollo transmedia

La producción de los contenidos de AMIBOX está a cargo de la agencia Thinketers, una productora especializada en contenidos digitales transmedia. Como ha expresado la misma agencia, para maximizar el alcance de los contenidos de AMIBOX, se ha recurrido a una difusión transmedia, con foco en las plataformas digitales ya que son los medios que despiertan interés del público joven al que se dirigen (Thinketers, 2022).

Dentro de los canales digitales, además de la web del proyecto y la plataforma de ATRESplayer, se ha usado variedad de redes sociales, y los contenidos de estos han sido diversos. Para conocer a profundidad cómo se realiza la expansión transmedia del proyecto, se desarrollan a continuación cada una de las categorías contempladas para el estudio de esta variable.

b.1. Visualización del mapa transmedia

A partir de la lectura de las noticias que se han generado para presentar AMIBOX y sus novedades, se puede construir mentalmente el mapa transmedia diseñado para la expansión del proyecto. Sin embargo, este mapa no ha sido presentado por el mismo proyecto de manera gráfica, ni está disponible para su consulta.

b.2. Medios y plataformas

Se presenta a continuación los medios y plataformas utilizados para la expansión transmedia de AMIBOX. Todos los canales considerados son oficiales. No se han identificado canales usados por el público receptor para expandir el tema porque el proyecto no hace eco de ello, pero no se descarta que sí se desarrollen.

- Web del proyecto, dentro de la web de la Fundación Atresmedia
- Plataforma ATRESplayer
- TikTok @atresamibox
- Instagram @atresamibox
- Twitter @atresamibox
- Facebook Atresamibox

- Instagram @fundacionatresmedia
- Twitter @FundATRESMEDIA
- TikTok @fundacionatresmedia
- Facebook Fundación Atresmedia
- LinkedIn Fundación ATRESMEDIA
- YouTube @Fundacion_Atresmedia

Como se puede ver, AMIBOX concentra esfuerzos en la difusión digital, ya sea a través de plataformas creadas para mismo proyecto o de canales digitales de la Fundación Atresmedia. Hay que señalar que todos los canales mencionados son oficiales, es decir, creados por el mismo proyecto. No se han identificado producciones del público, aunque no se descarta que sí existan.

b.3. Recursos usados

Cada una de las plataformas digitales anteriormente mencionados se ha servido de uno o más recursos para comunicar. A continuación, se muestra cada uno de los recursos usados según el canal de expansión:

- Web del proyecto, dentro de la web de la Fundación Atresmedia: texto (enriquecido con hipervínculos), imágenes (la mayoría son capturas de pantalla de los vídeos generados) y vídeos.
- Plataforma ATRESplayer: vídeos (producción principal del proyecto) y texto.
- TikTok @atresamibox: vídeos (adaptaciones de los vídeos principales y vídeos de nueva creación) y texto (enriquecido con hipervínculos).
- Instagram @atresamibox: imágenes (ilustraciones didáctico/informativas), vídeos (adaptaciones de los vídeos principales) y texto (enriquecido con hipervínculos).
- Twitter @atresamibox: imágenes (ilustraciones didáctico/informativas), vídeos (adaptaciones de los vídeos principales), texto (enriquecido con hipervínculos) y enlaces a publicaciones de la web del proyecto.

- Facebook Atresamibox: imágenes (ilustraciones didáctico/informativas), vídeos (adaptaciones de los vídeos principales), texto (enriquecido con hipervínculos) y enlaces a publicaciones de la web del proyecto.
- Instagram @fundacionatresmedia: imágenes (ilustraciones didáctico/informativas), vídeos (adaptaciones de los vídeos principales y vídeos de nueva creación) y texto (enriquecido con hipervínculos).
- Twitter @FundATRESMEDIA: texto (enriquecido con hipervínculos), imágenes, y enlaces a publicaciones de la web del proyecto.
- TikTok @fundacionatresmedia: vídeos (adaptaciones de los vídeos principales) y texto (enriquecido con hipervínculos).
- Facebook Fundación Atresmedia: texto (enriquecido con hipervínculos), imágenes y enlaces a publicaciones de la web del proyecto.
- LinkedIn Fundación ATRESMEDIA: vídeos (adaptaciones de los vídeos principales), texto (enriquecido con hipervínculos) y enlaces a publicaciones de la web del proyecto.
- YouTube @Fundacion_Atresmedia: vídeos (vídeos principales y vídeos de nueva creación) y texto (enriquecido con hipervínculos).

b.4. Contenidos desarrollados

Se presentan, a continuación, la serie de contenidos desarrollados dentro de AMIBOX, que se distribuyen en los canales anteriormente mencionados y usando los recursos también mencionados. Se ha identificado el desarrollo de cinco tipos de contenidos transmedia:

Contenido principal:

La historia que es la base narrativa de AMIBOX es el mundo de los medios, la información y los dispositivos. Y sobre esta temática se profundiza en las oportunidades que los medios brindan a las generaciones 'alfa' y 'zeta', y también los riesgos que conllevan. Los contenidos generados sobre este tema han sido difundidos por la plataforma ATRESplayer.

Contenido expandido:

- Contenido expandido de información extratextual: este tipo de contenido está presente en las noticias creadas para presentar el proyecto y las novedades del mismo, las cuales han sido difundidas en la web del proyecto y las redes sociales. De esta manera se ofrece información que no desarrolla directamente la historia principal, pero que sí le pertenece porque explica aspectos de la construcción y desarrollo de la misma.

Contenido adaptado:

- Contenidos de segunda pantalla: en este tipo de contenido se puede ubicar a los vídeos que desarrollan el contenido principal (publicados en ATRESplayer) y que son replicados en la cuenta de YouTube de la Fundación Atresmedia.
- Adaptaciones póstumas: contenido creado para las redes sociales del universo transmedia de AMIBOX y que parten de los vídeos principales. Es decir, usando los vídeos de ATRESplayer se hacen adaptaciones audiovisuales póstumas de duración más corta que adecuan al formato de cada red social.
- Avances/promociones: adaptaciones audiovisuales de duración corta con las que se presentan avance o se promocionan los vídeos completos publicados en ATRESplayer. Estos avances/promociones se difunden por las redes sociales.

Contenido social:

El contenido social de AMIBOX está compuesto por todas las publicaciones en redes sociales y otras plataformas digitales del proyecto en las que se brinda al público la oportunidad de comentar y reaccionar, entrando en contacto con otras personas interesadas en los temas desarrollados y también con el mismo medio.

Productos y otras actividades:

- Amibox-aula: se trata de una guía online de uso didáctico que usará como principales recursos a los vídeos generados en AMIBOX (Figura 21). Este producto educativo en formato estará disponible para ser usado por docentes de primaria y secundaria a partir del curso académico 23-24 de España. La guía pretende ser una ayuda a la labor docente en relación con el desarrollo de competencias mediáticas, informacionales y digitales.

Figura 21

Anuncio de la llegada de Amibox-aula



Nota. Extraído de <https://fundacion.atresmedia.com/actualidad>

b.5. Hipertextualidad

Se observó el uso de los tres tipos de enlaces: internos, transversales y externos. Se detalla, a continuación, estas conexiones:

- Enlaces internos: conexiones establecidas dentro de la misma web del proyecto, donde internamente se enlazan los contenidos publicados en esta plataforma.

- Enlaces transversales: este tipo de enlaces se pueden ver, por ejemplo, cuando desde una red social se hace una llamada a ver un capítulo completo publicado en ATRESplayer, o cuando desde la web del proyecto se enlazan el perfil del proyecto en alguna red social.
- Enlaces externos: los enlaces externos están presentes cuando desde la publicación de un vídeo en una red social se enlaza al perfil en esa misma red social del influencer, periodista o presentador que está presentando el vídeo.

b.6. Interactividad

En el desarrollo del proyecto se ha podido identificar el desarrollo de un tipo de interactividad: social.

Interactividad social:

- Conexiones horizontales: la interactividad en este nivel se ve en las interacciones del público a través de los espacios para comentarios en las redes sociales y las reacciones. De esta manera se rompe la barrera público-historia al permitir que la audiencia tenga acceso a conocer los puntos de vista de otros usuarios con relación al tema en cuestión.
- Conexiones verticales: en AMIBOX se puede ver que a nivel de conexiones verticales también se ha producido una ruptura de la barrera público-historia. Esto se manifiesta a través de los espacios de comentarios en redes sociales donde el público puede apelar a los creadores de AMIBOX y recibir respuesta.

c. Labor de alfabetización mediática e informacional

AMIBOX nace con una clara finalidad de alfabetizar mediáticamente a la sociedad. De manera particular, la iniciativa se dirige al público de las generaciones 'alfa' y 'zeta', y por extensión a sus familiares y docentes, a quienes busca enseñar sobre

aspectos referentes a los medios de comunicación, incluyendo sus oportunidades y riesgos.

De esta manera AMIBOX se suma a las diversas iniciativas de alfabetización mediática que la Fundación Atresmedia desarrolla, como Efecto MIL y Mentos AMI. Todas estas han sido creadas con la finalidad de promover el pensamiento crítico de los menores en el marco de la sociedad de la información. La Fundación Atresmedia, de esta manera, forma parte de la Alianza MIL, la iniciativa mundial de la UNESCO promotora del desarrollo de competencias mediáticas que se ha mencionado antes en el análisis de Media Inside Out.

En las siguientes líneas se dará a conocer más detalles sobre la labor de alfabetización mediática desarrollada en AMIBOX.

c.1. Entorno de aprendizaje

El entorno de aprendizaje en el que se desarrolla actualmente AMIBOX es el de educación informal. De esta manera el consumo de las piezas audiovisuales generadas en el proyecto se realiza fuera del aula, y a través de plataformas digitales que suele consultar su público objetivo.

Sin embargo, esto no cierra la puerta a que los vídeos de AMIBOX se utilicen en entornos formales. El proyecto también quiere llegar a los docentes y pone a su disposición las piezas audiovisuales para que las puedan usar como recursos educativos en el aula. De hecho, a través de Amibox-aula (no ejecutado aún durante la redacción de estos resultados) se pretende crear una guía online de uso didáctico, basada en los vídeos AMIBOX, que permita a los docentes trabajar en el aula las competencias mediáticas de sus alumnos.

c.2. *Stakeholders* involucrados

El estudio de todo el universo AMIBOX ha permitido identificar los siguientes *stakeholders* involucrados en la iniciativa:

- Escuelas: la escuela y sus docentes están involucrados en AMIBOX ya que se pretende que los contenidos desarrollados en el proyecto sean usados por ellos.
- Academia/universidades: la academia está involucrada con el proyecto AMIBOX mediante la participación de un grupo de expertos en alfabetización mediática de la Universidad de Huelva, coordinador por el Dr. Ignacio Aguaded.
- Medios de comunicación: en este caso se trata de la Fundación Atresmedia, perteneciente al Grupo de Comunicación Atresmedia. La Fundación es la creadora y promotora de AMIBOX.
- Periodistas y otros personajes relacionados con los medios de comunicación: en AMIBOX están involucrados también periodistas, presentadores, creadores de contenido e influencers conocidos en España. Estas personas mediáticas son las encargadas de presentar la información de los vídeos producidos en el proyecto.

c.3. Objetivo de AMI

El objetivo de alfabetización mediática e informacional de AMIBOX pone énfasis en el desarrollo de la autonomía crítica de los más jóvenes frente a los medios de comunicación. Como señala José Creuheras, presidente del Patronato de la Fundación: “[AMIBOX busca] proteger los derechos de los niños y los jóvenes y facilitarles recursos para que puedan desenvolverse de una manera segura en el actual entorno mediático y ayudarles a ser ciudadanos críticos” (Fundación ATRESMEDIA, 2022a).

c.4. Competencias mediáticas desarrolladas

El proyecto busca aportar al desarrollo de competencias mediáticas de su público en el ámbito de la recepción y el análisis. De esta forma, AMIBOX ofrece contenidos informativos y educativos de calidad a su público (de manera entretenida) para que puedan ser fácilmente entendidos y analizados. Los niños/as y adolescentes pueden así usar el contenido de AMIBOX para contrastarlo con sus propias

experiencias y de sus amigos, reflexionar en torno a ello, plantearse nuevas dudas sobre el tema y ampliar ellos mismos su búsqueda de información sobre el tema.

c.5. Cumplimiento de las leyes de la AMI

De acuerdo con lo visto en el desarrollo de la iniciativa, se puede decir que AMIBOX cumple con cuatro de las cinco leyes de la AMI establecidas por la UNESCO, y con una de manera parcial:

- Ley 1 (todos los medios son igual de importantes y promueven el compromiso de la sociedad civil y el desarrollo sostenible): esta ley se ve reflejada en AMIBOX de manera parcial. El proyecto es iniciativa de la Fundación Atresmedia, una institución de la sociedad civil, que además involucra el trabajo de otros actores de la sociedad civil. Asimismo, el mismo público objetivo, al formarse con los contenidos de AMIBOX, puede ser un actor civil consciente y comprometido. Sin embargo, la iniciativa no cumple con dar igual importancia a todos los medios en su labor de alfabetizar, esto se debe a que usa solo aquellos que considera los mejores para acercar su contenido a su público objetivo.
- Ley 2 (la AMI motiva la participación del ciudadano como creador de contenido y trasmisor de mensajes): se entiende que gracias a la información que AMIBOX proporciona al público joven, una vez que ellos comprendan el contenido y lo hagan parte de su vida, serán capaces luego de retransmitirlo a sus entornos cercanos. Y, además, lo tendrán en cuenta para la creación de sus propios contenidos.
- Ley 3 (la AMI se aplica de manera fiable y comprensible): AMIBOX ha tenido muy presente este punto al momento de crear y difundir sus contenidos. De esta manera, ha recurrido a personajes del mundo de los medios de comunicación que resultan cercanos para el público al que se dirigen, lo que hace que el mensaje les resulte fiable y también comprensible. Asimismo, el formato de los vídeos desarrollados también presenta la información de manera comprensible, con términos y ejemplos que son fáciles de entender por su público.

- Ley 4 (el ciudadano desea conocer y comprender la información, aunque no sea consciente, lo admita o lo exprese): el proyecto aboga por atender este deseo de conocimiento y comprensión de la información por parte del público joven. De hecho, lo presentan como parte de su objetivo (mencionado líneas arriba): a través de la oferta de los contenidos AMIBOX, se busca proteger el derecho de niños y jóvenes de desenvolverse críticamente en el actual entorno mediático.
- Ley 5 (la AMI se desarrolla como un proceso vivo y una experiencia dinámica): el proyecto busca dar vida y dinamismo a su labor de alfabetización mediática gracias a las diversas acciones de difusión por las que ha optado. El público puede adherir los contenidos a su vida, hacerse con ellos y tener nuevas experiencias mediáticas gracias a ellos.

d. Monitorización y/o evaluación del proyecto

Dentro de la web de la Fundación Atresmedia, en el espacio dedicado a Transparencia, se ha podido acceder a sus memorias de actividad, dentro de las cuales, la Memoria Anual 2022 contempla los resultados del primer año de ejecución de AMIBOX. De esta manera, se puede tener una aproximación de cómo se está monitorizando el desarrollo del proyecto. Los detalles se presentan a continuación:

d.1. Agentes encargados:

El agente encargado de llevar a cabo la monitorización de AMIBOX ha sido la misma Fundación Atresmedia, en un ejercicio de transparencia que busca mostrar el impacto que ha tenido la ejecución del proyecto.

d.2. Tipo de monitorización y/o evaluación:

A partir de la lectura de la Memoria Anual 2022 de la Fundación Atresmedia, se puede decir que el tipo de monitorización que sigue el proyecto es técnica, ya que se lleva la contabilidad de los vídeos producidos (110 vídeos), las publicaciones en

redes sociales (189), el número de prescriptores (20), el número de miembros de la comunidad en redes sociales (más de 6 mil), el número de visualizaciones (más de 100 mil) y los temas que se han desarrollado en los contenidos (Fundación ATRESMEDIA, 2022b). Cabe resaltar que estos son datos de solo dos meses, ya que el proyecto inició en noviembre del 2022.

Capítulo 7

Discusión de resultados

Los resultados obtenidos en las aplicaciones metodológicas serán sometidos, a continuación, a una discusión con bibliografía académica relacionada con los campos de estudio. Este capítulo tendrá dos partes, que tienen como criterio organizador a los objetivos específicos uno y dos planteados para esta investigación. Por lo tanto, cada parte se corresponderá con los resultados de las técnicas de investigación utilizadas para responder a cada objetivo. El objetivo tres de esta investigación, por su naturaleza, será un aspecto desarrollado como colofón de la tesis doctoral, en el apartado de recomendaciones.

7.1. Puntos de confluencia entre la narrativa transmedia, el periodismo y la alfabetización mediática

Este primer objetivo se pudo alcanzar a través de la aplicación de las entrevistas a expertos. Así, en las siguientes líneas se discutirán las ideas que los especialistas tienen sobre el periodismo, la narrativa transmedia y la alfabetización mediática como áreas independientes, pero, sobre todo, cómo las visualizan como áreas que coexisten, confluyen y cooperan.

De esta manera, las entrevistas permitieron ver que los expertos consideran que la alfabetización mediática es un campo emergente que ha crecido las últimas décadas, ampliando cada vez sus áreas de impacto. Se entiende, entonces, que desde su definición pronunciada en 1992 en la Conferencia Nacional de Liderazgo sobre Alfabetización Mediática del Instituto Aspen (Tylor, 2015), el concepto ha ido creciendo e incluyendo diferentes áreas relacionadas con las competencias mediáticas que deben tener los individuos.

Para los especialistas, la alfabetización mediática abarca diferentes aspectos, entre los que destacaron el uso de los medios y de la información, el sentido crítico aplicado a ambos y la creación a partir de ese consumo crítico. Es por ello que la

UNESCO habla de la AMI (Alfabetización mediática e Informativa), término mediante el cual interrelaciona una serie de conceptos que incluyen la alfabetización informativa, la alfabetización mediática, las TIC, la alfabetización digital, entre otros (UNESCO, 2013; Wilson et al., 2011).

Dentro de las competencias AMI, los entrevistados pusieron énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico frente a los medios y la información, señalando que esta competencia es fundamental para ejercer como ciudadanos responsables y convertirse en actores activos del ecosistema mediático. Coincidieron así con autores como Fleming (2014), Fedorov y Levitskaya (2018) y Gálvez de la Cuesta (2017), quienes defienden la importancia de la alfabetización mediática para formar ciudadanos que usen informada y críticamente los medios para desenvolverse de manera autónoma. Y también coincidieron con Muratova et al. (2019) y Andreeva et al. (2018), quienes señalan que la AMI permite tomar decisiones comprometidas y aumenta la conciencia social y la actividad social. Todo esto, según los entrevistados, toma mayor relevancia ahora, pues la sociedad debe enfrentar críticamente el desarrollo de tecnologías como la inteligencia artificial, uno de los principales mecanismos para generar y expandir la desinformación (Kim et al., 2021).

Asimismo, las entrevistas mostraron una preocupación de los expertos por expandir la alfabetización mediática a los profesionales de la comunicación -como ya señalan Beliveau (2009) y Vinogradova et al. (2018)-, pero en general a todas las personas, sin distinguir en edad, sexo, condición social u otras características o factores, así como ha defendido Tinmaz et al. (2023). De esta manera, se puede ver cómo efectivamente la idea de la alfabetización mediática conecta con los derechos humanos, idea que promueve la UNESCO con sus 5 leyes AMI (Grizzle & Singh, 2016).

Por otro lado, respecto al periodismo y la narrativa transmedia, los expertos establecieron una relación considerada por la mayoría como natural y lógica. Esto respalda lo dicho por Moloney (2011), quien señala que aplicar la narrativa transmedia en el periodismo no implica nada nuevo, y Peñamarín (2014, p. 104),

quien explica que “las noticias son casi-narraciones constitutivamente transmediáticas”. Lo que ha sucedido los últimos años, según los expertos entrevistados, es que el periodismo transmedia se ha ido desarrollando conforme ha experimentado con los medios digitales. Esta realidad ha sido documentada, entre otros, por Renó y Flores (2012), Scolari (2013), Irala-Hortal (2014) y Lorenzi Renó (2016), quienes han mapeado cómo el periodismo transmedia se ha ido haciendo un espacio en las redacciones y demostrando las posibilidades que ofrece para contar la información.

Los entrevistados coincidieron con autores como Moloney (2011) y Borges de Araújo y Furtado Veloso (2015) en que el periodismo transmedia no debe ser aplicado a todas las historias periodísticas, sino solo a las complejas, cuyos temas pueden ser abordados con profundidad y por ello necesitan de una planificación previa. Asimismo, para contar estas historias complejas, los entrevistados señalaron que el periodismo transmedia se sirve de diversos medios y plataformas independientes y complementarias a la vez, que con sus características propias aporten al relato y que conecten con los usuarios. Esta idea ha sido ampliamente defendida por autores especializados en narrativa periodística transmedia como Borges de Araújo y Furtado Veloso (2015), Calvo Rubio (2019), Lorenzi Renó (2016), Peñafiel (2015) y Renó y Renó (2017).

En este sentido, la participación activa del usuario fue uno de los principales componentes del periodismo transmedia que destacaron los especialistas entrevistados. Sobre todo, pusieron énfasis en la experiencia que se ofrece al usuario a través de la interactividad y la generación de entornos inmersivos, y la oportunidad que tiene el usuario de expandir el relato y crear a partir de él. Esta idea es similar a la que presentan Carrera et al. (2013), Robledo-Dioses y Atarama-Rojas (2018) y Rodríguez Ferrándiz y Peñamarín (2014), quienes resaltan que, a través del periodismo transmedia, se ofrece al usuario una experiencia enriquecedora que despierta en él su intención de involucrarse con la historia para expandirla e, incluso, participar activamente en la esfera pública.

A su vez, los expertos entrevistados también se expresaron sobre la relación entre alfabetización mediática y narrativa transmedia. Esta relación fue desarrollada mediante dos ideas:

- 1) la alfabetización mediática es necesaria para comprender la propuesta narrativa transmedia y
- 2) la narrativa transmedia puede ser aprovechada para expandir contenidos y actividades de formación de audiencias en competencias mediáticas.

Sobre el primer punto, los expertos explicaron que un usuario alfabetizado mediáticamente podrá interpretar las nuevas narrativas, ser exigente con el contenido, comprender la influencia de los diversos medios usados, saber cómo usarlos y cómo contribuir al desarrollo de la historia. Coincidieron de esta manera con Hovious et al. (2021) y Monreal Guerrero et al. (2017), quienes hablan de una alfabetización mediática multimodal o múltiple, que permita a las personas usar e interpretar información en diversos formatos. Y a su vez coinciden con otros autores, quienes indican que mediante la alfabetización mediática los usuarios pueden comprender la naturaleza e influencia de los medios (Fleming, 2014) y que esta también es necesaria para promover una ciudadanía con capacidad para construir nuevas narrativas (Rodrigo-Cano et al., 2019).

Respecto al segundo punto, se encontró que los especialistas consideran que la narrativa transmedia puede ser un aliado en la expansión de la alfabetización mediática, acercando esta formación a diversos públicos a través de diversos medios y en los formatos que suelen consumir. Esto encuentra respaldo en lo que Hernández-Serrano et al. (2017) sugieren como necesario: “que los responsables de la educación en medios desarrollen iniciativas formativas acordes a las posibilidades de la lógica social a través de la propuesta de pautas”. Entre estas iniciativas puede destacar el uso de la narrativa transmedia, según señalaron los entrevistados.

Son muchos los autores que hablan sobre el potencial de la narrativa transmedia como herramienta pedagógica en diversas áreas (Alper & Herr-Stephenson, 2013;

Djonov & Tseng, 2021; Fleming, 2013; Perry, 2020). Pero de manera más precisa, investigaciones como las de Blackall et al. (2011), Gómez-García y Carrillo-Vera (2020), Hovious et al. (2021) y Lugo-Rodríguez (2016) señalan a la narrativa transmedia como herramienta para alfabetizar específicamente en medios. De esta forma, como muestran las entrevistas, disponer de los recursos transmedia con la finalidad de alfabetizar en medios, permitirá:

- 1) llegar a los usuarios a través de sus particulares formas de consumir medios,
- 2) darles la libertad y las herramientas para navegar por los contenidos como lo deseen, interactuar con ellos y crear nuevos mensajes, y también
- 3) ayudarlos a realizar un análisis crítico de los medios.

Estos puntos presentados coinciden transversalmente con el concepto de “transalfabetización” que propone Lugo-Rodríguez (2016): proceso formativo para aprovechar en pro del desarrollo personal y comunitario las actividades de recepción, producción y participación de los usuarios en medios. Asimismo, se relacionan con investigaciones como la de Perry (2020), quien señala a la narrativa transmedia como una herramienta de evaluación formativa para que los estudiantes se comprometan de forma crítica con diversos lenguajes. Los estudios de Gleason y Manca (2019), Gómez-García y Carrillo-Vera (2020) y Heywood (2020) también hablan del potencial de usar diferentes tipos de medios y formatos para la construcción de una ciudadanía comprometida y crítica.

A partir de esto se puede hacer incluso una reflexión mayor. El potencial que tiene la narrativa transmedia para expandir la alfabetización mediática es muestra de que la narrativa transmedia es una herramienta válida y potente para empoderar a la sociedad frente al actual ecosistema mediático. Esto encaja con la tarea fundamental que persigue la AMI: enriquecer la capacidad de las personas para disfrutar de sus derechos fundamentales de expresión e información (Wilson et al., 2011). Ya investigaciones como la de Hovious et al. (2021) destacan el potencial de la narrativa transmedia para empoderar a los estudiantes como lectores y productores de textos multimodales. Incluso Salazar Estrada et al. (2023) señalan que gracias a la naturaleza interactiva y participativa de las narrativas transmedia

“los profesores pueden enriquecer la enseñanza y empoderar a los estudiantes en su camino hacia un aprendizaje más significativo y adaptable en el actual ecosistema de medios” (p. 130).

Ahora bien, después de abordar las relaciones de áreas por separado, se verá a continuación la relación que los especialistas establecieron entre ellas desde una perspectiva confluyente. De esta manera, se encontraron las siguientes líneas de opinión que revelan un vínculo necesario y de provecho entre todas:

- 1) El periodismo transmedia necesita de la alfabetización mediática para que su público pueda acceder, comprender y analizar críticamente la propuesta que le ofrece.
- 2) Es atractivo y necesario dar vida a un periodismo transmedia que alfabetice mediáticamente al usuario y lo motive a involucrarse como participante y co-creador de información de calidad.

Según el primer punto de vista, los expertos señalaron que puede darse una relación que resulta necesaria y de provecho entre las áreas, de manera que el periodismo transmedia se sirva de la alfabetización mediática para que su público pueda acceder, comprender y analizar críticamente la propuesta que se le ofrece. Esto ya ha sido defendido por autores como Monreal Guerrero et al. (2017), quienes hablan de la necesidad de estar alfabetizados para lograr la integración plena en la Sociedad de la Información a nivel técnico-instrumental y también crítico-reflexivo. Incluso, Pérez-Rodríguez (2020, p. 29) defiende que en el actual entorno transmedia “urge el desarrollo de la competencia mediática como garante de la participación ciudadana democrática e Inteligente”.

Sobre la segunda idea de los expertos, que se alinea más con la línea de trabajo de la presente tesis doctoral (un periodismo transmedia que alfabetice mediáticamente), se encontraron opiniones que señalan a la propuesta como atractiva y necesaria, pues podría motivar al usuario a involucrarse como participante y co-creador de contenido de calidad. También los expertos indicaron que un modelo como tal constituye una oportunidad, destacando así su potencial

educativo, principalmente por su aporte a la formación del pensamiento crítico de la sociedad.

Esta segunda idea como tal ya ha sido, de alguna manera, esbozada por otros autores, quienes destacan, por ejemplo, la capacidad de la narrativa transmedia para vincular diversas voces y medios en torno a un conjunto de valores (Coombs, 2019). Incluso, de forma más precisa, investigaciones anteriores ya señalan que con el transmedia periodístico se puede aprovechar el poder de los diversos medios de comunicación para mejorar la participación de la audiencia (Moloney, 2011), que puede convertirse en co-autora de contenidos (Renó & Renó, 2017) y se ve motivada para analizar y reflexionar sobre la información (Peñafiel, 2015; Robledo Dioses et al., 2017).

Asimismo, y como extensión de la segunda idea, en las entrevistas también se destacó el aporte del periodismo transmedia al fortalecimiento de la opinión pública y la lucha contra la desinformación, elementos de preocupación en el área de la alfabetización mediática (Ferrés & Piscitelli, 2012; García-Ruiz & Pérez-Escoda, 2020; UNESCO, 2013). De esta manera, se refuerza la idea ya defendida por Rodríguez Ferrándiz y Peñamarín (2014, p. 10), quienes señalan a las narrativas transmedia como constructoras de asuntos públicos, ya que “permiten cruzar la línea del cuestionamiento, la indignación o el escándalo ante los medios para transformarnos en buscadores-creadores de información o en actores políticos”. Y también las ideas de autores como Hovious et al (2021) y Salaza Estrada et al. (2023) quienes señalan el poder de las narrativas transmedia para empoderar a los ciudadanos frente al retador ecosistema mediático.

En la misma línea, algunos expertos defendieron que el periodismo transmedia está innatamente llamado a alfabetizar al público. Esto, según señalaron, debido al compromiso que los periodistas tienen con la formación de los ciudadanos, la cual debe contemplar el desarrollo de competencias mediáticas. Esta idea respalda lo señalado hace más de una década por Yanes (2009), quien indica que se necesita un periodismo que, siendo fiel a su naturaleza social, además de informar, también actúe socialmente: educando, divulgando conocimientos y valorando la actualidad.

Y a la vez coincide con un estudio reciente de Montoya Ramírez et al. (2020), quienes reconocen la necesidad de un periodismo que asuma las tendencias actuales de las funciones de los medios, incluyendo lo educativo.

Ahora bien, cuando los especialistas fueron consultados por la viabilidad de un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática, se encontró que muchos consideran que se trata de una idea difícil y retadora, siendo el compromiso de los medios con la labor de alfabetizar un factor determinante. De esta manera, las entrevistas arrojaron opiniones diferentes, sobre si los medios deben o no preocuparse por alfabetizar a sus audiencias en competencias mediáticas.

Una parte de los entrevistados señaló que efectivamente es un compromiso que deben asumir los medios de comunicación de manera activa. Se dijo así, que el periodismo es una de las profesiones que debe liderar esta tarea. Esta afirmación se sustenta en Kovach y Rosenstiel (2012, p. 24), quienes defienden que el periodismo tiene como propósito principal “proporcionar a los ciudadanos la información que necesitan para ser libres y capaces de gobernarse a sí mismos”, que es, a su vez, justamente lo que persigue la alfabetización mediática (Gálvez de la Cuesta, 2017). De la misma forma, Jaakkola (2020) señala que de todos los actores llamados a trabajar por la alfabetización mediática, la industria de los medios debe estar especialmente comprometida, debido a la superposición de funciones entre ella y la industria de la educación.

Sin embargo, algunos expertos indicaron que esta preocupación no es real, pues los medios no están destinando esfuerzos a la alfabetización mediática de su público. Una de las principales razones de esto, según los expertos, es la incompatibilidad con los intereses económicos del medio. Para los expertos, la planificación detrás de una estrategia de alfabetización mediática resultaría muy costosa para unos medios que ahora están preocupados, principalmente, por sobrevivir a la ola digital y por monetizar contenidos. Sin embargo, la realidad que reflejan los entrevistados podría tomar otro sentido, si los medios descubrieran en la alfabetización mediática también un aliado en términos económicos, tal como ya

lo defienden algunas investigaciones. Según Maksí et al. (2015), mejorar la alfabetización periodística de los ciudadanos es una cuestión de supervivencia económica, pues es “una forma de mantener la demanda del tipo de contenido que proporcionan los periodistas profesionales”.

En esta línea, se encontraron también ideas diversas sobre el tipo de medio llamado a alfabetizar mediáticamente a sus audiencias. Algunos expertos indicaron que son los medios públicos los que deben cumplir con esta tarea, mientras que otros defendieron que deben ser todos, incluyendo a los privados. Debates sobre este tema ya han sido abordados por otras investigaciones en las que, por ejemplo, se ha encontrado que los contenidos televisivos de componente pedagógico son mayormente emitidos por medios públicos (Rodríguez-Castro et al., 2021), hecho que se hizo más evidente durante el confinamiento causado por la pandemia del Covid-19 (Maruri Castillo et al., 2022). Y si a esto se suma el componente transmedia, hay investigaciones que señalan que, en el caso de Europa, los organismos públicos de radiodifusión son los principales encargados de los contenidos transmedia (Ibrus & Ojamaa, 2014).

Asimismo, hubo algunos expertos que señalaron que la mejor manera de impulsar la alfabetización mediática es aunando el trabajo de los medios (públicos o privados) al de otros actores sociales, desde las familias hasta los impulsores de políticas públicas, pasando por las instituciones educativas y la academia. De esta forma, se encuentra sustento a lo defendido por Aguaded (1999) hace más de dos décadas. Según el autor, los entornos que tienen responsabilidad directa en la construcción de una adecuada relación de los ciudadanos con la televisión (extendible ahora a todos los medios) son la familia, la escuela, la sociedad civil y los propios medios.

Hasta este punto se ha abordado desde una perspectiva más conceptual la relación entre las tres áreas de interés de la presente investigación doctoral. En la siguiente parte de la discusión, se analizará la confluencia de las áreas desde de un punto de vista de ejecución práctica.

7.2. Elementos base, características y recursos de proyectos en los campos de la narrativa transmedia, el periodismo y la alfabetización mediática

Este segundo objetivo se pudo alcanzar a través de la aplicación de dos herramientas de recogida de información. Así, en este apartado se profundizará en una serie de elementos base, características y recursos de proyectos en los campos de la narrativa transmedia, el periodismo y la alfabetización mediática, a partir de lo encontrado en los estudios de caso, en complementariedad con las entrevistas a expertos.

Sobre la temática que abordan los proyectos que combinan las áreas de interés, se encontraron dos aspectos relevantes en los estudios de caso: primero, se trata de contenidos que pueden ser trabajados con profundidad y, segundo, todos se relacionan con el mundo de los medios de comunicación, con énfasis en las noticias falsas y el desarrollo de competencias mediáticas para combatirlas. Se reforzó así la idea de algunos especialistas entrevistados, quienes señalaron que la desinformación es un buen ejemplo para ser trabajado por iniciativas periodísticas transmedia que busquen alfabetizar mediáticamente a la población, pues es un tema necesario y puede ser desarrollado en medios online y offline. Todo esto es efectivamente coherente con la característica propia del periodismo transmedia, que implica que las historias desarrolladas bajo esta lógica suponen mayores niveles de profundidad (Jenkins, 2003) y su contenido invita a la reflexión y el análisis (Peñafiel, 2015).

En lo que respecta a la producción de este tipo de iniciativas, los expertos entrevistados destacaron aquellas gestadas por grandes corporaciones españolas de medios como Radio Televisión Española (RTVE) y Atresmedia. Esto permite pensar, en primera instancia, que los grandes medios son los más propensos a poner a disposición de la alfabetización mediática sus recursos de producción transmedia. Sobre RTVE, es conocida su inmersión en el mundo transmedia, sobre todo desde la creación de su Laboratorio de Innovación en 2012 (Salaverría, 2015).

En el caso de Atresmedia, los expertos resaltaron su iniciativa “Mentes AMI”, promovida específicamente por la Fundación Atresmedia, que “ha reorientado recientemente su labor para centrarse en la alfabetización mediática e informacional con el objetivo de orientar a escolares y profesores” (Martín-Martín et al., 2023, p. 147).

También los entrevistados destacaron la labor de *fact-checkers* como Maldita.es o Newtral, en España, y Colombia Factcheck, en Colombia. Esto comprueba que el *fact-checking* surge como práctica para combatir los problemas que plantea la desinformación (Rodríguez Pérez, 2020), aportando así a la alfabetización mediática de las audiencias. De hecho, Maldita y Newtral “han creado sus propios cursos de postgrado que forman a expertos en alfabetización mediática, muchos de los cuales acabarán convirtiéndose en educomunicadores” (Martín-Martín et al., 2023, p. 150).

Pero los expertos no solo destacaron iniciativas impulsadas por los medios de comunicación, también dieron lugar a otras provenientes del ámbito educativo y académico. En esta línea, apuntaron al proyecto transmedia educativo #Orson80 en Argentina, que ha potenciado la creación del fandom escolar en entornos formales e informales (Albarello & Mihal, 2018). También destacaron proyectos impulsados desde la universidad y con financiación nacional o internacional, como “Transmedia Literacy” (Scolari, 2018) y “Transalfabetismos” (Scolari et al., 2019), ambos bajo la dirección de Carlos Scolari de la Universitat Pompeu Fabra.

Lo señalado por los expertos sobre los productores de este tipo de iniciativas, pudo ser comprobado en los estudios de caso. Así, se identificó que las iniciativas analizadas han sido producidas por diversos tipos de organizaciones que pueden clasificarse entre medios de comunicación e instituciones educativas. De manera más específica, se hallaron unos proyectos hechos por corporaciones de medios y *fact-checkers*, y otros por universidades y escuelas.

Con los estudios de caso también se pudo conocer el público objetivo de cada una de las iniciativas. Se encontró que los proyectos estudiados no se limitan a un solo

perfil de audiencia. Uno de los proyectos se dedica a niños/as y adolescentes de escuela, y a la vez considera a estudiantes adultos. Otro proyecto se dirige también a estudiantes en edad escolar, y suma a los profesores y familiares. Un proyecto más considera a las generaciones 'zeta' y 'alfa', y contempla también a familiares y docentes. Otra iniciativa se dirige a un público general, sin limitarse a ningún perfil. Y, por último, una iniciativa tiene como público objetivo a diversos pueblos indígenas con lenguas distintas.

Se refuerza así la idea defendida por los especialistas entrevistados y otros autores quienes apuntan que la alfabetización mediática debe dirigirse a toda la sociedad, ya que todos los tipos de audiencia requieren de estar alfabetizados en medios para ser actores activos y responsables, con pensamiento crítico para tomar decisiones (Muratova et al., 2019) y que contribuyan a la sociedad (Tinmaz et al. 2023). Cabe puntualizar que esto no implica que los proyectos ideados para un solo tipo de público sean inadecuados porque, por el contrario, permitirán una perfilación mejor. Lo importante es que existan diversos proyectos que atiendan a diversos tipos de público y así se expanda la alfabetización mediática a la mayor cantidad de población posible.

En lo que respecta a las características propiamente periodísticas de este tipo de proyectos, se pudo profundizar en ello a partir de cuatro de los cinco casos estudiados. Dentro de estos cuatro proyectos se encontró que los géneros periodísticos usados para transmitir este tipo de contenidos (relacionados con el mundo de la información y los medios) fueron el informativo, a través de las noticias, y el interpretativo, a través de las entrevistas y los reportajes. Las características propias de estos géneros, que por su naturaleza no contemplan la visión personal del periodista o la opinión del medio (García & Gutiérrez, 2011), coinciden con una característica básica que resaltaron los expertos en las entrevistas: la objetividad. Para los expertos, un proyecto que en el que confluyan los campos de la narrativa transmedia, el periodismo y la alfabetización mediática debe ser de calidad y, como parte de esta calidad, señalaron importante a la objetividad.

Se conoció, asimismo, dentro de la caracterización periodística de los cuatro proyectos, que la función comunicativa con la que cumplen todos incluye informar, orientar, interpretar, educar e, incluso, dos iniciativas contemplan la de entretener. Esta confluencia de funciones, además de evidenciar un esfuerzo por ofrecer un producto periodístico completo, que cumple con diversas funciones sociales (Casals Carro, 2005; Laswell, 1948), demuestra aquello que defendieron los expertos en las entrevistas: la viabilidad de que se ejecuten iniciativas periodísticas transmedia que busquen alfabetizar en medios. Esto es, un producto mediático que pueda informar, orientar, interpretar, educar y entretener a la vez.

Sumado a esto, se identificó que las cuatro iniciativas ofrecen contenidos de relevancia para la sociedad, ya que la temática que cubren, relacionada principalmente con contrarrestar la desinformación, es valiosa para el correcto desenvolvimiento de la vida en comunidad (Atarama, 2012). Asimismo, estos contenidos de relevancia de los proyectos se ofrecen de forma comprensible, característica necesaria a tener en cuenta según el tipo del público y el tema desarrollado, según lo evidenciaron los expertos en las entrevistas. Coincidiendo también con Urban y Schweiger (2013), quienes defienden que la información que se proporciona además de ser completa y correcta, debe ser entendida por los destinatarios para considerarse útil.

Y, por último, en lo que respecta a la caracterización periodística, se conoció la imparcialidad con la que se han desarrollado los cuatro proyectos de corte periodístico, la cual se relaciona directamente con la cantidad y el tipo de fuentes utilizadas. Así, los diferentes proyectos periodísticos estudiados en cada una de sus publicaciones presentan entre 1 y 4 fuentes. Considerando que 2 fuentes a más aseguran, a priori, niveles más altos de pluralidad (Rivas de Roca García, 2016), se puede decir que a nivel de imparcialidad aún existe una tarea pendiente. Y en lo que respecta a tipos de fuentes, se encontró que, de los cuatro proyectos, la mayoría da espacio a todos los tipos (oficiales, no oficiales, personales, documentales y expertos), lo que ayuda a tener diversos puntos de vista a nivel general de proyecto. Sin embargo, se echa en falta que esto se vea reflejado a nivel de cada publicación, con un equilibrio entre cantidad de fuentes y tipos de fuentes.

Ahora, los estudios de caso también permitieron poner foco en el desarrollo transmedia de este tipo de proyectos. Se pudo profundizar en ello a partir de cuatro de las cinco iniciativas estudiadas. Se encontró que el mapa transmedia de las historias desarrolladas solo es visible en dos de las cuatro iniciativas, y la forma en la que se muestra no es completa. Esto no quiere decir que no exista una estructuración previa de contenidos (Lovato, 2015), que marque la relación entre ellos (Porto Renó, 2011), pero sí se echa en falta que alguna de las plataformas utilizadas muestre cómo se ha organizado la expansión transmedia de la historia, mapeando -en la medida de lo posible- los diversos puntos de entrada que puede tener el usuario.

En relación con lo anterior, punto relevante dentro del desarrollo transmedia de un proyecto son los medios y plataformas usadas para la expansión de contenidos. De esta manera, se encontró que los canales usados en las iniciativas analizadas son principalmente los digitales, con énfasis en las webs y redes sociales. Sin embargo, tiene también gran relevancia el uso de medios tradicionales, como el caso de las radios locales y la utilización de espacios físicos, como las aulas de escuelas y la organización de eventos presenciales. Esto es muestra de la transmedialidad, una comunicación multimodal (Perry, 2020), que aprovecha el potencial de los medios tradicionales y nuevos para mejorar la participación de la audiencia (Moloney, 2011).

Y, a través de estos canales para la expansión de las producciones, se halló que los recursos usados para materializar los contenidos fueron muchos y diferentes: texto, fotografía, imágenes, infografías, audios, vídeos e, incluso, visualizaciones dinámicas y en 3D, juegos y videojuegos. Se entiende entonces que esta diversidad de canales y de recursos para contar la historia están directamente relacionados con el tipo de público al que se dirige cada iniciativa que, como se ha mostrado líneas arriba, se trata de perfiles diversos y por ende con modos de consumo diversos. Usar distintos canales y recursos para contar las historias según el tipo de público también fue destacado por los especialistas entrevistados. Esto es que se les debe ofrecer los contenidos en la clave en la que consumen. Y es que, como señala Jenkins (2003), la lectura transmedia a través de diversos medios propicia

que el público pueda vivir una experiencia profunda que motiva más su consumo, mientras adquiere nuevos conocimientos y mantiene su fidelidad.

Los especialistas entrevistados también dejaron claro que, junto a la selección de medios, se debe idear contenidos que sean complementarios entre sí, pero también independientes y que aporten al usuario diferentes puntos de vista de la historia. Justamente este fue otro aspecto considerado en los estudios de caso: el tipo de contenidos transmedia creados. Así, se conoció que los contenidos transmedia utilizados por los proyectos son, además del principal (presente en todos los cuatro), el social (también desarrollado en los cuatro), el expandido, el adaptado y los productos y otras actividades (presentes en tres) y el cocreado (desarrollado en dos).

Estos diversos tipos de contenido encontraron lugar en los diversos canales mencionados. Así, destaca el desarrollo de contenidos sociales que, expandidos principalmente a través de redes sociales y de espacios físicos, permitió la relación entre el mismo público, y entre el público y los creadores de la historia. Los contenidos expandidos ofrecieron información relevante, que permite profundizar en la historia principal, y también contenido de información extratextual para explicar cuestiones propias de la construcción de la historia. Se han usado, asimismo, contenidos adaptados, como avances y promociones para captar la atención del público, contenidos de segunda pantalla para que el público consuma en el medio que prefiere y las adaptaciones póstumas para reforzar el contenido previamente visto. Por su parte, los productos y otras actividades fueron desarrollados por algunos proyectos para generar puntos de conexión física con el público. Y el contenido cocreado fue usado para impulsar la producción del mismo público a favor de la expansión de la historia y del desarrollo de sus competencias como creadores de contenido.

Como se puede ver, la diversidad de contenidos desarrollados en las iniciativas transmedia estudiadas demuestran que en una narrativa prima la creación de diferentes expansiones, donde cada una funciona individualmente y también en conjunto, aportando algo complementario a la historia global (Moreno Mesa, 2017).

Lo interesante en estos casos es que finalmente haya una armonía y lógica entre el contenido que se quiere transmitir, el público al que se dirige y el medio y recursos que se usen para contarlos (Robledo Dioses et al., 2017), tal como fue defendido también por lo especialistas entrevistados.

Dentro del desarrollo transmedia también se analizó la hipertextualidad trabajada en cada uno de los cuatro proyectos transmedia. Así, se encontró que en todos los casos se recurrió al uso de enlaces internos, transversales y externos. Esto es muestra de la conexión que existe entre todas las expansiones creadas, incluso las no digitales, aspecto resaltante de la hipertextualidad (Mendoza, 2012). La necesaria conexión entre cada una de las expansiones es un punto que también los expertos destacaron en las entrevistas, defendiendo que el relato planteado debe permitir a los usuarios navegar por las diferentes expansiones. Coinciden estos hallazgos con Lorenzi Renó (2016), quien, refiriéndose en específico al periodismo transmedia, señala que se trata de un lenguaje con capacidad de expansión por estructuras hipermedia que ofrecen una navegabilidad acompañada de experiencia lúdica.

Y como último aspecto dentro del desarrollo transmedia se estudió la interactividad trabajada en los cuatro proyectos transmedia. De esta manera se encontró que la interactividad social tuvo lugar en todas las iniciativas, mientras que la interactividad de navegación y la productiva se desarrollaron cada una en dos iniciativas, y la de personalización en una. A través de esta interactividad, en todas sus formas, el público de cada proyecto ha podido relacionarse con los contenidos, y en diversos grados romper la barrera público-historia (Robledo-Dioses et al., 2022).

La interactividad social desarrollada en los proyectos abre la posibilidad de que su público entre en contacto con sus pares (interacción horizontal) y también con la historia y los personajes (interacción vertical), gracias a espacios como las redes sociales y las actividades presenciales. Con la interactividad de navegación, específicamente de aproximación, los usuarios han podido experimentar la sensación de observar presencialmente la historia, gracias al uso de mapas inmersivos y videojuegos. Con la interactividad productiva, el público ha podido

aportar al crecimiento de la historia creando sus propias expansiones, que se han convertido en contenidos reconocidos por los mismos creadores de los proyectos. Por último, mediante la interactividad de personalización, en concreto del tipo consultiva, los usuarios han podido elegir, entre dos o más opciones, la manera de visualizar la misma información.

Como se ve, el desarrollo de la interactividad en los proyectos transmedia analizados, aunque no alcanza un máximo despliegue llegando a niveles de interactividad productiva influyente o interactividad de aproximación del tipo inmersión, sí ofrece amplias posibilidades para que el usuario conecte con la historia. De esta manera, se refuerza la idea que defendieron los especialistas entrevistados: es básico definir la participación que el público tendrá en la historia y cómo se le facilitará que interactúe con el contenido para hacerse con él e, incluso, crear a partir de él. En líneas generales, como indicaron los especialistas, se debe procurar entornos transmedia que no abrumen al usuario por la cantidad de puntos que atender, y que tampoco lo excluyan justamente por no saber interactuar con determinados medios.

Ahora bien, en lo concerniente a la labor de alfabetización mediática e informacional de los proyectos, se pudo profundizar en ella con el análisis de la totalidad de los casos (cinco). Se encontró así, que el entorno de aprendizaje de dos de las iniciativas versa sobre espacios formales e informales, otras dos iniciativas se concentran en entornos informales y la restante solo en entornos formales. Sobre los entornos informales, estos son principalmente los hogares del público objetivo de los proyectos. Así, se busca que los contenidos formativos sobre alfabetización mediática sean consumidos en el quehacer diario de las personas, acercando la educación en medios a su día a día, haciéndola parte de su vida. Y en el caso de los entornos formales, se vio que las iniciativas han tenido lugar en las escuelas, implicando el trabajo de profesores y alumnos.

Con lo anterior se refuerza la idea de investigaciones como la Pereira et al. (2019), quienes defienden lo necesario que es que la alfabetización mediática esté presente en ambos entornos, aunque en la práctica suele ser mayormente

conducida por iniciativas de educación informal. Esto coincide con lo dicho por los entrevistados, quienes abogan por una alfabetización mediática en todos los niveles de educación formal, desde la primaria hasta la superior, y que también se expanda a los entornos informales, llegando a impactar también en personas mayores. De esta manera, nadie queda fuera, pues la alfabetización mediática debe ser universal (Montoya Ramírez et al., 2020).

También, dentro de la labor AMI de las iniciativas, se pudo conocer a los *stakeholders* involucrados en cada una. Los medios de comunicación tienen una participación directa en los cinco proyectos, en su mayoría como creadores, pero también como difusores de las acciones que se realizan en el proyecto. Por su parte, la escuela y la academia/universidad fueron *stakeholders* involucrados en tres de las iniciativas, siendo parte de los impulsores principales de estas. Así, se usó el conocimiento de los docentes e investigadores de escuelas y universidades para diseñar y difundir un producto formativo creado con cuidado y unido a un objetivo. De esta manera se vuelve a reforzar la idea presentada por los especialistas entrevistados, quienes defendieron la necesidad de que los medios se conviertan en actores activos de la formación en competencias mediáticas y que este trabajo lo hagan en conjunto con las escuelas.

Los periodistas y otros profesionales relacionados con el mundo de los medios de comunicación también han sido *stakeholders* participantes en cuatro de las iniciativas. Se han involucrado no solo como parte de los medios de comunicación que impulsan las iniciativas, sino también en calidad de expertos en temas mediáticos para, junto a otros especialistas y personajes relacionados con la temática, ser portavoces de los contenidos que aporten a la formación de las audiencias involucradas. Dentro de estos, llamó la atención que uno de los proyectos cuente con la presencia de influencers. Así, se evidencia lo que los entrevistados también destacaron: que se debe idear muy bien la forma de acercar la alfabetización mediática al público, por ejemplo, presentando lo formativo de manera divertida.

También se ha podido ver al Gobierno como *stakeholder* involucrado en una de las iniciativas, por el ser el propietario del medio de comunicación que la impulsa. Y por último, se detectó la presencia de otros *stakeholders*, como los mismos ciudadanos y pobladores (participantes activos de las iniciativas al ayudar en la creación de los contenidos), familias, intérpretes de lenguas, especialistas en diversas disciplinas y organizaciones de la sociedad civil (que brindan apoyo a las iniciativas). De esta manera, y aunque se echa en falta un mayor compromiso de las administraciones públicas con las iniciativas AMI, como también pidieron los especialistas en las entrevistas, en líneas generales, los proyectos analizados son muestra del compromiso de diversos actores, requisito necesario que ya ha defendido previamente Aguaded (1999).

Dentro de la labor AMI de las iniciativas se conoció también cuáles son los objetivos que persiguen en relación con la alfabetización mediática. En tres de las iniciativas se pudo reconocer que el objetivo que buscan es desarrollar la autonomía crítica de su público frente a las TIC. Este objetivo es señalado por varios autores como el principal que debe perseguir la alfabetización mediática (Aufderheide, 1993; Beltrán Orenes, 2015). Asimismo, los expertos entrevistados señalaron este punto como base de toda propuesta que busque alfabetizar en medios: formar a las personas en destrezas que le permitan desarrollar su pensamiento crítico frente a los medios.

Otros objetivos AMI perseguidos por los proyectos analizados fueron más específicos. Uno de ellos contempla acercar información contrastada sobre la Covid-19 a un grupo poblacional que no goza del acceso a información de calidad. Y el otro busca contribuir a la formación de los menores sobre medios de comunicación, y con ello sumarse a los esfuerzos de las escuelas por trabajar contenido sobre alfabetización mediática. De esta manera, los proyectos se plantean objetivos que trascienden el asegurar el acceso a las tecnologías y la información, o formar en su uso técnico. Buscan entonces generar un impacto mayor en su público facilitando los medios para conseguirlo.

Asimismo, y manteniendo relación con el punto anterior, analizar la labor AMI también contempló el conocer las competencias mediáticas promovidas y trabajadas por los proyectos. Se determinó que todos los proyectos analizados han incidido en competencias mediáticas propias del ámbito de la reflexión y el análisis, ofreciendo a sus audiencias contenido formativo sobre el consumo consciente de información, para que sean capaces de analizarla con mirada crítica y cuestionarse a partir de ella. Estas iniciativas trabajan así, competencias que también para los especialistas entrevistados son fundamentales, como la comprensión lectora, la verificación de información y el pensamiento crítico.

Por otro lado y sin embargo, solo se encontró que dos iniciativas trabajan competencias mediáticas del ámbito de la expresión y creación (estas son las mismas iniciativas que desarrollaron un nivel de interactividad productiva). En estos casos se echa en falta el desarrollo de las destrezas de producción, ya que, como señalaron los entrevistados, aprender haciendo/creando es una buena fórmula a desarrollar en proyectos con características transmedia que busquen alfabetizar en medios. El ciudadano como creador de contenidos es, de hecho, un elemento fundamental considerado por la UNESCO en sus leyes AMI (Grizzle & Singh, 2016).

Y apropiado de las leyes AMI, también constituyeron un punto analizado dentro de la labor AMI de los proyectos. Así, se pudo ver que las cinco iniciativas cumplen con las cinco leyes establecidas por la UNESCO. De manera completa cumplen con las leyes dos, tres, cuatro y cinco, y de manera parcial con la ley uno. Se puede ver entonces que los proyectos motivan la participación de sus públicos como creadores de contenido y transmisores de mensajes (ley 2 de la AMI), por supuesto en diferentes niveles según proyecto, ya que solo dos inciden, sobre todo, en motivar procesos de creación.

También las iniciativas se han aplicado de manera fiable y comprensible (ley 3 de la AMI), buscando los canales y las formas de comunicar sus contenidos formativos para ser comprendidos por su público y motivar la reflexión. Aquí destacan iniciativas como la de Ojo Público que tradujo chequeos en diversas lenguas indígenas y se valió de especialistas para transmitirlos, vistiendo su contenido de

manera entendible y confiable. O la iniciativa AMIBOX que se sirve de influencers con impacto en los más jóvenes para acercar sus contenidos AMI a este público. Los proyectos, a su vez, abogan por cumplir el deseo de las personas de conocer y comprender la información (ley 4 de la AMI), acercándoles, sobre todo en su día a día, el contenido formativo en competencias AMI.

Ahora bien, todas las iniciativas cumplieron parcialmente con la ley 1 de la AMI que implica que todos los medios son igual de importantes y promueven el compromiso de la sociedad civil y el desarrollo sostenible. La parte cumplida es la promoción del compromiso de la sociedad civil, pues las iniciativas no solo han logrado adherir a sus actividades a diversas organizaciones civiles comprometidas con los objetivos establecidos, sino y sobre todo, han incentivado en su mismo público este compromiso social. Sin embargo, la parte no cumplida es la que señala que todos los medios son igual de importantes. Se entiende, y de manera justificada, que los proyectos no pueden ni deben dar igual de importancia en su estrategia de expansión a todos los medios de comunicación, pues estos adquirirán importancia según el contexto, el público y los objetivos de cada uno. Por lo tanto, este hallazgo hace replantearse la formulación de esta ley 1 de la AMI de la UNESCO.

Por último, el estudio de caso aplicado buscó adentrarse en la monitorización y/o evaluación de las iniciativas analizadas. Conocer este aspecto fue señalado como fundamental por los expertos entrevistados ya que indicaron que es clave para determinar el impacto social real de las iniciativas. De esta manera se pudo conocer cómo tres de las cinco iniciativas realizan estas acciones ya que estas son las que publican en sus webs sus criterios de evaluación. Así, en lo que respecta a los agentes encargados de hacer estas evaluaciones, se encontró que en los tres casos son los mismos impulsores de las iniciativas: maestros de escuelas, medio de comunicación y fundación de empresa mediática. Estos hallazgos coinciden con el debate de los expertos entrevistados, quienes señalaron que la monitorización debe ser ejecutada o por los productores mediáticos o por los maestros.

Asimismo, se buscó conocer qué tipo de monitorización/evaluación fue aplicada en cada iniciativa. Se puede ver que solo uno de los tres proyectos que visualiza esta

información aplica una monitorización y evaluación de conocimientos adquiridos, específicamente por los alumnos involucrados. Se trata de #Orson80, que se vale, entre otros materiales, de rúbricas para evaluar las presentaciones grupales de los alumnos, listas de control y escalas de valoración.

Por su parte, los otros dos proyectos realizan una evaluación/monitorización técnica. Uno de ellos es el proyecto Chequeos en lenguas que en su evaluación ha ofrecido datos numéricos de cuántos medios locales difundieron los chequeos y cuántos pobladores han sido impactados. El otro proyecto es AMIBOX que realiza una monitorización basada en la contabilidad de vídeos producidos, publicaciones en redes sociales, número de prescriptores y de miembros de la comunidad en redes sociales, número de visualizaciones y cantidad de temas abordados. De esta forma, si bien es adecuado el tener un control técnico del trabajo que se ejecuta, es necesario, como muchos expertos han defendido, evaluar los proyectos desde una perspectiva cualitativa, basándose principalmente en el impacto sobre el público alfabetizado.

Para finalizar la discusión relacionada con este segundo objetivo específico de la investigación (identificar elementos base, características y recursos de proyectos en los campos de la narrativa transmedia, el periodismo y la alfabetización mediática), se reflexionará en torno a los recursos necesarios para poner en marcha este tipo de proyectos que combinen las tres áreas de interés. En esta línea, los expertos entrevistados defendieron la necesidad de contar con recursos de diversos tipos: humanos, económicos y técnicos.

A nivel humano destacaron la necesidad de conformar equipos de carácter inter y multidisciplinar, donde es fundamental la presencia de comunicadores y educadores, quienes trabajarían junto a profesionales de otras áreas, como las humanidades, la tecnología, las bellas artes, entre otras. Estos profesionales, según los expertos, deberán organizar el flujo de trabajo de manera coordinada y planificada, cada uno aportando valor al proyecto desde su experticia y en el momento adecuado del proceso. Incluso, se defendió la creación de la figura del responsable de audiencia, quien se encargaría de monitorear lo que sus audiencias

están haciendo para intervenir en el diálogo, moderar y reorientar la comunicación, para no perder de vista el propósito del mensaje creado.

Todo este cuidado en la configuración de la estrategia, y en el diseño y seguimiento de la experiencia, es característica propia de la narrativa transmedia (Moloney, 2012; Renó & Renó, 2017) y en consecuencia del periodismo transmedia, lo que implica un trabajo profesional, desarrollado por personas profesionalmente formadas para ello (Robledo-Dioses & Atarama-Rojas, 2018). Asimismo, y ya que también este tipo de proyectos tendría una orientación educativa en competencias mediáticas es, por supuesto, relevante que los profesionales que los lideren cuenten también con estas competencias (Vinogradova et al., 2018).

Ahora bien, en consonancia con los recursos humanos, los expertos también destacaron la necesidad de recursos económicos, que serán esenciales para la contratación de personal y su formación, y también para la adquisición y manejo de recursos técnicos/tecnológicos. Partiendo de ello, algunos especialistas indicaron que los grandes medios serían los más propensos a comprometerse con este tipo de proyectos, debido a los recursos económicos que manejan. Esto parte de la idea preconcebida de que los proyectos transmedia requieren de un presupuesto mayor; sin embargo, ya investigaciones como la de Cliff (2017) defienden lo contrario, que no solo las producciones de escala global con amplio presupuesto son la únicas que pueden realizar proyectos transmedia, sino que también esto es viable para producciones independientes con bajo presupuesto.

Asimismo, los expertos resaltaron que es necesario que estos recursos (personales, económicos y técnicos/tecnológicos) sean gestionados con un sentido claro: el propósito de alfabetizar. Se dijo, incluso, que los conocimientos mediáticos técnicos que pueden adquirir las audiencias dependerán de la tecnología que se use para formarlas. Dotar de este sentido a estos proyectos es un aspecto fundamental para asegurar el uso adecuado de recursos y su optimización. De esta manera, toman relevancia puntos como la monitorización y evaluación de los que se hablaba previamente.

Sumado a los diversos tipos de recursos, los expertos señalaron como fundamental la implementación de políticas públicas que impulsen estas iniciativas y el fomento del trabajo conjunto de diversas instituciones (entre públicas y privadas, y de diversa naturaleza), justamente para combinar esfuerzos y recursos. En esta línea, se habló, por ejemplo, de coproducciones y de proyectos transinstitucionales. En pocas palabras, los expertos defendieron una combinación y gestión adecuada de recursos y compromisos humanos, económicos y técnicos que den como resultado un proyecto informativo, formativo, de interés y atractivo.

Conclusiones

Tres áreas llamadas naturalmente a confluir

La narrativa transmedia, el periodismo y la alfabetización mediática son tres campos de estudio y de profesionalización llamados a confluir naturalmente y de manera necesaria. Ejemplos prácticos de su convergencia son ya una realidad en la industria mediática, con iniciativas que mayormente los involucran en pares y, en algunos casos, a todos. Esta confluencia de las tres áreas puede ser vista desde dos perspectivas. Por un lado, tanto el periodismo como la narrativa transmedia necesitan de la alfabetización mediática para que el público al que se dirigen pueda 1) acceder, utilizar, comprender e involucrarse con la propuesta que ofrecen y 2) sobre todo, pueda analizarla críticamente. Por otro lado, se pueden gestar proyectos de periodismo transmedia cuyo fin último sea alfabetizar mediáticamente a las personas; esto es, la alfabetización mediática se sirve del modelo de distribución periodístico y transmedia para expandirse.

Estas relaciones necesarias y de provecho entre las tres áreas no las convierten entre sí en meros servidores de las otras, sino que, y allí la riqueza de su confluencia, reafirman la naturaleza de cada una, fortaleciendo sus características propias, por separado y en conjunto. De esta forma, desde la perspectiva de que el periodismo transmedia puede ser usado como vehículo para alfabetizar mediáticamente a la población, es posible crear y expandir contenidos relevantes y atractivos bajo la lógica transmedia². La naturaleza relevante de los contenidos viene dada por su finalidad de alfabetizar en medios, con la que se cubre el derecho y deseo de la población de conocer y comprender la información, y su necesidad de desarrollar un pensamiento crítico frente a ella. Esto encaja también con el compromiso del periodismo con la formación del público y su aporte al fortalecimiento de la opinión pública. Asimismo, a través de una gestión transmedia de contenidos se puede conseguir que las personas aprendan haciendo, es decir,

² Se ha elaborado una infografía visual y didáctica a modo de síntesis divulgativa en la que se explica la naturaleza del modelo 'periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente', su necesidad, las oportunidades que brinda y cómo hacerlo viable (ver Anexo 3).

que adquieran competencias mediáticas poniéndolas en práctica, esto debido a la generación de espacios transmedia que permiten al público interactuar con los contenidos, participando activamente del debate mediático y también convirtiéndose en co-creadores del relato.

Oportunidades del modelo “periodismo transmedia que alfabetice en medios”

A efectos prácticos, se puede decir que la confluencia entre narrativa transmedia, periodismo y alfabetización mediática bajo el modelo “periodismo transmedia que alfabetice en medios”, propicia una serie de oportunidades: 1) acercar los contenidos a las personas a través de sus particulares formas de consumir información, 2) otorgar a las personas la libertad y las herramientas para navegar por los contenidos como lo deseen, 3) generar contenidos y entornos que motiven a las personas a realizar un análisis crítico de la información y los medios, haciendo que el viaje que emprenden además de formativo les resulte atractivo, 4) dar a las personas la libertad y las herramientas para producir nuevos mensajes, que enriquezcan al relato existente o creen nuevos relatos. Y, 5) como fin último y en base a lo anterior, aportar al empoderamiento de la sociedad y al fortalecimiento de la opinión pública.

Viabilidad de los proyectos de periodismo transmedia para alfabetizar en medios

Para hacer realidad proyectos de periodismo transmedia cuyo fin es alfabetizar en medios se debe tener en cuenta una serie de elementos base, características y recursos que los dotarán de identidad propia y que, por supuesto, provienen del periodismo, la narrativa transmedia y la alfabetización mediática³, tres áreas que, por naturaleza, no son contradictorias sino totalmente compatibles y que pueden ofrecer una serie de oportunidades para sí mismas y la sociedad. De esta manera,

³ Consultar el siguiente apartado de la tesis doctoral: Recomendaciones dirigidas a medios para el desarrollo de proyectos de periodismo transmedia cuyo fin es alfabetizar mediáticamente (p. 323).

se puede decir que, efectivamente, desarrollar este tipo de proyectos, además de necesario y conveniente, se presenta como viable. En este sentido, los medios de comunicación, especialmente los periodísticos, grandes y pequeños, no deben perder de vista la responsabilidad que tienen en la gestación de estas iniciativas. Y es que, naturalmente, el periodismo está llamado a proporcionar a las personas aquella información que les permita desenvolverse conscientemente en la sociedad.

Bajo esta idea, parte de los contenidos generados por los medios periodísticos deberían estar orientados a la expansión transmedia de la alfabetización mediática e informacional. Es importante puntualizar que no se trata de todos los contenidos, pues un medio periodístico, especializado o no, trabaja con diversos temas, por lo tanto, no todos los contenidos que produzca deben ser ni transmedia ni tener la finalidad de alfabetizar mediática e informacionalmente. Un medio no se debe dedicar solo a ello, ni destinar a ello todos sus esfuerzos y recursos. El medio debe continuar con sus tareas cotidianas, con las que implícitamente alfabetiza a las personas en diversos asuntos públicos de relevancia, y a ello sumar, dándole el valor que merece, la generación de contenidos transmedia con los que busque alfabetizar mediática e informacionalmente.

Colaboración entre los sectores mediático y educativo

Aunque la presente investigación se centra en cómo los medios periodísticos pueden impulsar la alfabetización mediática a través de estrategias transmedia, se ha de decir que el sector educativo puede y debe sumarse a estos esfuerzos de democratización de la AMI. Por un lado y con carácter fundamental, se tiene que apostar por un rediseño curricular de los planes de estudio de las formaciones superiores en Periodismo y Comunicación, 1) que contemple la formación en competencias AMI de los profesionales de la información y de los medios en general y 2) que cultive en ellos la responsabilidad de aportar a la alfabetización mediática de las audiencias.

Por otro lado, universidades y escuelas pueden también dar vida a proyectos (transmedia o no) cuyo fin sea alfabetizar mediáticamente. Incluso, con este objetivo, el sector educativo puede trabajar de manera conjunta con medios periodísticos, combinando ambos su experiencia, pericia y recursos. En esta línea, el apoyo de la administración pública también resulta fundamental, a través de la implementación de políticas públicas que impulsen estas iniciativas a nivel educativo y mediático, y a través de su colaboración con otras instituciones, ya sea públicas o privadas, para el desarrollo de proyectos conjuntos. Así, por ejemplo, se puede dar vida a coproducciones y proyectos transinstitucionales.

Implicaciones prácticas de la investigación

Según lo expuesto, los hallazgos, reflexiones y recomendaciones de esta investigación pueden ser usados por diversos medios, incluso los no periodísticos, como punto de partida para realizar proyectos transmedia con el fin de alfabetizar mediáticamente, teniendo en cuenta la serie de implicancias que entran en juego en su desarrollo y expansión (ver siguiente apartado). Se espera también que esta investigación sea un impulso para que los medios busquen colaborar con otros medios e instituciones que también tengan interiorizada la responsabilidad de aportar a la formación mediática de las audiencias. Los medios e instituciones que realicen esta labor impulsarán, en beneficio de la sociedad y en beneficio propio, la creación de perfiles de audiencias que participen activamente y con criterio de los contenidos que se generen. Estas audiencias, gracias a la formación que obtengan, harán aportaciones conscientes y críticas a nivel social y también demandarán más contenidos de calidad, lo que asegura también a los productores que su oferta mediática seguirá siendo necesaria y consumida.

Alcances y limitaciones de la investigación

Para ahondar en la relación entre el periodismo, la narrativa transmedia y la alfabetización mediática y determinar la viabilidad y conveniencia de proyectos de periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente, la presente tesis recurrió a una metodología cualitativa. Se aplicaron dos herramientas de recogida de

información que por su naturaleza permitieron, por un lado, acceder a los conocimientos y opiniones de expertos en las tres áreas y, por otro, conocer la configuración de proyectos que combinan dos de las áreas o las tres. Sin embargo, se debe reconocer que la experiencia y opinión del público, que se entiende necesita de este tipo de proyectos, no ha podido ser analizada. Aplicar, por ejemplo, grupos focales, encuestas o, incluso, una netnografía hubiera podido dar luces de la misma realidad desde una óptica distinta.

Asimismo, esta investigación no arriba a la formulación de un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la expansión de la alfabetización mediática. Y es que, a medida que se profundizó en la naturaleza de cada área y del sector mediático en particular, y después de la aplicación metodológica, se determinó que lo más adecuado es ofrecer una serie de recomendaciones que no enmarquen ni limiten las propuestas, sino que tracen los lineamientos generales de trabajo y que, incluso, abran las puertas a que no solo los medios sean los que trabajen en estos proyectos, sino también otras instituciones sociales, con énfasis en las educativas.

Futuras líneas de investigación

Finalmente, esta tesis doctoral da pie a futuros debates e investigaciones académicas en cada una de las tres áreas por separado y en conjunto. Se podría profundizar, por ejemplo, en cómo a nivel periodístico, a través de diversos temas, más allá de los directamente AMI, se pueden trabajar las competencias mediáticas de las personas de manera transversal. Asimismo, se podría explorar iniciativas existentes, del tipo que propone esta tesis doctoral, para determinar las motivaciones de sus productores para ejecutarlas, los inconvenientes que encuentran en su desarrollo y los resultados de diversa índole que han obtenido. Por supuesto, se debería estudiar las perspectivas de los públicos a quienes se dirigen este tipo de iniciativas, para conocer sus experiencias, puntos de vista y lo que demandan de los medios y otras instituciones. También resulta interesante comprobar cómo a través de la aplicación de estos proyectos puede darse un cambio en el nivel de alfabetización mediática del público impactado, comparando

las competencias (y nivel) que tiene antes de involucrarse con los proyectos y las que adquieren después. Por último, sin que se agoten aquí las posibles líneas de investigación a futuro, se podría explorar qué otros sectores, además del mediático y el educativo, se preocupan por y desarrollan proyectos de alfabetización mediática e informacional, y en esta línea también conocer las iniciativas a nivel país/gobierno que puedan existir.

Recomendaciones dirigidas a medios para el desarrollo de proyectos de periodismo transmedia cuyo fin es alfabetizar mediáticamente

A partir de lo estudiado, este apartado final de la investigación doctoral presenta una serie de recomendaciones dirigidas a medios de comunicación, informativos principalmente, para hacer realidad proyectos de periodismo transmedia cuyo fin es alfabetizar mediáticamente⁴. Estas recomendaciones han sido construidas a partir de bibliografía académica en el campo de estudio, en conjunción con los aportes de los expertos entrevistados en esta investigación y de los estudios de caso aplicados. De esta manera, a continuación, se enumeran y explican una serie de aspectos que pueden considerarse como una base sobre la que emprender iniciativas de identidad propia.

1. Definición del tema a desarrollar

A nivel temático, este tipo de iniciativas abordarán contenidos que permitan ser desarrollados a profundidad, es decir, que el tema debe ser tan interesante y fecundo que abra paso a ser explorado en diversas expansiones. A su vez, el tema en cuestión debe estar relacionado directamente con el mundo de los medios de comunicación y la información, y si no es así, debe ser una temática que, en consecuencia, permita y propicie reflexionar sobre ello.

2. Establecimiento del público objetivo al que impactar

En lo que respecta al público objetivo, las iniciativas deben proyectarse a impactar sobre uno o más perfiles poblacionales, de quienes conozcan muy bien sus características, necesidades y el contexto en el que están. Esto es fundamental para diseñar adecuadamente la estrategia comunicativa y formativa. Los impulsores de estos proyectos deben tener claro que la necesidad de estar

⁴ Se ha elaborado una infografía visual y didáctica a modo de síntesis divulgativa en la que se presenta estas recomendaciones (ver Anexo 4).

alfabetizados mediática e informacionalmente no es propia de solo algunos colectivos, sino de todos. En este sentido, los medios pueden impulsar iniciativas dirigidas a un solo tipo de público o a más de uno. Si se opta por lo segundo, se ha de recordar que las estrategias para llegar a cada público, según su perfil, serán distintas. Asimismo, si un medio tiene experiencia en el trabajo con un tipo de público en específico, puede valerse de esto para diseñar un proyecto periodístico transmedia que alfabetice mediáticamente a este perfil; sin embargo, no debería descartar la posibilidad de trabajar iniciativas dirigidas otros perfiles.

3. Caracterización periodística de los proyectos

Los proyectos de periodismo transmedia para alfabetizar en medios deberán ser concebidos bajo el paraguas de las tres áreas: periodismo, narrativa transmedia y alfabetización mediática, y esto implica que en su configuración se debe contemplar las características propias de cada una de ellas. Así, en lo que respecta a la caracterización periodística:

- a) Los contenidos a desarrollar, en consonancia con lo mencionado líneas atrás, deben ser de relevancia para la población a la que impactarán, pues su finalidad última será aportar al correcto desenvolvimiento social.
- b) La selección de géneros periodísticos debe hacerse en base a la temática, el tipo de público y lo que se quiere generar en el público. Esto es, se debe elegir el género que permita comunicar mejor esa información en concreto, que se adapte mejor a la manera de consumir del público objetivo y que facilite tener el impacto deseado en el público.
- c) Se debe cuidar lo máximo posible la objetividad con la que se desarrollarán los contenidos. Esto se logrará con la consulta de fuentes de información cuya cantidad y variedad permitan conocer y exponer diversos puntos vista sobre los temas que se estén desarrollando.
- d) Los contenidos deben desarrollarse de manera que resulten comprensibles para el público al que se dirigen, pues solo así les serán verdaderamente útiles. Esto implica que se utilizará un lenguaje correcto a nivel gramatical y

ortográfico, sencillo, con un orden claro, coherente, conciso y que se apoye de diversos estímulos adicionales que aporten a su entendimiento.

- e) Se debe procurar generar contenidos que cumplan con las funciones comunicativas de informar, orientar, interpretar, educar y entretener. Contemplar la última función dependerá del contenido en específico, el público, el medio y el espacio donde se difundirá. Por supuesto, se debe tener presente que el entretenimiento que se brinde será la vía para finalmente formar.

4. Caracterización transmedia de los proyectos

Sobre la configuración transmedia con la que deben ser trabajados estos proyectos:

- a) El proyecto transmedia debe partir de una estructuración previa, que marque la relación entre los diversos contenidos a generar. Aunque por naturaleza, una historia transmedia tiene un inicio claro, pero no un fin -debido a las expansiones propias que genera el público-, sí es fundamental que lo producido por el mismo medio parta de una estructura definida. Esta planificación previa de la expansión de los contenidos permitirá a los productores tener una visión general y control sobre el recorrido de la historia; los medios involucrados, su contribución a la historia y la relación entre ellos; y las conexiones a generar con el público y el nivel de implicación que se buscará que este tenga.
- b) Se ha de generar diversos tipos de contenidos transmedia (principal, social, expandido, adaptado, cocreado, productos y otras actividades), complementarios entre sí y a la vez independientes y que, desde sus particularidades, aporten al público diferentes puntos de vista de la temática desarrollada.
- c) Para la generación de estos contenidos se ha de usar diversos medios/plataformas, formatos y lenguajes, seleccionados estratégicamente según el perfil del público al que se dirigen y el entorno en el que están. Se debe recordar que aunque actualmente lo digital es fundamental, no se debe subestimar el poder de los medios tradicionales y las actividades en

espacios físicos, cuyo potencial de llegada y conexión con ciertos públicos es destacable.

- d) Asimismo, con cada uno de estos contenidos se buscará romper la barrera público-historia gracias al despliegue de la interactividad en diversos niveles, ya sea de personalización, social, de navegación o productiva. Lo básico será definir la participación que el público tendrá en la historia y cómo se le facilitará que interactúe con el contenido para hacerse con él e, incluso, cree a partir de él.
- e) Por último, estos contenidos estarán hipertextualmente conectados, permitiendo al público navegar por ellos y vivir a la vez una experiencia lúdica.

5. Finalidad de alfabetización mediática de los proyectos

En lo concerniente a la finalidad de alfabetización mediática e informacional de los proyectos:

- a) Podrán desarrollarse en entornos de educación formal e informal. La selección de entornos será determinada a partir del conocimiento del público y el contexto. Esto es, los momentos, espacios y medios donde el público suele consumir información y es más susceptible de recibirla, y también donde resulte factible para los medios ofrecerla. Las posibilidades de expansión transmedia ayudarán justamente a poder penetrar en estos entornos.
- b) Diversos *stakeholders* pueden y deben ser parte de los proyectos, ya sea como impulsores o como colaboradores comprometidos con el desarrollo de las iniciativas. En este sentido, además de la participación de los medios de comunicación, es bienvenido el aporte de diversas instituciones públicas y privadas, como escuelas, el sector académico/universitario, los gobiernos, profesionales de diversos sectores y la misma sociedad civil.
- c) El objetivo AMI de los proyectos, más allá de la particularidad que persiga, debe tener como finalidad última el desarrollo de la autonomía crítica de su público frente a los medios y la información.

- d) En consecuencia con lo anterior, las competencias mediáticas en las que se formará al público deben impactar sobre los ámbitos de la reflexión y el análisis e, incluso, trascender hasta los de la expresión y la creación.
- e) Finalmente, las leyes AMI establecidas por la UNESCO pueden ser tomadas como principios generales a los que alinearse en la configuración de este tipo de iniciativas.

6. Gestión de recursos necesarios

Para dar vida a la serie de particularidades mencionadas líneas atrás, será necesaria la utilización de recursos humanos, técnicos/tecnológicos y, por lo tanto, económicos. Dentro del primer grupo, lo fundamental será configurar equipos inter y multidisciplinares, que trabajen de manera coordinada y planificada, cada miembro aportando valor al proyecto desde su experticia y en el momento adecuado del proceso. Sobre los recursos técnicos/tecnológicos, su intervención debe ir a alineada con las reales necesidades que existan para contar la historia al público específico, según cómo consume y en qué contexto lo hace. Y en lo referente a los económicos, su necesidad está directamente relacionada con los recursos anteriores. Lo primordial es gestionar equilibradamente todos estos con la vista siempre puesta en su finalidad de alfabetización mediática y no en el despliegue mediático en sí mismo.

7. Monitorización y evaluación de los proyectos

El despliegue de las características propias de este tipo de proyectos y el cuidado en la gestión de recursos para darles vida no se agota en la ejecución. Debe existir, por lo tanto, una monitorización del desarrollo y una evaluación final, necesarias para conocer el impacto social real de las iniciativas. Esta monitorización y evaluación, además de un componente técnico y cuantitativo de medición de impactos, debe fundamentalmente tener un control cualitativo que permita conocer las competencias adquiridas por el público, para identificar los nuevos conocimientos y habilidades adquiridos, cómo estos se han ido ampliando y cómo las competencias que el público ya poseía se han ido enriqueciendo.

Referencias bibliográficas

- #Orson80. (s.f.). #Orson80. *Proyecto educativo transmedia*. #Orson80. <https://sites.google.com/view/orson80transmedia/>
- ABC Education. (18 de octubre de 2021a). *ABC Heywire Remote Media Literacy Project*. ABC Education. <https://www.abc.net.au/education/media-literacy/heywire-remote-media-literacy-project/13575008>
- ABC Education. (20 de octubre de 2021b). *What is ABC Education?* ABC Education. <https://www.abc.net.au/education/about/13586216>
- Abellan, M. y De Miguel, M. (2016). Narrativa transmedia: resignificando el consumo mediático. Presentación. *ICONO 14, Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 14(1), 1–7. <https://doi.org/10.7195/ri14.v13i1.947>
- Abu Arqoub, O., Elegu, A. A., Efe Özad, B., Dwikat, H. y Oloyede, F. A. (2020). Mapping the Scholarship of Fake News Research: A Systematic Review. *Journalism Practice*, 16(1), 56–86. <https://doi.org/10.1080/17512786.2020.1805791>
- Aghaei, S. (2012). Evolution of the World Wide Web : From Web 1.0 to Web 4.0. *International Journal of Web & Semantic Technology*, 3(1), 1–10. <https://doi.org/10.5121/ijwest.2012.3101>
- Aguaded, I. y Romero-Rodríguez, L. M. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 44–57. <https://doi.org/10.14201/eks20151614457>
- Aguaded, J. I. (1999). *Convivir con la televisión: familia, educación y recepción televisiva*. Paidós.
- Aguado, J. y Castellet, A. (2013). Periodismo móvil e información ubicua. En J. Aguado, C. Feijóo e I. Martínez (Eds.), *La comunicación móvil: Hacia un nuevo ecosistema digital* (pp. 187–217). Gedisa Editorial.
- Aïmeur, E., Amri, S. y Brassard, G. (2023). Fake news, disinformation and misinformation in social media: a review. *Social Network Analysis and Mining*, 13(1), 30. <https://doi.org/10.1007/s13278-023-01028-5>

- Åker, P. y Rogatchevski, A. (2020). The Journalist as a Detective: The Media Insights and Critique in Post-1991 American, Russian and Swedish Crime Novels. *Journalism Studies*, 21(5), 582–597. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2019.1670718>
- Al Qatawneh, I. S., Moussa, A. F., Haswa, M., Jaffal, Z. y Barafi, J. (2023). Artificial Intelligence Crimes. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 12(1), 143-150. <https://doi.org/10.36941/ajis-2023-0012>
- Albaladejo Ortega, S. (2017). *LEGO BRICK LEARNING: Hacia un modelo de alfabetización transmediática a través del storytelling* [Tesis de Doctorado, Universidad Católica San Antonio de Murcia]. <https://repositorio.ucam.edu/handle/10952/2403>
- Albaladejo, S. y Sánchez, J. (2019). El ecosistema mediático de la ficción contemporánea: relatos, universos y propiedades intelectuales a través de los transmedial worlds. *ICONO 14, Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 17(1), 15–38. <https://doi.org/10.7195/ri14.v17i1.1241>
- Albarelo, F., Canella, R. y Tsuji, T. (2014). La práctica del periodismo escolar como estrategia de inclusión digital genuina en el Modelo 1 a 1. *Austral Comunicación*, 3(1), 31–70. <https://doi.org/10.26422/aucom.2014.0301.alb>
- Albarelo, F. J. y Mihal, I. (2018). From canon to school fandom: #Orson80 as transmedia educational storytelling. *Comunicación y Sociedad*, 33, 223–247. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7055>
- Ali, S., DiPaola, D., Lee, I., Sindato, V., Kim, G., Blumofe, R. y Breazeal, C. (2021). Children as creators, thinkers and citizens in an AI-driven future. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100040. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100040>
- Almeida, F. L. (2017). Concept and Dimensions of Web 4.0. *International Journal Of Computers & Technology*, 16(7), 7040–7046. <https://doi.org/10.24297/ijct.v16i7.6446>
- Alonso-del-Barrio, E. (2021). Hipertextualidad, multimedialidad y bidireccionalidad en los soportes lógicos para dispositivos móviles: una revisión crítica. *Estudios*

- Sobre El Mensaje Periodístico*, 27(2), 437–447.
<https://doi.org/10.5209/esmp.71301>
- Alonso López, N. y Terol Bolinches, R. (2020). Alfabetización transmedia y redes sociales: Instagram como herramienta docente en el aula universitaria. *Revista ICONO 14, Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 18(2), 138–161. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1518>
- Alper, M. y Herr-Stephenson, R. (2013). Transmedia Play: Literacy Across Media. *Journal of Media Literacy Education*, 5(2), 366–369.
<https://doi.org/10.23860/jmle-5-2-2>
- Álvarez Riccio, V. (2019). Cuando los medios no discuten el futuro: el periodismo económico digital en Venezuela durante la crisis de 2017 desde la perspectiva del desarrollo sostenible. *Temas de Comunicación*, (34-35), 8–25. <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/temas/article/view/4410>
- Amaiquema Marquez, F. A., Vera Zapata, J. A. y Zumba Vera, I. Y. (2019). Enfoques para la formulación de la hipótesis en la investigación científica. *Revista Conrado*, 15(70), 354–360.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1148>
- Andreeva, A., Petrova, O. y Belyakova, I. (2018). Total journalism in developing media competence among youth. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 1, 56–67. <https://cyberleninka.ru/article/n/total-journalism-in-developing-media-competence-among-youth/viewer>
- Arias-Robles, F. y García-Avilés, J. A. (2016). Definiendo la hipertextualidad. Análisis cuantitativo y cualitativo de la evolución del concepto. *Revista ICONO 14, Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 14(2), 48–68. <https://doi.org/10.7195/ri14.v14i2.995>
- Arrojo, M. J. (2015). Los contenidos transmedia y la renovación de formatos periodísticos: la creatividad en el diseño de nuevas propuestas informativas. *Palabra Clave*, 18(3), 746–787. <https://doi.org/10.5294/pacla.2015.18.3.6>
- Askwith, I. D. (2007). *Television 2.0: Reconceptualizing TV as an Engagement Medium* [Tesis de Maestría, Massachusetts Institute of Technology].

<https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/41243>

- Atarama-Rojas, T. y Requena, S. (2018). Narrativa transmedia: análisis de la participación de audiencia en la serie 13 Reasons Why para la aproximación al tema del suicidio. *Fonseca, Journal of Communication*, 17, 193–213. <https://doi.org/10.14201/fjc201817193213>
- Atarama-Rojas, Tomás 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>
- Atarama, T. (2012). El reconocimiento de la persona como requisito para el ejercicio prudente de la actividad informativa. *Revista ComHumanitas*, 3(1), 23–36. <https://doi.org/10.31207/rch.v3i1.3>
- Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. The Aspen Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>
- Aznar, H. (2020). Truthfulness, Beneficence, and Vulnerability as Key Concepts in Communication Ethics. *The Ecumenical Review*, 72(2), 270–283. <https://doi.org/10.1111/erev.12510>
- Baker, B. (2014). Use storytelling to engage and align employees around your strategic plans. *Industrial & Commercial Training*, 46(1), 25–28. <https://doi.org/10.1108/ICT-10-2013-0065>
- Barredo Ibáñez, D. (2013). Fuentes de información y enlaces hipertextuales en las alusiones al rey Juan Carlos en ELPAÍS.com y ABC.es (2009 – 2011). *Comunicación y Hombre*, 9, 89–113. <https://doi.org/10.32466/eufv-cyh.2013.9.156.89-113>
- Barrios Rubio, A. (2016). Narrativa periodística en la convergencia de medios. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 22(1), 163–176. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2016.v22.n1.52587
- Barroso-Moreno, C., Rayon-Rumayor, L. y García-Vera, A. B. (2023). Big Data and Business Intelligence on Twitter and Instagram for digital inclusion. *Comunicar*,

- 31(74), 49–60. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-04>
- Bastian, M., Makhortykh, M. y Dobber, T. (2019). News personalization for peace: how algorithmic recommendations can impact conflict coverage. *International Journal of Conflict Management*, 30(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/IJCMA-02-2019-0032>
- Beliveau, R. (2009). Literacy problems within skill solutions. *Journalism Practice*, 3(3), 335–346. <https://doi.org/10.1080/17512780902798679>
- Bellón, T. (2012). Nuevos modelos narrativos. Ficción televisiva y transmediación. *Comunicación: Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 1(10), 17–31. <https://doi.org/10.12795/comunicacion.2012.v01.i10.02>
- Belmas, G. I. y Bobkowski, P. S. (2017). Mixed Message Media. *Girlhood Studies*, 10(1), 89–106. <https://doi.org/10.3167/ghs.2017.100107>
- Belsunces, A. (2011). *Producción, consumo y prácticas culturales en torno a los nuevos media en la cultura de la convergencia: el caso de Fringe como narración transmedia y lúdica* [Tesis de Maestría, Universitat Oberta de Catalunya]. <https://openaccess.uoc.edu/handle/10609/8581?locale=es>
- Beltrán Orenes, P. (2015). La documentación informativa y la recuperación de la información escrita. Nuevas competencias para el ciberespacio. *Index Comunicación*, 5(3), 29–57. <https://indexcomunicacion.es/index.php/indexcomunicacion/article/view/189>
- Berger, G. (2018). Is There a Future for Journalism? *Journalism Practice*, 12(8), 939–953. <https://doi.org/10.1080/17512786.2018.1516117>
- Bernal Triviño, A. I. (2015). Tecnología, redes sociales, política y periodismo. ¿Pluralidad informativa o efecto bumerán? *Cuadernos.Info*, 36, 191–205. <https://doi.org/10.7764/cdi.36.647>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blackall, D., Lockyer, L. y Harper, B. M. (2011). Making News Today: a tool for adoption of ethics principles using technology-supported television journalism. *Learning, Media and Technology*, 36(3), 277–294.

<https://doi.org/10.1080/17439884.2010.521508>

- Blanuša, N. y Ljubotina, D. (2016). How to Measure Media Information Knowledge? Analysis of Conceptual and Methodological Issues and Correlates. *Medijske Studije*, 7(13), 4–24. <https://doi.org/10.20901/ms.7.13.1>
- Bobadilla Díaz, P. A. (2012). La importancia de integrar en la gestión pública. Sistemas de monitorización y evaluación. *Politai: Revista de Ciencia Política*, 3(5), 145–155. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/politai/article/view/14132>
- Borges de Araújo, Y. y Furtado Veloso, M. (2015). The problematization of transmediation in the journalistic context: an analysis of transmedia storytelling from feature articles. *Brazilian Journalism Research*, 1(1), 216–233. <https://doi.org/10.25200/BJR.v11n1.2015.814>
- Bowe, B. J. (2019). Separating real from fake: Building news literacy with the Frayer Model. *Communication Teacher*, 33(4), 256–261,. <https://doi.org/10.1080/17404622.2019.1575971>
- Briggs, A. y Burke, P. (2002). *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Taurus.
- Bulger, M. y Davison, P. (2018). The Promises, Challenges, and Futures of Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 1–21. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2018-10-1-1>
- Cabezuelo, F., Liberal, S., Viñarás, M. y Sierra, J. (2011). Los retos del profesional de la comunicación estratégica y organizacional en el actual contextodigital. En J. Verón Lassa y F. Sabés Turmo (Eds.), *La investigación en periodismo digital. Algunos trabajos desde el ámbito universitario* (pp. 127–139). Asociación de la Prensa de Aragón.
- CAF. (2020). *El estado de la digitalización de América Latina frente a la pandemia del COVID-19*. <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1540>
- Calvo, D., Cano-Orón, L. y Esteban, A. (2020). Materiales y evaluación del nivel de alfabetización para el reconocimiento de bots sociales en contextos de desinformación política. *ICONO 14, Revista Científica de Comunicación y*

- Calvo Rubio, L. M. (2019). *Periodismo del siglo XXI. Uso de la narrativa transmedia en el ámbito periodístico español* [Tesis de Doctorado, Universidad de Castilla-La Mancha]. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/27001>
- Carrera, P., Limón, N., Herrero, E. y Sainz De Baranda, C. (2013). Transmedialidad y ecosistema digital. *Historia y Comunicación Social*, 18(Esp. Nov.), 535–545. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44257
- Casals Carro, M. J. (2005). *Periodismo y sentido de la realidad: teoría y análisis de la narrativa periodística*. Fragua.
- Casero Ripollés, A. y López Rabadán, P. (2013). La gestión de fuentes informativas como criterio de calidad profesional. En J. L. Gómez Mompert, J. F. Gutiérrez Lozano y D. Palau-Sampio (Eds.), *La Calidad periodística: teorías, investigaciones y sugerencias profesionales* (pp. 73–89). Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions: Universitat Jaume I, Servei de Comunicació i Publicacions: Universitat Pompeu Fabra, Servicio de Publicaciones: Universitat de València.
- Casero Ripollés, A. y López Rabadán, P. (2012). La evolución del uso de las fuentes informativas en el periodismo español. En Asociación Española de Investigadores en Comunicación (AE-IC) (Ed.), *III Congreso Internacional “Comunicación y Riesgo” Universitat Rovira i Virgili* (pp. 1–22). Universitat Rovira i Virgili. https://ae-ic.org/Tarragona/contents/comunicacions_cd/ok/311.pdf
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales* (3ª ed.). Rundinuskín Editor.
- Cejas-León, R. y Navío-Gámez, A. (2020). Sobre la formación tecnopedagógica del profesorado. La visión de los expertos y formadores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(31), 150–164. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.711>
- Center for Media and Information Literacy. (s.f.). *MEDIA INSIDE OUT*. Center for Media and Information Literacy. <https://centermil.org/media-inside-out/>

- Cheruiyot, D. y Ferrer-Conill, R. (2018). "Fact-Checking Africa": Epistemologies, data and the expansion of journalistic discourse. *Digital Journalism*, 6(8), 964–975. <https://doi.org/10.1080/21670811.2018.1493940>
- Clare, C. A. (2021). Telehealth and the digital divide as a social determinant of health during the COVID-19 pandemic. *Network Modeling Analysis in Health Informatics and Bioinformatics*, 10(1), 26. <https://doi.org/10.1007/s13721-021-00300-y>
- Clark, L. S. (2013). Cultivating the media activist: How critical media literacy and critical service learning can reform journalism education. *Journalism: Theory, Practice & Criticism*, 14(7), 885–903. <https://doi.org/10.1177/1464884913478361>
- Cliff, C. (2017). *Transmedia Storytelling Strategy. How and why producers use transmedia storytelling for competitive advantage* [Tesis de Doctorado, Queensland University of Technology]. <https://eprints.qut.edu.au/103325/>
- Codina, M. (2001). Una ética para la profesión. De la ética desprotegida. En M. Codina (Ed.), *Ensayos sobre deontología de la comunicación* (pp. 11–19). Eunsa.
- Comisión Europea. (2018). *A definition of Artificial Intelligence: main capabilities and scientific disciplines*. Comisión Europea. https://ec.europa.eu/futurium/en/system/files/ged/ai_hleg_definition_of_ai_18_december_1.pdf
- Comisión Europea. (2021). *Laying down harmonised rules on Artificial Intelligence (Artificial Intelligence Act) and amending certain union legislative acts*. Comisión Europea. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:e0649735-a372-11eb-9585-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_1&format=PDF
- Coombs, T. (2019). Transmedia storytelling: a potentially vital resource for CSR communication. *Corporate Communications*, 24(2), 351–367. <https://doi.org/10.1108/CCIJ-11-2017-0114>
- Correa, T. (2010). The Participation Divide Among "Online Experts": Experience, Skills and Psychological Factors as Predictors of College Students' Web

- Content Creation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 16(1), 71–92. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2010.01532.x>
- Cortina-Pérez, B., Gallardo-Vigil, M. Á., Jiménez-Jiménez, M. Á. y Trujillo-Torres, J. M. (2014). Digital illiteracy: a challenge for 21st century teachers / El analfabetismo digital: un reto de los docentes del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 26(2), 231–264. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.935108>
- 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), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2056305120942886>
- Costa-Sánchez, C., Rodríguez-Vázquez, A. y López-García, X. (2020). Transmedia or repurposing journalism? News brands in the era of convergence. Compared study of Greek elections coverage by El País (ES), The Guardian (UK), La Repubblica (IT), and Público (PT). *Journalism*, 21(9), 1300–1319. <https://doi.org/10.1177/1464884917734053>
- Costa, C. y Piñeiro, T. (2012). Nuevas narrativas audiovisuales: multiplataforma, crossmedia y transmedia. El caso de Águila Roja (RTVE). *ICONO 14, Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 10(2), 102–125. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i2.156>
- Crosby, B. (1992). *Stakeholder analysis: a vital tool for strategic managers*. USAID.
- Cruz-Díaz, M. R. y López Romero, L. (2015). Media Literacy in Higher Education: Its presence in Communication and Education Degree Courses in Spanish Universities. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 4, 31–41. <https://cyberleninka.ru/article/n/media-literacy-in-higher-education-its-presence-in-communication-and-education-degree-courses-in-spanish-universities>
- Cubbage, J. (Ed.). (2018). *Handbook of Research on Media Literacy in Higher Education Environments*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-4059-5>
- Cunliffe-Jones, P. (2020). From Church and Mosque to WhatsApp—Africa Check’s Holistic Approach to Countering ‘Fake News.’ *Political Quarterly*, 91(3), 596–

599. <https://doi.org/10.1111/1467-923X.12899>

Dader, J. (2012). Periodismo político y política del periodismo: Imaginando un futuro digno y sostenible. En S. Berrocal Gonzalo y E. Campos Domínguez (Eds.), *La investigación en periodismo político en el entorno de los nuevos medios de comunicación* (pp. 35–58). Sociedad Española de Periodística.

Darío, R. y Astudillo, F. (2005). *Periodismo por dentro. Una pausa en medio del vértigo*. Editorial “Quipus”, CIESPAL.

De Almeida, M. y De Sousa, J. (2006). Internet al alcance de las personas excluidas: ¿un hecho posible? Análisis y propuestas en torno al periodismo digital. En F. Sabés Turmo (Ed.), *Actas del VII Congreso Nacional Periodismo Digital* (pp. 225–232). Asociación de la Prensa de Aragón. <https://idus.us.es/handle/11441/99420>

De Rezende Damasceno, D. y Patrício, E. (2020). Journalism and fact-checking: Typification of sources used for checking and criteria for selecting fact-checked material – An analysis by Agência Lupa and Aos Fatos. *Brazilian Journalism Research*, 16(2), 368–393. <https://doi.org/10.25200/BJR.v16n2.2020.1212>

Deepika, N. y Guruprasad, N. (2019). Detecting text anomalies in social networks using different machine learning algorithms. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 8(6), 4956–4960. <https://doi.org/10.35940/ijeat.F9253.088619>

Díaz Borges, B., Mármol, M. C., Piñero, L. del R. y Cejas, M. F. (2021). Software para el Diseño de Recursos Didácticos durante la pandemia del Covid-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(6 Edición Especial), 680–696. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e6.41>

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación En Educación Médica*, 2(7), 162–167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)

Dissanayake, D. D. N. N. (2018). Challenges Faced by Journalism Education in Sri Lanka. *Asia Pacific Media Educator*, 28(2), 164–175. <https://doi.org/10.1177/1326365X18814042>

- Djonov, E. y Tseng, C.-I. (2021). Harnessing the potential of transmedia narratives for critical multimodal literacy. *Critical Discourse Studies*, 18(3), 349–367. <https://doi.org/10.1080/17405904.2020.1804954>
- Dunn, K. (2000). Interviewing. En I. Hay (Ed.), *Qualitative Research Methods in human Geography* (pp. 101–138). Oxford University Press.
- Durán Becerra, T. (2016). *AMI en Latinoamérica. Aproximación, análisis y propuesta de medición sobre el contexto de la Alfabetización Mediática e Informacional en América Latina* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/399344#page=1>
- Dzula, M., Wu, S., Luna, J., Cook, A. y Chen, S. (2020). Digital Participation and Risk Contexts in Journalism Education. *Media and Communication*, 8(2), 219–231. <https://doi.org/10.17645/mac.v8i2.2783>
- El Jaber, G. (2012). Algunos apuntes sobre periodismo digital on line. En J. Gómez & P. Atlante (Eds.), *Periodismo y convergencia tecnológica* (pp. 107–145). Eudeba.
- English, P., Barnes, R., Fynes-Clinton, J. y Stewart, L. (2019). Children's news in Australia: content for young readers in Crinkling News. *Journal of Children and Media*, 13(1), 73–88. <https://doi.org/10.1080/17482798.2018.1547777>
- Ershov, Y. M. (2018). Phenomenon of fake in the context of communication practices. *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Filologiya*, 52(52), 245–256. <https://doi.org/10.17223/19986645/52/15>
- Eurostat. (2020). *Estadísticas sobre sociedad y economía digital - Hogares y particulares*. Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Digital_economy_and_society_statistics_-_households_and_individuals/es&oldid=510151#Privacidad_y_proteccion_de_la_identidad_personal_28encuesta_de_2016.29
- Farfán, M. Á. y Tapullima, G. (9 de agosto de 2021). *Chequeos en Lenguas: las voces originarias que están combatiendo las mentiras en los Andes y la Amazonía*. Ojo Público. <https://ojo-publico.com/2351/chequeos-lenguas-voces-originarias-contra-la-mentira>

- Fedorov, A. y Levitskaya, A. (2018). Mass media literacy education in modern Russia. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 2, 6–23. <https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A11%3A15971947/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A144678785&crl=c>
- Fernández Castrillo, C. (2014). Prácticas transmedia en la era del prosumidor: Hacia una definición del Contenido Generado por el Usuario (CGU). *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 19, 53-67. https://doi.org/10.5209/rev_CIYC.2014.v19.43903
- Fernández, I. (2004). Panorama histórico de la radio y de la televisión. En C. Barrera (Coord.), *Historia del Periodismo Universal (1ª ed.)* (pp. 229–250). Ariel.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. *Comunicar*, 19(38), 75–82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Figueira, J. y Santos, S. (2019). Percepción de las noticias falsas en universitarios de Portugal: análisis de su consumo y actitudes. *El Profesional de La Información*, 28(3), 1–17. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.15>
- Fleming, J. (2014). Media Literacy, News Literacy, or News Appreciation? A Case Study of the News Literacy Program at Stony Brook University. *Journalism & Mass Communication Educator*, 69(2), 146–165. <https://doi.org/10.1177/1077695813517885>
- Fleming, L. (2013). Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: Inanimate Alice as an Exemplar. *Journal of Media Literacy Education*, 5(2), 370–377. <https://doi.org/10.23860/jmle-5-2-3>
- Flores-Vivar, J. M. (2020). Datos masivos, algoritmización y nuevos medios frente a desinformación y fake news. Bots para minimizar el impacto en las organizaciones. *Comunicación y Hombre*, 16, 101–114. <https://portalderevistas.ufv.es/index.php/comunicacionyhombre/article/view/601/588>
- Fog, K., Budtz, C., Munch, P. y Blanchette, S. (2010). *Storytelling: branding in practice*. Springer.

- Fossá, M. I. T. y Müller, K. A. (2019). Crosscheck as a legitimization strategy of the journalism field in response to fake news. *Brazilian Journalism Research*, 15(3), 430–451. <https://doi.org/10.25200/BJR.v15n3.2019.1196>
- Fourie, P. J. (2017). Normative media theory in the digital media landscape: from media ethics to ethical communication. *Communicatio*, 43(2), 109–127. <https://doi.org/10.1080/02500167.2017.1331927>
- Francisco Amat, A., Pallares Piquer, M., Abellán Fabrés, G. y Farné, A. (2022). La alfabetización mediática e informacional en la educación formal: un reto necesario. En P. Núñez, C. Sádaba y J. M. Pérez Tornero (Eds.), *La alfabetización mediática e informacional en las Facultades de Comunicación en España* (pp. 13–36). Comunicación Social.
- Fundación ATRESMEDIA. (9 de diciembre de 2022a). *Estrenamos 'AMIBOX', nuestro nuevo formato en ATRESplayer con contenidos sobre la gestión de los medios, la información y los dispositivos*. Fundacion.Atresmedia.Com. https://fundacion.atresmedia.com/actualidad/estrenamos-amibox-nuestro-nuevo-formato-en-atresplayer-con-contenidos-sobre-la-gestion-de-los-medios-la-informacion-y-los-dispositivos_2022120963929db0158bf20001c0268e.html
- Fundación ATRESMEDIA. (2022b). *Memoria Anual 2022*. Fundación ATRESMEDIA. https://fundacion.atresmedia.com/documents/2023/06/14/F4C001B2-2F97-4BA9-8CF4-728C214C61B3/memoria_fundacioun_2022_digital_alta.pdf
- Galán, E., Rodríguez, A. y Marzal, F. (2018). *Contenidos transmedia para la radiotelevisión de proximidad*. Eunsa.
- Gálvez de la Cuesta, M. C. (2017). *Alfabetización mediática en el ecosistema de datos abiertos: evaluación de la competencia digital de los futuros maestros de Educación Primaria* [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/42058/>
- García-Orosa, B., Canavilhas, J. y Vázquez-Herrero, J. (2023). Algorithms and communication: A systematized literature review. *Comunicar*, 31(74), 9–21. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-01>

- García-Ruiz, R. y Pérez-Escoda, A. (2020). Comunicación y Educación en un mundo digital y conectado. Presentación. *ICONO 14, Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 18(2), 1–15. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1580>
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A. y Rodríguez-Rosell, M.-M. (2014). Media literacy education for a new prosumer citizenship. *Comunicar*, 22(43), 15–23. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- García Avilés, J., Salaverría, R. y Masip, P. (2008). Convergencia periodística en los medios de comunicación. Propuesta de definición conceptual y operativa. En Asociación Española de Investigación de la Comunicación (Ed.), *Actas del I Congreso de la Asociación Española de Investigadores en Comunicación* (pp. 1–15). Asociación Española de Investigación de la Comunicación. <https://tinyurl.com/2p8yh5x>
- García Carrizo, J. y Heredero Díaz, O. (2015). Propuesta de un modelo genérico de análisis de la estructura de las narrativas transmedia / Proposal for a generic model of analysis of the structure of transmedia narratives. *ICONO 14, Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 13(2), 260–285. <https://doi.org/10.7195/ri14.v13i2.745>
- García Herrera, E. y Merino Arribas, M. (2013). El componente emocional del discurso transmedia y su estudio en “Salvados.” En B. Lloves Sobrado y F. Segado Boj (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Comunicación y Sociedad Digital* (pp. 21–37). Universidad Internacional de La Rioja. <https://tinyurl.com/4dftskd8>
- García, J., Carvajal, M., Kaltenbrunner, A., Meier, K. y Kraus, D. (2009). Integración de redacciones en Austria, España y Alemania: modelos de convergencia de medios. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 38, 173–198. <https://raco.cat/index.php/analisi/article/view/142479>
- García, V. M. y Gutiérrez, L. M. (Eds.) (2011). *Manual de géneros periodísticos*. Ecoe Ediciones.
- Gargurevich, J. (2011). *Introducción a la historia del periodismo*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Gartner. (3 de octubre de 2017). *Gartner Reveals Top Predictions for IT Organizations and Users for 2018 and Beyond*. Gartner. <http://www.gartner.com/newsroom/id/1480514>
- Ginosar, A. y Tal, T. (2018). Teaching Journalistic Texts in Science Classes: the Importance of Media Literacy. *Journal of Science Education and Technology*, 27(3), 205–214. <https://doi.org/10.1007/s10956-017-9718-9>
- Giraldo-Luque, S., Tejedor, S., Portalés-Oliva, M. y Carniel-Bugs, R. (2020). Competencias transmedia en estudiantes de Periodismo: producción y edición de contenidos informativos multimedia. *ICONO 14, Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 18(2), 84–110. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1445>
- Gleason, B. y Manca, S. (2019). Curriculum and instruction: pedagogical approaches to teaching and learning with Twitter in higher education. *On the Horizon*, 28(1), 1–8. <https://doi.org/10.1108/OTH-03-2019-0014>
- Gómez-Escalonilla, G. (2004). Periodismo digital: nuevas exigencias para el profesional de la información. *Redes.Com*, 1, 61–72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3657719>
- Gómez-García, S. y Carrillo-Vera, J.A. (2020). El discurso de los newsgames frente a las noticias falsas y la desinformación: cultura mediática y alfabetización digital. *Prisma Social*, (30), 22–46. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3751>
- Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G. y Betancourt-Buitrago, L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, 81(184), 158–163. <https://doi.org/10.15446/dyna.v81n184.37066>
- González-Gorosarri, M. (2018). News quality and parity of information for protagonists and sources. *Anàlisi*, 58, 29-46. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3117>
- Graziani, M., Dutkiewicz, L., Calvaresi, D., Amorim, J. P., Yordanova, K., Vered, M., Nair, R., Abreu, P. H., Blanke, T., Pulignano, V., Prior, J. O., Lauwaert, L., Reijers, W., Depeursinge, A., Andrearczyk, V. y Müller, H. (2023). A global

- taxonomy of interpretable AI: unifying the terminology for the technical and social sciences. *Artificial Intelligence Review*, 56(4), 3473–3504. <https://doi.org/10.1007/s10462-022-10256-8>
- Grizzle, A. y Singh, J. (2016). Five Laws of Media and Information Literacy as Harbingers of Human Rights. En J. Singh, P. Kerr y E. Hamburger (Eds.), *MILID Yearbook 2016. Media and Information Literacy: Reinforcing Human Rights, Countering Radicalization and Extremism*. UNESCO.
- Guerrero-Pico, M. y Scolari, C. (2016). Narrativas transmedia y contenidos generados por los usuarios: El caso de los crossovers. *Cuadernos.Info*, 38, 183–200. <https://doi.org/10.7764/cdi.38.760>
- Güichardo Bretón, A. B. (2019). *Diagnóstico de la percepción de los estudiantes universitarios de comunicación de República Dominicana sobre las plataformas online y el uso del lenguaje transmedia* [Tesis de Doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona Doctorado]. <https://ddd.uab.cat/record/243182>
- Guillamet, J. (2004). De las gacetas del siglo XVII a la libertad de imprenta del XIX. En C. Barrera (Coord.), *Historia del Periodismo Universal (1ª ed.)* (pp. 43–76). Ariel.
- Gutiérrez-Martín, A. y Tyner, K. (2012). Media Education, Media Literacy and Digital Competence. *Comunicar*, 19(38), 31–39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hameleers, M. (2020). Separating truth from lies: comparing the effects of news media literacy interventions and fact-checkers in response to political misinformation in the US and Netherlands. *Information, Communication & Society*, 25(1) 110–126. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2020.1764603>
- Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>
- Hargittai, E. y Walejko, G. (2008). THE PARTICIPATION DIVIDE: Content creation and sharing in the digital age¹. *Information, Communication & Society*, 11(2), 239–256. <https://doi.org/10.1080/13691180801946150>

- Hengeveld, M. (2016). *Employees telling your story. The effects of employee testimonials and pictures in storytelling on several brand concepts*. [Tesis de Maestría, University of Twente]. <https://essay.utwente.nl/70679/>
- Hermida, A. (2012). Tweets and truth. *Journalism Practice*, 6(5–6), 659–668. <https://doi.org/10.1080/17512786.2012.667269>
- Hernández-Serrano, M. J., Renés-Arellano, P., Graham, G. y Greenhill, A. (2017). From prosumer to prodesigner: Participatory news consumption. *Comunicar*, 25(50), 77–87. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-07>
- Hernández Pérez, M. y Grandío Pérez, M. D. M. (2011). Narrativa crossmedia en el discurso televisivo de Ciencia Ficción. Estudio de Battlestar Galactica (2003-2010). *Área Abierta*, 28, 1–20. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARAB/article/view/ARAB1111130004A>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education/Interamericana Editores.
- Heywood, E. (2020). Radio Journalism and Women's Empowerment in Niger. *Journalism Studies*, 21(10), 1344–1362. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2020.1745668>
- Hobbs, R., Donnelly, K., Friesem, J. y Moen, M. (2013). Learning to engage: how positive attitudes about the news, media literacy, and video production contribute to adolescent civic engagement. *Educational Media International*, 50(4), 231–246. <https://doi.org/10.1080/09523987.2013.862364>
- Hobbs, R., Moen, M., Tang, R. y Steager, P. (2022). Measuring the implementation of media literacy statewide: a validation study. *Educational Media International*, 59(3), 189–208. <https://doi.org/10.1080/09523987.2022.2136083>
- Hornik, R. y Kajimoto, M. (2014). 'De-Americanizing' News Literacy. *Asia Pacific Media Educator*, 24(2), 175–185. <https://doi.org/10.1177/1326365X14555280>
- Hovious, A., Shinas, V. H. y Harper, I. (2021). The Compelling Nature of Transmedia Storytelling: Empowering Twenty First-Century Readers and Writers Through Multimodality. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(1), 215–229.

<https://doi.org/10.1007/s10758-020-09437-7>

- Humprecht, E. (2020). How Do They Debunk “Fake News”? A Cross-National Comparison of Transparency in Fact Checks. *Digital Journalism*, 8(3), 310–327. <https://doi.org/10.1080/21670811.2019.1691031>
- Ibrahim, A. M. (2020). Theorizing the Journalism Model of Disinformation and Hate Speech Propagation in a Nigerian Democratic Context. *International Journal of E-Politics*, 10(2), 60–73. <https://doi.org/10.4018/ijep.2019070105>
- Ibrus, I. y Ojamaa, M. (2014). What Is the Cultural Function and Value of European Transmedia Independents? *International Journal of Communication*, 8, 2283–2300. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/2650>
- Iosifidis, P. y Nicoli, N. (2020). The battle to end fake news: A qualitative content analysis of Facebook announcements on how it combats disinformation. *International Communication Gazette*, 82(1), 60–81. <https://doi.org/10.1177/1748048519880729>
- Irala-Hortal, P. (2014). Nuevas narrativas en el periodismo actual. El periodismo transmediático. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 20(1), 147–158. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2014.v20.n1.45224
- Irala-Hortal, P. (2019). La industria artística en el entorno transmedia de las redes sociales. Primeras aproximaciones. *Quintana: Revista Do Departamento de Historia Da Arte*, 18, 217–230. <https://doi.org/10.15304/qui.18.5477>
- Jaakkola, M. (2020). Journalists as Media Educators: Journalistic Media Education as Inclusive Boundary Work. *Journalism Practice*, 16(6), 1265-1285. <https://doi.org/10.1080/17512786.2020.1844040>
- Jalli, N. (2020). Exploring the Influence of Citizen Journalism Content on The Malaysian Political Landscape. *Kajian Malaysia*, 38(1), 67–88. <https://doi.org/10.21315/km2020.38.1.4>
- Jempson, M. (2005). Spinners or sinners? PR, journalists and public trust. *Journal of Communication Management*, 9(3), 267–276. <https://doi.org/10.1108/13632540510621542>
- 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. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación.* Paidós.
- Jenkins, H. (12 de diciembre de 2009a). *The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling (Well, Two Actually. Five More on Friday).* Pop Junctions.
https://henryjenkins.org/blog/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html.
- Jenkins, H. (12 de diciembre de 2009b). *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
- Johnson-Mardones, D. F. (2017). Investigación cualitativa y educación. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 6(Especial), 83–88.
<https://doi.org/10.22235/ech.v6iEspecial.1455>
- Kačínová, V. (2012). Terminological problems of media education. *Communication Today*, 3(2), 24–39. <https://communicationtoday.sk/terminological-problems-of-media-education/>
- Kanozia, R. (2019). Analysis of digital tools and technologies for Debunking Fake News. *Journal of Content, Community and Communication*, 9(5), 114–122.
<https://doi.org/10.31620/JCCC.06.19/16>
- Kazakov, A. (2020). Structural and Content Features of Russian Research on Media Literacy. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 60(2), 272–289.
<https://doi.org/10.13187/me.2020.2.272>
- Kendrick, M., Early, M. y Chemjor, W. (2019). Designing multimodal texts in a girls' afterschool journalism club in rural Kenya. *Language and Education*, 33(2), 123–140. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1516777>
- Kim, B., Xiong, A., Lee, D. y Han, K. (2021). A systematic review on fake news research through the lens of news creation and consumption: Research efforts,

- challenges, and future directions. *PLOS ONE*, 16(12), e0260080. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260080>
- Kitsa, M. (2017). Social networks and media literacy: how to use safe. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 3, 79-90. <https://cyberleninka.ru/article/n/social-networks-and-media-literacy-how-to-use-safe/viewer>
- Kovach, B. y Rosenstiel, T. (2012). *Los elementos del periodismo*. Aguilar.
- Kozman, C. y Melki, J. (2018). News Media Uses During War. *Journalism Studies*, 19(10), 1466–1488. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2017.1279564>
- Krurup, T., & Horst, M. (2023). European artificial intelligence policy as digital single market making. *Big Data & Society*, 10(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177/20539517231153811>
- Kruikemeier, S., Aparaschivei, A. P., Boomgaarden, H. G., Van Noort, G. y Vliegenthart, R. (2015). Party and Candidate Websites: A Comparative Explanatory Analysis. *Mass Communication and Society*, 18(6), 821–850. <https://doi.org/10.1080/15205436.2015.1051233>
- Kumar, A., Singh, S. y Kaur, G. (2019). Fake news detection of Indian and United States election data using machine learning algorithm. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 8(11), 1559–1563. <https://doi.org/10.35940/ijitee.K1829.0981119>
- Labio-Bernal, A., Romero-Domínguez, L. R., García Orta, M. J. y García-Prieto, V. (2020). Competencia digital informacional, alfabetización mediática y periodismo. Un análisis de caso a través del proyecto “La Prensa en las escuelas.” *ICONO 14, Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 18(2), 58–83. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1466>
- Laswell, H. (1948). The structure and function of communication in society. En L. Bryson (Ed.), *The Communication of ideas* (pp. 37–51). Institute for Religious and Social Studies.
- Leone, M. (2023). The Spiral of Digital Falsehood in Deepfakes. *International Journal for the Semiotics of Law - Revue Internationale de Sémiotique*

- Juridique*, 36(2), 385–405. <https://doi.org/10.1007/s11196-023-09970-5>
- Livingstone, S. (Ed.) (2011). *Media literacy: Ambitions, policies and measures*. MEDIA@LSE.
- Lloyd, A. (2017). Information literacy and literacies of information: a mid-range theory and model. *Journal of Information Literacy*, 11(1), 91-105. <https://doi.org/10.11645/11.1.2185>
- López-García, X., Vizoso, Á. y Pérez-Seijo, S. (2019). Verification initiatives in the scenario of misinformation: Actants for integrated plans with multi-level strategies. *Brazilian Journalism Research*, 15(3), 614–635. <https://doi.org/10.25200/BJR.v15n3.2019.1215>
- López-Hermida Russo, A. P. e Ibieta Illanes, N. (2013). Nuevas narrativas en Comunicación de Salud: El storytelling y la conquista emocional del paciente. *Disertaciones: Anuario Electrónico de Estudios En Comunicación Social*, 6(2), 47–71. <http://dx.doi.org/10.12804/disertaciones.v6i2.4291>
- López-Hermida Russo, A. P. y Vargas-Monardes, J. (2013). La política relatada: el Storytelling de Barack Obama en el marco de la Operación Gerónimo. *Palabra Clave*, 16(1), 12–44. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/article/view/4291>
- López-Romero, L. y Aguaded-Gómez, M. de la C. (2015). Teaching Media Literacy in Colleges of Education and Communication. *Comunicar*, 22(44), 187–195. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-20>
- Lorenzi Renó, L. T. (2016). *Fundamentos de la narrativa transmedia para el desarrollo del periodismo de datos* [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/1eded707-05bb-48c8-822f-6937cb79f38c>
- Lovato, A. (2015). Del periodismo multimedia al periodismo transmedia. En F. Irigaray y A. Lovato (Eds.), *Producciones transmedia de no ficción. Análisis, experiencias y tecnologías* (pp. 33–52). UNR Editora.
- Lugo-Rodríguez, N. (2016). *Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización* [Tesis de Doctorado, Universitat Pompeu Fabra].

<https://repositori.upf.edu/handle/10230/27417>

- Maksl, A., Ashley, S. y Craft, S. (2015). Measuring News Media Literacy Adam Maksl, Seth Ashley, and Stephanie Craft. *Journal of Media Literacy Education*, 6(3), 29–45. <https://doi.org/10.23860/jmle-6-3-3>
- Mallabiabarrena, I. y Meso, K. (2011). Uso de las redes sociales en las televisiones autonómicas. Análisis del caso vasco EITB. En J. Verón Lassa y F. Sabés Turmo (Eds.), *La investigación en periodismo digital. Algunos trabajos desde el ámbito universitario* (pp. 140–149). Asociación de la Prensa de Aragón.
- Marchionni, D. (2015). Journalism-as-a-conversation: An experimental test of socio-psychological/technological dimensions in journalist-citizen collaborations. *Journalism*, 16(2), 218–237. <https://doi.org/10.1177/1464884913509783>
- Mare, A., Mabweazara, H. M. y Moyo, D. (2019). “Fake News” and Cyber-Propaganda in Sub-Saharan Africa: Recentering the Research Agenda. *African Journalism Studies*, 40(4), 1–12. <https://doi.org/10.1080/23743670.2020.1788295>
- Martín-Martín, F. M., Espino González, J. y Blanco Castilla, E. (2023). Training to empower citizens against information disorder: Media literacy initiatives in Spain. En S. Peña-Fernández y K. Meso-Ayerdi (Eds.), *News in the Hybrid Media System* (pp. 137–153). Universidad del País Vasco.
- Martín Jiménez, V., Ballesteros Herencia, C. y Etura Hernández, D. (2016). Igualdad de género y alfabetización mediática. Un estudio desde la educación inclusiva en el ámbito universitario. *Prisma Social*, (16), 322–347. <https://revistaprismasocial.es/article/view/1260>
- Martínez Buendía, J. (2016). *La Educación para los Medios: Integración del E-book Enriquecido en Educación Primaria* [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/51503>
- Martínez, F. (2014). *Los nuevos medios y el periodismo de medios sociales*. Universidad Complutense de Madrid.
- Maruri Castillo, M., Samudio Granados, M. y Ponce Cordero, R. (2022). Televisión educativa en iberoamérica: la respuesta comunicacional durante la pandemia.

- Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 375–388.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2394>
- Masanet, M.J., Pires, F. y Gómez-Puertas, L. (2021). Riesgos de la brecha digital de género entre los y las adolescentes. *El Profesional de La Información*, 30(1), 1–15. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.ene.12>
- Masip, P., Guallar, J., Peralta, M., Ruiz, C. y Suau, J. (2015). Audiencias activas y periodimos: ¿ciudadanos implicados o consumidores motivados? *Brazilian Journalism Research*, 11(1), 240–261.
<https://doi.org/10.25200/bjr.v11n1.2015.795>
- Masip, P., Ruiz-Caballero, C. y Suau, J. (2019). Active audiences and social discussion on the digital public sphere. Review article. *El Profesional de La Información*, 28(2), e280204. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.mar.04>
- Mendoza, A. (2012). *Leer Hipertextos*. Octaedro.
- Merril, J. C., Lee, J. y Friedlander, J. E. (1992). *Medios de comunicación social. Teoría y práctica en Estados Unidos y en el mundo*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Mignamissi, D. y Djijo T., A. J. (2021). Digital divide and financial development in Africa. *Telecommunications Policy*, 45(9), 102199.
<https://doi.org/10.1016/j.telpol.2021.102199>
- Moloney, K. (2011). *Porting transmedia storytelling to journalism* [Tesis de Maestría, University of Denver]. <https://digitalcommons.du.edu/etd/440/>
- Monreal Guerrero, I. M., Parejo Llanos, J. L. y Cortón de las Heras, M. O. (2017). Alfabetización mediática y cultura de la participación: retos de la ciudadanía digital en la Sociedad de la Información. *EDMETIC*, 6(2), 148-167.
<https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6943>
- Montoya Ramírez, N., Zuluaga Arias, L. y Rivera-Rogel, D. (2020). Periodismo y competencias mediáticas: una aproximación desde contexto colombiano y ecuatoriano. *Revista de Comunicación*, 19(1), 185–206.
<https://doi.org/10.26441/RC19.1-2020-A11>

- Moreno Mesa, J. M. (2017). *La innovación en los medios digitales locales* [Tesis de Doctorado, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/76269>
- Muratova, N., Grizzle, A. y Mirzakhedova, D. (2019). *Media and Information Literacy in Journalism: A handbook for journalists and journalism educators*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. https://en.UNESCO.org/sites/default/files/mil_eng.pdf
- Mut Camacho, M. y Miquel Segarra, S. (2019). La narrativa transmedia aplicada a la comunicación corporativa. *Revista de Comunicación*, 18(2), 225–244. <https://doi.org/10.26441/RC18.2-2019-A11>
- Naciones Unidas. (s.f.). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. Naciones Unidas. <https://tinyurl.com/yahwjc5r>
- Navas, A. (2011). La sociedad de convergencia. En M. Alcudia Borreguero, J. M. Legorburu Hortelano, S. Ruíz Gómez y L. López Delgado (Eds.), *Competidores y aliados. Medios en convergencia, los nuevos retos en comunicación*. (pp. 11–43). CEU Ediciones.
- Newman, N. (2022). *Journalism, media, and technology trends and predictions 2022*. Reuters Institute. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/journalism-media-and-technology-trends-and-predictions-2022>
- Newman, N. (2023). *Journalism, media, and technology trends and predictions 2023*. Reuters Institute. <https://doi.org/10.5287/bodleian:NokooZeEP>
- Newman, N., Fletcher, R., Schulz, A., Andi, S. y Nielsen, R. K. (2020). *Digital News Report 2020*. Reuters Institute. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report-2020>
- Núñez, A. (2007). *Será mejor que lo cuentes. Los relatos como herramientas de comunicación Storytelling*. Empresa Activa.
- O'Sullivan, T., Hartley, J., Saunders, D., Montgomery, M. y Fiske, J. (1997). *Conceptos clave en comunicación y estudios culturales*. Amorrortu Editores.
- Oblak Črnič, T. y Jontes, D. (2017). (R)evolution of Perspectives on Interactivity: from a Media-Centered to a Journalist-Centered Approach. *Medijske Studije*, 8(15), 39–55. <https://doi.org/10.20901/ms.8.15.4>

- Ojo Público. (28 de octubre de 2020). *Chequeos en lenguas: una iniciativa de verificación sobre el Covid-19 para pueblos indígenas*. Ojo Público. <https://ojopublico.com/1776/ojopublico-inicia-chequeos-del-covid-19-lenguas-indigenas>
- Ojo Público. (2023). *OjoPúblico: misión, visión y valores*. Ojo Público. <https://ojopublico.com/institucional/mision-vision-valores>
- Orihuela, J. (2006). *La revolución de los blogs*. La Esfera de los Libros.
- Orihuela, J. (2011). *80 claves sobre el futuro del periodismo*. Anaya.
- Organización Mundial de la Salud. (23 de septiembre de 2020). *Gestión de la infodemia sobre la COVID-19: Promover comportamientos saludables y mitigar los daños derivados de la información incorrecta y falsa*. Organización Mundial de la Salud. <https://tinyurl.com/mr7j825b>
- Paíno, A. y Rodríguez, M. I. (2016). Renovarse o morir. Los ‘docugames’, una nueva estrategia transmedia que reinventa las formas de transmitir la realidad. *ICONO 14, Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 14(1), 155–180. <https://doi.org/10.7195/ri14.v14i1.908>
- Paisana, M., Pinto-Martinho, A. y Cardoso, G. (2020). Trust and fake news: Exploratory analysis of the impact of news literacy on the relationship with news content in Portugal. *Communication & Society*, 33(2), 105–117. <https://doi.org/10.15581/003.33.2.105-117>
- Palau-Sampio, D. (2018). Fact-checking and scrutiny of power: Supervision of public discourses in new media platforms from Latin America. *Communication and Society*, 31(3), 347–365. <https://doi.org/10.15581/003.31.3.347-365>
- Parlamento Europeo. (26 de marzo de 2021). *¿Qué es la inteligencia artificial y cómo se usa?* Parlamento Europeo. https://www.europarl.europa.eu/pdfs/news/expert/2020/9/story/20200827STO85804/20200827STO85804_es.pdf
- Parlamento Europeo. (2023a). *Artificial intelligence act. BRIEFING - EU Legislation in Progress*. Parlamento Europeo. <https://www.collegesidekick.com/study-docs/5895143>
- Parlamento Europeo. (12 de junio de 2023b). *Ley de IA de la UE: primera normativa*

- sobre inteligencia artificial. Parlamento Europeo.
<https://www.europarl.europa.eu/topics/es/article/20230601STO93804/ley-de-ia-de-la-ue-primera-normativa-sobre-inteligencia-artificial>
- Pavlik, J. V. (2023). Collaborating With ChatGPT: Considering the Implications of Generative Artificial Intelligence for Journalism and Media Education. *Journalism & Mass Communication Educator*, 78(1), 84–93.
<https://doi.org/10.1177/10776958221149577>
- Pedraz Marcos, A., Zarco Colón, J., Ramasco Gutiérrez, M. y Palmar Santos, A. M. (2014). *Investigación cualitativa*. Elsevier.
<https://www.sciencedirect.com/book/9788490224458/investigacion-cualitativa>
- Pegurero-Capriño, M. y Martínez-Cerdá, J.-F. (2016). Media Literacy in Brazil: Experiences and Models in Non-formal Education. *Comunicar*, 24(49), 39–48.
<https://doi.org/10.3916/C49-2016-04>
- Peinl, R. (2016). Semantic Web: State of the Art and Adoption in Corporations. *KI - Künstliche Intelligenz*, 30(2), 131–138. <https://doi.org/10.1007/s13218-016-0425-0>
- Peñafiel-Saiz, C., Ronco-López, M. y Castañeda-Zumeta, A. (2020). Ecología comunicativa en tiempos del coronavirus SARS-CoV-2. Del momentum catastróficum al virtus veritas. *Revista Española de Comunicación En Salud, Suplemento 1*, 328–338. <https://doi.org/10.20318/recs.2020.5466>
- Peñafiel, C. (2015). La comunicación transmedia en el campo del periodismo. Supervivencia en el ecosistema digital. *Telos*, 100, 84–87.
<https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero100/supervivencia-en-el-ecosistema-digital/?output=pdf>
- Peñafiel, C. (2016). Reinención del periodismo en el ecosistema digital y narrativas transmedia. *AdComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación En Comunicación*, (12), 163–182. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2016.12.10>
- Peñamarín, C. (2014). Esfera pública y construcción del mundo común. El relato dislocado. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 19, 103–124.
https://doi.org/10.5209/rev_CIYC.2014.v19.43906

- Pereira, S., Fillol, J. y Moura, P. (2019). Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal. *Comunicar*, 27(58), 41–50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Pérez-Femenía, E. y Iglesias-García, M. (2022). Lights and Shadows of Media Literacy in the Spanish Education System A way to reach the objectives proposed by Europe. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review*, 12(3), 1–21. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3745>
- Pérez-Rodríguez, A. (2020). Homo sapiens, homo videns, homo fabulators. La competencia mediática en los relatos del universo transmedia. *Revista ICONO 14, Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 18(2), 16–34. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1523>
- Pérez-Rodríguez, M. A. y Delgado-Ponce, Á. (2012). From Digital and Audiovisual Competence to Media Competence: Dimensions and indicators. *Comunicar*, 20(39), 25–34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Pérez Curiel, C. (2005). *Estudio de las Fuentes de Información en el marco del Periodismo Especializado: Estrategias de selección y tratamiento de las fuentes en las secciones periodísticas de El Mundo y El País* [Tesis de Doctorado, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/24400>
- Pérez Curiel, C., Gutiérrez Rubio, D., Sánchez González, T. y Zurbano Berenguer, B. (2015). El uso de fuentes periodísticas en las secciones de Política, Economía y Cultura en el periodismo de proximidad español. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 21, 101–117. https://doi.org/10.5209/rev_esmp.2015.v21.50661
- Pérez Tornero, J. M., Orozco, G. y Hamburger, E. (Eds.). (2020). *MILID Yearbook 2018/2019. Media and information literacy in critical times: Re-imagining learning and information environments*. UNESCO Chair on Media and Information Literacy for Quality Journalism, Autonomous University of Barcelona (UAB).
- Pérez Tornero, J. M., Pulido, C., Tejedor, S., Cervi, L., Sanjinés, D., Tayie, S., Robledo-Dioses, K., Sancho Ligorred, B., Vila, P., Corral, D., Pérez, C., Crespo, E., Ruiz, J. J., Mayoral, E., Martín, M. Á. y Cánovas, P. (2021). *Contra la*

- desinformación: Estrategias y herramientas*. Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona / RTVE. http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/informe_4_2021.pdf
- Pérez Tornero, J. M., Samy Tayie, S., Tejedor, S. y Pulido, C. (2018). How to confront fake news through news literacy? State of the art. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, 26, 211–235. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n26a10>
- Perry, M. S. (2020). Multimodal Engagement through a Transmedia Storytelling Project for Undergraduate Students. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 20(3), 19–40. <https://doi.org/10.17576/gema-2020-2003-02>
- Porto Renó, D. (2011). Periodismo, redes sociales y transmediación. *Razón y Palabra*, 78, 27–36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3820777>
- Potter, W. J. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675–696. <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>
- Pozo-Montes, Y. y León-Manovel, M. (2020). Plataformas fact-checking: las fakes news desmentidas por Newtral en la crisis del coronavirus en España. *Revista Española De Comunicación En Salud, Suplemento 1*, 103-116. <https://doi.org/10.20318/recs.2020.5446>
- Pratten, R. (2015). *Getting Started in Transmedia Storytelling* (2ª ed.). CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Ragnedda, M. (2017). *The third digital divide. A Weberian approach to digital inequalities*. Routledge.
- Rains, S. (2015). Going in for competitions: Active readers and magazine culture, 1900-1910. *Media History*, 21(2), 138–149. <https://doi.org/10.1080/13688804.2014.995611>
- Rampazzo Gambarato, R. y Tárchia, L. P. T. (2017). Transmedia Strategies in Journalism. *Journalism Studies*, 18(11), 1381–1399. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2015.1127769>

- Raycheva, L. (2018). The digital notion of the citizen-centred media ecosystem. *International Journal of Digital Television*, 9(3), 235–250. https://doi.org/10.1386/jdtv.9.3.235_1
- Regalado, F., Costa, L. V. y Veloso, A. I. (2021). Online News and Gamification Habits in Late Adulthood: A Survey. En Q. Gao y J. Zhou (Eds.), *Human Aspects of IT for the Aged Population. Technology Design and Acceptance* (pp. 405–419). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-78108-8_30
- Renó, D. y Renó, L. (2017). *Algoritmo y noticia de datos como el futuro del periodismo transmedia* *imagético*, 72, 1468 - 1482. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1229>
- Renó, D. (2013). Transmedia Journalism and the New Media Ecology: Possible Languages. En D. Renó, C. Campalans, S. Ruiz y V. Gosciola (Eds.), *Periodismo Transmedia: Miradas Múltiples* (pp. 3–20). Editorial UOC, Editorial Universidad del Rosario.
- Renó, D. y Flores, J. (2012). *Periodismo Transmedia*. Fragua.
- Reyes, T. (1999). Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales el y estudio de caso. *Fórum Empresarial*, 4(2), 74–87. <https://doi.org/10.33801/fe.v4i2.2913>
- Rivas de Roca García, R. (2016). El uso de la documentación con una nueva formación política: Podemos. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 22(1), 503–516. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2016.v22.n1.52610
- Robledo-Dioses, K. (2017). Evolución del periodismo: aportes mediáticos a la consolidación de la profesión. *ComHumanitas, Revista Científica de Comunicación*, 8(1), 1–27. <https://www.comhumanitas.org/index.php/comhumanitas/article/view/93>
- Robledo-Dioses, K. y Atarama-Rojas, T. (2018). Periodismo transmedia y consumo mediático de la generación millennials. *Anagramas Rumbos y Sentidos de La Comunicación*, 17(33), 105–127. <https://doi.org/10.22395/anqr.v17n33a5>
- Robledo-Dioses, K., Atarama-Rojas, T. y López-Hermida, A. (2020). El storytelling como herramienta de comunicación interna: una propuesta de modelo de

- gestión. *Cuadernos de Gestión*, 20(1), 137–154.
<https://doi.org/10.5295/cdg.170755kr>
- Robledo-Dioses, K., Tejedor Calvo, S., Pulido Rodríguez, C. y Torres Espinoza, G. (2022). Cyberjournalism and participation: taxonomy of interactivity in digital media. *Comunicación y Sociedad*, (19), 1–24.
<https://doi.org/10.32870/cys.v2022.8192>
- Robledo Dioses, K., Atarama Rojas, T. y Palomino Moreno, H. (2017). De la comunicación multimedia a la comunicación transmedia: una revisión teórica sobre las actuales narrativas periodísticas. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 23(1), 223–240. <https://doi.org/10.5209/ESMP.55593>
- Rodrigo-Cano, D., Josep Picó, M. y Dimuro, G. (2019). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible como marco para la acción y la intervención social y ambiental. *Retos*, 9(17), 25–36. <https://doi.org/10.17163/ret.n17.2019.02>
- Rodríguez-Castro, M., López-Cepeda, A. M. y Soengas-Pérez, X. (2021). La televisión educativa en España: la oferta de Atresmedia, Mediaset y RTVE. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 203–221.
<https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30952>
- Rodríguez-Ferrándiz, R., Ortiz-Gordo, F. y Sáez-Núñez, V. (2014). Contenidos transmedia de las teleseries españolas: clasificación, análisis y panorama en 2013. *Communication & Society*, 27(4), 73–94.
<https://doi.org/10.15581/003.27.35980>
- Rodríguez Ferrándiz, R. y Peñamarín, C. (2014). Narraciones transmedia y construcción de los asuntos públicos. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 19, 9–16.
<https://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/43900>
- Rodríguez Ferrándiz, R. y Tur Viñes, V. (Coords.) (2015). *Narraciones sin fronteras. Transmedia storytelling en la ficción, la información, el documental y el activismo social y político*. Sociedad Latina de Comunicación Social.
<https://doi.org/10.4185/cac81>
- Rodríguez Pérez, C. (2020). Una reflexión sobre la epistemología del fact-checking journalism: retos y dilemas. *Revista de Comunicación*, 19(1), 243–258.

<https://doi.org/10.26441/rc19.1-2020-a14>

- Rodríguez Reyes, A., Enguix González, A., Rojas Torrijos, J. L. y García Gordillo, M. del M. (2015). La calidad de los medios y el uso de fuentes periodísticas en la prensa local de referencia en España. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 21, 85–100. https://doi.org/10.5209/rev_esmp.2015.v21.50659
- Romero-Rodríguez, L., De-Casas-Moreno, P. y Torres-Toukoumidis, Á. (2016). Dimensiones e indicadores de la calidad informativa en los medios digitales. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, 24(49), 91–100. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3916/C49-2016-09> |
- Romero-Rodríguez, L. M. y Aguaded, I. (2016). Consumo informativo y competencias digitales de estudiantes de periodismo de Colombia, Perú y Venezuela. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 23(70), 35–57. <https://doi.org/10.29101/crcs.v23i70.3806>
- Romero, J. (2011). Redes sociales: un nuevo entorno de trabajo para los medios de comunicación tradicionales. En J. Verón Lassa & F. Sabés Turmo (Eds.), *La investigación en periodismo digital. Algunos trabajos desde el ámbito universitario* (pp. 248–260). Asociación de la Prensa de Aragón.
- Rost, A. (2003). Una propuesta metodológica para estudiar el hipertexto en el periódico digital. *Anàlisi*, 30, 169–183. <https://ddd.uab.cat/record/878>
- Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia artificial. 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro*. Editorial Planeta.
- Russell, C. A., Norman, A. T. y Heckler, S. E. (2003). People and “their” television shows: An overview of television connectedness. En L. J. Shrum (Ed.), *The psychology of entertainment media. Blurring the Lines Between Entertainment and Persuasion* (pp. 275–291). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sadoul, G. (2004). *Historia del cine mundial: desde los orígenes*. Siglo XXI.
- Salaverría, R. (2001). Aproximación al concepto de multimedia desde los planos comunicativo e instrumental. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 7, 383–395. <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/ESMP0101110383A>

- Salaverría, R. (2003). Convergencia de los medios. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 81, 32–39. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i81.1471>
- Salaverría, R. (2015). Los labs como fórmula de innovación en los medios. *El Profesional de La Información*, 24(4), 397–404. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.jul.06>
- Salaverría, R. y García, J. (2008). La convergencia tecnológica en los medios de comunicación: retos para el periodismo. *Trípodos*, 23, 31–47. <https://raco.cat/index.php/Tripodos/article/view/118910>
- Salazar Estrada, M., Giraldo Marín, S., Sepúlveda Arango, M. y Álvarez Hernández, J. (2023). From the screen to the classroom. Transmedia narratives and multimodality in the educational field. *Folios, Revista De La Facultad De Comunicaciones y Filología*, (50), 110–132. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/folios/article/view/355438>
- Salazar García, I. A. (2018). Los robots y la Inteligencia Artificial. Nuevos retos del periodismo. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, 27, 295–315. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n27a15>
- Salmon, G. (2019). May the Fourth Be with You: Creating Education 4.0. *Journal of Learning for Development*, 6(2), 95–115. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v6i2.352>
- Sánchez González, M., Sánchez Gonzales, H. M. y Martos, J. (2022). Innovación editorial en redes sociales de los verificadores hispanos de la #CoronavirusFactCheck Alliance: contenidos y visión de sus responsables. *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 135–161. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1535>
- Scolari, C. A. (Ed.) (2018). *Teens, media and collaborative cultures. Exploting teens' transmedia skills in the classroom*. Universitat Pompeu Fabra. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/34245?locale-attribute=en>
- Scolari, C. A., Lugo Rodríguez, N. y Masanet, M. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicacion Social*, 74, 116–132.

<https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>

- Scolari, C. A. (2009). Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. *International Journal of Communication*, 3, 586–606. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/477>
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas Transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Scolari, C. A. (2019). Narrativas transmedia, nuevos alfabetismos y prácticas de creación textual. Conflictos y tensiones en la nueva ecología de la comunicación. En Ministerio de Educación y Formación Profesional (Ed.), *Lectoescritura digital* (pp. 45–52). Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.
- Sima, V., Gheorghe, I. G., Subić, J. y Nancu, D. (2020). Influences of the Industry 4.0 Revolution on the Human Capital Development and Consumer Behavior: A Systematic Review. *Sustainability*, 12(10), 4035. <https://doi.org/10.3390/su12104035>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Singer, J. B. (2004). Strange bedfellows? The diffusion of convergence in four news organizations. *Journalism Studies*, 5(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/1461670032000174701>
- Sinova, J. (2012). Periodismo y militancia. En S. Berrocal Gonzalo y E. Campos Domínguez (Eds.), *La investigación en periodismo político en el entorno de los nuevos medios de comunicación* (pp. 59–72). Sociedad Española de Periodística.
- Souza, R. R. (2018). Algorithms, future and digital rights: Some reflections. *Education for Information*, 34(3), 179–183. <https://doi.org/10.3233/EFI-180200>
- Spanò, C. (2016). Audience engagement with multi-level fictional universes : The case of Game of Thrones and its Italian fans. *Participations Journal of Audience & Reception Studies*, 13(1), 625–655. <https://www.participations.org/13-01-35-spano.pdf>
- Su, J., Li, X. y Wang, L. (2019). The Study of a Journalism Which Is almost 99%

- Fake. *Lingue Culture Mediazioni - Languages Cultures Mediation*, 5(2), 115–137. <https://doi.org/10.7358/lcm-2018-002-lixi>
- Suárez González, A. (2014). La Inteligencia Artificial a través de sus científicos. *Encuentros Multidisciplinares*, 47, 1–10. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/678701>
- Suau, J., Masip, P. y Ruiz, C. (2019). Missing the Big Wave: Citizens' Discourses Against the Participatory Formats Adopted by News Media. *Journalism Practice*, 13(10), 1316–1332. <https://doi.org/10.1080/17512786.2019.1591928>
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica* (4ª ed.). Editorial Limusa.
- Tamayo, M. (2004). *Diccionario de la investigacion científica* (2ª ed.). Editorial Limusa.
- Tandoc, E. C., Lim, Z. W. y Ling, R. (2018). Defining “Fake News.” *Digital Journalism*, 6(2), 137–153. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143>
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1987). La entrevista en profundidad. En S. J. Taylor y R. Bodgan (Eds.), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados* (pp. 100–132). Paidós.
- Tejedor Calvo, S., Cervi, L., Robledo-Dioses, K. y Pulido Rodríguez, C. (2022). Desafíos del uso de TikTok como plataforma educativa: Una red multitemática donde el humor supera al debate. *Aula Abierta*, 51(2), 121–128. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.121-128>
- Tejedor, S. (Dir.) (2023). *La inteligencia artificial en el periodismo: Mapping de conceptos, casos y recomendaciones*. Editorial UOC.
- Thinketers. (5 de diciembre de 2022). *Thinketers produce AMIBOX para la Fundación Atresmedia*. Thinketers.Com. <https://tinyurl.com/yuyvkn69>
- Tinmaz, H., Fanea-Ivanovici, M. y Baber, H. (2023). A snapshot of digital literacy. *Library Hi Tech News*, 40(1), 20–23. <https://doi.org/10.1108/LHTN-12-2021-0095>
- Toff, B. y Nielsen, R. K. (2018). “I Just Google It”: Folk Theories of Distributed Discovery. *Journal of Communication*, 68(3), 636–657.

<https://doi.org/10.1093/joc/jqy009>

- Toro Castillo, B. (2016). *Educación mediática en el sistema escolar chileno. Aproximaciones y propuestas teórico-metodológicas de alfabetización mediática crítica* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/166245>
- Túñez-López, J.M., Fieiras-Ceide, C. y Vaz-Álvarez, M. (2021). Impact of Artificial Intelligence on Journalism: transformations in the company, products, contents and professional profile. *Communication & Society*, 34(1), 177–193. <https://doi.org/10.15581/003.34.1.177-193>
- Túñez López, J. M. y Tejedor Calvo, S. (2019). Inteligencia artificial y periodismo [presentación del monográfico]. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, 29, 163–168. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n29a8>
- Tur-Viñes, V. y Rodríguez, R. (2014). Transmedialidad: series de ficción y redes sociales. El caso de Pulseras Rojas en el grupo oficial de Facebook (Antena 3. España). *Cuadernos.Info*, 34, 115–131. <https://doi.org/10.7764/cdi.34.549>
- Turing, A. M. (1950). Computing Machinery and Intelligence. *Mind*, LIX(236), 433–460. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>
- Tylor, J. (2015). An examination of how student journalists seek information and evaluate online sources during the newsgathering process. *New Media & Society*, 17(8), 1277–1298. <https://doi.org/10.1177/1461444814523079>
- Ufarte-Ruiz, M. J., Peralta-García, L. y Murcia-Verdú, F. J. (2018). Fact checking: A new challenge in journalism. *El Profesional de La Informacion*, 27(4), 733–741. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.02>
- UNESCO. (1982). *Grunwald Declaration on media education*. UNESCO. <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/The-Gr%C3%BCnwald-Declaration-on-Media-Education.pdf>
- UNESCO. (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. UNESCO. <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000224655>

- UNESCO. (2018). *Media and Information Literacy*. UNESCO. Executive Board, 205th. UNESCO. <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000265509>
- Urban, J. y Schweiger, W. (2013). News Quality from the Recipients' Perspective: Investigating recipients' ability to judge the normative quality of news. *Journalism Studies*, 15(6), 821–840. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2013.856670>
- Valles, M. (2007). *Entrevistas cualitativas* (Vol. 32). Editorial CIS.
- Valtonen, T., Tedre, M., Mäkitalo, K. y Vartiainen, H. (2019). Media Literacy Education in the Age of Machine Learning. *Journal of Media Literacy Education*, 11(2), 20-36. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-2>
- Varguillas Carmona, C. S. y Ribot de Flores, S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad. *Laurus, Revista de Educación*, 13(23), 249–262. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102313>
- Vázquez-Herrero, J., González-Neira, A. y Quintas-Froufe, N. (2019). La audiencia activa en la ficción transmedia: plataformas, interactividad y medición. In *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 73-96. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1322>
- Vázquez Herrero, J. (2019). *Narrativas digitales de no ficción interactiva: análisis de la experiencia del usuario* [Tesis de Doctorado, Universidad Santiago de Compostela]. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/20674>
- Viñas, M. y Gonzáles, C. (2011). Análisis de criterios comunicativos en los dominios online: de la web informativa a la inteligente. En J. Verón Lassa y F. Sabés Turmo (Eds.), *La investigación en periodismo digital. Algunos trabajos desde el ámbito universitario* (pp. 310–318). Asociación de la Prensa de Aragón.
- Vinogradova, S., Melnik, G. y Pan. (2018). Transformation of media education in the digital age: to the issue of training specialists in the field of communications. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 1, 18–27. <https://cyberleninka.ru/article/n/transformation-of-media-education-in-the-digital-age-to-the-issue-of-training-specialists-in-the-field-of-communications>

- Vizoso, Á. y Vázquez-Herrero, J. (2019). Fact-checking platforms in Spanish. Features, organisation and method. *Communication and Society*, 32(1), 127–142. <https://doi.org/10.15581/003.32.1.127-142>
- Voigts, E. (2021). Algorithms, Artificial Intelligence, and Posthuman Adaptation: Adapting as Cultural Technique. *Adaptation*, 14(2), 289–308. <https://doi.org/10.1093/adaptation/apaa013>
- Wardle, C. (2017). *Fake news. It's complicated*. First Draft. <https://medium.com/1st-draft/fake-news-its-complicated-d0f773766c79>
- Wardle, C. y Derakhshan, H. (2017). *INFORMATION DISORDER: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. <https://tinyurl.com/4kac8bek>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C.K. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional Curriculum para profesores*. UNESCO. <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000216099>
- Yanes, R. (2009). *Comunicación, política y periodismo: apuntes para la eficacia del mensaje persuasivo*. Fragua.
- Yevtushenko, O. y Kovalova, T. (2019). Media education for future media professionals: designing and implementing a training programme. *Advanced Education*, 12, 94–104. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.128668>
- Yilin, D. y Simelio, N. (2014). *La transformación del periodismo tradicional en el nuevo entorno digital* [Tesis de Maestría, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/123463>
- Zamith, R. (2019). Transparency, Interactivity, Diversity, and Information Provenance in Everyday Data Journalism. *Digital Journalism*, 7(4), 470–489. <https://doi.org/10.1080/21670811.2018.1554409>
- Ziegler, S., Arias-Segura, J., Bosio, M. y Camacho, K. (2020). *Conectividad Rural En América Latina y El Caribe. Un puente al desarrollo sostenible en tiempos de pandemia*. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y Microsoft <https://repositorio.iica.int/handle/11324/12896>

Anexos

Anexo 1

Transcripción de entrevistas aplicadas a expertos

Entrevista 1

Entrevistado:	Ignacio Aguaded
Código:	E01
Institución:	Universidad de Huelva
Modalidad de entrevista:	Videollamada
Fecha:	17/11/2022

1. ¿Qué es la alfabetización mediática y por qué es tan necesaria ahora?

La alfabetización mediática es un nuevo ámbito de conocimiento que surge por la necesidad de las audiencias de estar formadas ante los medios de comunicación. La realidad es que los ciudadanos de cualquier parte del mundo, independientemente de su raza, religión, nivel económico, etc., todos consumimos medios de comunicación, tanto los clásicos como los nuevos medios (todo esto a partir de la narrativa transmedia) y realmente ese consumo no va acompañado con un aprendizaje. La escuela que tiene como finalidad básica formar a las personas a ser ciudadanas, de una forma muy colateral tiene integrada el uso, el análisis y el conocimiento de los medios de comunicación como estrategias no solamente para interpretar la realidad sino también para construir una nueva realidad. Y por tanto, la AM es un camino de conocimiento nuevo que surge en la investigación, que todavía tiene poca política pública, está todavía poco implementada pero que requiere que fundamentalmente avance en la línea de enfatizar la importancia de las audiencias y su formación para un consumo inteligente de los medios. La AM parte de una premisa muy sencilla: en la medida en que la gente esté más alfabetizada, más educada, más formada y tenga más competencias mediáticas, mejorará, porque efectivamente los medios se adaptan al nivel de conocimiento y de exigencia que los propios ciudadanos planteen como audiencia. Hay

fenómenos como las fake news que se duplican justamente por ese desconocimiento de educación mediática que tiene la ciudadanía. Si tenemos una ciudadanía inteligente, sabrá discriminar, dosificar su consumo, interpretar las claves de los códigos audiovisuales y transmedia, esa situación, por tanto, exigirá a los productores a ser mejores productores. Esto traducido al código de la lectura: cuando el público está más alfabetizado en el código escrito sube la calidad de los productos que se venden, porque al final la ley de la oferta y la demanda se basa en eso. Por tanto, podemos decir que hay mucha televisión basura, por ejemplo, porque hay una audiencia que desconoce los parámetros de la televisión y cae en estereotipos, los clichés y la etiquetas que la televisión vende.

La AM es nuevo campo emergente avalado por la UNESCO desde hace ya dos décadas y también por la Comisión Europea, por la ONU. Y se plantea que esto es una educación universal, que debe afectar a todos los que somos consumidores de medios. Incluso en los estudios que hemos hecho nosotros hemos detectado que los propios comunicadores, profesionales de la comunicación, también tienen ciertas carencias de los indicadores y dimensiones que hemos diagnosticado. Nosotros hemos hecho un diagnóstico de qué debe ser una persona alfabetizada audiovisual y comunicativamente en estudios I+D en España, y partir de allí hemos aplicado eso a diferentes sectores: niños, profesores, padres y madres de familia, personas mayores, comunicadores... curiosamente en los estudios a comunicadores detectamos que sí tenían conocimientos desde la vertiente técnica de los medios, pero en la vertiente de valores y aptitudes ante los medios tenían ciertas carencias. Esto demuestra que incluso los mismos profesionales de los medios necesitan la AM como una estrategia básica de desenvolvimiento como ciudadanos.

2. ¿Dónde recae la responsabilidad de alfabetizar mediáticamente a la población? ¿Los medios se están preocupando por alfabetizar?

Lo simplifico de esta manera: ¿Cuántas patas tiene una mesa? Cuatro. ¿Qué ocurre con una mesa que se queda coja? Se cae. La educación mediática yo ya la recogí en un libro que publiqué en el año 2000 en el PAIDÓS que se llama Convivir con la televisión. En ese libro yo decía que hay una cuádruple responsabilidad. No

funciona la educación mediática si solamente la mesa tiene una pata, ni con dos o tres, necesita las cuatro, si tiene más, mejor, pero con cuatro ángulos, la mesa funciona.

Y aquí pasa algo muy parecido, la educación mediática es una responsabilidad de los padres, sobre todo si hablamos de audiencias juveniles y adolescentes, aunque la educación mediática no es exclusiva para nuevas generaciones, es también necesaria para personas mayores, etc., pero si hablamos de nuevas generaciones, tenemos que decir que la responsabilidad primera es de los padres.

La segunda es de los profesores, porque si al final la educación mediática no es solo instrucción ni solo formación, es educación, y la educación es mucha más integral. La educación no es solo contenido, es también aptitud y valores ante la vida y estrategias para defenderse y afrontar la vida de una forma inteligente, y en ese sentido hoy día no cabe una escuela que ignore la presencia, importancia y omnipresencia de la comunicación en la sociedad. Por tanto, si tú quieres formar ciudadanos la escuela no puede estar al margen, por ello la educación mediática es también una responsabilidad de profesores. Y hay que empezar desde la educación infantil, esto es un tema puntual, y no es enseñar contenidos, esto es enseñar aptitudes, valores, estrategias, herramientas para enfrentar a los medios de forma inteligente y racional, y van más por el campo aptitudinal y motivacional que por el campo racional.

Ahora, es responsabilidad también de un sector muy importante: los medios de comunicación, porque los medios son los que informan y por tanto también deberían enseñar cómo esa información puede ser tratada de forma verás, ética, responsable... Es decir, no cabe que la escuela se dedique a formar y que los medios se dediquen a desinformar, o a crear aptitudes en contra de la constitución, de los derechos humanos, del derecho a la intimidad... no es factible, porque los medios finalmente son como confecciones públicas, es decir, tienen una responsabilidad también. Y cuando hablamos a los comunicadores, tenemos que decirles, no vale todo en la comunicación, por vender un producto no se debe engañar a la gente, que maltrates a los discapacitados, o que hables más de las razas que no sean blancas... es decir, todo eso no es válido porque son valores consensuados que hay que respetar. Obviamente los medios no tienen la

obligación de formar a la gente de manera curricular, eso es responsabilidad de la escuela, pero tampoco tienen vía libre para hacer lo que quieran.

Al final la cuarta pata sería la propia sociedad civil. Es decir, los políticos, las propias leyes, el sistema educativo como tal (no solo los profesores), la sociedad civil como asociaciones de vecinos, de jóvenes... todos deberíamos tener esa responsabilidad de formación de audiencias para que la gente esté preparada a consumir de una forma inteligente. Por tanto, es una responsabilidad múltiple y quizá esto se ha enfatizado mucho en la escuela, pero la escuela tiene muchas otras funciones aparte de la AM y como además coincide con que los profesores no están formados, pues realmente queda como algo muy tangencial. Por ello hay que incidir en las leyes. Hemos elaborado por ejemplo un currículo Alfamedia de educación mediática para profesores, donde decimos qué tienen que saber los profesores para que ellos estén alfabetizados y a su vez, como mediadores, pueda alfabetizar a los niños, porque los profesores tienen un doble papel, por un lado, ellos son usuarios y también caen en las tendencias del analfabetismo, pero a su vez ellos son mediadores, entonces, un maestro que no sabe influye en 30 niños. En cambio, un maestro alfabetizado tendrá una estrategia multiplicadora muy importante porque va a formar a las mentes más plásticas, más jóvenes, que son los que más se adaptan a esos principios educativos.

Por tanto, hay una múltiple responsabilidad y si confluyen todas, realmente los ciudadanos se forman. El consumo mediático hasta hoy se hacía de forma social hasta hace poco tiempo, pero ahora se hace de forma individual, todo pasa por el móvil.

3. ¿Conoce experiencias que combinen el periodismo, la narrativa transmedia y la alfabetización mediática en la línea que estamos planteando? Si es sí, ¿cuáles?

Hay un proyecto muy interesante en el que estamos trabajando. Viene de uno de los grupos de medios más grandes del país que es Antena 3. El grupo tiene la fundación ATRESMEDIA, esta fundación ha cambiado sus estatutos para dedicarse exclusivamente a la educación mediática. Ha puesto en marcha un proyecto que se llama AMIBOX, que es como una caja de clips sobre alfabetización

mediática. En su plataforma virtual que es ATRESPLAYER han puesto AMIBOX, que incluye un montón de iniciativas, como entrevistas a influencers, para que, de alguna forma, incidan sobre los niños y maestros para que hagan un consumo responsable de la televisión y de los nuevos medios. Hacen clips por ejemplo para niños de 8 a 11 años (preadolescentes), donde trabajamos temas como la desinformación, las fake news, el sexting, etc. Nuestro papel en este proyecto, desde el lado científico, es filtrar que los contenidos que se den sean correctos, respeten los derechos humanos, que aporten una visión didáctica y constructiva, evitar estereotipos, tópicos, etc. Aparte de AMIBOX, tienen también un congreso para profesores, un concurso para premiar a las mejores experiencias del país, otro concurso para seleccionar a los mejores influencers del país y llevarlos a la televisión para formarlos. Es por lo tanto un proyecto muy amplio que tiene mucho de vertiente transmedia también, porque abarca muchos medios, supervisa medios, incluye el tema de los videojuegos, las redes sociales. Demuestra de alguna forma el compromiso muy grande que tiene la televisión con la educación mediática. Obviamente la televisión no debe comprometerse solo con este tipo de acciones, también debe mejorar su parrilla de programación, pero yo creo que estas iniciativas que vienen de la educación privada deben valorarse, porque a veces vemos que la televisión pública que es la que más debería preocuparse por esto, no lo está haciendo.

4. Este tipo de proyectos de alfabetización mediática, ¿cómo deberían ser monitoreados y evaluados?

El problema principal de los proyectos de educación mediática es que están muy poco sistematizados, es decir, se ha muy poca política pública, se ha hecho mucha investigación, pero se ha hecho transferencia espontánea, es decir, no planificada, no organizada, no sistémica. Por tanto, no se han desarrollado muchos programas y por ende, no se han desarrollado tampoco muchas estrategias de evaluación acreditadas. Porque al final los programas están muy contextualizados, se hacen con recursos precarios, dependen muchas veces de la formación o de la motivación de los que lo imparten y no son programas públicos, es decir, no hay un programa de ministerio... al final son acciones no sistemáticas que permitan una evaluación.

Obviamente cada programa tiene una evaluación, una serie de instrumentos para comprobar lo que se ejecuta. Yo creo que ahora la investigación está más enfocada en cómo implementar la alfabetización mediática, mientras que los primeros años se enfocó mucho en cómo demostrar que la alfabetización mediática era importante, pero ahora eso ya se ha superado.

En EPI publiqué con dos de mis doctorandas un artículo donde hacemos una revisión sistemática de la educación mediática en las dos últimas décadas en WoS y Scopus. Allí organizamos esta literatura en tres grandes periodos.

También vemos que el problema de la educación mediática es que se ha visto expuesta a un montón de cambios vertiginosos, es decir, en el año 2000 Internet era incipiente, era minoritario, la principal era la televisión que llegaba a un 98% de la población y el Internet llegaba solo al 5 o 10% de la población, pero qué ha pasado hoy, después de 20 años, la televisión está cayendo drásticamente, y son las redes sociales y los videojuegos los que se imponen, y la revista papel que tenía un poder impresionante hace 20 años, hoy prácticamente es una cosa simbólica, incluso el periódico en papel o el cine en dimensión física de ir a una sala, o la música en su dimensión física de ponerla en un soporte porque ahora la música está en la nube. Por lo tanto, la educación mediática ha tenido que, de alguna forma, ir reajustándose. Sin embargo, lo que yo planteaba en mi tesis hace 24 años sigue estando intacto: la necesidad de formar a la audiencia independientemente del medio que sea, debe ser una formación intensiva, planificada y sistemática a un sector social, consigue que esa persona o grupo tenga una aptitud frente a los medios radicalmente distinta al grupo que no tiene esa formación. Eso está intacto, no ha cambiado, han cambiado los medios, ha cambiado la necesidad, o se ha enfatizado más y hoy día es mucho más necesario porque si los medios a finales del siglo XX eran cosas físicas, hoy día los medios están en el bolsillo, son más omnipresentes, son invisibles, pero su poder es más potente, omnipresente y perverso que hace un tiempo, porque su capacidad de acceso se ha multiplicado, son más penetrantes. Los medios ahora se venden como gratuitos, pero no lo son, se venden como emotivos, como que salvan el mundo... es decir, todas las estrategias de los medios es enganchar y cautivar a la audiencia lo máximo posible.

5. ¿Es viable la propuesta de alfabetizar mediáticamente a la población a partir de la gestión transmedia de contenidos periodísticos?

Yo creo que es un reto importante y complicado. Hay que investigarlo y proponerlo. En las buenas tesis siempre se plantean propuestas que rompan lo que existe, y si lo logras será brillante.

6. Por lo tanto, en el diseño y puesta en marcha de un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática, ¿qué es lo imprescindible...

Lo principal que hace falta son educadores. Deben ser comunicadores que hayan estudiado educación, o educadores que hayan estudiado comunicación. La educación no es la suma de la educación y la comunicación, es un campo nuevo, pero obviamente los sectores más próximos son la comunicación y la educación. Entonces, tener educadores es fundamental, porque al final los recursos no son tan importantes como sí lo es contar con esa formación. Si tenemos educadores, ellos podrán presentar proyectos al ayuntamiento, a los organismos provinciales, a las propias escuelas, etc. Porque al final la educación no es precisamente curricular, se puede hacer en entornos no formales, se puede hacer una parroquia, en una asociación juvenil, en una asociación de padres y madres de familia, en una asociación de personas mayores, o sea, hay muchas organizaciones civiles que podrían asumir esta tarea. Obviamente no es lo mismo hacerlo en la escuela con niños que hacerlo con personas mayores, son entornos distintos y por tanto las estrategias que hay que implementar son distintas. Pero en todo caso, contando con educadores, todo lo demás es suplementario, si se cuenta con recurso mejor, porque si los educadores si se van a dedicar a eso de forma voluntaria después de su trabajo, no pasa nada, pero si se convierte en su profesión deben cobrar, por tanto, debe haber presupuesto. Nosotros enseñamos a nuestros alumnos de investigación y proyectos de intervención como dos cosas separadas, la investigación es para identificar la realidad y formular propuestas, y el proyecto de intervención es para aplicarlo. En este campo por tanto hay que investigar mucho,

pero también hay que intervenir, porque si no intervenimos la investigación se queda desfasada porque los medios cambian mucho, solo como ejemplos tenemos el desarrollo de los videojuegos, los avatares, el metaverso con todo lo que supone. Entonces, frente a toda esa realidad que cada vez va desdibujando más la línea entre lo real y lo virtual, hace falta formar a la gente, para que la gente sepa diferenciar, sepa cuidar su identidad digital, etc. Aquí es donde la intervención y las propuestas formativas se convierten en fundamentales. La investigación es para ofrecer respuesta a problemas, y aquí tenemos un problema: un consumo mediático abusivo a nivel universal y una escasa capacidad de las personas para afrontar esos retos de una forma inteligente. Frente a eso hay que desarrollar estrategias desde el periodismo transmedia, desde la televisión, desde las escuelas, etc.

Entrevista 2

Entrevistado:	Andrés Armas
Código:	E02
Institución:	Alfa-media
Modalidad de entrevista:	Virtual
Fecha:	14/10/2022

1. ¿Qué es la alfabetización mediática y por qué es necesario hablar de ella ahora?

La alfabetización mediática es un concepto importado. Cuando hace 50 o 60 años en Europa se hablaba de alfabetización en realidad se estaba hablando de enseñar a la gente a leer y escribir. Y por lo tanto es un concepto importado de la alfabetización en el ámbito analógico. En origen es un término anglosajón. Ha crecido a lo largo de estos 15 últimos años y se han ampliado los calificativos: ya no solo se habla de alfabetización mediática, se habla de alfabetización mediática e informacional, en inglés MIL, como lo dice la UNESCO.

En este concepto confluyen todas las cuestiones conexas por el ecosistema que las demanda y no tanto por que sean la misma cosa. Por un lado, está la

capacitación digital de las personas para el uso adecuado de todos los sistemas, redes y demás herramientas que el nuevo ecosistema digital pone a su alcance.

Eso normalmente se traduce en la capacitación que se reviste de formas distintas en los distintos grupos de edad y en los distintos grupos socioeconómicos. Una parte, por ejemplo, persigue la capacitación de niños y adolescentes en el uso de estas tecnologías.

Yo considero que esto no debe limitarse a este grupo, porque el presente incumbe a todos los contemporáneos sean de la edad que sean, puesto que el sistema los interpela a todos, son todos los grupos de edad los que requieren de una capacitación adecuada para usar esos sistemas y servicios.

Pero al mismo tiempo, ese ecosistema es un inmenso contenedor de información que está repleto de información valiosa, pero que tiene carácter dual, por un lado, puede servir para favorecer el desarrollo humano, pero al mismo tiempo se puede convertir en un instrumento de riesgo para los seres humanos. En este sentido, esa segunda parte de la alfabetización mediática (alfabetización informacional) es muy importante. Que es la posibilidad de favorecer la capacitación/formación de la gente en la obtención de la información desde una perspectiva crítica, en el sentido de que sean capaces de distinguir la información veraz y rigurosa de la que no lo es, la información pura de lo que es opinión o publicidad, y de que sean capaces de evaluarla con un sentido crítico.

Por lo tanto, estamos hablando de tres cosas diferentes, por un lado la capacitación en el uso de dispositivos y sistemas, por otro, el uso de la información, y por otra tercera parte la capacidad para discriminar en el uso de esa información.

2. ¿Conoces algún proyecto de alfabetización mediática que puedas destacar?

Hoy me llamó la atención una iniciativa que lleva a cabo la Fundación Atresmedia que se llama Mentos AMI. La Fundación Atresmedia ha definido desde hace más de un año como su lineamiento esencial de trabajo la alfabetización mediática. Esto es muy importante ya que el tema proviene de un gran difusor de información. Entre los distintos trabajos que llevan adelante hay un concurso mediante el que convocan a proyectos e institutos de España para que envíen sus proyectos relacionados con alfabetización mediática. Esto es muy interesante porque son

proyectos que se generan en institutos, donde hay un o dos profesores dirigiendo, pero son los chicos los que protagonizan la experiencia.

3. ¿Deberían ser los medios los que se preocupen por alfabetizar a la población? ¿Están haciendo labores de alfabetización mediática?

La mayor parte del foco se ha puesto sobre la capacitación digital de niños y jóvenes. Y hay en todo el mundo muchísimos proyectos orientados a esto. Y, sin embargo, hay cierto descuido en la capacitación de adultos que también son usuarios de dispositivos y sistemas. Se encuentra que personas en edad avanzada directamente no saben interactuar con este mundo. Y hay un elemento que tiene que ver con lo que me preguntas que me parece muy relevante. Desde una percepción un poco miope de la alfabetización mediática, es que esta parece que se manifiesta como algo que se le exige al usuario del ecosistema (disponibilidad, capacidad de lectura y pensamiento crítico), pero se le exige muy poco a los oferentes, a los prestadores del servicio, a los que ponen a nuestra disposición sistemas y dispositivos. Yo allí reivindico que, para que la alfabetización mediática tenga lugar, además de la capacitación de los usuarios, es muy importante que los prestadores de los servicios, ya sea la administración, las compañías, los medios de información (transmedia o no) hagan un enorme esfuerzo para que los sistemas que nos proporcionan reúnan una serie de requisitos: que sean eficaces, pero también que sean accesibles y amigables, y, por supuesto, útiles. Si no cumplen esas cuatro cosas, la gente no va a querer un sistema que no es eficaz, útil, accesible y amigable. Y en el ámbito de la información pasa algo similar, la responsabilidad de estar bien informados, por supuesto que depende del usuario de la información, pero los medios tienen la enorme responsabilidad de proporcionarnos información, no solo de manera accesible sino también verificada y rigurosa, y separando de manera muy nítida lo que es pura información de lo que es opinión y lo que es publicidad. Y esa es una responsabilidad que incumbe, no exclusivamente, pero, sobre todo, a los propios medios.

4. En relación con la anterior pregunta, ¿cuáles son los indicadores de calidad que determinan que estos proyectos están cumpliendo con su propósito de

alfabetizar? O, en todo caso, ¿cuáles serían los indicadores que asegurarán que estos proyectos cumplan con su propósito de alfabetizar?

Yo creo que, en primer lugar, mucha sensibilidad respecto a los usuarios y probablemente no pecar de ambicioso, con esto quiero decir que, va a ser muy difícil que los proyectos de alfabetización mediática (es lo que yo estoy viendo los últimos años) tengan aplicación universal, porque la demanda del tipo de capacitación que requiere cada colectivo presenta diferencias y, por lo tanto, no son los mismos procesos, sistemas y proyectos los que le deberían de incumbir a un colectivo de niños, de universitarios, o de personas mayores. Entonces, allí hay un elemento muy importante: el que desarrolle estos proyectos debe determinar muy bien a quién van dirigidos y no cometer el error de pensar que los proyectos serán de alcance universal.

Y lo segundo que considero básico es interactuar mucho, preguntar al usuario. No ponerse en una posición pontifical de púlpito, pensando que lo que se hace, simplemente por el hecho de estar bien intencionado va a alcanzar su propósito, hay que hacer un seguimiento interactivo permanente de recepción de *feedback* de los usuarios para garantizar que de verdad se cumplan los objetivos. Tengo yo algunas experiencias en mi vida de proyectos, no necesariamente de alfabetización mediática, pero sí de interacción con audiencias, que me han hecho ver que cuando tú pretendes una cosa, crees que has hecho bien el trabajo, pero cuando haces la recepción del *feedback* descubres que hay una parte importante de tu intención que no ha sido percibida.

5. Por lo tanto, en el diseño y puesta en marcha de un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática, ¿qué es lo imprescindible?

Yo intentaría, en la medida de lo posible, que el grupo que hace el proyecto sea multidisciplinar en el sentido de incorporar a proveedores contenido en el sentido amplio (no solo a periodistas, sino también creadores audiovisuales, etc.), como personas de humanidades, del mundo de la comunicación, de las bellas artes o tecnólogos. Es decir, equipos multidisciplinarios en el que estuvieran presentes

personas que den visiones distintas. Esto se verá reflejado en el producto que generen.

A nivel económico... por supuesto recursos económicos, sin esto es difícil hacer nada. Hacer cosas simplemente con la voluntad es muy duro. Lo que pasa con el dinero, es que, si el foco no es el adecuado, tampoco sirve para gran cosa. Por ello hay que diseñar muy bien los proyectos para que el dinero tenga uso eficiente. Puede que unos pocos euros invertidos en el segmento adecuado pueden ser más eficientes que más euros intentando llegar a muchos colectivos. Entonces, hay que ver el equilibrio del dinero utilizado y el segmento al que uno dirige el proyecto.

6. Una vez en desarrollo, ¿cómo deberían ser monitoreados y evaluados estos proyectos?

Esta es una de las cosas que a nosotros nos da más guerra, en el sentido de que creemos que la alfabetización mediática debe ser medida para monitorizar su progreso, y es muy difícil monitorizar algo si no hay indicadores. En general, de casi todos los indicadores que aparecen hay algunos de carácter universal y absoluto que pueden servir, pero no son suficientes, que son los que se refieren a equipamiento, por ejemplo, si en los hogares hay banda ancha, quiénes tienes teléfonos móviles... esta disponibilidad de dispositivos es algo relativamente fácil de medir. Pero es mucho más difícil de medir, sin embargo, la parte de autopercepción, y esa solo puede descansar en elegir una muestra de supervisión adecuada (un grupo de control, extraído del colectivo al que va dirigido el proyecto) y en esa monitorizar periódicamente indicadores previamente establecidos, y si los indicadores presentan alguna anomalía pues de nuevo acudir a revisarlos.

7. En el marco de una sociedad altamente audiovisual y conectada a las pantallas, ¿qué deberíamos considerar en aras de fomentar la alfabetización mediática?

Hay *stakeholders* hablando de la alfabetización mediática que, sin embargo, en su trastienda, por algo que les es propio, no trabajan suficientemente. Voy a hablar en concreto de las administraciones públicas. Estas tienen un mensaje relacionado

con los proyectos de alfabetización mediática y que de alguna manera impulsan, al menos en la literalidad, tienen sistemas que no siempre son ni accesibles ni amigables. La pandemia puso de manifiesto que gran parte de la interacción con la administración tiene que pasar por la red y, sin embargo, los usuarios nos encontramos con la sorpresa de que los sistemas de la administración que impulsan la alfabetización mediática no estaban suficientemente preparados para esta interacción.

Y en el caso de los medios, también hay una parte de su trastienda que merece la pena revisar. Sobre todo, en los más acreditados, que hablan de la importancia del pensamiento crítico, de la calidad de la información, de la prevención contra las *fake news*... y que, sin embargo, no tiene un sistema interno de *fact-checking* de lo que publican. Y no es demasiado extraño encontrar en medios de prestigio noticias falsas, de vez en cuando se les cuele información que no estaba contrastada (verificada), o que tienen elementos tendenciosos. Eso tiene un gran riesgo especialmente en las agencias de noticias, o en los grandes difusores de noticias, ya que una parte significativa de la red lo que hace es redifundir contenido que proviene de esos sitios ya que se fían del carácter serio de la fuente, y así estarían contribuyendo a expandir información que no es veraz o que camufla intereses u opiniones. Por ello hay un trabajo importante de autocontrol por parte de los medios y de los prestadores de servicio para que en la parte de la tarea que a ellos les compete, los deberes estén hechos.

Entrevista 3

Entrevistado:	Francisco Albarello
Código:	E03
Institución:	Universidad Austral
Modalidad de entrevista:	Videollamada
Fecha:	24/11/2023

1. ¿Qué es la alfabetización mediática y por qué es tan necesaria ahora?

Como seguro lo has documentado en tu bibliografía, el concepto de la alfabetización mediática tiene mucho recorrido. Si hablamos más de la vertiente

latinoamericana, desde los aportes de Jesús Martín Barbero sobre todo de los medios a las mediaciones, marcó como un hito en lo que es qué hace la gente con los medios. O sea, creo que la alfabetización mediática tiene que ver con qué hacemos con los medios más que qué hacen los medios con la gente, que era el debate que, sobre todo, en los años 70, 80 circulaba en relación con las teorías de la comunicación. Y en esta perspectiva lo educativo toma una relevancia importante porque en gran medida el uso crítico o la enseñanza del uso crítico de los medios pasa por la educación. Entonces, ahí se da como este cruce interesante y fructífero entre comunicación y educación. Hoy diría que la alfabetización mediática con todas las transformaciones que ha tenido el ecosistema de medios, partimos del inicio con la alfabetización audiovisual, el cine, la televisión, la radio, también la alfabetización gráfica... bueno ahora con lo digital, y sobre todo el último año con la visibilidad mayor que adquirió la inteligencia artificial a partir de la ejecución de chat GPT y demás, creo que cada vez es más necesaria la alfabetización mediática y, sobre todo, a partir de lo digital creo que cobra más relevancia no solamente la alfabetización tradicional de los medios de *broadcasting* como era qué hacíamos con los contenidos que nos llegaban de los medios, sino ahora también qué hacemos como productores de contenido. Creo que ahí la alfabetización mediática (que UNESCO le agrega Informacional): alfabetización mediática informacional digital, o podemos decir ahora, alfabetización transmedia, como dice Scolari... bueno hay muchas denominaciones, pero más allá de la denominación que uno tome, creo que es el uso crítico de los medios, pero no solo en término de consumo de una empresa de medios que tiene alguna intencionalidad informativa, ideológica, etc., sino también cómo nos educamos como productores de contenidos. A mí me parece que se abre todo un panorama interesante con lo que tiene que ver, por ejemplo, que se denomina la ciudadanía digital, la formación crítica como creadores de contenidos y de algún modo en todo lo que es nuestra performance en los medios digitales, nuestra huella digital, como se la llama, el momento que creamos contenido si subimos a las redes, cómo construimos nuestra imagen digital a partir de los posteos, de los likes de las conversaciones que establecemos, de las comparticiones... bueno, todo lo que es la conducta digital, creo que ahí también la alfabetización mediática tiene mucho para decir. Y, como te decía, en este último año, creo que la alfabetización digital

tiene un desafío interesantísimo en la conversación con lo digital. O sea, conversar con el chat GPT. El chat es una metáfora clara de que son tecnologías con las que conversamos. Entonces, si vos me decís qué debería enseñar la alfabetización digital en la actualidad con todo lo que tiene que ver con inteligencia artificial, es a hacer buenas preguntas. Si antes era ser crítico con los contenidos, ver desde qué lugar me dice el otro lo que me dice, desde qué perspectiva ideológica, con qué interés y demás, ahora es también, mirar desde el lugar de productor y la interacción que tenemos con los contenidos, qué preguntas le hago en función de qué necesito que me responda, qué le repregunto, teniendo en cuenta las características propias de, en este caso, la inteligencia artificial o como se las llama las tecnologías generativas, qué diferencia tiene con respecto a otras tecnologías o medios anteriores, porque también parte del recorrido o del derrotero del alfabetismo mediático es que, como dice McLuhan, siempre al nuevo medio se le pedía lo que hacía el medio anterior, entonces, el nuevo medio es entendido dentro de los marcos de interpretación del medio anterior. Bueno, precisamente yo creo que ahora, en este último año, avanzado este año, podemos decir, estamos tratando de entender qué tiene de diferente, por ejemplo, lo que llamamos inteligencia artificial, respecto de otros medios vinculados con la educación, los contenidos mediáticos. Y lo propio precisamente es eso, es que es una tecnología con la que podemos conversar, una tecnología que lo que hace es recoger la información que ya está disponible en la web y nos la devuelve en modo de conversación. Entonces, la relación que tenemos que establecer con la información (información, no conocimiento) que nos provee, por ejemplo, el chat GPT, eso es lo que tenemos que educar, sabiendo que una cosa es la información que me devuelve cuando yo le hago alguna pregunta y otra cosa es el conocimiento que yo puedo producir, porque el conocimiento es información contextualizada, siempre va a ser así, con los medios tradicionales y con los medios digitales. Ahora, lo propio es eso, ver de qué elementos dotamos a los ciudadanos, a los estudiantes, a los jóvenes, los que sea que estén en un proceso educativo, qué elementos les damos para ser usuarios críticos de estas tecnologías y productores críticos de información usando estas tecnologías.

2. Cuando habla de la participación que el usuario puede tener en el actual entorno mediático como creador de contenido, pienso en un punto que conecta con ello que es la narrativa transmedia. ¿Cómo podrían relacionarse ambas áreas y qué oportunidades se pueden abrir?

Sí, yo creo que la alfabetización transmedia o la lectura transmedia, que es el concepto que trabajo yo, es un concepto amplio, lo suficientemente amplio como para incluir estas transformaciones. Precisamente yo en el libro *Lectura Transmedia* lo que planteo, a partir de lo que es el conocimiento científico, lo que se conoce como serendipia, el conocimiento así casual que se produce en el diálogo con mis estudiantes, preguntándoles cómo usaban los buscadores, en ese momento era Google, estamos hablando del año 2017, por ahí. Yo lo que interpreté era que la relación que establecían en ese momento los estudiantes universitarios, en este caso, de carrera de comunicación, con un buscador, con un motor de búsqueda como Google, que es el más utilizado, era como una recreación de la relación de la pregunta respuesta griega de la mayéutica, la relación, un diálogo socrático, digamos, con el conocimiento. Era el discípulo que le pregunta a su maestro, y el maestro le responde y el discípulo le va a preguntar. Yo lo que hacía, forzando un poco la metáfora, lo que decía es que el estudiante joven que accede a la información en el buscador cuando estudia (preparando un examen, en la universidad, lo que sea, pero lo podemos llevar también a otros ámbitos, también en el nivel secundario que se usa, que también los estudiantes usan el buscador con muy pocas herramientas críticas para utilizarlo), la relación que buscan ellos o el contrato de lectura es oral, en el sentido de que preguntan algo y obtienen una respuesta inmediata. Ese mismo planteo se puede llevar hoy a lo digital. Establecemos con el chat GPT una relación oral, de pregunta-respuesta, y el chat es como una especie de maestro que nos devuelve esa información, pero siempre tiene que haber este uso crítico. En ese sentido, yo creo que la narrativa transmedia o la lectura transmedia se conecta con esta alfabetización porque, precisamente, van apareciendo nuevos medios, nuevas plataformas, nuevas entradas al contenido educativo. La narrativa transmedia tiene una impronta más vinculada con el mundo del entretenimiento... cuando Jenkins habla por primera vez de narrativa transmedia, está hablando de los relatos de la industria mediática, las películas que

tiene sus videojuegos, sus series de televisión, etc., un tipo de contenido más de entretenimiento, la ficción, etc. Pero bueno, si nosotros ese concepto lo ampliamos, lo llevamos al ámbito educativo, podemos decir que fueron apareciendo en nuevas plataformas de medios y lo que hace el estudiante, el lector en clave de estudiante es sacar de cada medio lo mejor. Como así, quien disfruta de una narrativa transmedia, cuando le gusta o le interesa el relato, va a buscar en cada medio, va a buscar la película, videojuego, la serie, cómic... Y en cada medio va a extraer lo mejor. Cada medio tiene un contrato de lectura diferente que se negocia en la interfaz, que es, por ejemplo, el videojuego, o la película en el cine, o la serie en la tele, etc. Esa misma relación en particular que se tiene con cada plataforma, se puede llevar al ámbito educativo. O sea, pensar en las instancias de formación, el docente tiene a mano un montón de herramientas para hacerle llegar el contenido a sus estudiantes. Entonces de esa lógica podemos pensar que la narrativa transmedia tiene mucha importancia para la alfabetización porque permite recuperar consumos culturales que tienen los jóvenes, naturalmente, y usarlos en términos educativos. Captar el interés, pero con el desafío de entender que cada medio tiene su particularidad. No puedo usar una pantalla, como ha sido en general la experiencia de la pandemia, para dar la clase como si me estuviera dando en un aula presencial tantas horas. Tengo que pensar un contenido adecuado a esa plataforma, a esa tecnología, y esperar de la audiencia, del estudiante, en esa misma línea, un resultado. No puedo pedir lo mismo que pedía en la clase de presencial, tengo que pedir otra cosa diferente que tiene que ver con el tipo de interacción que se establece a través de la pantalla. Entonces, en ese sentido, creo que si podemos vincular la narrativa transmedia con la alfabetización es conociendo qué posibilidades educativas tienen los distintos medios y plataformas, ofrecer lo que es el camino o el recorrido que puede hacer el estudiante teniendo en cuenta que puede acceder a los contenidos de las distintas plataformas. Y, sobre todo, que es la parte más desafiante, pero a la vez más interesante, captar la cultura del user generate content, es decir, la idea de que hoy por hoy los relatos cuentan con una expansión narrativa por parte de las audiencias importante: los fans que producen finales falsos, o expansiones narrativas, o hacen resúmenes, o agregan historias a las historias que ellos les gusta. Bueno, yo hablo en ese sentido del fandom escolar, es decir, cómo captar la cultura, la producción que hacen las audiencias, la cultura

participativa que denomina Jenkins, pero en clave educativa. Entonces ahí me parece que tenemos un capital. Y creo que ese concepto es tan amplio que permite incluir los nuevos medios como ahora pasa con lo digital, con el GPT, con la inteligencia, y lo que venga después, porque no importa tanto la tecnología en sí. Yo lo que digo siempre es no miremos tanto los dispositivos, que es lo que más nos llama la atención porque es lo novedoso. Ahora todo el mundo habla de inteligencia artificial y está preocupado por qué va a pasar, que los docentes van a ser reemplazados por las máquinas, cómo van a ser los estudiantes que se van a copiar ahora cada vez de un modo que no nos vamos a alterar... O sea, la preocupación, el ruido que trae es por la irrupción del dispositivo, pero no miremos los dispositivos, yo digo siempre miremos las estrategias de lectura. En el caso educativo miremos la estrategia de enseñanza y de aprendizaje, cómo enseñamos a leer, a consumir contenidos en cada una de estas plataformas, pero no hablo de reproducir, que es la vieja práctica que antes pasaba con los libros, reproducir el contenido educativo, el modelo bancario de la enseñanza de Freire, sino cómo podemos con estas herramientas crear, ser críticos, preguntar, generar conocimiento, construir un conocimiento, no pensar en un conocimiento ya construido, ya cerrado, que es el esquema propio del libro (estudiar del libro, estudiar la lección, reproducirlo de memoria, como un contenido cerrado). Si no, que tenemos tecnologías que permiten producir contenido, por lo tanto, la posibilidad es que nuestros estudiantes generen contenido en ellos, que investiguen ellos, que produzcan, y ahí me parece que hay una gran oportunidad que no podemos perder.

3. Quería llegar justamente a eso, a utilizar el poder de las narrativas transmedia para poder alfabetizar. ¿Ves posible que los medios se comprometan con ello? Sobre todo, que busquen o pretendan utilizar el potencial de los diversos canales que tienen para también alfabetizar.

Bueno, eso es complicado, por no decir imposible. Porque los medios tienen otros objetivos comerciales que a veces van en contra de lo que buscamos de lo educativo. A ver, los medios forman consumidores y el sistema educativo forma ciudadanos. Ahí hay una diferencia. Entonces, siempre el alfabetismo mediático significó un desafío para el ecosistema de medios. Si bien hay iniciativas muy

loables de, por ejemplo, los programas Prensa Escuela que en muchos países se han llevado a cabo, como en Colombia o en Argentina, propuestas donde los medios, las empresas de medios desarrollan programas de lectura crítica de medios. Diario de la escuela, por ejemplo, que lo hacía el Grupo Clarín o la Fundación Noble, que tiene que ver también con una dimensión social de las empresas de medios. Pero eso no ha tenido, me parece, un impacto sostenido en el tiempo. He participado de algunas de esas instancias, las conozco. Salvo algún medio importante que tenga una fundación que le dé importancia a estas cuestiones, el ecosistema de medios está mirando otra cosa. Bueno, ahora están muy preocupados por cómo sobreviven a la ola digital y tratando de monetizar los contenidos, o sea, están claramente preocupados por otra cosa. Yo lo veo ahí difícil, que los medios asuman este desafío, por eso me parece que ahí lo educativo es lo central. Obviamente en diálogo con los medios creo que hay posibilidad de hacer sinergias, porque no creo que los empresarios de medios no les preocupe esto o no tengan alguna conciencia de esto. Saben que tienen una influencia importante en la conformación de las subjetividades. Bueno, sí hay mucha preocupación ahora con el tema de la desinformación, lo mal denominado noticias falsas, porque una noticia no podría ser falsa, es una desinformación. Pero bueno, hay muchas iniciativas de empresas como Google, por ejemplo, y otras empresas de chequeo de información, que podemos decir que son organizaciones intermedias entre lo que es un medio de comunicación y el ámbito educativo, muchas funcionan en consonancia con universidades, etc. Si vos me dijeras ¿en dónde se ve esta preocupación o estas iniciativas de los medios sobre lo que sería el alfabetismo mediático? Pues tiene que ver con esto, me parece. Pero después me parece que históricamente no hubo mucha preocupación por esto, más que nada la idea es crear consumidores. Eso lo vemos también muchas veces, no solamente con la ausencia de políticas de uso crítico, sino también con cómo aparecen los estereotipos en los medios, los estereotipos de los jóvenes, por ejemplo, la estigmatización que se hace, las cuestiones de género, bueno, hay un montón de problemáticas donde en general, por lo menos en Argentina creo que está sucediendo. Las empresas de medios están manejadas por adultos que hablan de los jóvenes. Esto lo digo porque tiene que ver con la investigación que estoy haciendo sobre cómo se informan los estudiantes de carrera de Comunicación en

Latinoamérica, y en una primera ola que hicimos en Argentina, los jóvenes decían: no me siento interpelado por los medios de comunicación tradicionales, me siento más interpelado por los medios alternativos, como lo llaman ellos, o de nicho, que son generalmente hechos por jóvenes, que les hablan a jóvenes. Entonces ahí me parece que hay, y estamos hablando de estudiantes de carreras de comunicación que es un público particular, hay de parte de la audiencia, del público, un reconocimiento de que los medios muchas veces no responden a sus verdaderas necesidades, que hay una línea editorial, que hay un interés empresarial, más en situaciones como la que vivimos en el país, aquí, polarizadas políticamente, procesos electorarios, etc. Entonces hay como un descreimiento, de hecho, los medios tienen muy baja estima en la población, hay muy poca confianza en la información de los medios, igual que en la política, o sea son instituciones que han caído mucho en la legitimación social por este mismo problema, porque no se preocupan por la audiencia, vamos a decir, se preocupan por sostenerse, por la cuestión económica y tener rating, etc., etc., pero no se preocupan por cubrir un contenido donde la audiencia se sienta representada, se sienta respetada y, sobre todo, los jóvenes, porque aparece mucha estigmatización. Por eso no es raro que lo que está sucediendo, hay una migración de los medios a lo digital, streamers por ejemplo. Esto está pasando acá en este país, en este año en particular, muchos periodistas que se van a Twitch o a YouTube y generan comunidades ahí más cercanas a la audiencia, que son generalmente jóvenes. En cambio, lo que pasa en los medios tradicionales, que lo ve gente adulta, pero bueno, el medio tradicional siempre como tiene estas cosas muy estereotipadas, buenos y malos, o sea una visión muy maniquea de la realidad, y esa cuestión creo que las audiencias lo van interpretando, no se sienten interpelados, por lo tanto, me parece que hay por lo menos un descuido de los medios tradicionales sobre lo que es su dimensión educativa. Ojo, no digo que tengan que educar, no es su objetivo principal, no le podemos pedir que eduquen salvo que haya un canal documental o un canal educativo, que es todo un debate sobre si la televisión debería ser educativa o no. La televisión entretiene, informa, crea subjetividad, no necesariamente educa, o educa como un efecto secundario, o sea, no le podemos pedir que eduque, salvo que sea una política pública, como tenemos acá en Argentina el canal Encuentro, etc.

4. ¿Quizá los medios públicos podrían ser los que estarían mejor llamados a cumplir con la alfabetización mediática?

Sí, seguro. Uno ve el modelo en la BBC, en la televisión británica, no solamente la televisión, la web, las plataformas que ofrecen un montón de contenidos, bueno, las radios públicas... Aquí [en Argentina] ha pasado con la pandemia que las radios comunitarias, las radios locales han sostenido mucho, en muchos lugares donde no había acceso a internet, la continuidad pedagógica en una pandemia. O sea,

5. ¿Qué sería lo fundamental que deberían tener o las bases que deben tener las iniciativas que utilicen la narrativa transmedia para alfabetizar?

Si vamos a la definición de narrativa transmedia, si lo tomamos de Jenkins y de Scolari, que son las líneas que yo trabajo, la narrativa transmedia es un relato que se expande a través de múltiples medios y plataformas, no de manera redundante, sino complementaria, que ofrecen distintas puertas de acceso a esa historia, y en la que una parte del público expande esa narrativa. Ahora, en lo educativo ahí podemos hacer un cambio, podemos con el fandom escolar, precisamente, yo no sé si lo viste, yo escribí un artículo analizando la experiencia de #Orson80 y propongo la idea del fandom escolar. Básicamente lo que debería tener una propuesta de narrativa transmedia educativa es proponer una expansión narrativa de relato, que sería un contenido curricular en este caso, o sea, hacemos la trampa ahí, en vez de poner una historia de ficción, ponemos un contenido curricular, pero adaptado, transformado, recreado, de acuerdo al medio que yo quiero usar, a los medios que quiero usar, porque un error sería copiar y pegar y usar lo mismo, sin entender la lógica del contrato de lectura que tiene cada medio. Entonces, ese contenido curricular tiene que sufrir, no puede ser trasladado así. Por ejemplo, si tomamos el tema de las migraciones, las corrientes inmigratorias en Argentina, por ejemplo, ese tema tiene un potencial enorme para ser trabajado en distintas plataformas, con películas, con textos, con un montón de material. Y también tiene la posibilidad, claramente, de producir contenidos que hagan los estudiantes de cualquier nivel, recreando, por ejemplo, haciéndole entrevistas a inmigrantes de su familia. Entonces, por ejemplo, ¿qué relatos pueden contar hoy por hoy un

inmigrante del siglo XXI y qué comparaciones se pueden hacer con las grandes corrientes migratorias del siglo XX? ¿Cómo recrear, por ejemplo, un relato oral, en el sentido de, supongamos, registros orales de entrevistas donde se vea el acento de inmigrante?... Entonces, un relato debería apelar a lo específico de cada medio, de cada plataforma, de tal modo que el estudiante, en este caso, pueda encontrar en cada plataforma un contenido diferente, complementario con los demás, que pueda navegar por esas plataformas de manera libre, de acuerdo a su interés, de acuerdo al nivel de profundidad que quiera asumir. Y este estudiante, estas estudiantes, puedan tener los elementos (que los tenemos con las tecnologías digitales que usamos ahora, con un celular, sin ir más lejos) para producir contenidos e integrarlos en esa narrativa, lo que se llama una plataforma de contención, dicen los autores que toda narrativa transmedia debería tener una plataforma de contención donde alojar las producciones de los fans. Bueno, en el caso educativo esa plataforma de contención podría ser una web, podría ser un Padlet, podría ser un Spotify, etc. Donde los estudiantes produzcan con las herramientas que tienen a la mano, donde tal vez no necesitamos enseñarles tanto cómo hacerlo, o sí, depende del público. Dice Scolari, cuando propone el concepto de alfabetismo transmedia, que hay muchas competencias que los estudiantes desarrollan por fuera del sistema educativo en contacto natural con los medios. Son muchos estudiantes que hacen gameplays, que son estos videos donde enseñan a jugar, a saltar niveles en un juego, y graban el video, le hablan, le ponen música, son youtubers, son streamers. Tenemos chicas, sobre todo chicas, que escriben y publican en Wattpad u otras plataformas de literatura colaborativa, y no nos enteramos de eso. Entonces, ¿cómo esas competencias que ya van desarrollando por fuera del sistema, las podemos recuperar? Entonces, tal vez no tenemos qué enseñarles a usar, y nuestra preocupación como docentes, que es lo que nos trabó muchas veces a la innovación educativa: el docente no sabe manejar las herramientas, entonces no puede enseñar a usar una herramienta que no sabe manejar. Bueno, relajemos un poco eso, abramos el juego y digamos chicos, hagan un podcast, chicos, hagan un vídeo sobre esto e introdúzcanlo en esta narrativa, en este trabajo coral en donde todos proponen algo, donde todos desarrollan algo, y ahí me parece que hay un capital interesante. O sea, debería tener una narrativa de trabajo educativa, un planteo estratégico de distintos medios, de parte del canon,

que vendría a ser la escuela, la universidad, lo que sea, pero claramente una propuesta de participación del fandom que enriquezca ese canon, que se haga visible, que esté presente en las redes, que genere conversación, y ahí está la clave, tienen que generar conversación, no puede quedar aislado, si hay una característica que tienen los medios digitales, a diferencia de los medios tradicionales, es que permiten que los trabajos de los estudiantes excedan las paredes del aula e intervengan en las conversaciones, tomar temas relevantes, actuales, que contribuyan, que ofrezcan una perspectiva diferente sobre un tema que se está discutiendo desde la escuela, desde la universidad, que se investigue y genere conversación, que los trabajos de los estudiantes sean visibles, se muestren, obtengan validaciones de afuera, comentarios, ahí me parece que hay algo muy interesante, un capital que es lo propio de este momento de la evolución del ecosistema, que es la conversación global en internet, que no podemos descuidar. Pareciera que todavía en la escuela, en la universidad, estamos pensando como en un aula encerrada entre las paredes y claramente estamos en otro momento, ya McLuhan había publicado en el año 1981 el libro “El aula sin muros” y hablaba de esto cuando estaba en la televisión, imagínate ahora con lo digital. Producir un contenido que tenga un hashtag que genere conversación en Twitter, por ejemplo, estoy haciendo un trabajo sobre tal contenido y tal autor, ese autor está vivo a través de Twitter, y me responde lo que yo puse sobre su obra y eso genera un nivel de un significado de aprendizaje en el ámbito educativo universitario tan relevante donde los estudiantes dicen escribí sobre tal autor y me respondió o busqué en la web un vídeo donde habló de tal tema y lo introduje en ese desarrollo. A mí me parece que hay un capital interesante donde no tenemos que preocuparnos tanto por las herramientas, que es la preocupación siempre del docente. No, preocupémonos por la propuesta pedagógica. ¿Qué quiero producir con esto? ¿Qué contenido quiero que aprendan? Y luego las herramientas son un segundo plano, se las aprende sobre la marcha también. Lo importante es pensar un contenido. O sea, lo primero que habría que ver es qué contenido quiero enseñar, qué quiero provocar con ese contenido, luego, qué plataformas son las más adecuadas (no serán todas), pero, sobre todo, qué voy a pedirle a mis estudiantes que hagan con ese contenido, que lo recreen, que lo remixen y abrirme a que ya el contenido como pasa en la industria de los medios con los medios con

la narrativa transmedia, ya el contenido no me pertenece, o sea los estudiantes se lo van a apropiar de un modo diverso, desafiante, vinculado con el humor, con la ironía, los memes son el ejemplo más claro. Por ejemplo, que produzcan memes con un contenido, hacer un meme no es fácil, no es que haga un meme, copio y pego, hay toda una elaboración, es algo muy breve, un contenido snack, digamos, un contenido muy breve, pero hay toda una elaboración. Y eso genera también, a través del humor, una expansión mucho más amigable que el típico trabajo escrito donde nos ponemos la mano así y hacemos de cuenta que no se copiaron ni lo sacaron de Google, de Wikipedia, o de chat GPT. Traigamos eso acá al aula, discutamos eso, pidámosle que usen esas herramientas, que experimenten, y el contenido no va a estar cerrado como tradicionalmente, me aseguro de que aprendan porque leyeron todo y entendieron todos los textos, no, el contenido se abre, dialoga, parece que hay que pensar en ese tipo de contenidos más abiertos.

6. Si ejecutamos un proyecto de este tipo, ¿cuál sería la mejor manera de monitorizarlos o de saber que en verdad estoy cumpliendo con alfabetizar?

Bueno, yo creo que en esto hay un camino por recorrer. Ahí lo que se puede hacer es una rúbrica de evaluación que, de hecho, se hace. Tiene que ver con la pregunta inicial, ¿qué contenido quiero utilizar?, ¿necesito enseñar qué plataformas voy a hacer? Y bueno, lo otro es cómo voy a evaluar o monitorizar ese trabajo que vayan haciendo mis estudiantes de acuerdo con lo que les pida que hagan con eso. El otro día hablaba de esto con otros colegas, decíamos, incluso la rúbrica se puede consensuar, o sea, la rúbrica se puede desarrollar o diseñar, o sea, si lo hacemos transmedia desde el comienzo, hasta puede ser que la rúbrica se haga con los mismos estudiantes. ¿Cómo evaluarían ustedes este trabajo? ¿Qué les parece a ustedes que yo debería tener en cuenta cuando evalúo este trabajo? A mí se me ocurre esto, esto y esto, ¿ustedes qué dicen? Y bueno, debería tener esto, debería tener lo otro... Hay que ver qué conocimientos técnicos les voy a pedir porque tiene que ver con mi materia o no sobre planos, montaje, edición o bueno si es un podcast como utilizan los separadores y demás, hay una cuestión técnica del medio que tengo que ver si lo voy a valorar o no y cómo. Y luego la cuestión del contenido precisamente, cómo ese contenido debe estar presente, deben estar los autores

mencionados o no, o debe estar los conceptos, aunque no necesariamente la vieja biografía al final del ensayo, yo creo que ahí se puede establecer una rúbrica donde claramente se fijen de antemano los requerimientos, los pasos, y después evaluarlo de acuerdo a eso. Lo que pasa es que, claro, requiere, como decía antes, de una apertura mental a abrir, es como una caja de Pandora, o sea, me puedo encontrar con que mis estudiantes usan toda su creatividad. En el proyecto #Orson80, de hecho, ahí en el artículo nosotros, con Ivana Miar, la colega con la que co-escribimos el artículo, destacamos una producción hecha por unos chicos que era un chico sacándose una selfie con un extraterrestre, porque justamente es Mariana Ferrarelli quien creó esta narrativa, esta propuesta, usó Orson para trabajar el tema de la alteridad en el el bullying, la discriminación, bueno, que es un tema lamentablemente muy presente todavía en la sociedad. Entonces decías, bueno, ¿quién es el alien de mi curso?, ¿quién es el que viene de afuera, el que es raro, el que lo siento como que no tiene nada que ver, como que quisiera que no esté acá, que le hablo mal? Bueno, si vos decís produzcan algo con esto, bueno, y esa es una selfie hecha, que es una recreación, divertida, porque es la clave que se manejan los chicos a esa edad, Me parece que hay que tener una cabeza abierta ahí. El docente abrirse a ensayar con esto, como no hay una cosa tan establecida, a ir probando y tal vez vas perfeccionando tu rúbrica, decir, bueno, a ver, voy a admitir este tipo de cosas, estas no, estas se debían un poco... Por otro lado, si hablamos de un seguimiento de la actividad, lo digital nos permite hacer un seguimiento, claramente, uno puede decir, bueno, ¿publicó o no publicó?, ¿cuántos lo publicaron? O sea, lo digital también tiene estas cosas de poder seguir todo el proceso que van haciendo. Me parece que hay que diseñar estrategias de evaluación, rúbricas de evaluación previamente consensuadas con los estudiantes para que también ellos sientan que ahí tienen, porque está toda esta cosa de que los evalúen sin que ellos participen, ¿no? Bueno, que ellos sientan que tienen que hacer algo donde es importante ellos involucrarse en esta actividad y que ellos también participen de ese diseño de esa rúbrica, y bueno, hacer un seguimiento, preguntarles a ellos, que ellos se evalúen a sí mismos, que ellos vean qué les pasó con eso, cómo les resultó, qué cosas mejorarían, hacer un espacio luego de en un clima de libertad y demás, de hacer una devolución, incluso al docente, decir, bueno, ¿cómo lo vieron?, ¿qué les pareció? Me parece que tenemos que abrírnos,

sobre todo si nos metemos con estos temas, que se meten mucho con la cultura de los jóvenes. Si no corremos el riesgo de querer decirles a ellos, enseñarles a ellos en un código que ellos manejan a la perfección, o que manejan muy bien, y ahí cometemos un error. Entonces nosotros somos aprendices junto con ellos, o aprendemos de ellos también. Miren chicos, yo sé que ustedes están acá. Bueno, yo quiero hacer algo que se conecte con esos mundos en los que están ustedes. ¿Me ayudan?, ¿lo hacemos juntos? Me parece que, si uno va desde ese lugar, ganas el interés de los estudiantes, ellos reconocen que tú haces un esfuerzo por estar en su mundo vital y no lejos, como lamentablemente muchas veces pasa en el aula, la propuesta de la escuela o de la universidad está en una instancia y ellos están en otra y no hay punto de conexión. Me parece que eso es algo que se puede hacer.

7. Para diseñar este tipo de proyectos transmedia para alfabetizar mediáticamente, ¿además de educadores también deberían intervenir profesionales de la información, de la comunicación?

Siempre estamos hablando de un trabajo en equipo. Sí, hay perfiles, yo creo que ahí los comunicadores tenemos una gran oportunidad de hacer equipo con educadores, o los que somos comunicadores y educadores, sabemos que siempre vas a necesitar a alguien especialista en tal cosa. De hecho, esta propuesta que mencionamos de #Orson80, tenía un equipo, eran docentes, algunos estaban más en área informática, otros en otras áreas, audiovisual, etc. Yo creo que sí, hay un saber técnico que tiene que estar, que hay que ver cómo, de acuerdo a la situación, el docente puede tomar eso o no, pero claramente lo veo muy difícil para un docente solo. Estas son propuestas que naturalmente tienden a ser transversales, de varias materias, un contenido así transdisciplinar, o sea, que puede ser abordado, por ejemplo, el tema de las migraciones puede ser abordado desde historia, de geografía, desde la música, desde la literatura, o sea, por ejemplo, buscar un tema que conecta distintas áreas. Y ahí creo que, como justamente lo transmedia habla de una diversidad también, la diversidad de mirada de los docentes, en este caso trabajo en equipo, el aporte de cada una de sus disciplinas que pueda hacer, porque tendemos hacia eso, el mundo va yendo hacia ese lugar de trabajo en equipo, de

red, de interdisciplina. Netflix tiene antropólogos, tiene diseñadores de UX, tiene todo en su equipo para entender por dónde van los consumos de las audiencias. Tenemos que hacer eso también. Lo que pasa es que seguimos con el esquema del docente solo frente al aula, y toda la carga que es tremenda que cae sobre el docente. Por eso son transformaciones institucionales también, de equipos de gestión, de escuelas, de universidades, de pensar en proyectos transinstitucionales. Es como una transformación que hay que hacer al interior de las instituciones educativas fuerte para dar cuenta de esto.

Entrevista 4

Entrevistada:	Sherri Hope Culver
Código:	E04
Institución:	Temple University
Modalidad de entrevista:	Escrita
Fecha:	02/11/2022

1. ¿Qué es la alfabetización mediática y por qué es tan necesaria ahora?

La alfabetización mediática es la capacidad de acceder, analizar, evaluar y crear utilizando todas las formas de comunicación. Es aplicar el pensamiento crítico al propio consumo de medios. Un gran recurso en <https://namle.net/resources/media-literacy-defined/>

La necesidad de alfabetización mediática es cada vez más importante, ya que nuestra interacción con los medios de comunicación es parte integrante de nuestras vidas; en muchos lugares y países es necesario conocerlos para acceder a la sanidad, inscribirse en el censo electoral, tomar decisiones de consumo conscientes, aprender un oficio, etc.

2. ¿Qué es lo que sabes sobre la narrativa transmedia? ¿Qué posibilidades ofrece en relación con la alfabetización mediática?

La narrativa transmedia consiste básicamente en utilizar más de un medio de comunicación para contar una historia. Por ejemplo, puede ser una historia con

elementos en un programa de televisión, luego los personajes forman parte de un videojuego, los mismos personajes y tema son los componentes de una app, etc. Para comprender plenamente el poder de la narrativa transmedia, hay que tener sólidos conocimientos sobre los medios de comunicación. Conectar con los mismos personajes o "mundo" en múltiples espacios mediáticos puede ser muy influyente. La alfabetización mediática ayuda a comprender esa influencia y a ser consciente de su poder.

3. ¿Es viable plantear un modelo de gestión transmedia de contenidos para la alfabetización mediática? ¿Qué posibilidades ofrece la narrativa transmedia para la alfabetización mediática?

No estoy segura de entender del todo lo que quiere decir con "estrategia de gestión de contenidos transmedia", pero en teoría, sin duda se podría desarrollar una estrategia para ayudar a la gente a comprender el poder y la influencia de los contenidos transmedia.

4. Por lo tanto, en el diseño y puesta en marcha de un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática, ¿qué es lo imprescindible?

En general, creo que las destrezas básicas de alfabetización mediática son el elemento esencial de cualquier educación en alfabetización mediática. Independientemente de la tecnología o el contenido, hay que hacerse preguntas sobre el autor, el propósito, los mensajes de valor, la propiedad, la interpretación de la audiencia y los datos/privacidad. Estos son los elementos en los que me centro en cualquier conocimiento/formación. Los conocimientos técnicos dependen de la tecnología. La economía influye en quién puede tener acceso en función de su estatus socioeconómico.

5. ¿La lógica y dinámica del transmedia, además de abrir oportunidades para la alfabetización mediática, introduce riesgos o problemas nuevos?

Creo que el transmedia puede profundizar la conexión del público/usuario con la historia, los personajes o el "mundo" en línea. Aumenta la probabilidad de que el público desarrolle una relación parasocial, y eso puede ser beneficioso o peligroso.

6. En el marco de una sociedad altamente audiovisual y conectada a las pantallas, ¿qué deberíamos considerar en aras de fomentar la alfabetización mediática?

En una sociedad altamente conectada y digital, es irresponsable no impartir alfabetización mediática; sin duda, en todos los niveles de la educación formal, desde la guardería hasta la universidad. Pero también en los entornos de educación informal de adultos. Hoy en día, prácticamente toda la información se comunica a través de algún medio o tecnología. Para ser un ciudadano participativo es necesario poseer una alfabetización mediática competente. La alfabetización mediática debe considerarse una competencia básica en democracia.

Entrevista 5

Entrevistado:	Marta Pellico
Código:	E04
Institución:	iCmedia y Federación de asociaciones por la calidad de los medios
Modalidad de entrevista:	Virtual
Fecha:	27/05/2022

1. ¿Qué es la alfabetización mediática y por qué es necesario hablar de ella ahora?

La alfabetización mediática ahora mismo es un conjunto muy amplio. Y que muchas veces puede ser un cajón de sastre... todo es alfabetización mediática. Pero para definirla, podemos decir que la Alfabetización mediática es la formación en el consumo de medios y esa formación tiene, por un lado, la capacitación en el uso de medios y, por otro, lo que me parece más importante, la formación para el uso saludable y crítico de los medios.

2. ¿Has escuchado sobre la narrativa transmedia?

La narrativa transmedia hace referencia a cómo los contenidos se distribuyen en distintos canales, generando contenido específico para cada canal.

3. Partiendo de esto, consideras que, si unimos las áreas de la narrativa transmedia, el periodismo y la alfabetización mediática, ¿se abren líneas de trabajo en beneficio de la sociedad?

Sí, me parece súper interesante. Creo que hay que aprovechar las oportunidades de desarrollo de la tecnología para utilizarlo como medio de información y de formación. Este es un tema muy delicado, porque los medios tienen sus líneas editoriales y hay que ver cómo en consonancia con ello, harían esa formación. Lo interesante de esto, es que esa alfabetización mediática no se quede en los medios, sino que también esté en las aulas para desarrollar el pensamiento crítico. En las aulas se puede enseñar a los menores que frente al contenido que reciben tienen que razonar y contrastarlo. Deben saber que no es su única fuente de información, deben verificar si las fuentes son verdaderas... Es decir, hay que enseñar a ese ciudadano a que ese consumo de medios lo haga de manera crítica. Entonces, me parece que el transmedia puede ser una ayuda, puede generar herramientas que ayuden a los ciudadanos a hacer análisis crítico de los medios. Pero siempre y cuando, esta no sea la única manera de alfabetizar. Esta debe ser complementaria a otros sistemas.

4. ¿Deberían ser los medios los que se preocupen por alfabetizar a la población? ¿Están haciendo labores de alfabetización mediática?

De manera especial los medios de servicio público. En España en concreto las televisiones autonómicas por su propia naturaleza. Me parece que las televisiones tienen que hacer un esfuerzo por alfabetizar, sin duda. Por ejemplo, la Fundación Atresmedia desde hace unas semanas ha puesto en marcha un comité de expertos en alfabetización mediática para que los asesore en estos temas, pues se han propuesto especializarse en esta línea, desarrollando herramientas, etc. Esto me

parece muy interesante porque la televisión tiene un alcance mucho mayor que otros medios. Entonces, que las televisiones y los medios se unan a esta labor me parece fundamental, pero siempre complementaria con la formación en colegios, los profesores y otras organizaciones especializadas. La alfabetización mediática al final es enseñar el uso de ciertas herramientas al ser humano, que luego este las irá desarrollando a por la madurez y el sentido crítico. Eso me parece que se puede enseñar de manera transversal.

5. ¿Cuáles crees que deberían ser las bases de proyectos que combinen el periodismo y la narrativa transmedia para alfabetizar? ¿Qué indicadores deben tener en cuenta?

Esto hay que pensarlo un poco más despacio. Pero lo que me parece más importante es enseñar a discriminar qué es lo falso de lo verdadero, esto se relaciona con desarrollar ese pensamiento crítico. Nosotros, por ejemplo, trabajamos en un proyecto en esta línea y lo que nosotros decíamos es que tenía que ofrecerse al usuario (de contenido de prensa como de televisión) una información de que determinada noticia ha utilizado fuentes diversas, que se ha contrastado... de manera que el ciudadano pueda checkear esa información. Eso me parece interesante, que el público disponga de esa información luego de pinchar en la noticia. Una información básica en términos de alfabetización mediática, que los medios ofrezcan información de cómo han elaborado esa noticia. Así el ciudadano puede checkear que hay una serie de indicadores que se han cumplido para generar esa noticia. También es muy importante saber quién financia un medio, porque puede ser que, a la hora de ofrecer información sobre estos, puede que no sea del todo verdadera.

Por lo tanto, hay que enseñarle a que tenga pensamiento crítico y a la vez hay que ofrecerle herramientas para que acceda a una información y que les permita también comprobar por sí mismo cómo se ha generado esa información.

6. Por lo tanto, en el diseño y puesta en marcha de un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática, ¿qué es lo imprescindible?

A nivel humano, periodistas. A nivel técnico... en aras a ofrecer una transparencia de la información, como lo que comentábamos antes, debe haber una parte técnica de desarrollo. Y recursos económicos, por supuesto. Los que sean necesarios para esto. La alfabetización mediática hay que dotarla de recursos económicos. Todo mundo dice que la alfabetización es muy importante para una democracia sana, pero a la vez, nadie hace nada, no se le dota de recursos a este tema. Por ejemplo, en la nueva ley general de comunicación audiovisual ya se habla mucho de alfabetización mediática, en comparación con la anterior ley (2010) donde solo se le mencionaba una vez. Entonces, se le está dando más importancia y somos cada vez más conscientes de es necesaria, pero esto no sirve de nada si no lo dotamos de recursos económicos. Incluso, si, por ejemplo, queremos formar a profesores para que brinden formación en alfabetización mediática, eso también requiere de recursos económicos.

7. Una vez en desarrollo, ¿cómo deberían ser monitoreados y evaluados estos proyectos?

Desarrollando los indicadores. Estos pueden ser transparencia de la información... Yo pertenezco a una organización que se llama Alfa-media donde abogamos porque se ponga en agenda pública la importancia de la alfabetización mediática, y una de las tareas que consideramos que tenemos pendientes por hacer, desde la universidad, o desde la sociedad civil, es desarrollar, pensar, cuáles serían estos indicadores para monitorear que un proyecto en verdad esté cumpliendo con su labor de alfabetización mediática. Eso está por hacer. Yo creo que quizá desde las universidades sí se ha pensado en esto, pero aún no se ha concretado en algún indicador.

8. Para expandir la alfabetización mediática desde nuestra tribuna como sociedad, ¿de qué otros recursos o factores nos deberíamos valer para continuar expandiendo la alfabetización mediática?

Yo creo que lo importante es que la alfabetización mediática esté en la agenda pública y en la opinión pública. Que quizá la Unión Europea que hace unos años la

está impulsando mucho, esto también es necesario. Desde luego los medios y la Escuela son muy importantes, organizaciones especializadas, la academia (pues reflexiona, piensa), y dentro del ámbito de la Educación pues hay psicólogos y los que trabajan en la formación de profesores. Estos ámbitos deben trabajar e impulsar la alfabetización mediática. Pero es necesario el apoyo de la Administración Pública, porque de lo contrario se queda solo en deseo. Y la industria debe posicionar el tema en la agenda pública... en resumen, tres ámbitos: agenda pública, administración pública y esto se concreta con que esté una ley, donde se pueda obligar a su cumplimiento.

9. ¿Qué lecciones alfabetización mediática nos dejan los últimos acontecimientos mundiales?

Con estos temas nos hemos dado cuenta de que tenemos un exceso de información, que la gente recibe por muchos canales y que les genera muchísima confusión. Es decir, exceso de información, es desinformación. Y si no somos capaces de esa información, pensarla, criticarla, discriminar de qué fuente me viene, si es fiable o no... todo esto no ha llevado a la confusión, a la desinformación y, en algunos casos, polarización. Y por eso la alfabetización mediática es más importante que nunca para hacer frente a estos dos grandes problemas como la desinformación y la polarización.

Entrevista 6

Entrevistado:	Félix Ortega Mohedano
Código:	E06
Institución:	Universidad de Salamanca
Modalidad de entrevista:	Llamada telefónica
Fecha:	29/04/2022

1. Periodismo y narrativa transmedia, ¿cómo se conectan? ¿Algún ejemplo que conozca y que merece ser destacado?

El periodismo es un oficio, es un sector del audiovisual o de la información que ha evolucionado mucho en los últimos años, y sobre todo con internet. Es cierto que existen ejemplos muy significativos que analizan el periodismo en confluencia con la narrativa transmedia. Tenemos al New York Times, El País, El Mundo, El Confidencial y otros, han experimentado en los últimos 20 o 30 años con el transmedia. Es decir, en cómo desde un soporte físico en papel a los soportes digitales se ha construido esa narrativa transmedia, llevándola a otros espacios públicos donde está la audiencia, como las redes sociales, y esto se ha ido alimentando también de los nuevos modelos de negocio como el *pay per view*. Este *pay per view* se fundamentará en el transmedia porque ese es el valor agregado que hará que los usuarios paguen por esos contenidos y esas narrativas más allá de la información básica o principal que antes leían en el soporte papel. Yo creo que el ejemplo de esta narrativa transmedia vamos a encontrarlo en los medios que tienen más recursos, donde los mercados están más maduros. Yo partiría viendo al New York Times y luego ya a otros medios de alcance nacional o local. En estos veremos que esa narrativa transmedia se adapta a los nuevos espacios y soportes, que al final lo que quiere es captar la atención para que no solamente consuma los contenidos gratuitos, sino también se abone.

2. Si a este binomio 'periodismo - narrativa transmedia', sumamos también la alfabetización mediática, ¿qué oportunidades se abren?

La alfabetización mediática ha sido objeto de discusión y lo sigue siendo desde hace ya aproximadamente 30 años. Yo creo que es importante que esa alfabetización mediática se imparta en todos los niveles educativos, especialmente en infantil, primaria y secundaria. En algunos estados como en Alemania, la alfabetización mediática o el consumo crítico de medios ya es una asignatura obligatoria, es parte del currículo, no solamente por las virtudes de alfabetizar a la sociedad mediáticamente sino también por enseñar ese consumo crítico y mostrarle las oportunidades y amenazas que existen en ese consumo de internet y de las pantallas digitales.

Ahora bien, también estos últimos 30 años, esa alfabetización mediática se ha hecho simultáneamente, junto a la formación reglada, con los abuelos de 80 años,

por ejemplo. Y es que es necesario, había que alfabetizar más allá de lo tradicional. Sin embargo, yo creo que hoy en día, las sociedades occidentales, los países con mayores ingresos, de mayor nivel educativo, ya tienen más o menos asumida/controlada esa alfabetización mediática. Yo creo que abuelo medio español de 80 años y el niño medio de 15 años utilizan las pantallas digitales, por supuesto de modo diferente, pero sí con cierta competencia. Lo que hay que darles es una alfabetización mediática crítica, consciente de oportunidades y riesgos. Entonces, sí se ha hecho mucho los últimos años, pero el camino hay que seguir haciéndolo intensivamente porque además los medios y los soportes evolucionan. La brecha digital de la que se habla se ha reducido mucho, pero sigue existiendo. Por lo tanto, la alfabetización mediática debe ser curricularmente obligatoria, debe atender a la idiosincrasia de las diferencias de las sociedades, en edad, ingresos, etc. Luego también la importancia de la alfabetización mediática está en capacitar a las sociedades para que participen de esa comunicación, que haya gente informada que pueda realizar un discurso crítico, desde un punto de vista consciente, constructivo, y no guiado por corrientes interesadas que tratan de polarizar a la sociedad.

3. ¿Es viable plantear un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática? ¿Qué posibilidades ofrece el periodismo transmedia para la alfabetización mediática?

Yo creo que el periodismo transmedia sí abre posibilidades para expandir la alfabetización mediática. Al final, como sociedad, somos una sociedad de narrativas y el periodismo también es historias, historias verificadas. En ese contar historias en los distintos soportes, donde los niños, jóvenes y adultos consumen contenido, se pueden introducir estas narrativas (en el ámbito audiovisual, en la escuela) para que eduquemos en libertades, en los derechos humanos, mediáticos... Sabemos que ahora existen riesgos como los discursos del odio, la polarización en los espacios digitales... Por ello, lo importante es que el contenido transmedia, el contenido mediático que consuman los usuarios tenga calidad y que tenga también calidad dentro del constructo mediático de la sociedad. Porque con

una sociedad bien alfabetizada estaremos haciendo un gran favor a las democracias en las que vivimos.

4. ¿Todos los medios deberían comprometerse con alfabetizar a la población?

Yo creo que los medios privados se comprometerán con la alfabetización mediática si se les ayuda, se les incentiva y si ven que esta labor les resulta rentable desde el punto de vista de sus ingresos. El capacitar mediáticamente a la sociedad es algo a lo que prestan atención los usuarios y que ven como algo positivo, por ello, si el medio privado ve esto, le prestará atención. Lo que sí es cierto es que el medio público lo debe hacer (alfabetizar). Los medios públicos o con accionistas públicos tienen que hacerlo recurrente y constantemente con distintas acciones y en sus espacios digitales, o en la influencia que sus espacios digitales tienen sobre los espacios educativos reglados o no reglados.

Volviendo a lo anterior, en el espacio privado, tal vez, hará este tipo de programas con incentivos o incluso con regulación, bajo esas figuras del defensor del lector/espectador, donde esa defensa venga por la alfabetización mediática educativa sobre los derechos y obligaciones. Entonces lo que hay es un paraguas del mercado, donde el mercado regula el contenido necesario, aquel que aporta calidad, y que exista una demanda de los usuarios por este tipo de contenido. Y que luego también el legislador, con determinadas acciones o subvenciones directas para determinadas actividades como la protección del usuario, contra el discurso del odio, etc., pueda ayudar a la necesidad social de alfabetización mediática de calidad y crítica, sobre todo de las generaciones jóvenes e infantil, sin descuidar a las otras.

5. ¿Conoce experiencias que combinen el periodismo, la narrativa transmedia y la alfabetización mediática en la línea que estamos planteando? Si es sí, ¿cuáles?

El New York Times, por ejemplo, tiene iniciativas de podcast, etc. que debaten sobre los espacios educativos que existen en Estados Unidos. Y también sería bueno destacar lo que RTVE hace desde el punto de vista de los contenidos

audiovisuales. Presta atención desde sus contenidos en parrilla a esa alfabetización mediática.

6. Por lo tanto, en el diseño y puesta en marcha de un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática, ¿qué es lo imprescindible a nivel de recursos?

Creo que en las sociedades más latinas, a veces por lo modelos de negocio que hay, se ha prestado menos atención a acciones más educativas o culturales, pero sí es cierto que es complicado comparar los recursos que puede tener el New York Times con los que puede tener un periódico de proximidad. Incluso hay circunstancias que los recursos que existen no justifican los impactos. Por ello, los medios de comunicación son soberanos en aquello que pueden o no pueden hacer. Si el New York Times lo hace es porque le es rentable o porque mejora su imagen, otra cosa es que sea necesario. Es una decisión del accionariado privado y del accionariado público. Las cosas no se pueden hacer sin recursos humanos y sin recursos financieros. Entonces, si existe una carencia, si el mercado no regula esa acción, por competencia directa de oferta y demanda, tal vez allí es donde los servicios públicos o el propio legislador tiene que actuar detectando esa necesidad de mejorar la alfabetización mediática de la sociedad incluyendo programas que pueden ser desarrollados por estos proveedores de contenido audiovisual, educativo o de entretenimiento que esté alineados con el periodismo. Hay que tener en cuenta las diferencias de las sociedades, los recursos que se movilizan no siempre son los mismos, pero el producto puede tener una calidad que alcance los objetivos deseados por ese programa, o por ese desarrollo de producto transmedia o audiovisual cuyo objetivo complementario o principal pueda ser el de mejorar la alfabetización mediática de la sociedad y de los individuos.

7. Una vez en desarrollo, ¿cómo deberían ser monitoreados y evaluados estos proyectos?

Podemos hacer ahora un seguimiento digital de los individuos (ya sabemos cuántos están entrando, cuánto tiempo dedican...). Así podemos construir indicadores de

consumo tradicionales sobre la audiencia. Por ejemplo, si hago un producto audiovisual, podemos saber cuántos lo visitan, lo utilizan, si se usan en espacios educativos... así tenemos indicadores cuantitativos sobre el uso, y esto redundará en la rentabilidad.

Otra cosa son los indicadores de calidad. Si yo educo a la sociedad y luego realizo una serie de pruebas o de encuestas para detectar si esas acciones han tenido efectos positivos (indicadores de mejora de la alfabetización mediática). Por ejemplo, se le puede pedir al usuario que indique del 1 al 10 en qué nivel de alfabetización mediática se encuentra antes de consumir el producto, y a posteriori pedirles que indiquen si ha habido una mejora en su alfabetización. Si al comparar los resultados iniciales con los finales veo que se ha mejorado, entonces mis acciones de alfabetización mediática sí han tenido un impacto positivo en la sociedad.

En resumen, hay dos acciones, los indicadores de uso y los de impacto/efectos. Sí o sí tenemos que medir, los indicadores pueden ser diversos, pero siempre se debe medir. Los investigadores, sean pedagogos, expertos audiovisuales o en salud física o mental de los usuarios, deben comparar lo que está pasando antes y después de un programa de alfabetización mediática.

8. ¿La lógica y dinámica del transmedia, además de abrir oportunidades para la alfabetización mediática, introduce riesgos o problemas nuevos?

Yo creo que no. La narrativa transmedia debe apoyarse no solamente en el espacio digital sino también en el espacio físico. Si queremos permear en acciones en los centros educativos, el medio de comunicación sea público o privado, debe hacer acciones en el espacio físico, para que el individuo lo viva también no solamente en el espacio digital, sino también en el espacio físico. Entonces, yo creo que la narrativa transmedia es algo que ha llegado para quedarse en los medios de comunicación y en la sociedad en sí. El niño ve lo que sucede en su colegio, en su entorno de proximidad educativo, en su familia, y también en su entorno de actividad cuando está en los dispositivos móviles, entonces, las historias que pasan en el espacio físico y en el espacio digital permean y se refuerzan. En la narrativa transmedia es muy importante que las historias acontezcan en los

espacios digitales y físicos, además es requerido para captar la atención de los individuos, o para tener más impacto sobre ese tipo de actividad. Yo creo que si hay un contenido de alfabetización mediática audiovisual debe trascender al espacio físico (espacios educativos reglados y no reglados), donde las familias y los educadores y pedagogos introduzcan este tipo de contenidos como una actividad que permee. Yo creo que es complejo, pero considero que probablemente esa sea la gran revolución, el siguiente paso de la narrativa transmedia, es cómo pueden los medios hacer (y lo han hecho, como con Barrio Sésamo) para trascender del espacio digital y entro en el espacio físico cunado quiero tener unos impactos que sean más robustos o que permeen más en el tiempo, con los recursos y costes que esas acciones implican, por supuesto.

9. ¿Qué lecciones sobre alfabetización mediática podemos extraer de los últimos acontecimientos mundiales?

La reflexión es compleja. Yo voy a responder desde distintos focos de atención. Por ejemplo, para los niños y los jóvenes, no es los mismo el contexto educativo, social y familiar que han vivido durante los 100 días de inmovilización en pandemia, donde además su consumo social y cultural se daba en los soportes digitales, lo cual ha tenido efectos sobre su salud mental. Lo mismo entre las más adultos. Entonces, es cierto que, durante ese periodo de tiempo, la sociedad a groso modo se aisló parcialmente consumiendo contenido en las pantallas inteligentes. Entonces tenemos el riesgo de que un consumo excesivo intensivo de redes sociales y de contenido audiovisual tenga efectos complejos en el medio o largo plazo; no hay que negar que la tecnología ha permitido la comunicación o seguir con la educación. Entonces lo que sí se ve es un cambio de paradigma.

Este tipo de crisis han acelerado muchas reacciones, han acelerado a 5 o 10 años los patrones de actividad de consumo audiovisual, incluso laborales. El Covid, por lo tanto, ha sido perjudicial no solo a nivel social por las muertes, sino porque ha sometido a un encierro audiovisual de personas que no estaban alfabetizadas mediáticamente, y esto los ha llevado en algunos casos a situaciones dramáticas. Esto se hubiera podido corregir a través del consumo crítico de los individuos. Esto ha pasado también en la narrativa de conflictos. Si el individuo está formado

mediáticamente y es crítico, debería tener la capacidad consciente o inconsciente de analizar esa narrativa.

La cuestión es: ¿la narrativa transmedia, el periodismo y la alfabetización mediática son objetivos para la sociedad? Sí lo son. Las mejoras en las tres áreas pueden mejorar lo que es la digestión comunicativa, educativa, e incluso la salud de la sociedad a medio y largo plazo.

La alfabetización mediática no es la piedra angular que va a solucionar todos los problemas de la sociedad, pero sí es una piedra principal.

Entrevista 7

Entrevistado:	Luis Miguel Romero Rodríguez
Institución:	Universidad Rey Juan Carlos
Modalidad de entrevista:	Virtual
Fecha:	12/04/2022

1. Periodismo y narrativa transmedia, ¿cómo se conectan? ¿Algún ejemplo que conozca y que merece ser destacado?

El periodismo al final siempre ha sido narrativa. Pero ahora, el periodismo tal y como lo conocemos, ese periodismo de pirámide invertida, de estructuras monolíticas ya ha quedado atrás, justamente por el enriquecimiento o el contenido enriquecido que puede ofrecer ecosistema digital. Obviamente ese cambio de formato, en un principio la mayoría de los medios digitales no hacían más que traducir o transferir lo puesto en papel o medio tradicional al medio digital, pero se dieron cuenta que eso no funciona o no es tan así, sino que realmente hay que empezar a crear otras narrativas. Los *newsgames*, por ejemplo, son narrativas transmedia de una noticia o de un conjunto de informaciones sobre esto tengo un trabajo escrito identificando algunos muy importante. Además de estos, hay muchos contenidos enriquecidos tipo vídeos que usan tecnologías emergentes, etc., que ayudan muchísimo no solo al periodismo impreso, sino también al audiovisual. De hecho, lo podemos ver también en informativos. La mayoría informativo de las cadenas nacionales en España cuentan la información y mientras tanto muestran un código QR. Por lo tanto, la narrativa transmedia y el

storytelling está presente de manera transversal prácticamente en cada uno de esos géneros propios del periodismo y darle la espalda a esa tendencia es un poco baladí.

2. Si a este binomio 'periodismo - narrativa transmedia', sumamos también la alfabetización mediática, ¿qué oportunidades se abren?

Si vinculamos en primer lugar el periodismo y la narrativa transmedia, las oportunidades que se abren son múltiples. Desde la realidad aumentada, el Big Data, la posibilidad de intercambiar o participar en el discurso social de la creación de la noticia o de la información. Además, se abren muchísimos perfiles profesionales novedosos, se abre un perfil profesional que más técnico, más informático; se abre un perfil profesional más de narrativa, de literatura, de creación de cuento.

Ahora, cómo se interrelaciona eso con la alfabetización mediática ya es más complicado. Todo el mundo necesita alfabetización mediática, y aunque algunos podemos tener mayor conocimiento empírico, igual muchas veces caemos por el tema del corazón, de que la emoción le gana a la razón. Sin embargo, hay etapas de la vida que son más sensibles a caer en desinformación, en manipulación mediática, en discurso del odio, etc. Es, sobre todo, en la época de la pubertad y la adolescencia, cuando todavía la identidad de cada persona no está totalmente creada, estamos en una etapa de creación de identidades personales, por ello, cada una de las informaciones que se van recibiendo, pueden modificar la forma en que esa persona piense a futuro o tenga una línea ideológica o una línea de separación a nivel social y cultural. Aquí está justamente lo complicado, pues existe un fenómeno, sobre todo en los países desarrollados (hablamos del hemisferio norte, cuya diferencia es abismal con el sur), donde los niños y la juventud dominan plenamente las tecnologías, pero a nivel de consumo no saben filtrar la información que reciben. Y frente a esto, las iniciativas en los medios de comunicación son casi nulas.

3. ¿Es viable plantear un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática? ¿Qué posibilidades ofrece el periodismo transmedia para la alfabetización mediática?

En esta línea, hay muchas iniciativas, pero el problema de las iniciativas es que no logran cuajar, no logran ser interesantes para el público. Pero es que, además, este tipo de contenidos no es un contenido llamativo, es un contenido educativo, que lamentablemente son la última prioridad de muchas personas, sobre todo, porque acceden al teléfono móvil, acceden a los medios de comunicación últimamente para entretenerse y distraerse. Las iniciativas de este tipo tampoco logran cuajarse porque diversas entidades no logran ponerse de acuerdo. Si una universidad quiere sacar adelante un proyecto en esta línea, por ejemplo, no encuentra apoyo. Solo hay respuestas de “estamos comprometidos con eso, pero no tenemos presupuesto”. Al final no es una línea estratégica ni para las empresas privadas ni para los gobiernos, aunque te digan que sí.

4. ¿Todos los medios deberían comprometerse con ello?

Los medios de comunicación se lavan las manos. Es cierto que hay ciertas iniciativas en cátedras como la de Radio Televisión Española o la de Antena 3 con el proyecto AMI. Sin embargo, siendo los medios los primeros responsables de tener que hacer esto, el apoyo es ínfimo, prácticamente nulo. Lo que hacen es como un *greenwashing* con la alfabetización mediática. Por otro lado, hay gobiernos que son totalmente incapaces de seguir el ritmo de las cosas. Por ahora, en España, todavía se está hablando en la reforma educativa de incluir la alfabetización mediática de forma transversal en las asignaturas. Y si eso está pasando en España imagínate en países como Perú, Colombia o Venezuela, donde cuatro pasos más atrás que España. Entonces, es una asignatura pendiente de todas las entidades, tanto de los medios de comunicación, de los gobiernos, las asociaciones, y de las organizaciones internacionales, que no hacen más que llamados a que se incluya en los currículos la alfabetización mediática y nada más. Lo que es verdad es que se debe empezar, desde las etapas más tempranas, a aprender a consumir medios y eso no se está haciendo.

5. ¿Conoce experiencias que combinen el periodismo, la narrativa transmedia y la alfabetización mediática en la línea que estamos planteando? Si es sí, ¿cuáles?

En el caso de España, organizaciones como Maldita.es o Newtral, en Colombia, Colombia Factcheck, etc., de alguna manera han hecho proyectos transmedia de alfabetización mediática. Por ejemplo, MOOCS que se complementan con materiales impresos o con podcasts.

6. En relación con la pregunta anterior, ¿cuáles son los indicadores de calidad que determinan que estos proyectos cumplen con su finalidad de alfabetizar? O, en todo caso, ¿cuáles serían los indicadores de calidad que aseguren que estos proyectos cumplirán con su finalidad de alfabetizar?

Es muy complicado establecerlos, hay que construir un modelo desde cero. Es complicado porque, primero, cualquier forma de estructuralismo es simplificador y limitativo a su vez. Es verdad que sí es más objetivable.

Tendríamos que entrar un poco en la calidad informativa, y dentro de esto una de las primeras dimensiones que podríamos considerar es la objetividad. Y esto es un asunto pendiente en España, es decir, por ejemplo, muchas entidades que hacen alfabetización o que tienen dentro de su haber el objeto de alfabetizar mediáticamente están politizadas. Por ejemplo, RTVE con el partido socialista. También pasa con Antena 3, con gente de muy de izquierda en la Sexta y gente de muy de derecha en Antena 3 como tal. Newtral es de Ana Pastor y ella tiene vínculos con el Partido socialista. Al final, quienes se encargan de la alfabetización mediática de este país, lamentándolo mucho tienen vinculación política y eso de entrada ya rompe la lógica del porqué estamos acá. Si es verdad que la izquierda ha llevado siempre esa bandera de la alfabetización mediática: los principales ideólogos de la AM en España han sido personas de izquierda. Pero claro, entonces, cuando se intenta cuajar la AM como estrategia transversal no sucede porque se encuentran dos discursos, el de la derecha y el de la izquierda.

7. Por lo tanto, en el diseño y puesta en marcha de un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática, ¿qué es lo imprescindible a nivel de recursos?

Se necesita un equipo humano en todo el país, formador de formadores. Para poder desplegar la AM en este país hay que cambiar las leyes de educación y los contenidos de las asignaturas (dentro de ciencias sociales debe estar la materia de AMI), y hay que formar a los docentes que impartirían esa asignatura. Pero un cambio así en España es muy difícil, porque está muy politizado. No hay un pacto, no hay nada estable y cada gobierno que entra hace una reforma de la ley educativa general que puede impactar en las comunidades autónomas y en sus sistemas de evaluación.

También hace falta apoyo, que no lo hay. Y si esto no existe, no se puede pensar en nada. De hecho, las pocas iniciativas que se han hecho han sido con muy poco presupuesto.

8. Una vez en desarrollo, ¿cómo deberían ser monitoreados y evaluados estos proyectos?

Es importante formar a los formadores, formar a los maestros en estos temas. Para esto hace falta incluir una asignatura dentro de la formación del magisterio, y actualizarse constantemente (al ser un tema en cambio constante), con jornadas de educación continua del profesorado, programas de posgrado en AM, etc.

En una situación ideal, para poder evaluar ese crecimiento se debe incluir encuestas nacionales para saber cuál es el nivel de AM que tienen las personas. Eso se puede hacer, se ha hecho muchísimo, desde la UAB lo ha hecho JM Pérez Tornero, desde Huelva lo ha hecho Ignacio Aguaded, desde la UPF lo ha hecho Joan Férres, desde Madrid lo ha hecho Miguel Ángel Ortiz Sobrino, etc. O sea, hay mucha gente que ha hecho evaluaciones de los niveles de competencias mediáticas, y además hay unas dimensiones e indicadores que ya están establecidos. Entonces lo que hay que hacer es actualizar esos indicadores y aplicar esas encuestas.

9. ¿La lógica y dinámica del transmedia, además de abrir oportunidades para la alfabetización mediática, introduce riesgos o problemas nuevos?

Hay de todo. Uno de los problemas de las NT es que como tiene muchos escenarios, también mezcla muchos conceptos que al final pueden afectar la parte cognitiva. Todo parte de que hay personas que tiende al generalizar. Es decir, un discurso inicial, a partir del cual la gente ha generalizado y se genera una idea sobre un tema, luego tiene cabida en muchos otros espacios. Entonces, existen muchos espacios donde puede haber *inputs* ideológicos que puedan perjudicar las percepciones sociales. Al final, se puede jugar con la narrativa transmedia haciendo un producto muy consumible y por debajo meter una cantidad de antivalores y pensamientos generalizados.

10. En el marco de una sociedad altamente audiovisual y conectada a las pantallas, ¿qué deberíamos considerar en aras de fomentar la alfabetización mediática?

El problema es que el único lugar donde aprendes por obligación es la escuela, en cambio, cuando la gente está en su trabajo, en sus casas, en sus espacios de ocio y distracción, es muy difícil venderles el discurso de la AM. El problema es la voluntad de las personas. Claro está también si no hay materiales innovadores con los que la gente pueda aprender (podcast, MOOCS, narrativa transmedia, series, etc.) es peor. No necesariamente debe ser algo formativo, hay buscar formatos que presenten como algo divertido lo formativo.

11. ¿Qué lecciones sobre alfabetización mediática podemos extraer de los últimos acontecimientos mundiales?

Lo de Ucrania, por ejemplo, nos deja como lección entender que hay medios de propaganda internacionales que estaban metidos en nuestro ecosistema mediático y que nunca nadie los tocó. El problema es tener medios de comunicación que lancen desinformación a las personas que hacen vida en tu país, porque se puede volver en contra, incluso es un tema de seguridad nacional. También lo vemos con

Zelenski, pues a nivel de propaganda, Ucrania lo está haciendo mejor que Rusia. Es muy interesante el tema del *soft power*.

Y a nivel del Covid-19, fue una enseñanza tras otra y creo que la gente además aprendió. Con el Covid-19 hubo mucha información falsa, y al final la gente empezó a desecharla por la cantidad de infoxicación. Hemos aprendido a dejar que la información cuaje, se asiente para saber si es verdad o no.

Entrevista 8

Entrevistada:	María del Mar Guerrero Pico
Código:	E08
Institución:	Universitat Pompeu Fabra
Modalidad de entrevista:	Escrita
Fecha:	08/01/2023

1. Periodismo y narrativa transmedia, ¿cómo se conectan? ¿Algún ejemplo que conozca y que merece ser destacado?

La conexión entre periodismo y narrativa transmedia se remonta a mucho antes de que Henry Jenkins formulara el concepto en 2003. Aunque hayamos convivido con términos colindantes y más antiguos como *multimedia*, *crossmedia* y *multiplataforma*, en la práctica el periodismo siempre ha tenido una esencia transmedia en tanto el relato de una noticia, especialmente el de grandes hechos u historias, se iba desarrollando a una serie de medios que iban desde el periódico, las revistas, la radio y la televisión con una mayor o mayor variedad en los aportes y puntos de vista de cada uno. La llegada de Internet (y si bien al principio los periódicos digitales no ofrecían demasiada variedad con respecto al papel) trae consigo la explosión de los reportajes multimedia y permite la participación de los lectores en los comentarios. Después, la aparición de los blogs y las redes sociales permiten a los lectores convertirse en productores de material noticiable (que no periodistas) por lo que podemos decir que el periodismo se termina de “transmedializar”. No obstante, si observamos su evolución en los dos últimos siglos, nos daremos cuenta de que el periodismo siempre ha sido transmedia.

Otra cosa es que haya evolucionado y profesionales hayan tomado consciencia de esa etiqueta, transmedia, a medida que se iba experimentando con los medios digitales y se fuera popularizando en el ámbito académico. En este sentido, destaco el documental de Álvaro Liuzzi, *Malvinas30*, con motivo del trigésimo aniversario de la guerra de las Malvinas (1982-2012), como un ejemplo de las posibilidades del relato transmedia aplicado al periodismo. En este documental se propone un viaje en el tiempo a través del cual el usuario puede seguir en tiempo real los principales hechos de la contienda moviéndose por infografías, mapas interactivos, partes radiofónicos, galerías de fotos, y hasta la cuenta de Twitter de un soldado en el frente.

Dentro del paraguas de periodismo transmedia, tampoco podemos olvidar aquellas experiencias que combinan videojuegos y periodismo, es decir, *newsgames*, con una finalidad retórica. Aquí estarían clásicos como *September12* creado por el ludólogo Gonzalo Frasca, o *Cutthroat Capitalism*, producido por el equipo de la revista *Wired*, que permiten una mayor inmersión del usuario en la narrativa periodística y, por tanto, lograr un impacto del enfoque diferente al de un reportaje al uso.

2. Si a este binomio 'periodismo - narrativa transmedia', sumamos también la alfabetización mediática, ¿qué oportunidades se abren?

Involucrar a los usuarios en la construcción de la narrativa dándoles las herramientas para contar sus propias historias y seguir su propio itinerario narrativo es la mayor aportación de cualquier proyecto transmedia. Una narrativa transmedia bien diseñada permite al usuario experimentar una inmersión en la historia que presentamos de manera que se activan aprendizajes prácticos no solo en el plano cognitivo sino también emocional con unos resultados más duraderos. La narrativa transmedia puede seguir un diseño más o menos gamificado que potencie esa inmersión del usuario.

En este sentido, las posibilidades de implementación de proyectos periodísticos transmedia que contribuyan al desarrollo de las competencias mediáticas de los usuarios son muy amplias y están lejos de ser explotadas como cabría esperar en un contexto de grandes retos para el periodismo, asediado por la pérdida de

credibilidad de los usuarios en los grandes medios y la desinformación rampante. Si los periodistas todavía se atienen al principio profesional de formar ciudadanos capaces de tomar sus propias decisiones, no pueden apostar por productos periodísticos a través de los cuales se trabajen algunas dimensiones de la competencia mediática que tengan que ver directamente con la comprobación de fuentes de información, la libertad de prensa, el rigor, o el respeto a la dignidad de las personas representadas, por ejemplo.

3. ¿Es viable plantear un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática? ¿Qué posibilidades ofrece el periodismo transmedia para la alfabetización mediática?

Retomando mi respuesta anterior, más que viable, es una cuestión necesaria. El periodismo transmedia, por sus características intrínsecas (citando a Moloney: expansión por diversos medios, profundidad, continuidad, diversidad de puntos de vista, extractabilidad e inspiración a la acción) está en una posición más que privilegiada para ayudar a fomentar procesos de alfabetización mediática en los usuarios.

4. ¿Todos los medios deberían comprometerse con ello?

Definitivamente.

5. ¿Conoce experiencias que combinen el periodismo, la narrativa transmedia y la alfabetización mediática en la línea que estamos planteando? Si es sí, ¿cuáles?

No conozco. A lo largo de mi trayectoria he tratado las narrativas transmedia y la alfabetización mediática de manera conjunta, pero nunca he entrado a profundizar en las posibilidades de ambas para la creación de proyectos periodísticos. Debería...

6. ¿La lógica y dinámica del transmedia, además de abrir oportunidades para la alfabetización mediática, introduce riesgos o problemas nuevos?

Dado que llevamos instalados en este panorama desde hace unos años, no creo que se avecinen nuevas amenazas más allá de las ya detectadas y que surgieron a la par que las innovaciones de la narrativa transmedia. La participación de los usuarios y su acceso a las herramientas de producción mediática va de la mano con un aumento de la desinformación y la necesidad de un mejor tratamiento de la información y selección de los contenidos ya sea por parte de los profesionales como de los usuarios. Esto sigue siendo el problema número 1 a paliar, máxime si cabe ante el auge de la creación de textos e imágenes por inteligencia artificial.

7. En el marco de una sociedad altamente audiovisual y conectada a las pantallas, ¿qué deberíamos considerar en aras de fomentar la alfabetización mediática?

Deberíamos dejar de lado posturas catastrofistas deudoras de aplicaciones de las teorías de los efectos mediáticos en donde los usuarios no tienen ningún tipo de agencia o poder de decisión, y propensas a dispensar recetas basadas en la prohibición. Son posturas populares, pero poco efectivas, en mi opinión. En su lugar, tenemos que apostar por enfoques críticos que no le den la espalda a la realidad de los usuarios, sino que, por un lado, les enseñen a navegar los riesgos y límites de esas pantallas y, por otro, les permitan aprovecharlas y explotarlas creativamente para generar contenido. No hay vuelta atrás de las pantallas, pero al menos, aprendamos y enseñemos maneras orgánicas de convivir con ellas.

Entrevista 9

Entrevistada:	María José Establés
Código:	E09
Institución:	Universidad Complutense de Madrid
Modalidad de entrevista:	Escrita
Fecha:	23/05/2023

1. Periodismo y narrativa transmedia, ¿cómo se conectan? ¿Algún ejemplo que conozca y que merece ser destacado?

El periodismo y las narrativas transmedia se conectan a través de la combinación de diferentes plataformas y medios para contar historias de manera interactiva y participativa. A grandes, las narrativas transmedia busca expandir las historias más allá de un único medio, involucrando al público a través de diferentes canales y permitiendo una experiencia más inmersiva. En este sentido, las narrativas transmedia pueden conectarse con el periodismo en la vertiente de ver esta disciplina como una forma particular de contar historias. En concreto, estaríamos hablando de historias complejas, que se pueden abordar desde distintos medios y plataformas, para reflexionar así sobre temas de actualidad de manera más completa y brindar una experiencia más participativa a los lectores oyentes/espectadores.

Algunos ejemplos que se pueden mencionar, entre otros, son la historia del Chapo Guzmán contada en un especial en [El País \(2019\)](#) u otro especial de este mismo diario sobre los [refugiados ucranianos \(2023\)](#).

2. Si a este binomio 'periodismo – narrativa transmedia', sumamos también la alfabetización mediática, ¿qué oportunidades se abren?

Lo primero de todo, creo que es importante remarcar que la alfabetización mediática va más allá del periodismo y de las narrativas transmedia, y que siempre es una ventana de oportunidad para poder fomentar que la ciudadanía sea más crítica tanto como consumidora como creadora de contenidos. En este sentido, al sumar la alfabetización mediática al binomio "periodismo - narrativa transmedia" se podrían generar las siguientes oportunidades:

- Una mayor comprensión de los medios de comunicación: La alfabetización mediática permite que las personas comprendan cómo se construye la información en los medios de comunicación y cómo influyen en la opinión pública. Al comprender mejor los diferentes elementos y técnicas utilizados en la narrativa transmedia, los individuos pueden ser más conscientes de las estrategias de comunicación empleadas.

- Una participación activa: La alfabetización mediática fomenta la participación activa en la producción y consumo de contenido mediático. Al comprender las diferentes plataformas y formatos utilizados en la narrativa transmedia, las personas pueden contribuir de manera más informada, generando contenido propio y participando en la creación de historias.
- Un mayor acceso a la información: La narrativa transmedia y la alfabetización mediática pueden ampliar el acceso a la información al utilizar diferentes canales y medios. Esto permite una mayor diversidad de perspectivas y una comprensión más completa de los temas tratados. Las personas pueden explorar diferentes fuentes y formatos para obtener una visión más completa de los acontecimientos.
- Mayor capacidad crítica de la ciudadanía: La combinación de periodismo, narrativa transmedia y alfabetización mediática puede fortalecer el papel del ciudadano como consumidor crítico de información. Las personas pueden evaluar de manera más efectiva la veracidad y la calidad de las noticias y tomar decisiones informadas en función de su comprensión de los medios y la narrativa empleada.

3. ¿Es viable plantear un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática? ¿Qué posibilidades ofrece el periodismo transmedia para la alfabetización mediática?

Lamentablemente, creo que muchos medios de comunicación no se lo van ni a plantear. En el caso de los diarios digitales, nativos o no, están más preocupados de los muros de pago y de posicionar sus marcas que en la cuestión de la alfabetización mediática. Quizá si se dieran cuenta que es gracias al desarrollado de estrategias de alfabetización mediática como se puede luchar también contra noticias falsas y bulos, habría a lo mejor más interés. Pero ahora mismo pocos medios apuestan por eso. También hay que tener en cuenta la forma que tienen de financiarse y que incluso muchos medios todos los años hay recortes en las plantillas de periodistas y comunicadores, lo que dificulta que se puedan desarrollar modelos viables de gestión del periodismo, y más todavía, con tintes transmedia. Y es que sin periodistas ni comunicadores suficientes, no se puede hacer buenos productos de periodismo en general, y transmedia, en particular.

Yo creo que sí que el periodismo transmedia aportaría posibilidades para entender más los procesos informativos y las historias, pero creo que la falta de financiación y, sobre todo de voluntad para llevarlo a cabo, son sus mayores barreras.

4. ¿Todos los medios deberían comprometerse con ello?

Que todos los medios se comprometan a hacer periodismo transmedia sería una utopía. Si se consigue que algunos lo hagan, es fantástico, pero quimérico también. Quizá la única forma viable podría ser a través de una legislación, que se obligara a los medios a ello, pero creo que eso no se llevará a cabo nunca. Por ejemplo, en España existe falta de legislación para saber quién puede ser o no periodista, que creo que es algo básico para hacer periodismo, que en este caso tan particular, no se hará una realidad.

5. ¿Conoce experiencias que combinen el periodismo, la narrativa transmedia y la alfabetización mediática en la línea que estamos planteando? Si es sí, ¿cuáles?

No conozco experiencias que unan los tres pilares, pero sí muchas que van en la línea de unir alfabetización mediática y periodismo, como talleres que se llevan desarrollando desde asociaciones de periodistas para concienciar a los niños y adolescentes sobre el peligro de la desinformación. Quizá hay alguna experiencia piloto en alguna universidad, pero no conozco en profundidad.

6. En relación con la pregunta anterior, ¿cuáles son los indicadores de calidad que determinan que estos proyectos cumplen con su finalidad de alfabetizar? O, en todo caso, ¿cuáles serían los indicadores de calidad que aseguren que estos proyectos cumplirán con su finalidad de alfabetizar?

Creo que estas dos preguntas son muy complejas. Voy a intentar contestar a la segunda, por lo que he explicado en la pregunta 5. Creo que un indicador sería llevar un seguimiento de lo que se ha aprendido en el taller/experiencia docente que se lleve a cabo. Muchas veces nos quedamos en la realización del

seminario/taller/curso pero no se analizan los efectos de dicha formación, ya bien sea, porque es algo muy puntual, o como suele pasar casi siempre, por falta de recursos. Por eso, sería interesante poder llevar a cabo análisis de si los participantes han cambiado sus hábitos de consumo (si buscan más experiencias de periodismo transmedia, o si se plantean de dónde vienen las fuentes de información que consumen, por ejemplo). Creo que esto sería clave para tener en cuenta en los indicadores de calidad de una posible implementación de un programa de alfabetización mediática y periodismo transmedia.

7. Por lo tanto, en el diseño y puesta en marcha de un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática, ¿qué es lo imprescindible a nivel económico, técnico y humano?

Los tres pilares son indispensables, sobre todo empezando a nivel humano y luego a nivel económico. Creo que si se tienen las dos primeras, es más fácil adaptarse y conseguir los objetivos planteados inicialmente a nivel técnico.

8. Una vez en desarrollo, ¿cómo deberían ser monitoreados y evaluados estos proyectos?

Vuelvo a insistir en lo que comentaba en la respuesta 6 de la entrevista. La evaluación final es clave. No obstante, también habría que llevar una buena preproducción y también producción de las actividades que se vayan a realizar porque sin planificación, no se podrá realizar un buen producto de periodismo transmedia, y menos aún, intentar alfabetizar con él.

9. ¿La lógica y dinámica del transmedia, además de abrir oportunidades para la alfabetización mediática, introduce riesgos o problemas nuevos?

Claro que los introduce. Todo lo que implique narrativas transmedia introduce problemas, como por ejemplo, plantearse hasta dónde se va a llegar (por ejemplo, ¿qué medios se van a usar?, ¿es importante usar todos?, ¿cuánto presupuesto vamos a invertir?, ¿a qué medios les va a interesar centrarse en alfabetización

mediática y periodismo transmedia?, ¿vamos a contar con apoyo de las instituciones públicas?, etc). También otro riesgo puede ser la falta de voluntad de los ciudadanos a seguir este tipo de periodismo, ya bien sea, por falta de tiempo o porque les faltan competencias previas para entender este tipo de narrativas. En este sentido, tenemos que asumir que la población a la que se destine este tipo de acciones va a ser muy concreto. Por tanto, hay mucho trabajo previo que hacer antes de plantearse un proyecto de alfabetización mediática y periodismo transmedia.

10. En el marco de una sociedad altamente audiovisual y conectada a las pantallas, ¿qué deberíamos considerar en aras de fomentar la alfabetización mediática?

Esta pregunta es muy amplia y compleja. Creo que una de las claves es centrarse muy bien a qué públicos nos vamos a dirigir y tener en cuenta que no hay que enseñar todo. Estamos saturados de pantallas y medios, y para poder llevar a cabo acciones de alfabetización mediática efectivas hay que escuchar primero qué inquietudes tienen los ciudadanos. Una vez estemos en esa fase, que será compleja y larga, ya podremos plantear acciones concretas y que puedan motivar a la ciudadanía para poder participar en ellas. Es importante que vean que la alfabetización mediática es una de las herramientas más potentes que tienen para poder tener capacidad para afrontar los retos que se nos plantean día a día relacionados con el consumo de contenidos: noticias falsas, bulos, las implicaciones (buenas o malas) de la implementación de la inteligencia artificial en nuestras vidas, etc.

Entrevista 10

Entrevistado:	Michael Spikes
Código:	E10
Institución:	Northwestern University
Modalidad de entrevista:	Escrita
Fecha:	12/10/2022

1. ¿Periodismo y narrativa transmedia, cómo se relacionan? ¿Conoces algún ejemplo destacable en esta línea?

La técnica de la narrativa transmedia creo que se asemeja a los esfuerzos de muchos medios periodísticos por atraer al público ampliando su oferta más allá de sus soportes tradicionales. Por ejemplo, el NYTimes ha ampliado sus contenidos a través de su propio sitio web, vídeos en YouTube, podcasts, realidad virtual y otros medios. Parece que las grandes organizaciones nacionales tienen la capacidad de introducirse en estas otras áreas sin que ello diluya su producto principal, que es la información. Los medios más pequeños pueden tener problemas para hacerlo.

Al pensar en cómo podrían estar conectadas estas dos [narrativa transmedia y periodismo], creo que es difícil de decir. Por supuesto, cada medio tiene sus ventajas y sus limitaciones a la hora de contar historias. En el fondo, sin embargo, yo diría que cualquier organización o persona que opte por una estrategia transmedia debe tener claro cuál es su principal oferta o propósito. Si se trata de ofrecer historias profundas con la intención de informar al público, el productor tiene que encontrar la manera de sortear las peculiaridades de los distintos medios y averiguar cómo servirán mejor a sus objetivos.

2. Si a este binomio "periodismo - narración transmedia" añadimos la alfabetización mediática a este, ¿qué oportunidades pueden abrirse?

Creo que algo en lo que la alfabetización mediática ayuda es a destacar las ventajas y limitaciones inherentes al uso de un medio concreto para transmitir un mensaje determinado. Al señalar estas particularidades, creo que el público puede comprometerse con un conjunto más amplio de medios, al tiempo que comprende por qué puede querer hacerlo. Por ejemplo, si un espectador quiere informarse sobre un huracán que se aproxima, puede leer un texto para obtener detalles concretos sobre la forma en que las autoridades locales quieren que se preparen, algo que un vídeo o una emisión de audio no pueden transmitir tan bien, ya que se basan en el tiempo y puede que no se disponga del tiempo o la atención suficientes para obtener toda la información de esa forma. A la inversa, la historia basada en el texto puede no ser tan impactante o útil para entender cuáles podrían ser los

efectos de la tormenta - por lo que el mismo miembro de la audiencia puede buscar un vídeo del huracán golpeando un área anterior para tener una idea de cuáles podrían ser los efectos de la tormenta en su área.

3. ¿Es viable plantear un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática? ¿Qué posibilidades ofrece el periodismo transmedia para la alfabetización mediática?

Creo que el vínculo más estrecho que podríamos tener con el transmedia y la alfabetización mediática podría ser el desarrollo de nuestra comprensión de cómo los diferentes medios afectan a la transmisión e interpretación de los mensajes mediáticos. Esta es una parte importante de la alfabetización mediática y el marco del que somos autores mi colega Yonty Friesem y yo. Comprender las ventajas y limitaciones de obtener un mensaje mediático (como los mensajes de los medios informativos) de diferentes medios para diferentes fines puede ayudar a los consumidores a entender las implicaciones de utilizar diferentes medios. Hay ciertas cosas que se pueden obtener del periodismo basado en vídeo que no siempre se pueden obtener del impreso, o viceversa.

4. ¿Todos los medios deberían comprometerse con alfabetizar?

Si lo que quieres decir es si los medios de comunicación deberían comprometerse a enseñar a su audiencia la alfabetización mediática como parte de su trabajo, yo diría que sí, pero lo más probable es que sólo lo hicieran los medios que tienen más que ganar, es decir, los medios de noticias. Menciono los medios de noticias porque los espectadores y lectores curiosos son los principales consumidores de noticias. Por ello, si los medios con los que interactúan les transmitieran la sensación de que están interesados en informarles y educarles, podrían ganar más espectadores. Sin embargo, otros medios, como los que distribuyen contenidos de entretenimiento, podrían no estar tan interesados en este mismo tipo de trabajo.

5. ¿Conoce experiencias que combinen el periodismo, la narrativa transmedia y la alfabetización mediática en la línea que estamos planteando? Si es sí, ¿cuáles?

No explícitamente. Hay medios que cuentan historias transmedia, pero yo no diría que se dedican a la alfabetización mediática.

6. En relación con la pregunta anterior, ¿cuáles son los indicadores de calidad que determinan que estos proyectos cumplen con su finalidad de alfabetizar? O, en todo caso, ¿cuáles serían los indicadores de calidad que aseguren que estos proyectos cumplirán con su finalidad de alfabetizar?

Eso puede venir determinado por los objetivos del proyecto. No estoy seguro de poder decir que un proyecto que intente combinar todas estas cosas -a menos que se haga durante un largo periodo de tiempo- lo haga muy bien.

7. Por lo tanto, en el diseño y puesta en marcha de un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática, ¿qué es lo imprescindible...

Me gustaría hacer referencia a mis respuestas a las preguntas 3 y 4 para estas preguntas.

8. Una vez en desarrollo, ¿cómo deberían ser monitoreados y evaluados estos proyectos?

Debemos tener claro cuáles son los objetivos del proyecto y el ámbito principal en el que pretende impactar. Tengo que admitir que me cuesta ver que los medios transmedia y la alfabetización mediática encajen de forma natural de manera que sean interoperables. En su lugar, creo que el líder de cualquiera de estos proyectos debe ser muy meticuloso a la hora de combinar ambas cosas.

9. ¿La lógica y dinámica del transmedia, además de abrir oportunidades para la alfabetización mediática, introduce riesgos o problemas nuevos?

Comprender los objetivos de un proyecto transmedia / de alfabetización mediática es fundamental. En referencia a mi última respuesta, creo que, al intentar combinar los dos, podrían surgir áreas en las que uno de ellos anulara los objetivos del otro. En otras palabras, ¿nos centramos en crear un producto mediático impactante o en asegurarnos de que nuestro público ha aprendido algo?

10. En el marco de una sociedad altamente audiovisual y conectada a las pantallas, ¿qué deberíamos considerar en aras de fomentar la alfabetización mediática?

Creo que el poder de la alfabetización mediática y su impacto en el mundo saturado de medios en el que vivimos es una gran manera de tener en cuenta todas estas ideas.

Entrevista 11

Entrevistada:	Bella Palomo
Código:	E11
Institución:	Universidad de Málaga
Modalidad de entrevista:	Escrita
Fecha:	28/07/2022

1. Periodismo y narrativa transmedia, ¿cómo se conectan? ¿Algún ejemplo que conozca y que merece ser destacado?

El consumo a través de diversas plataformas del mismo acontecimiento permite una complementariedad y genera una narrativa transmedia. Cuando un programa informativo o un periódico crea un hashtag para prolongar las historias y debates en espacios alternativos como las redes sociales, eso también es periodismo transmedia. Recuerdo que con el covid se han creado piezas muy interesantes e instructivas, como la visualización de El País sobre los diferentes contagios por el

aire según donde se hallara el enfermo, que permitió paralelamente crear un debate en las redes sobre la cuestión e incluso localizar nuevos casos: <https://elpais.com/especiales/coronavirus-covid-19/un-salon-un-bar-y-una-clase-asi-contagia-el-coronavirus-en-el-aire/>

Evidentemente, no todas las historias merecen ser contadas en formato transmedia. Imagino que conoce el libro de Kevin Moloney, *Porting Transmedia Storytelling to Journalism* (2011) donde fija los principios del periodismo transmedia.

2. Si a este binomio 'periodismo - narrativa transmedia', sumamos también la alfabetización mediática, ¿qué oportunidades se abren?

Recientemente me he tropezado con una muy interesante. Los newsgame también pueden ser parte de una narrativa transmedia, y Maldita ha diseñado un escape room titulado "La fábrica de los bulos" para aprender de forma lúdica a detectar bulos. Son 45 minutos de formación y entretenimiento, y este verano pienso plantearlo como reto familiar. Este tipo de iniciativas son un servicio público interesante. Puedes leer más aquí: <https://maldita.es/migracion/20220706/escaperoom-fabrica-bulos-desinformacion-migrante/>

3. ¿Es viable plantear un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática? ¿Qué posibilidades ofrece el periodismo transmedia para la alfabetización mediática?

Requiere un gran esfuerzo y una mayor inversión, por lo que depende del compromiso social que posean las distintas empresas periodísticas. Hay que realizar una gran campaña de sensibilización contra la desinformación y los malos hábitos en redes sociales, y plantearlo de forma lúdica a las personas más vulnerables podría facilitar el aprendizaje y reducir la brecha digital existente en algunas generaciones.

4. ¿Todos los medios deberían comprometerse con ello?

En un mundo perfecto, sería lo ideal. Pero las empresas buscan beneficios y no suele ser compatible por la inversión que requiere de tiempo para la planificación de la estrategia correspondiente, para construir alianzas entre empresas colaboradoras, contratar o formar al personal cualificado, y otras consideraciones técnicas.

5. ¿Conoce experiencias que combinen el periodismo, la narrativa transmedia y la alfabetización mediática en la línea que estamos planteando? Si es sí, ¿cuáles?

El caso que he contado de Maldita. También hay otros interesantes ligados a normativas o decisiones ministeriales como este: <https://videojuegosinformativos.wordpress.com/2015/10/22/que-se-puede-hacer-con-25-m-el-comienzo-de-los-newsgames-en-espana/>

6. En relación con la pregunta anterior, ¿cuáles son los indicadores de calidad que determinan que estos proyectos cumplen con su finalidad de alfabetizar? O, en todo caso, ¿cuáles serían los indicadores de calidad que aseguren que estos proyectos cumplirán con su finalidad de alfabetizar?

Debe facilitar la interacción, la exploración, el pluralismo o los diversos puntos de vista, y la usabilidad debe ser adecuada.

7. Por lo tanto, en el diseño y puesta en marcha de un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática, ¿qué es lo imprescindible como recursos?

A nivel humano, un perfil high-tech, que pueda realizar una propuesta integradora y atractiva (conocimiento de periodismo de datos, creación de visualizaciones), con sensibilidad visual. A nivel técnico, trabajar con equipos multidisciplinares facilita esta tarea. Mezclar algún informático, con un experto en Bellas Artes y un periodista puede facilitar construir propuestas complejas. Y a nivel económico, carezco del conocimiento necesario para pronunciarme sobre esta cuestión.

8. Una vez en desarrollo, ¿cómo deberían ser monitoreados y evaluados estos proyectos?

Elaboración de pre-test antes de su lanzamiento, promoción entre perfiles adecuados al producto, monitorización de audiencias en redes sociales para determinar su impacto.

9. ¿La lógica y dinámica del transmedia, además de abrir oportunidades para la alfabetización mediática, introduce riesgos o problemas nuevos?

Todo avance no está exento de riesgos. Debido a la economía de la atención, quizá el consumo sea parcial y el diseño de la experiencia completa no sea apreciada por el consumidor. Otro problema es su fecha de caducidad, que quizá la inversión realizada haya sido excesiva para el periodo de utilidad.

10. En el marco de una sociedad altamente audiovisual y conectada a las pantallas, ¿qué deberíamos considerar en aras de fomentar la alfabetización mediática?

Se debería introducir una asignatura obligatoria en Primaria y Secundaria para estimular el consumo racional de los medios, tanto como receptores como productores por ejemplo en redes. Y además debería ser impartida por periodistas que estimulen el sentido crítico de los estudiantes y cuenten experiencias vividas que les permita crear conexiones.

Entrevista 12

Entrevistada:	Ainara Larrondo
Código:	E12
Institución:	Universidad del País Vasco
Modalidad de entrevista:	Virtual
Fecha:	13/06/2022

1. Periodismo y narrativa transmedia, ¿cómo se conectan? ¿Algún ejemplo que conozca y que merece ser destacado?

El periodismo transmedia para mí es un periodismo global, es decir, es un ejercicio del periodismo que trata de obtener lo mejor de cada medio, pero no solo a nivel técnico, tecnológico, de herramientas, sino también lo mejor del mensaje de cada tipo de medio que tenemos hoy. Los proyectos transmedia que he conocido son periodísticos pero vinculados más al *periodismo slow*: temáticas/acontecimientos periodísticos que no van con la rapidez del día a día, son temas importantes, amplios, que requieren planificarlos bien, y precisamente por ser transmedia saber qué medio utilizar, las opciones narrativas, de géneros, de formatos. Entonces el periodismo transmedia es un periodismo global, muy exigente, que requiere personal, esfuerzos, tiempo y sobre todo requiere ganas, no solamente en términos de carga de trabajo, sino realmente creer en el proyecto transmedia, creer que lo que vas a contar con una estrategia transmedia es especial y tendrá provecho para la audiencia.

Conozco sobre todo los proyectos que se han llevado a cabo en la Radio Televisión Vasca, del laboratorio de Radio Televisión Española. Proyectos que se han desarrollado con esa perspectiva transmedia ya sea desde el inicio o en el proceso. También conozco un caso en la Radio Televisión Catalana. En el 2016 publiqué un artículo en Trípodos en el que analizaba alguno de estos casos. En aquel momento se había hecho sobre todo una conceptualización, en mi artículo hice una especie abordaje conceptual del concepto y luego me lancé a analizar casos específicos y fui a las radios televisiones por el tipo que estábamos llevando a cabo en ese momento.

En prensa o medios digitales que tenga origen de prensa, como El País o El Mundo, los proyectos transmedia yo creo que no han tenido tanta visibilización. En su día en COPE hicieron reportajes radiofónicos que luego se extendieron a lo transmedia. Y luego, sobre todo, los casos más sonados han sido a nivel de documental transmedia, y yo creo que es precisamente porque el documental es un género que va muy parejo al reportaje, pero que tiene un proceso más lento, a diferencia del reportaje que aun siendo más elaborado es sobre temas más de actualidad.

Entonces, es posible unir lo transmedia al periodismo, pero vincula a temáticas más cercanas al reportaje o al documental, y este último es un género muy vinculado a lo audiovisual. Se entiende entonces que el periodismo transmedia puede explotarse un poco más desde la perspectiva de los medios audiovisuales como concepto.

2. Si a este binomio 'periodismo - narrativa transmedia', sumamos también la alfabetización mediática, ¿qué oportunidades se abren?

La alfabetización mediática es algo que se obtiene luego de que se ha dado la educación mediática, un proceso educativo. Entonces, si hablamos de usar los proyectos transmedia para alfabetizar hay una confluencia interesante. Por ejemplo, un proyecto transmedia dirigido a alfabetizar puede ser un proyecto transmedia sobre desinformación, que se puede abordar con reportajes en televisión sobre desinformación, con artículos en prensa, también tratando algún caso, debates radiofónicos, con algún tipo de acción en la calle, hablando con la ciudadanía sobre la desinformación, foros abiertos... eso sería un poco desde una perspectiva transmedia: unir lo offline con lo online para alfabetizar mediáticamente. En la línea de la pregunta, entonces considero que el transmedia puede ser interesante si aborda temáticas que sirvan para educar mediáticamente. Sería, por lo tanto, obtener lo mejor de cada medio para transmitir lo que tú quieres. Por ejemplo, usar Twitch para llegar a una audiencia más joven, con la televisión a una audiencia más adulta, etc.

3. ¿Todos los medios deberían comprometerse con ello?

Yo creo que los medios se están preocupando. Por lo menos los medios de manera individual, formando parte de cátedras, de proyectos, de iniciativas en general, impulsadas por ejemplo por la Federación de Periodistas, o la Sociedad Española de Periodistas, etc. Formar parte para hacer este tipo de proyectos colaborativos transmedia.

Antiguamente los medios tenían muy interiorizado esa función de educar, que es algo que se ve por ejemplo en el Canal 2 de RTVE, que es muy cultural,

pedagógico... ese canal es un reflejo de lo que era la televisión antes. Eso se ido perdiendo un poco, porque la televisión y otros medios se han volcado más en el divertimento y el entretenimiento. La función educativa, esa visión, esos valores se han perdido y ahora para cualquier medio retomar esa función le cuesta un poco. Entonces deberían colaborar con otros medios, proyectos o cátedras y eso les ayudaría a cumplir con ese papel de educación mediática, porque al final, quien mejor que los medios para educar en esa línea. Se ve incluso en los medios públicos, a excepción de RTVE, que han perdido esa función educativa a través de proyectos transmedia o de otros.

4. En relación con la pregunta anterior, ¿cuáles son los indicadores de calidad que determinan que estos proyectos cumplen con su finalidad de alfabetizar? O, en todo caso, ¿cuáles serían los indicadores de calidad que aseguren que estos proyectos cumplirán con su finalidad de alfabetizar?

Lo primordial es que haya un eje/hilo narrativo conductor bien pensado entre todas las acciones. Pensemos en un usuario hipotético, que tiene la opción de ingresar al producto transmedia por diferentes vías. Él, por ejemplo, entra al universo transmedia por un programa de radio que le permite tener el contenido de una manera completa, pero a su vez, también lo conduce a otros contenidos de ese universo transmedia que le permitan enriquecerse y también aportar. Esto es, debe haber una conexión entre todos los productos, pero que no sea una conexión absolutamente rígida, sino que le permita al usuario decidir cuál es la frecuencia, libremente. Esto es para mí lo fundamental, y también dejar participar al público. Y que el contenido sea diferente: que lo que se ofrece en los diversos medios sea sobre el mismo tema, pero diferente. Es organizar el tema y ver qué parte se difunde por qué medio, y ver cómo estos conectan entre sí.

5. Por lo tanto, en el diseño y puesta en marcha de un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática, ¿qué es lo imprescindible como recursos?

Realizar un proyecto transmedia exige personal. Necesitas un grupo de personas trabajando, otro grupo coordinando o planificando. Necesitas un coordinador/a de medios multimedia que de orqueste todo. Y eso también implica tiempo. Necesitas gente que grave, que edite, guionistas (dependiendo del tipo de producción transmedia). También diferentes medios, accesos, ser innovador. Se habla ahora del transmedia inmersivo, y eso a nivel técnico exige cámaras especiales... Esto se lo pueden costear las grandes corporaciones. Pero no todo es el dinero, muchas veces importa mucho la creatividad. Eso es lo bueno que tiene el transmedia, que como tienes a tu alcance todos los medios igual puedes hacer cosas en algún medio que no te exija tanto dinero, pero sí que sea algo creativo, por ejemplo, utilizar Twitter, etc.

Yo creo que al final es mucho qué prioridad tenga el medio o en qué se quiera diferenciar. Por ejemplo, en el caso que conozco de la Radio Televisión Vasca, allí han invertido mucho dinero en el desarrollo transmedia. Tienen a una persona que hace funciones de coordinación, tienen un equipo que se dedica a pensar más incluso ellos reconocen que muchas de las cosas que hacen a nivel estratégico, todo lo hacen con perspectiva transmedia. Ejemplo de esto es su iniciativa Ecuclima, totalmente transmedia.

Hay que apuntar que sucede mucho que se le dice transmedia a lo que es multimedia. Para que algo sea transmedia debe haber la participación de más de un medio y la participación de los usuarios. El transmedia es algo más evolucionado que el hipermedia, el multiplataforma, el crossmedia.

6. Una vez en desarrollo, ¿cómo deberían ser monitoreados y evaluados estos proyectos?

Primero yo haría una lista de características obligatorias, y luego nivelarlas, agrupándolas de manera que si un producto cumple que un grupo es de nivel 1, si cumplen otras es de nivel 2 y así sucesivamente. Esto puede ser en intensidad o en tipologías. Y luego cuando haces el análisis dices: cumple estas, es de nivel tal. Por supuesto, hay que explicar bien en qué consiste cada nivel.

7. ¿La lógica y dinámica del transmedia, además de abrir oportunidades para la alfabetización mediática, introduce riesgos o problemas nuevos?

No se me ocurre ninguna repercusión negativa. Porque yo creo que la alfabetización mediática depende sobre todo del tema o de qué acciones se hagan para educar. Que esas acciones se hagan en un medio o en varios, todo suma. Te diría que, si las nuevas generaciones ya están acostumbradas a consumir en transmedia, entonces, cualquier producto adaptado a este estilo les va a llegar mejor y los va a alfabetizar.

Los dos puntos [transmedia y alfabetización mediática] tienen un mismo objetivo, pero a la vez distinto. Uno más enfocado a lo profesional y otro más a la ciudadanía, es algo más filantrópico.

8. ¿Qué lecciones sobre alfabetización mediática podemos extraer de los últimos acontecimientos mundiales?

De esto sacamos que el poder que tienen los medios de comunicación para polarizar la opinión pública, para mover a las masas en una determinada dirección, condicionan el pluralismo. Y también devela cómo somos vulnerables a la desinformación, y si no estamos correctamente alfabetizados, somos vulnerables a la propaganda. Este riesgo siempre ha existido, pero ahora es mayor. Tenemos problemas como los *deepfakes*, que no nos permite saber qué es verdad y qué no. Hay que preparar a la gente no solo en decirles que tenga cuidado con algo, sino en qué hacer. La manipulación es un arte y si es buena es muy difícil de develar. Por ello la AMI es fundamental, y es un campo difícil, en el que hay mucho por descubrir.

Entrevista 13

Entrevistado:	Arnau Gifreu
Código:	E13
Institución:	Universidad de Girona
Modalidad de entrevista:	Presencial
Fecha:	20/04/2022

1. Periodismo y narrativa transmedia, ¿cómo se conectan? ¿Algún ejemplo que conozca y que merece ser destacado?

Yo separaría periodismo como uno de los géneros que aparece mucho antes que la narrativa transmedia. Este es un género dentro de un macrogénero que podemos denominar no ficción, que convive junto a otros grandes géneros como el documental, la educación, los museos... Estos géneros se unen con unos adjetivos que sería como las formas de expresión narrativa y una de esas formas de expresión narrativa después del surgimiento del audiovisual, es la narrativa transmedia. Entonces, el periodismo con el paso de los años, sobre todo a partir del siglo XXI se convierte en un periodismo transmedia. Es por lo tanto una fusión donde primero aparece el género y después se transforma y adquiere adjetivos, el periodismo se trasporta a las plataformas y de alguna forma se distribuye y se diversifica a través de diversas plataformas permitiendo la participación de los usuarios. El abanico de proyectos es inmenso en esta línea. Hay ciertos medios de comunicación, diarios especialmente que empieza a destinar recursos para de alguna manera explicar un hecho de manera diferente. Entonces utilizan diferentes plataformas conectadas. Hay uno considerado como uno de los primeros exponentes del periodismo transmedia que es sobre Bosnia.

2. Si a este binomio 'periodismo - narrativa transmedia', sumamos también la alfabetización mediática, ¿qué oportunidades se abren?

Este tema lo he trabajado más desde una perspectiva de no ficción/documental. Las posibilidades, a través de lo que yo conozco, para la alfabetización mediática son muchas. Por ejemplo, participé del proyecto Transalfabetismos de la Pompeu Fabra, con Carlos Scolari, que desarrollamos en varias escuelas europeas. Allí pude ver que las oportunidades que la herramienta del vídeo, del documental, de filmar un corto (ya sea de ficción o documental), incluir datos (big data)... sí que eso al alumno le aportaba y le facilitaba hacer cosas de otra manera. Por tanto, yo creo que sí que hay un maridaje que puede ir a más entre estos tres campos. Sin duda tiene que haber una relación y tu tesis aportará mucho al campo. Creo mucho

en el potencial de la no ficción para hacernos aprender de otra manera, más allá de los libros, etc.

3. ¿Los medios se preocupan por alfabetizar? ¿Se deben comprometer con ello?

Yo no creo que los medios vayan a buscar ejercer esta función de enseñar a través del transmedia. Me explico. Proyectos en esta línea son, por ejemplo, el de Transalfabetismos (un Horizon Europeo), también está el Learning by Docs que ahora se llama NEXTUS (propuesta para enseñar el documental en el aula y partir los documentales en segmentos), hay otro en Colombia que se llama CINESCUELA, que va sobre cine y también propone talleres, materiales audiovisuales... En este sentido creo que el periodismo y la alfabetización mediática y lo transmedia tienen unión, pero no existe una plataforma como tal. Por ello, una posible línea de futuro de tu tesis podría ser una plataforma que las una. Yo creo que es importante que los medios se comprometan, pero no creo que solo sea labor de los medios. Los medios deben tener una función después de esto, de expansión, de poner el altavoz de que esto existe. Pero yo creo que la voz inicial parte de la academia y de los recursos obtenidos a través de los proyectos I+D. Lo viví en el proyecto de Transalfabetismos. Había un presupuesto amplio para hacer cosas, con escuelas, países, contrastar modelos, crear guías didácticas... Por tanto, yo creo que está bien que sea la academia quien impulse esto, y después los medios de comunicación deberían cogerlo, viralizarlo y ser altavoz para que las personas se enteren.

4. ¿Es viable plantear un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática? ¿Qué posibilidades ofrece el periodismo transmedia para la alfabetización mediática?

Si es documental tiene capacidad para convertirse en herramienta educativa, toda la información que genera el periodismo, todos los datos convertidos en conocimiento también se pueden convertir en una plataforma educativa. Al final, cuando vez un transmedia que te explica de diferentes aproximaciones y miradas

un mismo hecho, esto ya es aprendizaje. Sin embargo, no existe una plataforma como tal, y esto creo que tu tesis puede dar como aporte original. Y dentro de esto tomar en cuenta la capacidad de concentración que tienen las audiencias, ya que ahora les importa lo rápido. Lo que tiene la no ficción o el documental, que les puede dar pereza o resultar aburrido. Entonces allí hay un choque de trenes, pues las generaciones más jóvenes, no es que no tengan tiempo, no tienen concentración o interés en ello. Por ello, hay que tener en cuenta esto en el desarrollo de un tipo de plataforma así.

5. En relación con la pregunta anterior, ¿cuáles serían los indicadores de calidad que aseguren que estos proyectos cumplirán con su finalidad de alfabetizar?

Eso es complicado. Se deberían analizar las experiencias de otros proyectos, como el de Transalfabetismo. Pero yo creo que esto justamente sería la aportación original de tu tesis. Hay que trabajar en un modelo con indicadores que pueda aplicarse en diferentes contextos, y así trabajar en guías, tips a aplicar.

6. Por lo tanto, en el diseño y puesta en marcha de un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática, ¿qué es lo imprescindible como recursos?

En primer lugar, hace falta un equipo de redactores, que sean periodistas principalmente, que sepan trabajar la información... un grupo de personas acostumbradas a oler noticias, a detectar qué está en la agenda y se puede trabajar a largo aliento (que se mantenga en el tiempo). A este equipo nuclear estaría bien que se le una un equipo que supiera transformar lo que recibe, que es información, en conocimiento, aquí está la clave, es decir, que los datos que obtienes se dotan de sentido y los transformas en infografías, mapas de datos, etc. que están mostrando una idea. Esto es fundamental porque si el usuario no encuentra significado raramente se va a quedar allí, pues solo será un dato más que no le afecta. Esta labor debería ser realizada por un storyteller. Y por último entraría un equipo de especialistas en nuevos formatos. Un equipo que hace la traducción o la

expansión a algo transmedia. Aquí debe haber un equipo que sepa trabajar cada uno de estos formatos que exige el transmedia. Por último, no sé si antes o después, o en paralelo, añadiría el ingrediente de alfabetización mediática. Quizá debería ser antes de llevarlo a lo transmedia. Debería haber un equipo de especialistas en educomunicación y AML que vieran el contenido que hay, que recibieran estos datos y este storytelling, y que determinaran qué tipos de prácticas son las más idóneas para convertir estos proyectos en algo transmedia y que llegue a donde quieres que llegue. Dentro de todas estas etapas, yo creo que sería en la primera (a cargo de los periodistas) donde se debería definir el tipo de audiencia, por qué y qué capacidad tiene esta audiencia recibir este contenido. Así, este target, luego es retomado por el grupo de educadores, de formadores, y lo evalúa. Así, a partir de la información que ha recibido, el contenido que tiene y la audiencia que se propone, intenta amoldar las prácticas y las competencias a este grupo. Y luego ya entraría el equipo de nuevos formatos para darle el adjetivo: periodismo transmedia, o periodismo educacional transmedia.

7. Una vez en desarrollo, ¿cómo deberían ser monitoreados y evaluados estos proyectos?

Por ejemplo, en el proyecto de Transalfabetismos, establecimos una serie de competencias y de fichas. Con estas fichas fuimos a los colegios y proponíamos ciertos tipos de ejercicios a los alumnos, por ejemplo, la creación de un juego de mesa, de un videojuego, de un juego para móviles, un podcast... había muchos ejercicios que luego eran evaluados por los alumnos con unas encuestas, o sea, valoraban en qué se habían sentido más cómodos. Incluso a veces se examinaba junto con los profesores de la escuela para que cierta parte de la evaluación a los alumnos sea de esta forma, y claro que demostró en ciertos casos que es mucho más efectiva la adquisición de conocimiento de esta manera que de la manera tradicional. Una hipótesis tuya de partida en este sentido: hay que hacer una transformación del contenido docente ya desde primaria.

8. ¿La lógica y dinámica del transmedia, además de abrir oportunidades para la alfabetización mediática, introduce riesgos o problemas nuevos?

Al final transmedia también es sinónimo de exceso, de saturación, de plataformas... Entonces, claro, si estás dando información a través de plataformas, hay que tener cuidado: el transmedia debe estar bien diseñado, incluso no llamarse transmedia sino crossmedia, que sea más ordenado, adaptándose a la lógica de las clases, porque las personas no somos multitasking, necesitamos un orden. Y en una clase necesitas ir de un concepto A hacia un concepto B, y luego cuando ya los tienes todos sobre la mesa empiezas a ver las relaciones. Entonces el transmedia puede ser peligroso para un alumno porque se puede perder. Yo creo que este modelo es peligroso en el aula, en un modelo narrativo no. De hecho, se me genera la duda de si realmente el transmedia funciona para esto, yo creo que sí, pero siempre y cuando estés bien estructurado, bien hilado y sea bien guiado.

9. En tu experiencia en proyectos de documental transmedia, ¿qué competencias mediáticas has notado que le faltan al público para realizar un adecuado consumo de estos proyectos?

Yo creo que de entrada tienen cierto miedo, rechazo, o alejamiento a la tecnología, dependiendo del tipo de edad, no es lo mismo un joven de 18 años que una señora de 60. Yo creo que en cada grupo las principales competencias que faltan en un grupo que sube es capacidad de permanencia, de seguimiento, porque el transmedia pide participación, involucración... por ello hay que saber ganarse al interactor, si no se le motiva emocionalmente allí lo pierdes. Y por otro lado hay gente que le teme a las palabras extrañas, a los conceptos extraños, si empieza a ver una pequeña sinopsis y lee: este es un proyecto transmedia, educomunicativo, observacional... y esa señora al cabo de dos frases colapsa y ya no entra. Es un miedo a resignificar lo que está viendo y se convierte en un reto el no tener prejuicios de lo que será.

10. ¿Qué lecciones sobre alfabetización mediática podemos extraer de los últimos acontecimientos mundiales?

La sensación en general es preocupante. La expansión de noticias falsas ha llevado hasta derrocar gobiernos. Cuando llegas a este punto ya no sabes qué es verdad

y qué es mentira... al final todos somos manipulables y los medios de comunicación tienen una función importante en todo esto, pero generan mucha duda, el saber en manos de quién están, cómo manipulan... Yo creo que estamos en una época muy complicada y el periodismo tiene esta función de intentar de expresar y decir la verdad, y ser lo más objetivo posible ante los hechos. Pero no soy muy optimista a nivel de futuro, y es que la sensación después de la pandemia es peor, somos más paranoicos, tenemos más prisa, no tenemos tanta paciencia, no soportamos a los otros, nos da pánico la masa, o sea, se han ido injertando una serie de miedos en nuestro ADN y eso nos genera un futuro poliédrico, de muchas capas, que no se sabe a dónde va todo. Cada vez hay más precariedad laboral... es como una especie de shock laboral, mucha gente que sube que no tendrá una oportunidad. Pero toda esta complejidad, también hace que sea una época rica para el análisis, podemos trabajar en cómo potenciar este consumo lento, pausado, reflexivo, cómo generar mecanismos para incentivar esto en los jóvenes, por ejemplo.

Entrevista 14

Entrevistada:	María del Mar Grandío
Código:	E14
Institución:	Universidad de Murcia
Modalidad de entrevista:	Virtual
Fecha:	17/06/2022

1. Periodismo y narrativa transmedia, ¿cómo se conectan? ¿Algún ejemplo que conozca y que merece ser destacado?

Las narrativas transmedia se pueden aplicar a cualquier tipo de contenido. Uno de estos son los periodísticos. En este caso el transmedia sería un adjetivo que acompañe a determinados contenidos periodísticos. Por lo tanto, el periodismo transmedia es un tipo de contenido periodístico que fluye por diversas plataformas y que todas ellas aportan a esa narrativa principal o madre. De esta forma, puede estar compuesta por formatos digitales y formatos más tradicionales, todos estos deben ser independientes entre sí y a la vez complementarios. Un buen producto transmedia es aquel en el que un usuario puede hacer un consumo individual de

uno de los elementos sin problema, pero también puede consumir más elementos y estos enriquecerán su experiencia y conocimiento. Esto viene fenomenal en el caso del periodismo, pues la narrativa transmedia permite explicar temas complejos de manera sencilla (no simple), a través del uso de diferentes formatos que incluyen también diferentes lenguajes. Puedo destacar el trabajo que se hace desde el Lab de RTVE, donde exploran diferentes formatos como el webdoc, el 360 y la realidad virtual. En concreto, el webdoc “Parir en el siglo XXI”. Este documental ha ganado muchos premios. Es una coproducción entre Barret Producciones, Apunt (Televisión Pública Valenciana) y el Lab RTVE. Se exploran las posibilidades de un parto respetuoso en el que las mujeres puedan parir sin violencia obstétrica.

2. Si a este binomio ‘periodismo - narrativa transmedia’, sumamos también la alfabetización mediática, ¿qué oportunidades se abren?

La función del periodismo es informar, contar historias, y finalmente las buenas historias también forman. Vivimos en un mundo muy complejo donde los temas que abordan los periodistas son muy complejos, en este punto, el transmedia cubre estos matices, pues es capaz a través de diversos formatos y lenguajes, narrar las diferentes capas que tiene un problema y un hecho. Sin embargo, hago aquí una diferencia entre alfabetización mediática y generación de conciencia. Personalmente no creo que el periodismo tiene que alfabetizar o educar, no como su ADN. A mí me parece interesante que desde el periodismo se utilicen diferentes herramientas para explorar temas que son complejos y, en esa labor de explicar sobre ese tema, se genere esa concienciación, esa capacidad crítica que es doble: enseñar a la gente a usar herramientas a las que no todos pueden acceder o usar de la misma manera, y, paralelamente, que haya esa capacitación para generar un enfoque más crítico sobre un tema. Por lo tanto, no creo que el objetivo principal del periodismo transmedia sea el de educar, yo creo que hay otros agentes sociales, como la escuela, que sí lo tiene como objetivo principal. El periodismo, y el periodismo transmedia debe seguir las dinámicas generales del periodismo que son informar, y con la información generar esa conciencia crítica. Pero esto es una cosa, y alfabetización es otra.

3. ¿Todos los medios deberían comprometerse con ello?

La función de los medios es informar. Hay otros agentes sociales cuya principal función es educar. Pero esto es un trabajo compartido. No podemos decir que la alfabetización mediática deba estar relegada a educadores mediáticos, a gente de comunicación que está en instituciones docentes, etc.

4. ¿Conoce experiencias que combinen el periodismo, la narrativa transmedia y la alfabetización mediática en la línea que estamos planteando? Si es sí, ¿cuáles?

Un ejemplo de esto es Almudena Ariza, que a través de unos vídeos en TikTok explica cómo los ciudadanos pueden grabar unas imágenes y verificar ese contenido para que posteriormente ese contenido pueda ser usado por un medio. Este proyecto sí tiene como finalidad de alfabetización mediática. Por lo tanto, sí que se puede alfabetizar desde el periodismo, pero no es connatural a él. Hay una parte de alfabetización que se está haciendo desde los medios, como una función adicional, sobre todo desde los organismos públicos se están haciendo cosas muy interesantes, como en Clan Televisión, con la concienciación de alfabetización mediática que desarrollaron con un grupo de niños.

5. Por lo tanto, en el diseño y puesta en marcha de un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática, ¿qué es lo imprescindible?

El factor económico es muy importante, puestos proyectos implican tecnología, narrativas punteras. Por eso yo creo que la línea de trabajo es trabajar con coproducciones, es decir, con diferentes agentes. La misma RTVE tiene proyectos propios, pero no son la mayoría. Esto va de la mano con el personal técnico. Y es que la narrativa transmedia implica una mayor narrativa y por lo tanto lleva una mayor complejidad en el desarrollo con mayor inversión económica y humana. Por eso creo que la dinámica debe ser compartida: procesos colectivos de producción, de cocreación entre diferentes tipos de instituciones, públicas y privadas,

regionales, nacionales, etc. Creo que ese es un modelo que puede ser viable, más que producciones en solitario.

6. Una vez en desarrollo, ¿cómo deberían ser monitoreados y evaluados estos proyectos?

Esto es muy innovador y los procesos se van actualizando conforme se van sacando las cosas. No hay un protocolo por seguir. Por supuesto que tienen testeos a nivel técnico, como que la navegabilidad sea la correcta, etc. Pero yo creo que allí hay una línea de exploración interesante de cómo evaluar los proyectos transmedia sobre todo desde el punto de vista de la audiencia: si la audiencia entiende lo que se le está mostrando, la navegación de este tipo de proyectos. Ahora mismo no está muy institucionalizado todo esto. Según he conversado con gente de la industria, están haciendo ahora mismo los protocolos conforme van haciendo determinados proyectos. Es que, por ejemplo, si implementas el 360 en tus proyectos, tienes que activar unos protocolos especiales que hasta hace un momento no habías hecho, para medir el éxito de esa propuesta en ese formato. Ahora mismo estamos en momento de exploración, en el que los proyectos transmedia no son estrategias principales de las instituciones periodísticas están dentro de los laboratorios o departamentos de innovación, y por lo tanto son propuestas innovadoras que implican innovación en los procesos que los van evaluando.

7. ¿La lógica y dinámica del transmedia, además de abrir oportunidades para la alfabetización mediática, introduce riesgos o problemas nuevos?

Efecto negativo no intrínsecamente. Como hay más formatos y más medios, puede ser que el usuario por el hecho de que disponga de varios formatos se vea excluido en alguno por un grado de desconocimiento y por lo tanto haya que hacer un poco de pedagogía para explicar. Considero que ni el periodismo transmedia ni la alfabetización mediática traigan consigo algo negativo, todo lo contrario. Pienso que todo lo que sea informar bajo unos criterios periodísticos y que sea educar en

medios desde una buena educación mediática, no tendrán algo negativo respecto a otro tipo de contenidos.

8. En el marco de una sociedad altamente audiovisual y conectada a las pantallas, ¿qué deberíamos considerar en aras de fomentar la alfabetización mediática?

Hay muchos frentes abiertos. Principalmente en el tema de la desinformación. Hay que educar a la gente para que sepan diferenciar la información falsa, que sepan cómo verificar la información, cómo testear los bulos. Sobre todo, después de lo vivido o lo que sucede ahora. Las personas deben saber identificar la desinformación en temas de salud, en contextos bélicos, políticos, etc. Esto es transversal. Hay que educar desde niños a mayores. Otra parte muy importante es la que tiene que ver con el bienestar digital. Se estima que una persona mayor pasa 9 horas frente a una pantalla, tres de ella frente al móvil. Entonces creo que allí hay unas dinámicas que se abren de manera fuerte y potente con el bienestar digital. Tenemos que valorar los riesgos de una intensificación de la tecnología en nuestras vidas y aprovechar las oportunidades, y en este punto es fundamental la alfabetización mediática para minimizar riesgos. Y dentro de esto, verlo por sectores, como el sector más joven, donde hay que ver temas como la gestión del tiempo frente a la tecnología, la imagen pública, el consumo de pornografía, el ciberbullying. Son muchos temas. También está la alfabetización de la tercera edad, el acceso a la tecnología, brecha digital... es un panorama abierto, dinámico, con retos diarios. Y los periodistas pueden aportar a esto, así como los profesores de instituto, de infantil, etc. la alfabetización mediática es un reto para la sociedad.

Entrevista 15

Entrevistada:	Beatriz Feijoó
Código:	E15
Institución:	Universidad Internacional de la Rioja
Modalidad de entrevista:	Virtual
Fecha:	30/05/2023

1. Periodismo y narrativa transmedia, ¿cómo se conectan?

La narrativa transmedia trasciende cualquier tipo de formato. Es una forma de crear contenido. Da igual que sea de ficción, no ficción. Efectivamente en los momentos en los que estamos, a pesar de que el periodismo requiere siempre ese toque objetivo, cada vez el usuario demanda más este tipo de experiencias inmersivas. Lo que busca la narrativa transmedia es generar ese universo en el que el lector, usuario, audiencia se pueda sumergir y pueda consumir los contenidos con una mayor experiencia y de los que pueda formar parte. Obviamente, el matiz diferenciador que creo que hay entre un tema de ficción o no ficción (como una noticia) es el tema objetivo.

Creo que es justo y necesario que el periodismo tenga en cuenta la narrativa transmedia porque tenemos un usuario que consume distintas pantallas. Y si tú solo estas en una pantalla, o usas un determinado formato, ten por seguro que el usuario no irá a esa pantalla por muy bueno que sea tu contenido. El formato transmedia busca de alguna forma garantizar el llegar a un usuario que también en sí mismo es transmedia, es decir, que está en muchas pantallas. Y obviamente, el transmedia trasciende multipantalla. Estamos hablando de crear un contenido que sea líquido, que vaya fluyendo por las pantallas y se vaya adaptando a ellas, pero de forma integral, no en una pantalla. No hablamos de que la letra se tiene que adaptar al tamaño de esta pantalla, sino estamos hablando de una experiencia mucho mayor, de ofrecer contenidos ad hoc para cada pantalla. Es decir pues, tú, en el móvil tienes que ofrecer una experiencia que no puedes ofrecer a través del ordenador o no puedes ofrecer a través de un podcast. Entonces es esa estrategia y esa visión que, además de ser una noticia con rigor, debe ser contada de forma distinta.

2. En relación a este nuevo usuario/cocreador multipantalla nace también la preocupación de cómo está consumiendo los medios. Quiero introducir en esta línea la importancia de la alfabetización mediática...

La tecnología evoluciona más rápido que nuestra capacidad de asimilar. Entonces, efectivamente nos encontramos con otras formas de consumo. Yo me centro

mucho en los menores. Técnicamente podemos estar preparados para gestionar la tecnología porque al fin al cabo, especialmente las nuevas generaciones nacen sumergidas en esta realidad, pero sí que críticamente te expone a formas de consumo donde también debes tener un pensamiento crítico, habilidades cognitivas más evolucionadas para también navegar por este tipo de contenidos. Porque obviamente, si antes imagínate recibiendo un input, ahora está recibiendo cinco o seis y tienes que ser también competente críticamente para saber convivir y mediar con esos contenidos. Ese el gran reto al que nos enfrentamos, que es educar a un usuario ante la nueva realidad mediática que tenemos.

3. ¿Ves posible que a través de un modelo periodístico transmedia podamos alfabetizar a la población?

Yo creo que es algo posible porque también es algo que atraería la atención, por supuesto, teniendo claro el tipo de público al que estas alfabetizando. Yo creo que la propuesta transmedia enriquecería sumamente al usuario en el sentido de que se le abordaría por la pantalla en la que se encuentra, de una forma en la que él está receptivo a recibir contenidos. Entonces, todo lo que sea fomentar formación desde la óptica transmedia bienvenido sea.

Ahora bien, yo priorizaría no tanto la forma, sino también el contenido. Lo primordial debe ser el pensamiento crítico. Yo trabajo mucho con la alfabetización publicitaria, entonces, el perfil con el que trabajo sabe perfectamente lo que es publicidad, pero lo que es la aplicación de esos conocimientos no entran en juego cuando están en frente de esa publicidad. Por tanto, conocer el fenómeno no es suficiente. La alfabetización publicitaria en este caso, y de la misma forma la mediática tiene que ir en una línea más actitudinal, no tanto en la línea conceptual. Y eso ya se ha demostrado y los nuevos programas de alfabetización publicitaria van en esa línea, de trabajar más el hecho de cómo tú procesas esa información no tanto que lo sepas o no lo sepas. Es decir, tú decirle a un niño, a un menor lo que es publicidad, lo que es narrativa transmedia, lo que hace o no hace, no te sirve para nada, porque en el momento en sí mismo, esos mecanismos de conocimiento no se activan. Pues, por ejemplo, en un mismo contexto transmedia los contenidos tienden a hibridizarse, lo que es verdad, lo que no es verdad, lo que es offline, lo que online,

se diluye, entonces, para que haya una experiencia responsable o plena de esos contenidos, tienes que saber qué reglas jugar o en qué reglas estás jugando y para eso necesitas tener una muy buena alfabetización.

4. ¿La responsabilidad de alfabetizar en quién recae?

La alfabetización en un primer término yo creo que empieza en el hogar. Soy una firme defensora de que la alfabetización al nivel que sea (mediática, publicitaria, moral y demás) debe empezar en el hogar. Creo que si uno se alfabetiza cuando tus fuentes son plenamente fiables y yo creo que uno se fía ciegamente de su casa, de sus padres y demás, o debería fiarse. Y además los padres deben ser un principal ejemplo e intentar conversar sobre estas cuestiones. Eso es una asignatura muy pendiente en los hogares. Los padres desconocen las rutinas digitales de sus hijos y a veces es interesante y puede ser enriquecedor compartir foros, o sea, espacios en común. Yo partiría de eso. Obviamente, qué nos encontramos. En los centros escolares, el programa de alfabetización que hay está pillado por pinzas, o sea, es bastante deficitario, no por falta de intención de los colegios y demás, sino también porque tenemos unas leyes que no fomenta esa formación, y también tenemos unos profesores que tienen una gran carga docente y unas grandes responsabilidades aún para recargarlo. Obviamente, los medios pues están muy regulados, especialmente los convencionales. Y yo siempre digo, la ley es necesaria pero no suficiente. Es decir, la ley siempre va un poquito por detrás de lo que ocurre en el mercado, o sea, siempre se regula a partir de lo que ya hay. Entonces yo creo que es interesante y necesario, sobre todo, formar a la audiencia, no solo regular los medios.

5. ¿Cuáles serían los pilares fundamentales de proyectos de este tipo para poder sacarlos adelante?

Yo en primer lugar definiría qué contenidos, porque claro, nos metemos como siempre con la forma, pero primero reflexionaría qué quieres comunicar y con qué finalidad, cuál es la estrategia de esto. Porque bueno, nos podemos emocionar con la narrativa transmedia, pero, vuelvo a lo mismo, es importante tener muy presente

el qué y el quién. O sea, un poco esto sale del marketing, pero es el posicionamiento.

Recalco la importancia de definir el público. Una propuesta temática de contenidos no puede ser igual para todos los públicos, va en función de la edad y sobre todo, si lo que se quiere es alfabetizar, esto es algo que va muy de la mano de la edad de quien quieras alfabetizar. Entonces, insisto, hay que tener muy claro el quién, porque es muy sensible la alfabetización al público al que te quieras dirigir. Y sobre todo porque estamos en un momento donde captar la atención y la intención es fundamental y, sobre todo, en materiales formativos que tienen que ser igualmente atractivos e inmersivos.

6. Por lo tanto, en el diseño y puesta en marcha de un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática, ¿qué es lo imprescindible a nivel de recursos?

Primero tener muy claro la estrategia. Yo insisto lo que estudiaría muy bien es el qué y el quién es el público de ese proyecto de transmedia. Porque efectivamente, la tecnología yo creo que está a disposición de todo el mundo. Entonces, una planificación previa, una planificación estratégica de la propuesta transmedia en materia de alfabetización es necesaria y, sobre todo, insisto teniendo muy en cuenta las necesidades del público. No es lo mismo decir adolescentes, niños o adultos porque tienen necesidades distintas. No te estoy revelando nada nuevo, pero es algo que a veces se nos pasa desapercibido. Entonces, importante primero saber el diagnóstico del que partimos y ese diagnóstico debe ser sobre un público en concreto, para después ese contenido transmedia adaptarlo a las necesidades que ellos tienen.

7. Una vez en desarrollo, ¿cómo deberían ser monitoreados y evaluados estos proyectos?

Lo primero es tener una idea y tener los recursos económicos. Pero si hablamos de fases... Yo siempre empiezo primero por un diagnóstico, es decir, me fijaría en investigar qué necesidades tiene el público. Esta información la recojo a través de

cuestionarios, focus group, etc. Después viene una fase de analítica, donde analizas y extraes la información que tú requieres para organizar el proyecto como tal. Y posteriormente, algo que a veces se nos pasa, es medir la satisfacción. Este punto es importante, independientemente de una iniciativa pública o privada, hay que valorar la satisfacción. Y después, si puedes tener un post test para ver en qué puedes mejorar sería perfecto. A esto podemos llamarlo fase de evaluación.

Entrevista 16

Entrevistado:	Jorge Vázquez Herrero
Código:	E16
Institución:	Universidad de Santiago de Compostela
Modalidad de entrevista:	Escrita
Fecha:	10/05/2022

1. Periodismo y narrativa transmedia, ¿cómo se conectan? ¿Algún ejemplo que conozca y que merece ser destacado?

Suele verse de forma más claro en otros ámbitos de la comunicación, como la ficción, pero también es visible en el periodismo. Se conectan cuando el periodismo emplea diferentes plataformas para contar una historia, cada una de ellas singular y complementaria, además de considerar la participación de la audiencia. Algunos formatos como el documental interactivo y transmedia permiten una expansión específica, donde puede ser más visible el uso de una estrategia transmedia. Los proyectos de la DCMteam de la Universidad Nacional de Rosario son buen ejemplo de ello. Pero podríamos hablar de otros proyectos como Highrise, Quipu o propuestas del Laboratorio de Innovación Audiovisual de RTVE.

2. Si a este binomio 'periodismo - narrativa transmedia', sumamos también la alfabetización mediática, ¿qué oportunidades se abren?

No tengo claro si están al mismo nivel. La alfabetización mediática es transversal y necesaria para un aprovechamiento pleno de cualquier propuesta periodística y

narrativa y, quizá con mayor intensidad, en el ámbito digital. No basta con las propuestas narrativas innovadoras, la audiencia también debe estar preparada.

3. ¿Es viable plantear un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática? ¿Qué posibilidades ofrece el periodismo transmedia para la alfabetización mediática?

Las características de una estrategia transmedia pueden favorecer que una misma actividad de alfabetización que trabaje competencias para distintas plataformas, además de buscar que el usuario se involucre como participante y co-creador.

4. En el marco de una sociedad altamente audiovisual y conectada a las pantallas, ¿qué deberíamos considerar en aras de fomentar la alfabetización mediática?

- Las plataformas tienen lógicas propias.
- Los dispositivos determinan parte del consumo.
- La consciencia de la batalla por la atención.

5. ¿La lógica y dinámica del transmedia, además de abrir oportunidades para la alfabetización mediática, introduce riesgos o problemas nuevos?

Introduce desafíos. Hay riesgo de que el usuario no complete la experiencia, que abandone o se pierda al fluir entre plataformas, tampoco es para el 100% de la audiencia ni para el 100% de los proyectos. Y, también, está el riesgo de utilizar con algún propósito el término 'transmedia' sin ponerlo realmente en práctica.

Entrevista 17

Entrevistado:	Tomás Atarama Rojas
Código:	E17
Institución:	Universidad de Piura
Modalidad de entrevista:	Virtual
Fecha:	17/05/2022

1. Periodismo y narrativa transmedia, ¿cómo se conectan? ¿Algún ejemplo que conozca y que merece ser destacado?

El periodismo y la narrativa transmedia se conectan porque están en la misma área de despliegue: el periodismo es un área de la comunicación y la narrativa transmedia es un modelo de comunicación. En ese sentido, podemos decir que el periodismo transmedia es el ejercicio profesional del periodismo anclándose en el modelo actual de comunicación que es la narrativa transmedia.

Me gusta definir el periodismo transmedia desde una perspectiva un poco más compleja aportando sobre todo el tema de la cocreación del valor dentro de la difusión del mensaje. Entonces, cuando se habla de periodismo transmedia, no es solo la capacidad de tener un relato informativo que pueda ser difundido a través de diferentes plataformas y que estas plataformas enriquezcan la experiencia del usuario, sino también cómo es que el usuario tiene una participación sumamente activa en la amplificación y difusión de este relato, pero también en el crecimiento de este relato, es decir, puede aportar nuevos puntos de vista que pueden generar una suma de contenido a este relato desde una perspectiva muy orgánica. Hay que recordar que el modelo de la narrativa transmedia el usuario juega un rol protagónico (muy activo) y en el periodismo esto se nota porque ayuda a enriquecer las miradas.

Sobre experiencias contemporáneas sobre periodismo transmedia, ahora mismo no lo tengo mapeado.

2. Si a este binomio 'periodismo - narrativa transmedia', sumamos también la alfabetización mediática, ¿qué oportunidades se abren?

A mí no me parece que la alfabetización mediática sea algo añadido o sobrevenido a este primer binomio, sino que me parece connatural. Es decir, no podríamos hablar de periodismo transmedia sin hablar de alfabetización mediática. Esto por la última arista que he comentado, que es que se requiere un rol activo por parte de la audiencia, entonces, si la audiencia no sabe decodificar correctamente los mensajes, si no sabe interpretar las diferentes plataformas, si no sabe cuál es la naturaleza del aporte que se debe dar en este ecosistema que se está

desarrollando, no se puede dar el periodismo transmedia. Un buen periodismo transmedia debe comenzar por alfabetizar a su audiencia, de tal manera que esta audiencia pueda aprovechar esta información que se ha generado y a la vez pueda generar dinámicas que ayuden a seguir mejorando la información.

Voy a tratar de ponerlo en un ejemplo hipotético. Imaginemos que estamos un reportaje transmedia sobre el tema de la inmigración venezolana en algún país de Latinoamérica. En el momento que empezamos a utilizar los diferentes puntos de contacto para revelar esta gran macrohistoria que es un fenómeno sumamente complejo, necesitamos que la audiencia sepa leer la naturaleza de cada uno de los puntos de contacto, entienda la naturaleza del contenido informativo (a pesar de que se pueda difundir por plataformas no tradicionalmente informativas), y después, y esta es la parte más importante, entienda cuál es el rol de los comentarios que puede dar a través de las redes sociales, de los aportes que puede enviar a través de los diferentes canales colaborativos... pues es en ese momento en el que se forma el entramado correcto para hacer de esta experiencia una experiencia colaborativa.

En el periodismo transmedia, la visión del mundo que comparten los creadores periodísticos tiene que ser una visión del mundo que enriquezca la vida en comunidad y eso debe pasar por el filtro de una correcta alfabetización mediática para que las audiencias puedan aprovechar esto que se trata de compartir. Por lo tanto, a mí no me parece un agregado, me parece que es consustancial, porque, además, justamente el periodismo cuando toma este modelo de la narrativa transmedia es una de las áreas de la comunicación que más trabajo tiene para delimitar correctamente el sentido y la naturaleza de los contenidos que se comparten. En el entretenimiento no pasa nada porque estamos en el mundo de la ficción y la gente puede especular, abrir nuevas líneas narrativas, dar rienda suelta a su creatividad. En la publicidad tienen que detectar que son contenidos promocionales... Pero en el periodismo hay que entender que por más que se usen formatos lúdicos el material que se maneja es la verdad, la realidad de la sociedad. Por eso es muy importante que el público entienda las plataformas, los tipos de mensaje y los códigos interpretativos de cada uno de estos recursos que están en el periodismo transmedia. Además, es un mecanismo que nos ayuda a luchar

contra la desinformación, los bulos, etc. por lo tanto, veo que hay una línea de conexión natural, no añadida.

3. ¿Los medios se están preocupando por alfabetizar?

Aquí hay un problema que tiene que ver con la relación que hay entre procesos de educación de las audiencias y desarrollo tecnológico, que es un problema comprensible dada la relación que guardan estas dos variables.

Para enseñar a alguien a entender algo se requiere de un tiempo en el que se conjuga ensayo y error y luego se adquiere una experiencia. Así fue cómo tradicionalmente nos alfabetizamos dentro de los medios tradicionales, aprendimos a entender la prensa escrita, la radio, la televisión...y la manera en que los contenidos se presentaban en cada una de estas plataformas. Eso requirió años. ¿Qué ocurre ahora? Ocurre que, en el actual ecosistema de medios, especialmente en el ecosistema digital, la hibridación y la difuminación de las barreras impiden que se pueda dar un orden en este proceso de ayudar a nuestra audiencia a entender mejor la cultura de medios, a entender mejor la generación de contenidos y a entender mejor las intenciones que están detrás de los contenidos. ¿Por qué? porque de aquí a un mes habrá una plataforma nueva que está llegando a un nuevo nicho y con nuevas dinámicas, y así continuamente. Lo más interesante es de estas nuevas plataformas y dinámicas es que no solo alteran lo que ocurre en ellas, sino que alteran el conjunto de todos los medios, esto lo dice muy bien Scolari cuando habla de ecología de medios.

Entonces, reconociendo que esta segunda variable (desarrollo tecnológico) tiene un avance vertiginoso, es muy difícil alcanzar una alfabetización mediática que vaya a la par, porque la alfabetización antes se daba por supuesta, venía del ensayo y error, porque los medios no estaban entrenados para hacer una alfabetización activa, hacía una alfabetización por experiencia del usuario. Hoy hemos entrado en una época en la que la alfabetización es casi una tarea en la que hay que tomar un rol protagónico y por eso yo entiendo que los medios no estén a la casa de realizarla porque no lo han hecho en el siglo que han tenido sin internet porque no lo entienden ellos. La gente se alfabetizaba por el mismo modelo de consumo que había, en cambio, hoy por hoy, sí es muy necesario alfabetizar porque

el proceso de adaptación no nos permite ese aprendizaje cuando estamos en una evolución constante de los recursos tecnológicos que cambian las narrativas, los hábitos de consumo y la generación de contenido.

Por lo tanto, los medios no están preocupados por alfabetizar a las audiencias, pero no porque no lo quieran, es porque no han estado preparados para ello, es no porque realmente les excede esta comprensión de las nuevas dinámicas. Ahora trabajos como el tuyo desde la academia comienzan a poner en evidencia que la alfabetización debe tener un rol muy activo porque de lo contrario las audiencias van a naufragar en un mar de contenidos y se cae en muchos riesgos que van a dinamitar muchas dinámicas sociales o las volverán enfermizas para el crecimiento de los ciudadanos.

4. ¿Conoce experiencias que combinen el periodismo, la narrativa transmedia y la alfabetización mediática en la línea que estamos planteando? Si es sí, ¿cuáles?

No conozco ningún proyecto en esa línea. El proyecto más conocido de alfabetización mediática en lengua española es el que lideró Carlos Scolari en la última década con un fondo europeo muy importante. Y que lo que me extrañó a mí en lo particular, esto es mi apreciación muy personal, no de carácter académico, es que se haya ido mucho al lado de la educación, es decir, no al entorno mediático donde creo que se pueden hacer muchos esfuerzos por alfabetizar. Es decir, como que trasladamos la responsabilidad de ayudar a las audiencias a entender mejor las dinámicas de los medios a los educadores. Personalmente creo que hay allí un error estratégico porque estamos trasladando una responsabilidad propia de nuestro campo a un área muy enriquecedora que es la educación. Pero yo creo que la alfabetización mediática requiere también ser explorada desde el mismo ejercicio profesional mediático.

Considero que este es un riesgo de enfoque, pues los profesores de la escuela no tienen estas competencias. Incluso la UNESCO la ha puesto como asignatura obligatoria en la educación básica y en verdad es nuestra tarea. No quiero decir que esté mal, quiero decir que nos ha liberado de una responsabilidad que es urgente retomarla, nosotros somos quienes tenemos principalmente que alfabetizar

a las audiencias, enseñarles cómo hacer un consumo responsable y adecuado, con unos criterios de interpretación saludables. Si se deja a la currícula, vamos a perder control sobre nuestra propia área de conocimiento, y esto se relaciona con el punto anterior, la currícula no va a tener la capacidad de actualizarse cada tres meses, qué hace la currícula cuando aparezcan nuevas plataformas, qué dice la currícula hoy sobre TikTok donde hay miles de adolescentes trasgrediendo conceptos básicos como es vida privada, íntima, pudor y demás cosas. Y además de TikTok está Twitch y tenemos el mundo de los videojuegos. Es responsabilidad de los mismos profesionales de los entornos mediáticos alfabetizar. Y me parece que ya el periodismo por su rol social y orientador de la ciudadanía puede ser una de las profesiones que tome el liderazgo de estas tareas de alfabetización.

5. En relación con la pregunta anterior, ¿cuáles son los indicadores de calidad que determinan que estos proyectos cumplen con su finalidad de alfabetizar? O, en todo caso, ¿cuáles serían los indicadores de calidad que aseguren que estos proyectos cumplirán con su finalidad de alfabetizar?

Los grandes lineamientos o ejes de la alfabetización mediática son lo que tienen más o menos consenso en la comunidad. Hay que conseguir estas competencias en nuestras audiencias para que el consumo de medios sea un consumo enriquecedor. Por allí se puede hacer un match interesante, en tomar los ejes de la alfabetización mediática y ver de qué manera el periodismo transmedia conecta con cada uno de ellos. Por ejemplo, una de las competencias es el consumo crítico, en este caso, en el periodismo transmedia claro que puedes fomentar un consumo crítico, se puede generar en las audiencias la capacidad de pensar en lo que están recibiendo para que luego puedan socializar mejor a partir de ese consumo. ¿Cómo? Gracias a las diferentes herramientas transmedia que proponen muchos recursos de interactividad y de interacción social. Pero no solo allí. Se puede hacer alfabetización mediática desde la composición de contenidos, desde la estrategia de difusión de los contenidos, desde la naturaleza y estructura de los contenidos, hasta el acompañamiento del diálogo social generado en los entornos digitales y demás. Yo creo que hay allí una oportunidad de generar un crecimiento de las audiencias muy importante.

Por lo tanto, los indicadores yo diría que son los mismos ejes estratégicos de la AMI. El trabajo intelectual en este momento es preguntarse qué recursos, qué estrategias del periodismo transmedia hacen match con cada uno de estos ejes, y comenzar allí a construir los diferentes vehículos de conexión para estar alfabetizando a las audiencias.

6. Por lo tanto, en el diseño y puesta en marcha de un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática, ¿qué es lo imprescindible como recursos?

A mí me parece que este tipo de proyectos debe venir de los medios actuales, de los medios que hoy llevan el liderazgo en cada país y de manera transnacional. ¿Qué hay que sumar a estos equipos que ya existen? La visión de un estratega transmedia, que será distinta a la de un periodista centrado en buscar la verdad, porque tiene que pensar cómo hacer atractiva esa verdad y cómo esa verdad puede enriquecerse cuando se presentan diferentes puntos de vista a través de diferentes plataformas que dialogan entre cada una, mientras cada una aporta de manera distinta al conjunto de lo informado.

También hace falta un perfil muy especializado en alfabetización mediática que sea capaz de decir que determinados contenidos cumplen con determinados lineamientos, este recurso de interactividad con este lineamiento, etc. Por ejemplo, que un reportaje de investigación ayude a que las personas conozcan sobre un tema, pero también que comprendan su relación con los medios para que puedan aprovecharlos de manera más constructiva.

A nivel económico y tecnológico diría que en realidad con el entramado que ya se ha desarrollado con un periódico que ya tiene una maquinaria detrás, alguna inversión pequeña y puntual basta, porque lo que hacen falta básicamente son recursos textuales, visuales, sonoros, interactivos, etc. Luego viene lo más difícil que es echar a andar la estrategia, es decir, cómo haces una experiencia que tenga esa vocación de durar en el tiempo y de siempre ayudar a las personas a entender la naturaleza de los medios. No hay que olvidar que un proyecto transmedia tiene un inicio, pero no un final, y eso es muy rentable.

7. Una vez en desarrollo, ¿cómo deberían ser monitoreados y evaluados estos proyectos?

Lo que he encontrado mucho, es que los proyectos transmedia terminan por derivar la actividad de los prosumidores que se comprometieron más con el proyecto, que genera nuevo contenido, remezcla contenido, pero mi pregunta es dónde está la persona que ideó el proyecto para dar un acompañamiento, si se quiere que esto tenga como finalidad esta alfabetización mediática.

Yo lo que creo es que allí debe haber un responsable de audiencias, que es un perfil poco comprendido porque es distinto al *community manager*. Al CM le interesa generar marca en el entorno digital, dar difusión y fomentar la interactividad, en cambio, a un responsable de audiencia lo que le interesa es monitorear lo que sus audiencias están haciendo para intervenir en el diálogo, para poder reorientar la comunicación, para poner puntos de vista. Es como si trasladaras una conversación de amigos al entorno digital y hay un líder, en nuestro caso, el líder debe ser un profesional. Este perfil no existe. Hace un tiempo hice una investigación con una colega y detectamos que los medios ni los periodistas participaban en la conversación con la audiencia, solo daban inicio a las conversaciones, pero no la continuaban, se dejaba todo al fluir espontáneo de las audiencias. Ese es un riesgo muy grave porque frente a una noticia es muy probable que una noticia desinforme, que le de una interpretación errada. Entonces este perfil responsable de las audiencias es que puede abrir el periodismo a un modelo transmedia/participativo.

8. ¿La lógica y dinámica del transmedia, además de abrir oportunidades para la alfabetización mediática, introduce riesgos o problemas nuevos?

Evidentemente hay riesgos, pero los riesgos ya están. Es decir, cuando el periodismo asume el modelo transmedia no está haciendo más que actualizarse, porque el modelo transmedia es el modelo que mejor ayuda a conectar con los públicos pues es el que mejor permite el aprovechamiento de cada una de las plataformas para enriquecer la experiencia de las audiencias. Es tan evidente cómo suma a los proyectos que en algún momento se dejará de hablar de periodismo transmedia porque será lo natural, es decir, un periodismo de calidad no puede no

ser transmedia. En este sentido, los riesgos ya están. Es decir, el convertir material de calidad mal usado, que propicia conversación distorsionada están hoy por hoy en el entorno. El foco entonces debe estar en que, existiendo estos riesgos, cómo podemos comenzar a trabajar las virtudes de este paradigma de comunicación para enriquecer eso y justamente minimizar los riesgos que ya existen.

Cuando se propone realizar un proyecto de periodismo transmedia con énfasis en alfabetización mediática, en verdad lo que podemos ver es que se está tratando de minimizar estos riesgos que ya son patentes y reales y que efectivamente es un problema que se hará cada vez más visible. De hecho, todo el tema de las fake news es solo la punta del iceberg de una serie de hábitos de información que no se están terminando de leer bien, o sea, si la sociedad sufre con tanta desinformación es porque detrás hay un conjunto de problemas ante los cuales nos hemos tapado los ojos y hemos dicho que no es nuestro problema y hay que dejárselo a los educadores. Sin embargo, es nuestro core business educar a las audiencias en que entiendan nuestras dinámicas, nuestros contenidos y los consuman de manera crítica y los socialicen de manera prudente.

9. En el marco de una sociedad altamente audiovisual y conectada a las pantallas, ¿qué deberíamos considerar en aras de fomentar la alfabetización mediática?

Yo creo que ahora la principal tarea es dar visibilidad a la necesidad urgente de incorporar mecanismo de alfabetización mediática en todas las profesiones vinculadas a la cultura de medios. Este es el primer paso: destacar esta urgencia, y a partir de allí se irán dibujando caminos. Lo que encuentro que, en aras de captar la atención de nuestra audiencia, hemos hecho caso omiso a nuestro deber de alfabetizarlas también, de ayudarlas a hacer un consumo prudente y adecuado. Y esto tiene que ver con el tema de la economía de la atención, que no solo tiene relación con los medios más tradicionales, sino también con las redes sociales, que tienen como uno de sus fines capturar la atención de la audiencia, y si solo se centran en ello, no pueden alfabetizar. Y ese es un reto muy importante, porque pasa por repensar el modelo de negocio, valores de nuestra misma industria, etc.

Entrevista 18

Entrevistado:	Pere Ortín
Código:	E18
Institución:	Altair Magazine
Modalidad de entrevista:	Virtual
Fecha:	10/06/2022

1. En la narrativa transmedia lo primordial es el contenido y cómo este contenido se difunde a través de diferentes plataformas, plataformas que verdaderamente contribuyen a difundir ese contenido...

Y cada historia se cuenta de manera diferente, en relación a la narrativa, la plataforma y el espacio que se utilice. Un ejemplo, el último transmedia que yo estoy produciendo es en Colombia sobre un combate de la Guerrilla de Las FARC contra los paramilitares en una vereda que se llama La Inmaculada. Hay unos 33 cadáveres, hay nueve fosas y es un proceso de identificación... ¿Por qué se está haciendo un transmedia? Porque se toma una decisión estratégica con el equipo de periodistas, antropólogos, forenses y todo. Esta decisión estratégica se toma porque se quiere que los habitantes de la vereda de La Inmaculada conozcan la historia de ese combate, que ellos sufrieron en primera persona con una visión periodística. ¿Y qué se hace? Se huye de la web y se les plantea un formato para la radio comunitaria de la vereda. Se les hace una nota especial con una edición especial del periódico de la vereda, que tiene un periodiquito muy humilde, pero es un periodiquito de ellos. Y se les hace una historia específicamente con su lenguaje, con su narrativa, con su planteamiento que la señora María de la vereda de La Inmaculada va a entender con sus propias palabras. El programa de radio no se hace con grandes palabras de La Comisión de la Verdad de Colombia. No. El lenguaje se adapta al usuario de esa radio comunitaria y todo el contenido periodístico no se rebaja el nivel, sino que se adapta a las necesidades específicas del público al cual va dirigido, que es el oyente de la radio comunitaria de la vereda de La Inmaculada, en las afueras de Medellín.

Y eso, además, tiene todo un proceso serio, entre comillas, dentro de una web multiplataforma, con geolocalización, lo que nos permite Google, el multicapas,

fotografías... todo el rollo que permite la web, pero en esa web, por ejemplo, por decisión mía como *producer*, no se incorporan las fuentes directas de los archivos, los informes, etc., sino que se derivan a una nube donde se pueden clicar esos archivos si tú quieres saber quién es tal asesinado, dónde murió, cómo murió, y tal. Esto al contrario de lo que hacen muchas webs, que es complejizar el contenido transmedia, hacerlo infumable.

Entonces, qué quiero decir con este ejemplo concreto, que no se trata de hacer mejor periodismo transmedia, sino que cada historia, en función de cada audiencia, de cada necesidad, se cuenta de una manera diferente. Eso sí es transmedia. Transmedia storytelling, porque además se incorpora el storytelling de los habitantes de la vereda que sufrieron esos combates y, por desgracia, los conocen mejor que los periodistas, mejor que los productores de ese transmedia, mejor que los forenses que están sacando las cosas mejor, porque los padecieron y los sufrieron con todo el dolor que se significa y ellos pusieron también muertos. Por ello, no puede venir nunca un proyecto transmedia a decir “lo que ustedes saben no vale nada, lo que nosotros sabemos es lo que vale”. Entonces, se adaptan las narrativas, y se plantean diferentes grados y narrativas para cada situación, para cada audiencia y para cada plataforma. Y eso es lo que, por falta de tiempo, muchas veces, por falta de dinero, muchísimas veces, o por falta realmente de voluntad narrativa este periodismo transmedia olvida. No se trata de hacer un proyecto super chingón lleno de mapas, de fotos, de vídeos, de tal interactividad oscurísimo, etc., porque llegábamos a la conclusión de que la señora María de la vereda nunca iba a ver el combate de su pueblo, nunca iba a leer nuestro proyecto, nunca iba a visitarlo, nunca iba a clicar. Y había que hacer otras narrativas.

Lo que quiero decir es que la historia es la misma, pero no se cuenta la historia igual para la señora María que para la Comisión de la Verdad de Bogotá. Eso es transmedia storytelling.

2. ¿Qué es el periodismo transmedia y qué ejemplos destacas en esta línea?

Primera cuestión que para mí es muy relevante. Periodismo transmedia es una expresión que une dos conceptos: uno es el periodismo y otro es el transmedia.

¿Qué es periodismo? Más o menos lo sabemos, pero vamos a repetirlo. Es una versión rigurosa, honesta, con toques éticos, razonable, de historias basadas en hechos reales que suceden en la realidad y que contamos como argumentos noticiosos de actualidad, de reportajes, de crónicas, informaciones, etc. en muchos formatos diversos (sonido, audiovisual, en la televisión, en la radio, en las webs, en los periódicos, en los semanarios, en las revistas... multinarrativa, periodismo).

Básicamente, el periodismo está cambiando mucho en estos últimos años y va a cambiar todavía más en los próximos años, en el futuro. ¿Por qué? Esto lo sabemos. Por la llegada como elefante en cacharrería de una serie de nuevas plataformas que han cambiado para siempre el panorama de los medios en general, como industria periodística, y de los periodistas y las periodistas como trabajadores de algo parecido a la información.

Eso, además, viene condicionado con el cambio más significativo de todos que es el celular y que cambia la historia del periodismo, cambia la historia del audiovisual, cambia la historia del cine, de la comunicación, de las conversaciones con mamá, el ver películas... lo cambia todo.

Negar ese hecho es negar la realidad, otra cosa es que estemos más o menos de acuerdo con qué supone el celular para nuestras vidas y cómo las condiciona, cómo las destruye, cómo las hace mejores o peores... A partir de ahí, ese condicionante tecnológico y ese condicionante narrativo: la aparición de redes sociales y de narrativas audiovisuales tecnológicas asociado a el nuevo celular, que ya no es nuevo, pero que cada vez aparece en los bolsillos de miles de millones de seres humanos en el planeta, condicionan toda una serie de cambios para las narrativas de lo que habíamos hablado antes, del periodismo. El periodismo trata de adaptarse como buenamente puede y trata de buscar nuevas narrativas que se adapten a esta transformación. Transformación, transmedial, a través de los medios. El periodismo, algún tipo de periodismo, no todos los periodismos, por desgracia, periodistas minoritarios tratan de adaptarse a las nuevas necesidades que nosotras, como usuarias, tenemos en nuestra vida cotidiana a través del celular.

Pero no solo aparece el celular, porque tú y yo estamos hablando a través de una máquina, una computadora, aparecen las tablets, etc. Pero, recuerda eso pasa a ser minoritario porque lo que condiciona de verdad nuestra comunicación periodística hoy en día es el celular. Y a partir de ahí y en esa transformación

transmedia transformamos nuestros periodismos. Quiere decir que en ese ir entre los medios (como significa la preposición trans: entre los medios) tenemos que buscar y estamos buscando ir más allá de los periodismos tópicos, convencionales y cliché que definieron el siglo XX. Y estamos en la búsqueda, en una búsqueda incierta, dudosa, compleja, que por momentos lleva a tremendos fracasos, que lleva a cosas que ni siquiera se pueden hacer. Es como una especie de laboratorio vivo en directo en el cual nuestros periodismos están intentando cambiar en la medida que las necesidades de nuestras vidas cotidianas están cambiando. Entonces, a partir de ahí hay periodismo, los que tratamos de hacer unos cuantos, que tratan de adaptarse a sus procesos de cambio, sin una visión nostálgica de lo que se supone que fue el mejor periodismo y asumiendo que el periodismo es una cuestión del presente, que el periodismo se hace hoy, aquí y ahora con los medios, las herramientas, las narrativas, las necesidades, los problemas, las inquietudes, los miedos... aquí y ahora. No los de los periodismos de los miedos, de los periodismos del siglo XX, que eran otros, ni mejores ni peores, respondían a las necesidades de su tiempo, con sus planteamientos, con sus ideas, con sus géneros, con sus formatos, con sus trabajos y eran muy buenos, muy regulares, muy malos, como son los de ahora, ni mejores ni peores. Porque hay una visión sorprendentemente nostálgica en una parte del periodismo de mi generación que resulta muy sorprendente, que siempre está mirando por el retrovisor del pasado para analizar el periodismo. Y mirar todo el rato por el retrovisor del pasado nuestros periodismos es la mejor manera de estrellarse en la primera curva de la realidad, que es lo que nos está pasando, el periodismo se está estrellando contra una realidad que le supera. Y una de las posibles soluciones, para mí, una de las más interesantes, es el periodismo transmedia: construir plataformas diferentes, con formatos diferentes, con ideas diferentes, con narrativas diferentes, con storytellings diferentes, con cruces entre géneros, formatos, ideas, planteamientos diferentes, con los condicionantes del hoy, del aquí y del ahora, desde el punto de vista narrativo y desde el punto de vista sociológico, político, intelectual, cultural, pero también desde el punto de vista tecnológico.

3. ¿Algún ejemplo de productos transmedia que podría destacar?

Yo creo que hay muy buenas producciones transmedia. En América Latina se está produciendo un trabajo buenísimo. Hay muy buenos nuevos medios nativos digitales, nativos del Siglo XXI. Por citar un par de casos: uno de México llamado Ruido en la red, que es un medio, por ejemplo, que ni siquiera ya tiene Web y solo trabaja con redes sociales. Es brillante. Las chicas de Ruido en la red hacen un trabajo maravilloso adaptando lenguajes, narrativas en Tiktok, en Twitter, en Instagram a las necesidades específicas de los medios y de los públicos de hoy. Otro que se me ocurre, otro medio independiente chiquito, pero muy potente que es 070, un medio colombiano, que es una gran plataforma que está construyendo grandes historias, algo más clásicas en su planteamiento textual, factual, fotos, textos, etc., pero con grandes trabajos, por ejemplo, de arqueología de investigación a partir de imágenes de videos celulares. Se me ocurren esos dos faros a los que yo acudiría a mirar como trabajos periodísticos transmedia de alta calidad.

Como proyectos concretos, yo he dirigido algunos y he producido algunos, me parece feo citarlos, pero ya los conoces. Tampoco entro en ellos, pero están Los desiertos de sonora, una crónica literaria que trata de trabajar desde punto de vista de extrema belleza los conceptos de la narrativa de la crónica típica, de la crónica literaria clásica, del estilo latino americano de Juan Villoro, Martín Caparrós, Leila Guerriero, trabajarlo y adaptarlos a través de la visión del Paty Godoy, la directora mexicana, al mundo de la crónica de hoy en un producto específicamente creado para celulares, pero que tenía su dimensión transmedia pero que además se hizo una edición en papel con las características del papel que estaba cruzada por QR y códigos de intercambio con la edición para celulares y además se hizo la versión digital web con las características, necesidades y posibilidades que permite la pantalla web.

Estoy trabajando en otros productos transmedia en Colombia, México, etc. por ejemplo, elmejorperiodismo.com, que es una web que tiene que tiene una reflexión periodística asociada a los conceptos del trabajo periodístico, del ensayo creativo, muy en la línea de lo que yo planteo habitualmente y que tiene de desarrollo textual, parte de cine, de ensayo, de podcast... mezcla narrativas diferentes: se cuenta la misma historia, pero nunca se cuenta esa historia de la misma manera. Yo destacaría esos, aunque hay muchísimos más.

4. Desde tu experiencia, produciendo este tipo producciones transmedia, ¿cuáles son los parámetros que puedes aplicar para saber que en verdad estás cumpliendo con lo que te habías planteado? Por ejemplo, si estás llegando en verdad la población, cómo están respondiendo, qué impacto generó la historia que contaste...

Cada vez se puede medir más. Es cierto que cada vez medimos con mayor precisión, aunque siempre uno puede poner en duda a Comscore, Google Analytics, etc. Siempre hay una parte ahí, que a mí siempre me sorprende, de una precisión del análisis. Pero yo tengo mis presunciones sobre algunas de las cuestiones lanzadas con eso, pero sí es cierto que cada vez se puede medir mejor, pero ¿qué pasa con la medición? Como todo dato, es solo una forma parcial de la verdad. Y no podemos nunca interpretar los datos como una fotocopia de la realidad. Los datos tienen una narrativa. Los datos están contruidos a partir de una serie de parámetros que tienen que ver con una serie de algoritmos para esos datos, con una serie de necesidades empresariales para esos datos. Por ejemplo, se mide la duración de la visita a una página web, porque los anunciantes de marketing quieren que eso se mida y no se miden otras cosas. Los datos nunca son neutros, siempre tienen ideología. No pasa nada. Hay que asumir eso. Se mide la geolocalización, pero se mide a través de IP, pero eso se puede cambiar con una VPN. La cuestión es que se puede medir mucho y cada vez se va a poder medir más.

Pero a mí lo que realmente me interesa es que los creadores y productores de periodismo transmedia se den cuenta de que, en el fondo, más allá de esos datos, “It’s all about your story” (todo es sobre tu historia). Puedes tener los mejores datos del planeta y si tu historia no es buena, tu transmedia igual.

Entonces, hay mucho trabajo con el SEO, etc. eso está bien, pero ¿para contar qué historias? Para mí, lo más importante del transmedia, en sentido periodístico, pero no sólo en sentido periodístico, es el storytelling, la manera de cómo se cuenta la historia, para quién cuentas tus historias, cómo defines tu medio convención, tus productos, tus ideas, tu creatividad, tu narrativa... Y vuelvo a esta idea: todo el transmedia está basado en *finding and defining your story*. Tienes que encontrar tu historia y definir tu historia para que esta historia sea razonablemente exitosa. Y

luego hay una cosa muy importante: vamos a tenerlo todo claro. La mayoría del contenido que generamos para las webs transmedia o no falla, la mayoría del contenido que se genera en Internet fracasa, pero no porque damos mal contenido, no porque sean malas historias, no porque estén mal narradas, no porque no tengan fuerza, sino porque tú estás en un entorno y eso ha cambiado radicalmente desde la llegada del celular, en el cual muchos medios, periodistas y revistas como tú y otros como nosotros hacen lo mismo que tú haces y tienen similares contenidos, planteamientos, ideas, públicos, audiencias, segmentos de audiencias, etc. iguales a las que tú tienes. Y entonces es muy difícil hacer algo realmente genuino diferente.

Segundo elemento. Sabemos que nuestra capacidad de atención tecnológica a las pantallas es muy limitada. El otro día leía un artículo sobre una cuestión relacionada con un análisis de biológico de jovencitos que no ven fútbol porque dura 90 minutos y les parece un rollo, que un partido de fútbol dura 90 minutos, porque no tienen tanto tiempo para perder en una cosa, aunque les guste el fútbol y tenemos que darnos cuenta de eso, o sea, nuestra capacidad de atención está reduciéndose muchísimo. Este es otro de los elementos que hace que la mayoría del contenido web falle. Además, todas las distracciones que tenemos asociadas al celular.

Todo esto para decir que más allá de los datos, que son interesantes y valiosos, que tienen valor económico, hay mucha gente que comercia y gana dinero con ellos, tenemos que, desde mi punto de vista, si queremos que el que el periodismo transmedia sea producto sólido y que pueda funcionar, la atención pertinente debe estar en el storytelling. En las historias, cómo se definen, en cómo se crean y cómo se hacen. Esa es la única manera de hacer, desde mi punto de vista, y me avala mi experiencia (30 años haciendo esto, 10 años dirigiendo una revista, 11 años trabajando en la televisión pública española, con todos mis errores y aciertos). Si no, no podremos conseguir, no sé si el verbo es combatir, pero sí desafiar el poder omnímodo que están acumulando las grandes plataformas. Las GAFAM van a apoderar tal capacidad de poder que los medios de comunicación y el periodismo transmedia van a quedar totalmente arrinconados si no es que lo mostramos.

5. ¿Cómo plantear el desarrollo transmedia de una historia?

¿Cuál es la historia que quieres contar? Eso es lo primero, y luego ya veremos la plataforma. No se puede ir por la vida pensando si hacer un libro, una app para celular, una página Web, un podcast de radio, o una Serie Documental para Netflix... eso nunca se sabe. Lo primero es la historia.

Yo tengo seteado un roadmap, de mapa crítico que yo me planteo. Es decir, yo tengo que ser capaz de responder a preguntas que las tengo aquí y te las voy a leer:

Primera: ¿Quién va a contar esta historia?

Segunda: ¿Desde qué punto de vista se va a contar esta historia? Es una historia institucional. Es una historia solo periodística. Es una historia que responde a los intereses de un medio, de una institución, de una ONG, de un partido político... o es periodismo simplemente que responde a los intereses de un medio de comunicación convencional, etc. ¿Desde qué punto de vista lo vamos a contar? Todo punto de vista tiene una ideología evidentemente. Y yo sí tengo muy claro que el periodismo tiene ideología y yo no tengo ningún problema con eso. Yo creo que la objetividad no existe. A mí no enseñaron que sí. Pero la objetividad no existe, nunca ha existido. Además, si existiera, deberíamos saltarnos. Eso es mi opinión personal. La puedo defender contra cualquiera que me diga lo contrario sin ningún tipo de problema. La objetividad no existe. Entonces, ¿cuál es el punto de vista que yace detrás es la segunda pregunta para mí.

Tercera: ¿cuántas partes tiene esta historia? ¿Cómo se puede cortar en piezas? Y eso aparenta ser una estupidez, pero luego es muy importante para ver cómo se puede montar las piezas de ese puzzle de historia. ¿Cuántas piezas tiene la historia?, ¿cuántos personajes?, ¿cuántas situaciones?, ¿cuántos lugares?, ¿cuántos momentos?, ¿cuántos tiempos narrativos?

Cuarta: ¿Cuántas piezas de esas que acabamos de narrar están conectadas entre sí? Entonces dibujo como un mapa de flechas, de conexiones entre esas diferentes piezas. Este personaje A está en el lugar C, y entonces eso genera una conexión. ¿Qué conexiones tienen y cómo se verían esas conexiones en una especie de mapa? Y ese mapa trato de que empiece a parecerse a algo narrativo. Fíjate que en esta pregunta aún no he hablado de si vamos a hacer un libro o vamos a hacer una página web o un podcast.

Quinta: ¿Esta historia tiene un principio y un final? ¿Es cerrada o simplemente es una historia que sigue sucediendo? Por ejemplo, si tiene que ver con información, con algún reportaje, con alguna historia o si simplemente no tiene final, porque lo desconocemos, porque es abierto, porque no sabemos a dónde nos va a llevar, etc. Si hay un principio y un final tiene un sentido, si es una historia abierta tiene otro sentido, si es una historia de la que sé el final, pero no tengo ni idea del principio, tendría otro sentido.

Sexta: ¿Eso es transmedia?, ¿es interactivo? Y cuando digo interactivo, me refiero a no interactivo *fake*, que es lo que hacen muchos de los colegas periodistas. ¿Voy a ser capaz de dejar que *user*, que yo llamo siempre *coproducer* (para mí un usuario nunca es un usuario, para mí es un coproductor, un cocreador de contenidos, de ideas, de trabajos) haga lo que le dé la gana con mi historia? Porque esa es la clave. Ahí a los periodistas los jodes. A los periodistas que quieren que su historia sea leída teleológicamente, como llaman en filosofía. “Uno, dos, tres, cuatro, cinco y seis de principio a final”. “Oiga, perdón, el celular acaba de cambiar su vida para siempre. Y aquí la gente lee como le da gana. Por mucho que usted se empeñe en que lea uno, dos, cuatro, cinco, seis... Resulta que tu cocreador lee ocho, tres, dos, nueve, cuatro, cinco”. Si puede ser interactiva tu historia, tú tienes que estar dispuesto a que quien comande las operaciones de la narrativa sea tu cocreador, tu *cousuario*, tu coproductor. Entonces eso es muy importante. Si la respuesta a la pregunta de esto es interactivo es sí, se empezarán a ir apartando y separando formatos y narrativas. Si la historia es interactiva y está sucediendo un presente, un libro por ejemplo va a tener una edición, se va a cerrar y va a tener una forma del pasado, pero la historia va a seguir evolucionando. Allí entraríamos en audiovisuales, entraríamos en interacción, entraríamos en plataformas, entraríamos porque en podcast. Y ahí hay como una decisión clave. ¿Es una historia interactiva? Sí. Ahí empiezas a decidir cuál es el formato, la plataforma y la narrativa adecuada. Y dos, tu narrativa va a ser definida por una persona que no eres tú. Y eso pone nerviosos a los periodistas. Aún prevalece la idea, para mí machista, del periodista que construye solo su propia narrativa. Pero hoy es una auténtica estupidez. El periodismo es colaborativo, es grupal. El concepto de autoría ha cambiado total y absolutamente en el periodismo. Ya no se pueden hacer periodismo de lobos solitarios. Eso ya no existe. Entonces, qué sentido tiene

mantener estas narrativas, cuando además el celular lo condiciona todo. Y aunque tú le digas que lea uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, el coproductor lo va a leer como le da la gana y está bien que así sea. Está bien que tengamos que adaptarnos.

Siete: Asociado a eso, yo me plantearía si las piezas de ese mapa previo que hemos empezado a crear pueden ser autoconclusivas o no. Porque si son autoconclusivas, estoy empezando a asumir que cada una de las historias podrá ser leída por sí misma de forma autónoma y sin necesidad de las otras. Y así, si empieza por la historia ocho, y luego va la cuatro, va a entender la ocho y la cuatro, aunque no haya pasado por la uno. Ese es un elemento clave. Eso es lo que yo encuentro que está fatal en muchos de los transmedia, que es que asumen pura teleología narrativa teleología, pero no asume porque no se han hecho la pregunta que cada capítulo, que cada pieza tiene que ser autoconclusiva. Si la pieza ocho es autoconclusiva y la uno es autoconclusiva, aunque formen parte de la misma narrativa, no hay ningún problema en empezar por la siete o por la tres, porque puedes entrar en la historial por cualquier camino que entres.

Ocho: la parte final. Ahora y en ese momento puedes plantear y describir el Flow de tu historia, la narración de tu historia, cómo es tu historia. Allí tienes la posibilidad de construir un storytelling más clásico. Ahí tienes la posibilidad de construir una sinopsis. Pero han pasado primero siete preguntas. Ahora llego a construir una sinopsis. Si eres muy bueno haciendo eso, mi experiencia me dice que en 300 palabras puedes definir una sinopsis maravillosa, bien hecha. Y en esa sinopsis incorporo otra línea de trabajo que es tres piezas fundamentales de esa sinopsis: tiene que captar mi atención, tiene que mantener mi interés y tiene que resolver mis expectativas en un sentido clásico, aunque no tenga ni principio ni final. Pero cada pieza debe tener eso. Mi idea es clara: tenemos que hacer atractivo aquello que sabemos que es importante, lo relevante. Y eso aún no nos sale muy bien. Esta estructura triple que te planteo hay que aplicarla a nuestras piezas y desarrollar ese puzzle de conexiones, teniendo en cuenta estos elementos.

Nueve: Luego lo que yo hago básicamente tiene que ver con un proceso que llamo generar una especie de línea de tiempo. Con el n número de tiempo posible que tengo yo hago una línea de tiempo y genero esa especie de juego, muevo los potsis y hago una narrativa sobre una línea de tiempo. Pasado ahí, yo lo que planteo es,

si esa línea de tiempo está basada en las siete preguntas anteriores, va a necesitar lo que yo llamé “medios enriquecidos”, por ejemplo, un mapa interactivo, una fotografía con diferentes elementos en los que se puede clicar y ampliar la formación, un hiperlink que genera un archivo pdf que te lo puedes descargar en la nube. Esos son medios enriquecidos. Cada uno de los capítulos puede necesitar medios enriquecidos. Eso es otro de los temas que es muy difícil de trabajar con los periodistas clásicos que quieren meter toda la información como apretujada. Si necesita medio enriquecido, lo ponemos en otros lugares, los sacamos a otros lugares, generamos un canal de Youtube, hacemos un link a unos podcasts para que escuchen las entrevistas que grabamos mientras estábamos haciendo este reportaje. Entonces, si voy a necesitar de un medio enriquecido lo tengo que incorporar a mi línea de tiempo. Y luego tengo que ver cómo voy a optimizar mi media dentro de esa línea de tiempo. ¿Cuántas necesidades voy a tener?, ¿cuánto pesan los archivos?, ¿cuánto puedo meterle a la nube?, ¿es rápido, es lento?, ¿va a subir? Preguntas claves que habitualmente tampoco se hacen muchos narradores periodistas. ¿Le voy a obligar al usuario a que gaste datos de su celular con su plan de dato? Eso es especialmente importante, por ejemplo, en América Latina, en Europa empieza a ser menos importante. Y si tú haces un proyecto para América Latina, no lo puedes plantear igual que lo haría hasta en Europa.

Diez: Una vez hecho eso, yo analizo UX y UI, el user experience y el user interface. ¿Qué es lo que yo quiero transmitir como experiencia de uso? ¿Quiero que sea una historia muy bella, muy bonita, muy hermosa? desde el punto de vista visual tengo unos requerimientos UX. Si me importa menos la belleza de mi historia, a nivel estético tengo otros requerimientos. Con UI, qué es lo que estoy planteando. ¿Cómo voy a ayudar a que mi cocreador use la historia? Los botones son gordos, porque imagínate que estamos haciendo una historia para personas mayores y si quiero que las personas mayores usen esta historia, tendré que pensar que ellos, en sus celulares deben tener botones más gordos. Tendré que afear el diseño porque mis usuarios necesitan botones más gordos, porque si no los ancianos no llegarán a tocarlos. Todo eso es otra cosa que habitualmente cuesta, porque todo el mundo tira el contenido a Wordpress. También está el a dónde lo quieres enviar, porque si lo envié a Ecuador no es lo mismo que si lo envié a México, si lo envié a determinados lugares de la selva de Perú, no es lo mismo que tal si estoy contando

la historia de los Asháninka pues no voy a poderlo hacer como si contara una historia del Rabal de Barcelona. UI tiene que ver con todas las cuestiones relacionadas con tecnología.

Todo esto es muy importante y cuando tú ves un transmedia bien hecho y uno que está mal hecho te das cuenta enseguida de esas cosas, si es que sabes hacerlo, si es que lo has hecho alguna vez. Por eso también me sorprende algunos transmedia que cita la academia como maravillosos que, desde el punto de vista de la producción, el desarrollo, el diseño, la estructura y la narrativa no lo son.

Once: Últimas cuestiones que me planteo. Lo que yo llamo el corte final, el final cut, que se dice en la industria del cine y del documental. Bueno, una vez tengo todo eso, cómo lo corto. Preguntas clave: ¿cabe todo en esta historia? ¿De todo ese time line que tengo cabe todo lo que yo quiero contar? Y ahí empezamos con las cosas de los egos también. Esto no va, esto se quita, esto se pone es donde como, pues surge en general la mayoría de los problemas contusión de lenguaje, en cuestiones de visión, en cuestiones de trabajo, editorial, de corte, etc. En ese punto me planteo algunas cuestiones interesantes que tienen que ver con una decisión UX UI, si voy a utilizar plataformas preconstruidas (una plataforma preconstruida por ejemplo es Google Maps) o voy a trabajar con alguna otra específica porque quiero que tenga características estéticas, narrativas, visuales, audiovisuales particulares. La utilización de narrativas preconstruidas ayuda muchas veces porque el gigante Google lo tiene todo pensado para que sus cosas funcionen muy bien. A veces. Bueno, también es un poco jodido tus usuarios se coman los anuncios de Youtube en tu plataforma transmedia, porque Youtube tiene anuncios y tú no puedes pagar el tramo. Bueno, hay que tomar decisiones estratégicas sobre eso. Pero la mayoría de las veces en el periodismo transmedia no se piensa en eso. Las plataformas preconstruidas son muy interesantes, pero tienen también unos matices que hay que tener en cuenta.

Doce: Tú hablabas y es un elemento muy importante. Lo que yo me planteo es el impacto. Hay que impactar. O sea, como hablábamos antes, la mayoría del contenido web transmedia o no falla, porque hay mucha gente haciendo lo que nosotros, igual de buenos o mejores que nosotros. Entonces yo lo que siempre me planteo es dentro de ese time line cuántos son los impactos que yo quiero tener. No puedo estar golpeando todo el rato al usuario, es imposible, nadie aguanta una

película con un susto por minuto. Si te están asustando cada diez segundos, al final te acostumbras al susto y ya deja de ser susto. Esto es un poco que lo mismo: tienes que impactar en los justos momentos. Debe estar claro que más impactos no es mejor engagement. El impacto adecuado en los momentos justos es buen engagement. Pero más impactos no significa necesariamente buen engagement y eso es importante y muchas veces no lo tenemos en cuenta.

Trece: Como una reflexión casi ideológico-periodística: No olvides el alma del proyecto. Después de todas estas preguntas, vuelvo al principio. Después de todo esto que he hecho, después de todos estos postis y todo el rollo que tengo aquí en la pared, ¿estoy haciendo lo que quería hacer al principio?, ¿o, me he olvidado y me he ido por otro camino y he perdido el norte y ya no estoy haciendo lo que estábamos haciendo? No olvides nunca el alma, la idea del proyecto. En ese no olvidar el alma del proyecto y después de todo el trabajo, en ese punto, hago lo que llamamos el estado del arte. Con todo esto voy a buscar ejemplos similares de cosas parecidas que se han hecho en otros lugares, con otras cosas, en otras lenguas, en otras plataformas, similares a esta historia. Si encuentro algunas, las miro, las analizo, veo qué puedo aportar de forma genuina por nuestro proyecto. Y si no encuentro nada en esta búsqueda razonable de estado del arte que tienen que ver con consultar filmografía... perfecto. Si hay muy poco, pues dices “tengo que aportar por aquí”. Y si hay muchísimo, ver cómo eso a mí me ayuda, saber cómo yo puedo construir de forma genuina algo parecido a una historia. Yo no me atrevo a decir nunca única, pero sí lo más adecuada posible, lo más genuina. Me gusta mucho la idea de historias genuinas.

6. ¿Por qué historias genuinas en el transmedia?

Yo creo que la IA ya está ocupando grandes espacios en el periodismo y cada vez ocupará más espacios, pues lo está haciendo ya a marcha acelerada. Esto no lo va a parar nadie. Y el periodismo del corazón, de moda, de deportes, de economía, etc. va a estar en plataformas de IA en poco tiempo. ¿Qué podemos aportar nosotros? Historias genuinas. No tengo muy claro que no las vayan a poder hacer las plataformas de IA en unos años, pero aún les quedan unos años, entonces en ese punto es donde el periodismo transmedia sí puede aportar historias genuinas.

Una historia particular, que otros ya la pueden haber abordado, pero tú haces una historia genuina.

Retomando los pasos anteriores.

Catorce: Parte final. Lo que me planteo testearía yo esta historia con mi equipo. Qué necesitaríamos para testear esta historia, es una historia que necesitaría ser testeada con mucho volumen económico, todas las cuestiones me las planteo ahí y defino ese proceso final que yo llamo call to action. Yo me planteo, al final le voy a pedir algo a mi coproductor, a mi consuuario, a mi cocreador. ¿Por qué digo esto? Porque muchas veces, por ejemplo, le voy a pedir que se te suscriba a mi revista, porque muchas veces le voy a pedir que se baje una película, que vaya a algún lugar, le voy a pedir que visite un anuncio que nos ha pagado la producción, voy a querer que te conectes o voy a querer que lo compartas con tus amigos o que se lo envíes por redes sociales a otra gente para que lo vean... Y a partir de ahí ya pasamos a otra frase, la de producción digital, que es ¿cómo es ese call to action? ¿Qué tipo de acción le voy a pedir?, ¿Es con dinero? Es una compra, es un intercambio, es una venta de algo, es simplemente clicar aquí para que nos des dinero, es una donación, etc. Hay decenas de posibilidades para un call to action transmedia.

También puedo hacer un transmedia a la inversa, por ejemplo, al final de todo esto hago un libro y si lo quieres de lo vendo. No corto la cadena de producción, no invierto dinero, no gasto dinero si tú no me lo compras. Pero si tú me lo compras, yo te lo imprimo y te lo llevo a donde tú me digas. No solo el transmedia es narrativo desde el punto vista periodístico, también puede ser un transmedia comercial. Lo que te digo del libro es un call to action de un transmedia comercial. También hay elementos transmedia periodísticos que son comerciales y hay que tenerlos siempre en la cabeza.

Y al final, también me planteo dentro de este timeline, todo el PR, todas las relaciones públicas y todas las redes sociales. ¿Esto como se puede vender? Estoy hablando de vender, vender digitalmente, voy a hacer stories de Instagram, TikTok... todo lo que tú tengas en la cabeza que puedes hacer con todo el material periodístico que pueda sacar. No tienes que tener previamente seteado, pensado en la cabeza. Es una historia muy de Instagram o muy de TikTok. Eso es transmedia también, pensar también en las redes de promoción y relaciones públicas y

comunicación y community asociadas al propio producto periodístico. Y eso muchas veces ni siquiera se hace.

Ahí una vez tengo todas estas preguntas resueltas, vuelvo al punto inicial: ¿Cuál es la historia? Esta primera pregunta se responde en una sinopsis. Y la siguiente pregunta que me hago es: ¿Y cómo se ve esta Historia? ¿Cómo se usa esta historia? ¿Cómo se lee esta historia? ¿Cómo se escucha esta historia? Voy utilizando los cinco sentidos. Nunca he conseguido una historia, por ejemplo, que se pueda oler o que se pueda tocar. Esos dos sentidos siempre quedan fuera. Pero al menos que se pueda ver, que se pueda escuchar y que se pueda, de alguna manera física, tocar. Al menos esos tres sentidos los incorporé a la narrativa, y a partir de esos sentidos, defino finalmente el producto. Pero hay todo un roadmap para llegar al producto. Nunca empiezo pensando que voy a hacer un documental o un libro...

Entrevista 19

Entrevistada:	Teresa Piñeiro Otero
Código:	E19
Institución:	Universidade da Coruña
Modalidad de entrevista:	Virtual
Fecha:	27/05/2022

1. Periodismo y narrativa transmedia, ¿cómo se conectan? ¿Algún ejemplo que conozca y que merece ser destacado?

Yo creo que en este momento esta unión tiene muchísimas posibilidades. Yo, por ejemplo, últimamente trabajo cuestiones que tienen que ver con podcast y estoy viendo cómo los medios de comunicación tradicionales están viendo en los podcast de periodismo una fórmula para expandir las historias, para hacer un poco más de periodismo lento. Creo que cada vez hay más soportes, que muchas veces a la hora de crear información, se desecha algunas partes, por ejemplo, en el caso de la radio o incluso cuando el periodista de prensa escrita graba a una persona para ser entrevista, realmente es para entrecomillar una serie de frases y tendría muchísimas posibilidades de utilizar ese material para algo diferente y al mismo

tiempo relacionado. Entonces veo muchísimas posibilidades en el tema de los podcast. Veo que hay mucha convergencia al hacer infografías más interactivas o las Gaming News, es decir, que la información diaria da muchísimo material que se podría reaprovechar para otros contenidos extra, para aquellas personas que estén más interesadas. Es decir, por un lado estaría la información más teletipo, y después una información un poco más pausada en diversos tipos de formatos. Ahí daría para muchísimas posibilidades este formato audio, formato de juego, formato fotografía y otros formatos más multimedia.

2. Si a este binomio 'periodismo - narrativa transmedia', sumamos también la alfabetización mediática, ¿qué oportunidades se abren?

Hay autores que hablan de la alfabetización transmediática: de la capacidad de las personas de construir a través de diversas líneas. En cuanto a la vinculación, yo creo que la alfabetización mediática abre la posibilidad de que las personas sigan una historia a través de diversos medios. Es decir, que sigan una determinada información, una determinada noticia que profundice. Entonces creo que, cuanto más capacidad tengamos, si sobre todo si tomamos en cuenta la idea de transmedia que tenía Jenkins, como la idea de participar. Al final, una sociedad alfabetizada mediáticamente sabe en qué momento puede contribuir, dónde escribir y dónde colaborar, con imagen, dónde colaborar con texto, etc. Entonces, los medios de comunicación o el periodismo, lo que pueden hacer es buscar fórmulas para hacer contenidos mucho más participativos. A parte de ofrecerle a los usuarios más comprometidos o interesados en un determinado tema la posibilidad de ir saltando a diferentes medios para ampliar la información que tiene sobre este tema, también se puede buscar la posibilidad de que los propios usuarios colaboren. De hecho, algo que ya se está haciendo en muchos diarios online y que no consideran o no está catalogado como transmedia, como podría ser, por ejemplo, puntos negros de la carretera donde está rota una señal de tráfico o donde falta el quitamiedos, pues, por ejemplo, hay medios que están permitiendo que los usuarios hagan una foto y se la envíen o que saquen una foto para lo que sería un feísmo arquitectónico y se la envíen. Entonces, todo este tipo de participación se podría reutilizar de alguna manera y sería una perspectiva más

transmedia de esta cultura participativa de la que habla Jenkins. Yo creo que si nosotros sabemos crear y sabemos hablar, porque al final la alfabetización es sobre diversos procesos de escritura, diversos formatos y diversas plataformas, el periodismo podría utilizar esta participación de la ciudadanía para construir sus historias.

3. ¿Crees que los medios se están preocupando por alfabetizar?

Pues la verdad es que no lo sé. Es decir, sí que es cierto que, por ejemplo, si un medio hace una infografía interactiva, a veces brinda una pequeña información sobre cómo moverse por esa infografía, que de alguna manera a una persona que no tiene capacidad o no tiene costumbre de moverse por aplicaciones 3D le pueden ser útil y aparte puede aprender a utilizar para otros formatos. Pero no sé si hay realmente una preocupación. Yo creo que es un poco al revés, que primero existe la costumbre y después ellos crean. Y después, claro, el hecho de que haya contenidos de ampliación o de expansión a través de otros lenguajes o formatos hace que también la gente se termine familiarizando.

La verdad es que es difícil contestar a esa pregunta; es decir, ejemplo, el tema de los podcasts: los medios no se metieron a hacer una expansión transmedia en podcast. Entonces, sí que realmente los medios crean cuando ya hay un público que ya está acostumbrado, que ya ha cogido las capacidades para escuchar, para entenderlo en ese formato. Pero sí que también es cierto que cuando un medio mainstream, muy poderoso, que al final son los que están lanzando este tipo de narrativas, lanza este tipo narrativas, al final, también está haciendo que determinadas personas se formen en esos nuevos formatos. Entonces, yo creo que es un proceso de interacción.

4. ¿Conoce experiencias que combinen el periodismo, la narrativa transmedia y la alfabetización mediática en la línea que estamos planteando? Si es sí, ¿cuáles?

Ahora mismo no tengo ninguna idea en sí. Desde mi perspectiva, si estás hablando de alfabetizar en otro tipo de contenidos sí que es cierto, que si a mí me permite

tener mucho más espacio, es decir, si yo tengo la capacidad de una historia escrita, contarla con imagen, o audiovisualmente, meterle unos contenidos, unas declaraciones en audio... sí que realmente estás aportando información que puede alfabetizar en economía, alfabetizar en leyes... Sí, en ese sentido sí. Pero en lo que se refiere a alfabetizar en el uso del propio medio, más allá de que te den unas indicaciones para moverte por la pantalla o lo básico para poder utilizar una aplicación o pues no tengo ahora mismo ningún ejemplo en mente.

5. En el caso si existieran este tipo de proyectos, ¿cuáles son los indicadores de calidad que determinarían que estos proyectos cumplan con su finalidad de alfabetizar?

Bueno, yo creo que, por un lado, debe tener una base social, siempre teniendo al usuario en el centro, para ver qué posibilidades de expansión existen y para ver qué posibilidades tendría también ese usuario de ir aprendiendo poco a poco. Es decir, no dejarnos llevar por la técnica de todas las posibilidades que existen en la red para construir, si no escoger aquellas que sean mejores para el tema que quiero contar y, sobre todo, que mi público pueda acceder y tenga una curva de aprendizaje más pequeña. Y después creo que también hay que tener en cuenta al usuario como creador. Yo creo que lo principal es situar cualquier contenido, cualquier forma de crear, situando al usuario en el medio. Obviar las posibilidades que tenemos de crear un 3D o de crear algo increíble, y mejor buscar las fórmulas a las que consideramos que nuestro público se acercará más fácilmente y de las que aprenderá. Yo creo que esa sería la fórmula ideal.

6. Por lo tanto, en el diseño y puesta en marcha de un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática, ¿qué es lo imprescindible a nivel de recursos?

Bueno, pues yo creo que hacen falta bastantes recursos. Es decir, creo que el nivel técnico es necesario, pero quizá es lo menos. Porque lo importante en una narrativa transmedia lo importante es que sea lo suficientemente interesante para que la gente se anima a cambiar de medio. Entonces creo que hay que tener

profesionales: hay que dedicar más recursos al personal y al personal formado, a personas que ya están transalfabetizadas para que les sea más fácil contar. Y también es interesante que sean unos contenidos de calidad, es decir, cuantos más recursos le dediques, tanto personales como recursos de investigación, más posibilidades tiene de que sea unos contenidos de calidad, que a mí me apetezca moverme, por ejemplo, de la prensa escrita online, pues al mejor, a un vivo, a un audio; es decir, saltar de plataforma.

Entonces yo creo que lo que pasó con la llegada de Internet es que los medios intentaron hacer un medio digital a coste cero, es decir, tenía su medio tradicional e intentaron que los periodistas crearan sus noticias y solo trasladarlas al ordenador, y creo que eso es negativo, porque se está multiplicando el tiempo de trabajo de los periodistas y no se escribe igual para un medio escrito leído en papel que para un medio escrito en digital, y lo mismo no se escribe igual para una radio streaming que para una radio bajo demanda.

Luego otro tipo de recursos a contemplar son los recursos económicos que permitan a los periodistas poder profundizar en determinadas informaciones. Esos recursos económicos convertirlos a lo mejor en investigadores que consigan la noticia, que consigan los contactos para hacer entrevistas o que tenga que ir a determinados sitios, etc. Sí que es necesario tener personal, porque se pueden tener diferentes tipos de contenido, sea audio, foto, juego, etc., pero si realmente eso contenidos no son de calidad, mi público no hará el esfuerzo de saltar. Un público que no está formado no hará el esfuerzo de aprender a utilizar o familiarizarse con una plataforma para hacer ese salto.

7. Una vez en desarrollo, ¿cómo deberían ser monitoreados y evaluados estos proyectos?

Bueno, desde la perspectiva del medio, yo creo que la forma más sencilla es el seguimiento. Prácticamente todo lo que haga en Internet deja registro, entonces el medio puede ver perfectamente el número de personas que entraron, por dónde entraron, qué personas completaron mejor la experiencia, el número de personas que saltando un medio a otro. Entiendo que cuando una experiencia es de calidad o por lo menos es interesante, pues hace que haya un mayor número de personas

que saltan de un medio a otro, un mayor número de personas que la completa, y un mayor número de personas que empiezan de un video y lo terminan, no se quedan solo en los 10 primeros segundos del video. Luego la otra opción es cualitativa, es decir, integrar a los propios usuarios de una manera para que dejen sus comentarios sobre la experiencia.

Y desde la perspectiva de investigadores, probablemente las mejores experiencias al final son las que nos quedan en la cabeza, las que son más visibles. Esta parte es complicada porque entiendo que, si preguntas a los medios de comunicación, ninguno va a reconocer el fracaso, pero sí también entiendo que los medios que hacen una experiencia positiva de transmedia, pues esa experiencia tiene continuidad. Ahora lo hacen con un tema económico, después lo pueden hacer con otro de corrupción política, etc.; mientras que si lo hacen una vez y no les funciona, entiendo que estará ahí esperando a que sea su momento.

8. ¿La lógica y dinámica del transmedia, además de abrir oportunidades para la alfabetización mediática, introduce riesgos o problemas nuevos?

Pues yo creo que positivo fundamentalmente. Lo que pasa es que también es cierto que, yo, por ejemplo, doy clase en tercer de comunicación audiovisual, y suelen tener 22 o 23 años, y a veces me sorprende que tiene cierto grado de alfabetismo. Es decir, hay determinadas aplicaciones donde hace su vida social, donde están muy metidos, pero a su vez les cuesta mucho moverse para algo que vaya más allá de su vida social. Son capaces de manejar un montón de redes sociales, pero luego no son capaces de saber en qué redes sociales pueden contar unas cosas y en qué otras contar otras cosas. Entonces yo creo que el desarrollo de experiencias transmedia es muy positivo porque nos permite aprender y poner en práctica diversas estrategias y otras formas de hablar y de leer, en el sentido más amplio, pero luego también lo que puede hacer es que haya personas que se vean abrumadas. Sobre todo, por muchos fuegos artificiales y a lo mejor no consolide la experiencia, no la llegan a finalizar porque tienen demasiado que atender. Es decir, por eso digo que siempre que hagamos algo debemos tener cuenta siempre al usuario y no tanto a la tecnología, porque la tecnología nos permite hacer muchas cosas que luego los usuarios al final no somos tan tecno-deterministas. Entonces

hay cosas que nos dan pereza y nos quedamos en la mitad del camino, hay cosas que siento que no valen la pena, entonces no haré un esfuerzo grande contando o un esfuerzo grande leyendo. Entonces, a pesar de que es positivo, siempre positivo, sí que puede ser negativo de que nos metemos mucho en las posibilidades tecnológicas de las que disponemos para contar en muchos medios y se nos olvida que parte los usuarios se van a sentir abrumados o aburridos y no harán el salto. Yo creo que puede ser muy positivo con varias aplicaciones, varias plataformas, pero presentar de repente 800 plataformas simplemente por hacer un alarde de que puedo contar en 800 plataformas, pues puede llevar a que la gente dé un paso atrás y se quede con lo básico, en lugar de participar y ampliar.

9. Hay proyectos transmedia tan complejos que descuidan al usuario finalmente. ¿Con tantos medios estamos abrumando a los usuarios y perdiéndoles?

Los perdemos y perdemos las posibilidades de que participen, y de que la historia siga extendiéndose, es decir, a lo mejor las primeras expansiones eran muy básicas, pero contaban muchas veces con que muchos de los usuarios ya eran usuarios activos del producto original, entonces hacían los saltos. Pero ahora, sobre todo los transmedia nativos, tienen captar al usuario para que haga todos los saltos. Entonces yo creo que es más importante centrarnos en los contenidos y en pocos medios para tenerlo bien atado.

10. En el marco de una sociedad altamente audiovisual y conectada a las pantallas, ¿qué deberíamos considerar en aras de fomentar la alfabetización mediática?

Yo creo que en el proceso de alfabetización mediática hay mucho de saber leer y poco de saber escribir. Creo que debería ser un elemento transversal de la educación en todos los niveles. No dar por hecho que como los niños saben utilizar el móvil o son más hábiles con la tecnología, por eso ya estaban alfabetizados. Yo creo que es algo que deberíamos reforzar en todos los niveles de enseñanza, desde pequeños sobre todo enseñar a cómo escribir, a cómo crear. Y luego a las

personas mayores, a las personas que ya están fuera del sistema educativo también sería necesario animarlas a escribir, animarlas a que no solo lean, sino que pueden ser usuarios activos y participativos, desde cubrir la gran encuesta de RTVE, hasta animarlos a crear blogs, a saber qué fotos puede colgar y cuáles no. Es decir, yo creo que sería lo mejor desde los propios medios de comunicación que motiven a sus seguidores a que lo hagan.

11. ¿Qué lecciones sobre alfabetización mediática podemos extraer de los últimos acontecimientos mundiales?

Yo creo que todos estos hechos han puesto de manifiesto que somos todos bastante analfabetos, es decir, que el bombardeo de noticias buenas y falsas también demuestra que los propios periodistas no saben discriminar entre información buena, información mala, fuentes buenas, fuentes malas. Y luego también, cómo nosotros, como usuarios, usuarias también, de repente, nos colaron mucha información falsa, incluso a usuarios que nos consideramos un poco más avanzados. En ese sentido antes hablaba de la necesidad de enseñarnos a escribir, pero también de enseñarnos a leer, de saber discriminar o saber cómo podemos determinar si una información puede ser veraz o no. Tanto a nivel de que la población sepa lo que su fact checker, por ejemplo, como saber que cualquier usuario no puede dar una información verídica.

Y luego también para identificar usuarios falsos (bots), porque de la misma manera que antes tus padres te podían decir que habían escuchado algo en la radio, la prensa o la televisión, ahora mismo lo leyeron en Internet y piensan que es verdad. Entonces yo creo que la alfabetización mediática no es algo como antes que aprendía escribir y listo, sino que ahora tenemos que empezar a pensar en clave de comprensión lectora, en clave de selección de fuentes. Entonces, así como se hace más compleja nuestra vida online, nuestra vida a través de diferentes medios de comunicación, la alfabetización mediática presenta nuevos retos. Entonces, y hasta este momento, las fake news eran cuatro cositas, pero ahora, de repente, nos encontramos en una crisis, en una pandemia, en un enfrentamiento político... Entonces yo creo que se están generando nuevas necesidades de alfabetización mediática y esta alfabetización mediática tiene que avanzar, así como se están

generando todas estas situaciones en el mundo, tenemos que mejorar la alfabetización de las personas. Muchas veces damos por hecho que lo aprendemos de manera innata, pero muchas veces no es tan innato como pensamos.

Entrevista 20

Entrevistada:	Pilar Sánchez
Código:	E20
Institución:	Universidad de Valladolid
Modalidad de entrevista:	Virtual
Fecha:	22/04/2022

1. Periodismo y narrativa transmedia, ¿cómo se conectan? ¿Algún ejemplo que conozca y que merece ser destacado?

El periodismo y la narrativa transmedia se conectan mucho y es un área, en mi opinión, con bastante futuro. Se conectan porque desde el periodismo estamos viendo que a la nueva audiencia no solo le interesa informar, sino también recibir otros usos de la información, y esto nos lo permite la narrativa transmedia cuando nos da de un mismo contenido distintos formatos. ¿Cómo conectan? En la actualidad yo diría que no es muy habitual, es un trabajo muy costoso económicamente, en equipos, personal de un perfil especializado en este tema (gente que sepa realizar distintos formatos a la vez). Por lo tanto, periodismo y narrativa transmedia están perfectamente conectados, están en una fase inicial consolidada, pero de experimentación, es decir, lo encontramos en los medios de comunicación más habitualmente desde la parte de los laboratorios.

Por ejemplo, la serie *El ministerio del tiempo* nos trae contenido transmedia, que se convierte en serie, documental, cómics, etc. Es un ejemplo recurrente para entender lo que es transmedia, así como el de *Harry Potter*. Estos son ejemplos desde el entretenimiento, pero ¿cómo se puede llevar a la información? la mayoría de los medios lo hacen a través de sus laboratorios. En esta línea, el Lab de RTVE está haciendo mucha experimentación desde muchos campos, por ejemplo, con el reportaje de los *Riders*, que comienza como un reportaje multimedia y termina siendo un documental, en medio hacen encuestas, usan redes sociales. Es decir,

pasan del reportaje multimedia a un documental de tv y a redes sociales. Interactúan mucho con la audiencia, y es un trabajo de experimentación que tuvo mucho éxito.

2. ¿Es viable plantear un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática? ¿Qué posibilidades ofrece el periodismo transmedia para la alfabetización mediática?

Me parece que esto es una gran oportunidad. Es una oportunidad muy relevante de avanzar en la comunicación periodística y de ayudar a la sociedad a su formación de alfabetización mediática que nos permite tener una audiencia con más criterio. La alfabetización mediática está siendo una necesidad. Nuestros jóvenes deberían estar recibiendo ya de entrada en los colegios e institutos, una mayor alfabetización mediática. Deberían estar recibiendo contenido formativo que les ayude a entender los medios de comunicación, las redes y a conformar un criterio propio frente a la realidad informativa y la realidad que les rodea porque los medios y la comunicación lo invaden. Dicho esto, creo que lo transmedia sería una oportunidad pedagógica muy relevante. De hecho, nos hace cuestionar que los sistemas pedagógicos actuales están realmente atrasados. Yo veo a mis hijos de 12 años estudiar con sistemas pedagógicos muy parecidos al mío de hace 30 y 40 años, basado en la clase, la memoria, etc. Justo lo transmedia nos permitiría utilizar recursos pedagógicos muy interesantes casi en cualquier material. Y realmente nos permitiría transmitirles a los pequeños conceptos de valores éticos a través de la alfabetización mediática y estar conectados con la actualidad.

Así que le veo muchas posibilidades. Creo que abre muchas oportunidades de reforzar la opinión pública y su criterio y muchas oportunidades pedagógicas del futuro.

3. ¿Todos los medios deberían comprometerse con ello?

Por supuesto. Me extraña muchísimo que no lo estén haciendo más, que no haya más convenios entre medios de comunicación e instituciones académicas, y me sorprende muchísimo que políticamente no se vea la necesidad de incluirlo en los

programas. De hecho, esta sería una salida laboral también para los periodistas muy relevante.

4. ¿Conoces experiencias que relacionen el periodismo y la narrativa transmedia con la alfabetización media?

No conozco experiencias que relacionen el periodismo y la narrativa transmedia con la alfabetización mediática. No digo que no las haya. Digo que son minoritarias y existen. Por ejemplo, lo único que conozco son formatos tradicionales de institutos o colegios. Y yo colaboro con alguno donde hacen periódicos, radios... medios tradicionales, pero casi lo hacen como una manera de que los jóvenes se comuniquen, no de comprender los medios. Creo que son todavía experiencias sencillas que no están entrando al tema de las redes sociales y del criterio de los jóvenes. O sea que allí hay una oportunidad gigante, en la que deberíamos estar trabajando desde la universidad.

Te añado un concepto. Se trata de un concepto antiguo que probablemente utilices en tu tesis, y si no te recomiendo añadir algo sobre este. Es el concepto de educomunicación. Es un concepto que nos daban desde hace tiempo que se ha manejado mucho y que tiene un poco que ver con esto que ahora se llama alfabetización mediática. Es una corriente que estudia cómo utilizar los recursos de los medios para conectar con los alumnos de los institutos y secundarias. Por ejemplo, la publicidad les atrae, los medios les atraen, entonces, cómo conseguir las técnicas narrativas de los medios para trasladarlas a las aulas. Así que esa alfabetización está muy relacionada con esta área, que desde luego es muy, muy relevante. Pero nos faltan decisiones a veces que yo creo que son políticas.

5. En relación con la pregunta anterior, ¿cuáles son los indicadores de calidad que determinan que estos proyectos cumplen con su finalidad de alfabetizar? O, en todo caso, ¿cuáles serían los indicadores de calidad que aseguren que estos proyectos cumplirán con su finalidad de alfabetizar?

Bueno, como no conozco ninguno, no te puedo dar un indicador de calidad, pero sí creo que tenemos pruebas de otra manera, a través de las películas o a través de

la música. ¿Cómo llegar a transmitir, especialmente a los jóvenes, valores y comprensión de la realidad a través de pedagogías diferentes? Esto no tiene que ser una clase, una alfabetización mediática de cómo trabajan los periodistas. El indicador de calidad sería reforzar su pensamiento crítico, reforzar su comprensión de la realidad y de la información, reforzar su comprensión de la información falsa y de los bulos que a ellos les llegan por las redes. Estos serían para mí, los criterios que cumplirían con esta finalidad: el refuerzo del criterio propio, pensamiento crítico y diferenciación de la realidad y de la información falsa y no falsa. Que ya no solo ocurre con las noticias, sino con la información que ellos mismos reciben por de sus compañeros a través de las redes sociales.

El indicador para mí sería hacer pruebas de que el alumno comprende la información que recibe, desarrolla ese criterio personal y de opinión propia, distingue la información falsa de la que no lo es y sabe comprender la información que se le da. Todo este le va a ayudar a tomar decisiones, a distinguir lo importante y distinguir lo verdadero. Se pueden hacer pruebas con ellos para que distingan lo verdaderos y lo falso, lo que les sirve o no, a saber, si están perdiendo el tiempo o no, si le está aportando una visión negativa de la sociedad, etc. es como reforzar al individuo. Creo que es adquirir competencias casi transversales.

6. Por lo tanto, en el diseño y puesta en marcha de un modelo de gestión transmedia de contenidos periodísticos para la alfabetización mediática, ¿qué es lo imprescindible como recursos?

Bueno, lo primero que haría falta son políticas. Que la AMI sea una asignatura en los programas. Hay que oficializarlo. Esto lo pide muchos colegios de periodistas, muchos periodistas, que haya asignaturas de alfabetización mediática. Entonces, primero la política, que sea algo oficial. Segundo, que la universidad siga estudiando, investigando como alfabetizar. Necesitamos esa base bibliográfica. Tercero, necesitamos tener los equipos formados, tanto de periodistas como de académicos. Creo que el periodista nativo tiene mucho que enseñar, y creo que el académico (nosotros somos periodistas desde la academia) también tendríamos que enseñar. Y tener equipos de experimentación, interdisciplinarios, desde el periodista audiovisual de distintos formatos, el radiofónico, etc.... que formemos

equipos para poder enseñar. Y al mismo tiempo, los medios de comunicación, el ámbito político, el ámbito educativo y el ámbito mediático, que los medios se comprometan hacer una programación y hacer un tipo de contenido que ayude a esta alfabetización, tanto por los contenidos que ofrezcan (que se han olvidado de la parte de su obligación de formar, además de las de informar y entretener). Hay que potenciarla y ser más transparentes de cara a la audiencia mostrando cómo trabajan la información.

7. Una vez en desarrollo, ¿cómo deberían ser monitoreados y evaluados estos proyectos?

Yo creo que se deberían hacer pruebas, monitoreo de evaluación continua y en distintos aspectos. A mí se me ocurre que casi tienen que ser sesiones muy prácticas, muy empíricas, en las que, a lo mejor, en un primer momento se monitorea la comprensión de un texto de actualidad que les cuesta mucho. Y esa misma medición hacerla varias veces a ver si se avanza en diferentes momentos y ver si se ha comprendido. Lo mismo con el trabajo de redes sociales: distinguir, monitorear la comprensión de la verdad y los bulos a través de ejemplos y haciendo evaluaciones científicas, poniéndoles ejemplos y que ellos distingan por qué diferencian un bulo de lo que no es. Y finalmente, utilizar recursos multimedia para transmitir conocimiento y hacer un cuestionario de cuál les parece con el que empatiza.

Porque hace un tiempo los estudios demostraban que el vídeo es lo que más engancha a la gente y ahora parece que hay una saturación del video y un protagonismo del audio, el podcast. Entonces, estudiar, por ejemplo, cuáles de los formatos multimedia tienen más protagonismo para hacer alfabetización mediática. Puede haber análisis de textos, debates, cuestionarios concretos a partir de experiencias empíricas que estén ellos viendo y cuestionarios sobre la propia metodología multimedia que se esté utilizando.

8. Se torna muy importante el saber a qué público estamos alfabetizando...

Las experiencias de las que te hablo son muy básicas y ellos lo hacen como ayuda a los alumnos a que comuniquen su información a través de radios y periódicos de instituto. Y yo creo que nos falta la visión de cómo ayudarles y formarles como audiencia, que ellos comprendan cómo reciben la información y cómo les afecta también el entretenimiento. Hay una teoría que seguro que has estudiado que es la burbuja de filtro. Esa burbuja te hace ver cómo en las redes sociales lo que consumes no es todo lo que crees ni es tan plural, sino que solo consumes según lo que el algoritmo te selecciona, lo que ve que te gusta, con lo cual todo el rato recibes contenido que refrenda lo que a ti te gusta. Te está quitando la oportunidad de la pluralidad y de ver otras cosas. Pues el alumno, la sociedad, no es consciente de que eso le pasa. Por eso se explica la polarización y la radicalización... hasta en los procesos electorales. Y es que yo solo veo lo que refrendan mis ideas, con lo cual me radicalizó porque veo a más gente que opina como yo, pero no escucho argumentos distintos. La gente joven no sabe que eso le pasa. Por lo tanto, esta alfabetización mediática tiene que ir, en mi opinión, a no explicarle cómo funcionan los medios, sino lo que les pasa a ellos, como audiencia.

9. ¿La lógica y dinámica del transmedia, además de abrir oportunidades para la alfabetización mediática, introduce riesgos o problemas nuevos?

Para nada. Lo veo como un recurso muy, muy atractivo para comenzar con las nuevas generaciones, para hacerles entender desde contenidos teóricos de otras materias y para mostrarles cómo funcionan los medios de comunicación y el efecto que a ellos les hace diferente, según el formato que estén consumiendo. Me parece una oportunidad por las dos vías: para que los medios conecten mejor con la audiencia a través de lo transmedia, les atraigan más (no al entretenimiento, sino a la información) y me parece una vía educativa y pedagógica. Me parece la vía.

10. En el marco de una sociedad altamente audiovisual y conectada a las pantallas, ¿qué deberíamos considerar en aras de fomentar la alfabetización mediática?

Pues primero convertirlo en un área de conocimiento en la universidad, convertirlo como he dicho antes en un programa obligatorio y que los medios también hablen de esto. Creo que es importante dirigirse a la audiencia joven y también a la adulta, a los padres, por ejemplo, me parece una oportunidad también como una herramienta educativa para los padres, porque los padres también estamos muy desorientados de cómo educar a nuestros hijos en este entorno. Yo he dado clase a personas mayores jubiladas sobre alfabetización de los medios de comunicación, y se les ve a los pobres que te preguntan en quién, confiar, qué medios consumir, y si me están contando una mentira... lo estamos necesitando. Yo creo que la AMI tendría que extenderse hacia toda la sociedad y los medios son un altavoz para ello. Pero las políticas educativas deben de tener compromiso con este.

11. ¿Qué lecciones sobre alfabetización mediática podemos extraer de los últimos acontecimientos mundiales?

Exacto. Cómo la información que recibimos de los medios nos hacía actuar de una manera odiosa. Los medios tienen un papel relevantísimo. El Covid lo ha demostrado, pero con Ucrania, por ejemplo, yo es un poco triste porque veo una información muy sensacionalista y llenando horas de programación. Telecinco ahí, dedicándole horas y horas. Cuando Telecinco le dedica muchas horas, es que está haciendo entretenimiento y sensacionalismo y no nos ayudan a comprender que pasa en Ucrania. Solo vemos la parte más morbosa. Me parece que eso también es alfabetización y los medios lo desaprovechan. Y qué importante es que estemos bien informados para comprender la realidad. Parece que Putin nos iba a invadir a todos. Como frase final que creo que te puedo decir: la alfabetización mediática es lo que hace una sociedad más libre, más fuerte, que le da pensamiento crítico.

Anexo 2

Hojas de consentimiento firmadas por los expertos entrevistados

Las hojas de consentimiento que se muestran, a continuación, fueron firmadas previamente a la actualización del título de esta tesis doctoral. Es por ello que en cada una de ellas se lee el título anterior: “Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”.

Hoja de consentimiento de entrevista 1

CONSENTIMIENTO ÉTICO

La doctoranda Kelly Lydia Robledo Dioses, como autora de la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** le ha informado de los objetivos de la tesis doctoral, y de la participación esperada en la técnica de investigación pertinente, en este caso, su participación en la entrevista, además le ha informado de los derechos que tiene al aceptar el consentimiento, como también que puede retirarlo en el caso que así quiera en algún momento.

Respecto su participación se espera:

- Presentarse en la entrevista programada para el día 17 de noviembre del 2022, a las 19:00h.
- Una disposición entre 30 y 40 minutos.

La participación es voluntaria, y si en algún momento decide no participar puede comunicarlo. Esta decisión no implica ninguna consecuencia.

Su participación no implica ningún riesgo, además los datos estarán debidamente protegidos y le serán atribuidas correctamente sus ideas.

Por favor, si necesita hacer alguna pregunta, puede hacerlo cuando quiera. No debe preocuparse por ello.

Respecto al deber de la doctoranda se espera:

- Preparar, en la medida de lo posible, las mejores condiciones para que se ejecute la entrevista.
- Presentarse en la entrevista programada para el día 17 de noviembre del 2022, a las 19:00h.
- Una disposición incluso mayor a los 40 minutos, en aras a asegurar una buena preparación de la entrevista, ejecución y posibles inconvenientes posteriores.
- Proporcionar las facilidades necesarias a la entrevistada.

Formulario de consentimiento

He leído la información proporcionada anteriormente en relación con la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** y declaro que acepto participar en el proyecto de forma voluntaria:

Estoy de acuerdo en proporcionar información sobre

- Mi nombre: Sí
- Cargo: Sí

Si ha dicho que sí, por favor, complete los siguientes campos:

Mi nombre: DR. JOSE IGNACIO AGUADED GOMEZ
Cargo: CATEDRÁTICO DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA

Acepto que la sesión sea grabada con:

- Zoom (o plataforma similar), o
- Grabadora de audio

Si

Firmas:

Firmado digitalmente por AGUADED
GOMEZ JOSE IGNACIO - 29756532Y
Nombre de reconocimiento (DN):
c=ES,
serialNumber=IDCES-29756532Y,
givenName=JOSE IGNACIO,
sn=AGUADED GOMEZ, cn=AGUADED
GOMEZ JOSE IGNACIO - 29756532Y
Fecha: 2022.11.17 20:24:27 +01'00'

DR. JOSE IGNACIO AGUADED GOMEZ
Entrevistado

ROBLEDO
DIOSES KELLY
LYDIA -
Y7492755J

Firmado digitalmente
por ROBLEDO DIOSES
KELLY LYDIA -
Y7492755J
Fecha: 2024.04.21
11:28:18 +02'00'

Kelly Lydia Robledo Dioses
Doctoranda

Hoja de consentimiento de entrevista 2

CONSENTIMIENTO ÉTICO

La doctoranda Kelly Lydia Robledo Dioses, como autora de la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** le ha informado de los objetivos de la tesis doctoral, y de la participación esperada en la técnica de investigación pertinente, en este caso, su participación en la entrevista, además le ha informado de los derechos que tiene al aceptar el consentimiento, como también que puede retirarlo en el caso que así quiera en algún momento.

Respecto su participación se espera:

- Presentarse en la entrevista programada para el día 14 de octubre del 2022, a las 9:30h España.
- Una disposición entre 30 y 40 minutos.

La participación es voluntaria, y si en algún momento decide no participar puede comunicarlo. Esta decisión no implica ninguna consecuencia.

Su participación no implica ningún riesgo, además los datos estarán debidamente protegidos y le serán atribuidas correctamente sus ideas.

Por favor, si necesita hacer alguna pregunta, puede hacerlo cuando quiera. No debe preocuparse por ello.

Respecto al deber de la doctoranda se espera:

- Preparar, en la medida de lo posible, las mejores condiciones para que se ejecute la entrevista.
- Presentarse en la entrevista programada para el día 14 de octubre del 2022, a las 9:30h España.
- Una disposición incluso mayor a los 40 minutos, en aras a asegurar una buena preparación de la entrevista, ejecución y posibles inconvenientes posteriores.
- Proporcionar las facilidades necesarias al entrevistado.

Formulario de consentimiento

He leído la información proporcionada anteriormente en relación con la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** y declaro que acepto participar en el proyecto de forma voluntaria:

Estoy de acuerdo en proporcionar información sobre

- Mi nombre: Sí

- Cargo: Sí

Si ha dicho que sí, por favor, complete los siguientes campos:

Mi nombre: ANDRÉS ARMAS

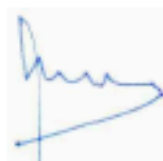
Cargo: PRESIDENTE ALFA-MEDIA

Acepto que la sesión sea grabada con:

- **Zoom (o plataforma similar), o**
- Grabadora de audio

Sí

Firmas:



Andrés Armas
Entrevistado



Kelly Lydia Robledo Dioses
Doctoranda

Hoja de consentimiento de entrevista 3

CONSENTIMIENTO ÉTICO

La doctoranda Kelly Lydia Robledo Dioses, como autora de la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** le ha informado de los objetivos de la tesis doctoral, y de la participación esperada en la técnica de investigación pertinente, en este caso, su participación en la entrevista, además le ha informado de los derechos que tiene al aceptar el consentimiento, como también que puede retirarlo en el caso que así quiera en algún momento.

Respecto su participación se espera:

- Presentarse en la entrevista programada para el día 24 de noviembre del 2023, a las 10:00h Argentina / 14:00h España.
- Una disposición entre 30 y 40 minutos.

La participación es voluntaria, y si en algún momento decide no participar puede comunicarlo. Esta decisión no implica ninguna consecuencia.

Su participación no implica ningún riesgo, además los datos estarán debidamente protegidos y le serán atribuidas correctamente sus ideas.

Por favor, si necesita hacer alguna pregunta, puede hacerlo cuando quiera. No debe preocuparse por ello.

Respecto al deber de la doctoranda se espera:

- Preparar, en la medida de lo posible, las mejores condiciones para que se ejecute la entrevista.
- Presentarse en la entrevista programada para el día 24 de noviembre del 2023, a las 10:00h Argentina / 14:00h España.
- Una disposición incluso mayor a los 40 minutos, en aras a asegurar una buena preparación de la entrevista, ejecución y posibles inconvenientes posteriores.
- Proporcionar las facilidades necesarias a la entrevistada.

Formulario de consentimiento

He leído la información proporcionada anteriormente en relación con la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** y declaro que acepto participar en el proyecto de forma voluntaria:

Estoy de acuerdo en proporcionar información sobre

- Mi nombre: Sí

- Cargo: Sí

Si ha dicho que sí, por favor, complete los siguientes campos:

Mi nombre: Francisco Albarello

Cargo: Secretario de Investigación de la Facultad de Comunicación de la Universidad Austral

Acepto que la sesión sea grabada con:

- Zoom (o plataforma similar), o
- Grabadora de audio

Si



Firmas:

Francisco Albarello



Kelly Lydia Robledo Dioses
Doctoranda

Hoja de consentimiento de entrevista 4

CONSENTIMIENTO ÉTICO

La doctoranda Kelly Lydia Robledo Dioses, como autora de la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** le ha informado de los objetivos de la tesis doctoral, y de la participación esperada en la técnica de investigación pertinente, en este caso, su participación en la entrevista, además le ha informado de los derechos que tiene al aceptar el consentimiento, como también que puede retirarlo en el caso que así quiera en algún momento.

Respecto su participación se espera:

- Responder a la entrevista por escrito.
- Enviar documento con respuestas al mail kelly.robledo@uab.cat

La participación es voluntaria, y si en algún momento decide no participar puede comunicarlo. Esta decisión no implica ninguna consecuencia.

Su participación no implica ningún riesgo, además los datos estarán debidamente protegidos y le serán atribuidas correctamente sus ideas.

Por favor, si necesita hacer alguna pregunta, puede hacerlo cuando quiera. No debe preocuparse por ello.

Respecto al deber de la doctoranda se espera:

- Preparar, en la medida de lo posible, las mejores condiciones para que se ejecute la entrevista.
- Proporcionar las facilidades necesarias al entrevistado.

Formulario de consentimiento

He leído la información proporcionada anteriormente en relación con la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** y declaro que acepto participar en la entrevista de forma voluntaria:

Estoy de acuerdo en proporcionar información sobre

- Mi nombre: Sí No

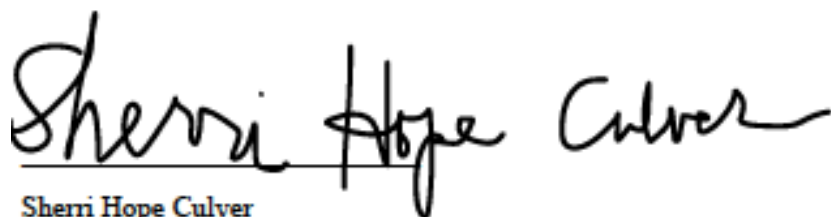
- Cargo: Sí No

Si ha dicho que sí, por favor, complete los siguientes campos:

Mi nombre: Sheri Hope Culver

Cargo:

Firmas:



Sherri Hope Culver
Entrevistada



Kelly Lydia Robledo Dioses
Doctoranda

Hoja de consentimiento de entrevista 5

CONSENTIMIENTO ÉTICO

La doctoranda Kelly Lydia Robledo Dioses, como autora de la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** le ha informado de los objetivos de la tesis doctoral, y de la participación esperada en la técnica de investigación pertinente, en este caso, su participación en la entrevista, además le ha informado de los derechos que tiene al aceptar el consentimiento, como también que puede retirarlo en el caso que así quiera en algún momento.

Respecto su participación se espera:

- Presentarse en la entrevista programada para el día 27 de mayo del 2022, a las 11h.
- Una disposición entre 30 y 40 minutos.

La participación es voluntaria, y si en algún momento decide no participar puede comunicarlo. Esta decisión no implica ninguna consecuencia.

Su participación no implica ningún riesgo, además los datos estarán debidamente protegidos y le serán atribuidas correctamente sus ideas.

Por favor, si necesita hacer alguna pregunta, puede hacerlo cuando quiera. No debe preocuparse por ello.

Respecto al deber de la doctoranda se espera:

- Preparar, en la medida de lo posible, las mejores condiciones para que se ejecute la entrevista.
- Presentarse en la entrevista programada para el día 27 de mayo del 2022, a las 11h.
- Una disposición incluso mayor a los 40 minutos, en aras a asegurar una buena preparación de la entrevista, ejecución y posibles inconvenientes posteriores.
- Proporcionar las facilidades necesarias a la entrevistada.

Formulario de consentimiento

He leído la información proporcionada anteriormente en relación con la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** y declaro que acepto participar en el proyecto de forma voluntaria:

Estoy de acuerdo en proporcionar información sobre

- Mi nombre: ☒ Sí ☐ No

- Cargo: ☒ Sí ☐ No

Si ha dicho que sí, por favor, complete los siguientes campos:

Mi nombre: *Marta Pellico del Castilho*

Cargo: *Vicepresidenta de iCmedia, Federación de asociaciones por la calidad de la redios.*

UAB

Universitat Autònoma
de Barcelona

Acepto que la sesión sea grabada con:

- Zoom (o plataforma similar), o
- Grabadora de audio

☒ Sí ☐ No

Firmas:



María Peltico del Castillo

(Nombre de la entrevistada)

Entrevistada



Kelly Lydia Robledo Dioses

Doctoranda

Hoja de consentimiento de entrevista 6

CONSENTIMIENTO ÉTICO

La doctoranda Kelly Lydia Robledo Dioses, como autora de la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** le ha informado de los objetivos de la tesis doctoral, y de la participación esperada en la técnica de investigación pertinente, en este caso, su participación en la entrevista, además le ha informado de los derechos que tiene al aceptar el consentimiento, como también que puede retirarlo en el caso que así quiera en algún momento.

Respecto su participación se espera:

- Presentarse en la entrevista programada para el día 29 de abril del 2022, a las 12h.
- Una disposición entre 30 y 40 minutos.

La participación es voluntaria, y si en algún momento decide no participar puede comunicarlo. Esta decisión no implica ninguna consecuencia.

Su participación no implica ningún riesgo, además los datos estarán debidamente protegidos y le serán atribuidas correctamente sus ideas.

Por favor, si necesita hacer alguna pregunta, puede hacerlo cuando quiera. No debe preocuparse por ello.

Respecto al deber de la doctoranda se espera:

- Preparar, en la medida de lo posible, las mejores condiciones para que se ejecute la entrevista.
- Presentarse en la entrevista programada para el día 29 de abril del 2022, a las 12h.
- Una disposición incluso mayor a los 40 minutos, en aras a asegurar una buena preparación de la entrevista, ejecución y posibles inconvenientes posteriores.
- Proporcionar las facilidades necesarias al entrevistado.

Formulario de consentimiento

He leído la información proporcionada anteriormente en relación con la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** y declaro que acepto participar en el proyecto de forma voluntaria:

Estoy de acuerdo en proporcionar información sobre

- Mi nombre: Sí ☒ No ☐

- Cargo: Sí ☒ No, ☐

Si ha dicho que sí, por favor, complete los siguientes campos:

Mi nombre: Félix Ortega Mohedano

Cargo: Director de la Cátedra RTVE Usal NJM, Universidad de Salamanca

Acepto que la sesión sea grabada con:

- Grabadora de audio o
- Cualquier otro programa que cumpla con tal finalidad

Sí x No

Firmas:



Félix Ortega Mohedano
Entrevistado



Kelly Lydia Robledo Dioses
Doctoranda

Hoja de consentimiento de entrevista 7

CONSENTIMIENTO ÉTICO

La doctoranda Kelly Lydia Robledo Dioses, como autora de la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** le ha informado de los objetivos de la tesis doctoral, y de la participación esperada en la técnica de investigación pertinente, en este caso, su participación en la entrevista, además le ha informado de los derechos que tiene al aceptar el consentimiento, como también que puede retirarlo en el caso que así quiera en algún momento.

Respecto su participación se espera:

- Presentarse en la entrevista programada para el día 12 de abril del 2022, a las 15h.
- Una disposición entre 30 y 40 minutos.

La participación es voluntaria, y si en algún momento decide no participar puede comunicarlo. Esta decisión no implica ninguna consecuencia.

Su participación no implica ningún riesgo, además los datos estarán debidamente protegidos y le serán atribuidas correctamente sus ideas.

Por favor, si necesita hacer alguna pregunta, puede hacerlo cuando quiera. No debe preocuparse por ello.

Respecto al deber de la doctoranda se espera:

- Preparar, en la medida de lo posible, las mejores condiciones para que se ejecute la entrevista.
- Presentarse en la entrevista programada para el día 12 de abril del 2022, a las 15h.
- Una disposición incluso mayor a los 40 minutos, en aras a asegurar una buena preparación de la entrevista, ejecución y posibles inconvenientes posteriores.
- Proporcionar las facilidades necesarias al entrevistado.

Formulario de consentimiento

He leído la información proporcionada anteriormente en relación con la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** y declaro que acepto participar en el proyecto de forma voluntaria:

Estoy de acuerdo en proporcionar información sobre

- Mi nombre: Sí (X) No ()

- Cargo: Sí (X) No ()

Si ha dicho que sí, por favor, complete los siguientes campos:

Mi nombre: Luis Miguel Romero Rodríguez

Cargo: Profesor Titular del Departamento de Ciencias de la Comunicación y Sociología, Universidad Rey Juan Carlos.

Acepto que la sesión sea grabada con:

- Zoom (o plataforma similar), o
- Grabadora de audio

Sí (X) No (X)

Firmas:



Luis Miguel Romero Rodriguez
Entrevistado



Kelly Lydia Robledo Dioses
Doctoranda

Hoja de consentimiento de entrevista 8

CONSENTIMIENTO ÉTICO

La doctoranda Kelly Lydia Robledo Dioses, como autora de la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** le ha informado de los objetivos de la tesis doctoral, y de la participación esperada en la técnica de investigación pertinente, en este caso, su participación en la entrevista, además le ha informado de los derechos que tiene al aceptar el consentimiento, como también que puede retirarlo en el caso que así quiera en algún momento.

Respecto su participación se espera:

- Responder a la entrevista por escrito.
- Enviar documento con respuestas al mail kelly.robledo@uab.cat

La participación es voluntaria, y si en algún momento decide no participar puede comunicarlo. Esta decisión no implica ninguna consecuencia.

Su participación no implica ningún riesgo, además los datos estarán debidamente protegidos y le serán atribuidas correctamente sus ideas.

Por favor, si necesita hacer alguna pregunta, puede hacerlo cuando quiera. No debe preocuparse por ello.

Respecto al deber de la doctoranda se espera:

- Preparar, en la medida de lo posible, las mejores condiciones para que se ejecute la entrevista.
- Proporcionar las facilidades necesarias al entrevistado.

Formulario de consentimiento

He leído la información proporcionada anteriormente en relación con la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** y declaro que acepto participar en la entrevista de forma voluntaria:

Estoy de acuerdo en proporcionar información sobre

- Mi nombre: ☒ Sí ☐ No

- Cargo: ☒ Sí ☐ No

Si ha dicho que sí, por favor, complete los siguientes campos:

Mi nombre: Mar Guerrero-Pico

Cargo: Profesora lectora, Universitat Pompeu Fabra

Firmas:

MARÍA DEL MAR GUERRERO PICO - DNI 77465175W
Firmado digitalmente por
MARÍA DEL MAR GUERRERO
PICO - DNI 77465175W
Fecha: 2023.01.08 21:55:33
+01'00'

Mar Guerrero-Pico
Entrevistada

ROBLEDO DIOSES KELLY LYDIA - Y7492755J
Firmado digitalmente por
ROBLEDO DIOSES
KELLY LYDIA -
Y7492755J
Fecha: 2024.04.21
12:02:13 +02'00'

Kelly Lydia Robledo Dioses
Doctoranda

Hoja de consentimiento de entrevista 9

CONSENTIMIENTO ÉTICO

La doctoranda Kelly Lydia Robledo Dioses, como autora de la tesis doctoral “Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas” le ha informado de los objetivos de la tesis doctoral, y de la participación esperada en la técnica de investigación pertinente, en este caso, su participación en la entrevista, además le ha informado de los derechos que tiene al aceptar el consentimiento, como también que puede retirarlo en el caso que así quiera en algún momento.

Respecto su participación se espera:

- Responder a la entrevista por escrito.
- Enviar documento con respuestas al mail kelly.robledo.d@gmail.com

La participación es voluntaria, y si en algún momento decide no participar puede comunicarlo. Esta decisión no implica ninguna consecuencia.

Su participación no implica ningún riesgo, además los datos estarán debidamente protegidos y le serán atribuidas correctamente sus ideas.

Por favor, si necesita hacer alguna pregunta, puede hacerlo cuando quiera. No debe preocuparse por ello.

Respecto al deber de la doctoranda se espera:

- Preparar, en la medida de lo posible, las mejores condiciones para que se ejecute la entrevista.
- Proporcionar las facilidades necesarias a la entrevistada.

Formulario de consentimiento

He leído la información proporcionada anteriormente en relación con la tesis doctoral “Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas” y declaro que acepto participar en la entrevista de forma voluntaria:

Estoy de acuerdo en proporcionar información sobre

- Mi nombre: Sí No
- Cargo: Sí No

Si ha dicho que sí, por favor, complete los siguientes campos:

Mi nombre: María José Establés Heras

Cargo: Investigadora postdoctoral Juan de la Cierva-Formación 2021 en el Departamento de Ciencias de la Comunicación Aplicada de la Universidad Complutense de Madrid.

Firmas:

ESTABLES
HERAS
MARIA
JOSEFA -
03132474N

Firmado
digitalmente por
ESTABLES HERAS
MARIA JOSEFA -
03132474N
Fecha: 2023.05.18
17:46:51 +02'00'

Maria José Establés Heras
Entrevistada

ROBLEDO
DIOSES
KELLY LYDIA
- Y7492755J

Firmado
digitalmente por
ROBLEDO DIOSES
KELLY LYDIA -
Y7492755J
Fecha: 2023.05.23
20:33:54 +02'00'

Kelly Lydia Robledo Dioses
Doctoranda

Hoja de consentimiento de entrevista 10

ETHICAL CONSENT

The doctoral student Kelly Lydia Robledo Dioses, as author of the doctoral thesis "Transmedia journalism and media literacy: journalistic content management strategy for the formation of critical and active audiences" has informed her of the objectives of the doctoral thesis, and of the expected participation in the relevant research technique, in this case, her participation in the interview, it has also informed you of the rights you have when accepting consent, as well as that you can withdraw it if you wish at some point.

Regarding their participation, it is expected:

- Respond to the interview in writing.
- Send document with replies to the [mail kelly.robledo@uab.cat](mailto:kelly.robledo@uab.cat)

Participation is voluntary, and if at any time you decide not to participate you can communicate it. This decision does not imply any consequences.

Your participation does not imply any risk, in addition the data will be duly protected and your ideas will be correctly attributed to you.

Please, if you need to ask any questions, you can do so as you wish. You don't need to worry about it.

Regarding the duty of the doctoral student, it is expected:

- Prepare, as far as possible, the best conditions for the interview to be carried out.
- Provide the necessary facilities to the interviewee.

Consent Form

I have read the information provided above in relation to the doctoral thesis "Transmedia journalism and media literacy: journalistic content management strategy for the formation of critical and active audiences" and declare that I agree to participate in the interview on a voluntary basis:

I agree to provide information on

- My Name: ☐ Yes ☐ No
- Position: ☐ Yes ☐ No

If you have said that, please fill in the following fields:

My Name: Michael A. Spikes

Position: Lecturer & Director, Teach for Chicago Journalism, Medill School of Journalism
Media Integrated Marketing Communications, Northwestern University

Signatures:

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'M. A. Spikes', written over a horizontal line.

Michael A. Spikes
Interviewed

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Kelly Lydia Robledo', written over a horizontal line.

Kelly Lydia Robledo
PhD student

Hoja de consentimiento de entrevista 11

CONSENTIMIENTO ÉTICO

La doctoranda Kelly Lydia Robledo Dioses, como autora de la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** le ha informado de los objetivos de la tesis doctoral, y de la participación esperada en la técnica de investigación pertinente, en este caso, su participación en la entrevista, además le ha informado de los derechos que tiene al aceptar el consentimiento, como también que puede retirarlo en el caso que así quiera en algún momento.

Respecto su participación se espera:

- Responder a la entrevista por escrito.
- Enviar documento con respuestas al mail kelly.robledo@uab.cat

La participación es voluntaria, y si en algún momento decide no participar puede comunicarlo. Esta decisión no implica ninguna consecuencia.

Su participación no implica ningún riesgo, además los datos estarán debidamente protegidos y le serán atribuidas correctamente sus ideas.

Por favor, si necesita hacer alguna pregunta, puede hacerlo cuando quiera. No debe preocuparse por ello.

Respecto al deber de la doctoranda se espera:

- Preparar, en la medida de lo posible, las mejores condiciones para que se ejecute la entrevista.
- Proporcionar las facilidades necesarias al entrevistado.

Formulario de consentimiento

He leído la información proporcionada anteriormente en relación con la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** y declaro que acepto participar en la entrevista de forma voluntaria:

Estoy de acuerdo en proporcionar información sobre

- Mi nombre: XSí No
- Cargo: XSí No

Si ha dicho que sí, por favor, complete los siguientes campos:

Mi nombre: Bella Palomo

Cargo: Catedrática del Departamento de Periodismo de la Universidad de Málaga

Firmas:

PALOMO
TORRES
MARIA
BELLA -
25687035Z

Firmado
digitalmente por
PALOMO TORRES
MARIA BELLA -
25687035Z
Fecha: 2022.07.28
00:33:40 +02'00'

(Nombre de la entrevistada)
Entrevistada

ROBLEDO
DIOSES
KELLY LYDIA
- Y7492755J

Firmado
digitalmente por
ROBLEDO DIOSES
KELLY LYDIA -
Y7492755J
Fecha: 2024.04.21
12:20:38 +02'00'

Kelly Lydia Robledo Dioses
Doctoranda

Hoja de consentimiento de entrevista 12

CONSENTIMIENTO ÉTICO

La doctoranda Kelly Lydia Robledo Dioses, como autora de la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** le ha informado de los objetivos de la tesis doctoral, y de la participación esperada en la técnica de investigación pertinente, en este caso, su participación en la entrevista, además le ha informado de los derechos que tiene al aceptar el consentimiento, como también que puede retirarlo en el caso que así quiera en algún momento.

Respecto su participación se espera:

- Presentarse en la entrevista programada para el día 13 de junio del 2022, a las 15:20h.
- Una disposición entre 30 y 40 minutos.

La participación es voluntaria, y si en algún momento decide no participar puede comunicarlo. Esta decisión no implica ninguna consecuencia.

Su participación no implica ningún riesgo, además los datos estarán debidamente protegidos y le serán atribuidas correctamente sus ideas.

Por favor, si necesita hacer alguna pregunta, puede hacerlo cuando quiera. No debe preocuparse por ello.

Respecto al deber de la doctoranda se espera:

- Preparar, en la medida de lo posible, las mejores condiciones para que se ejecute la entrevista.
- Presentarse en la entrevista programada para el día 13 de junio del 2022, a las 15:20h.
- Una disposición incluso mayor a los 40 minutos, en aras a asegurar una buena preparación de la entrevista, ejecución y posibles inconvenientes posteriores.
- Proporcionar las facilidades necesarias a la entrevistada.

Formulario de consentimiento

He leído la información proporcionada anteriormente en relación con la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** y declaro que acepto participar en el proyecto de forma voluntaria:

Estoy de acuerdo en proporcionar información sobre

- Mi nombre: ☐ Sí ☐ No

- Cargo: ☐ Sí ☐ No

Si ha dicho que sí, por favor, complete los siguientes campos:

Mi nombre: AINARA LARRONDO URETA

Cargo: PROFESORA TITULAR PERIODISMO UPV/EHU

Acepto que la sesión sea grabada con:

- Zoom (o plataforma similar), o
- Grabadora de audio

Sí No

Acepto que sea grabada para proporcionar información y datos a la doctoranda que pudieran ser utilizados en su tesis doctoral, pero solicito por favor no se difunda o haga público el vídeo o la grabación de la entrevista, gracias.

Firmas:



AINARA LARRONDO URETA

(Nombre de la entrevistada)

Entrevistada



Kelly Lydia Robledo Dioses
Doctoranda

Hoja de consentimiento de entrevista 13

CONSENTIMIENTO ÉTICO

La doctoranda Kelly Lydia Robledo Dioses, como autora de la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** le ha informado de los objetivos de la tesis doctoral, y de la participación esperada en la técnica de investigación pertinente, en este caso, su participación en la entrevista, además le ha informado de los derechos que tiene al aceptar el consentimiento, como también que puede retirarlo en el caso que así quiera en algún momento.

Respecto su participación se espera:

- Presentarse en la entrevista programada para el día 20 de abril del 2022, a las 14h.
- Una disposición entre 30 y 40 minutos.

La participación es voluntaria, y si en algún momento decide no participar puede comunicarlo. Esta decisión no implica ninguna consecuencia.

Su participación no implica ningún riesgo, además los datos estarán debidamente protegidos y le serán atribuidas correctamente sus ideas.

Por favor, si necesita hacer alguna pregunta, puede hacerlo cuando quiera. No debe preocuparse por ello.

Respecto al deber de la doctoranda se espera:

- Preparar, en la medida de lo posible, las mejores condiciones para que se ejecute la entrevista.
- Presentarse en la entrevista programada para el día 20 de abril del 2022, a las 14h.
- Una disposición incluso mayor a los 40 minutos, en aras a asegurar una buena preparación de la entrevista, ejecución y posibles inconvenientes posteriores.
- Proporcionar las facilidades necesarias al entrevistado.

Formulario de consentimiento

He leído la información proporcionada anteriormente en relación con la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** y declaro que acepto participar en el proyecto de forma voluntaria:

Estoy de acuerdo en proporcionar información sobre

- Mi nombre: ☒ Sí ☐ No

- Cargo: ☒ Sí ☐ No

Si ha dicho que sí, por favor, complete los siguientes campos:

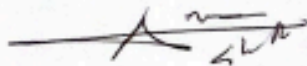
Mi nombre: **ARNAU GIPREU**

Cargo: **PROFESOR Y PRODUCTOR**

Acepto que la sesión sea grabada con una grabadora de audio o un móvil con esta función.

Sí ☒ No

Firmas:



ARNAU GIFREU

(Nombre del entrevistado)

Entrevistado



Kelly Lydia Robledo Dioses

Doctoranda

UAB

Universitat Autònoma
de Barcelona

Hoja de consentimiento de entrevista 14

CONSENTIMIENTO ÉTICO

La doctoranda Kelly Lydia Robledo Dioses, como autora de la tesis doctoral “Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas” le ha informado de los objetivos de la tesis doctoral, y de la participación esperada en la técnica de investigación pertinente, en este caso, su participación en la entrevista, además le ha informado de los derechos que tiene al aceptar el consentimiento, como también que puede retirarlo en el caso que así quiera en algún momento.

Respecto su participación se espera:

- Presentarse en la entrevista programada para el día 17 de junio del 2022, a las 10:30h.
- Una disposición entre 30 y 40 minutos.

La participación es voluntaria, y si en algún momento decide no participar puede comunicarlo. Esta decisión no implica ninguna consecuencia.

Su participación no implica ningún riesgo, además los datos estarán debidamente protegidos y le serán atribuidas correctamente sus ideas.

Por favor, si necesita hacer alguna pregunta, puede hacerlo cuando quiera. No debe preocuparse por ello.

Respecto al deber de la doctoranda se espera:

- Preparar, en la medida de lo posible, las mejores condiciones para que se ejecute la entrevista.
- Presentarse en la entrevista programada para el día 17 de junio del 2022, a las 10:30h.
- Una disposición incluso mayor a los 40 minutos, en aras a asegurar una buena preparación de la entrevista, ejecución y posibles inconvenientes posteriores.
- Proporcionar las facilidades necesarias a la entrevistada.

Formulario de consentimiento

He leído la información proporcionada anteriormente en relación con la tesis doctoral “Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas” y declaro que acepto participar en el proyecto de forma voluntaria:

Estoy de acuerdo en proporcionar información sobre

- Mi nombre: Sí

- Cargo: Sí

Si ha dicho que sí, por favor, complete los siguientes campos:

Mi nombre: María del Mar Grandío Pérez

Cargo: Profesora Titular de Universidad

Acepto que la sesión sea grabada con:

- Zoom (o plataforma similar), o
- Grabadora de audio

Sí

Firmas:

(Maria del Mar Grandio Pérez)

Entrevistada

Firmado por GRANDIO PEREZ
MARIA DEL MAR - ***2313** el
día 17/06/2022 con un
certificado emitido por AC
FNMT Usuarios

Kelly Lydia Robledo Dioses
Doctoranda

ROBLEDO
DIOSES
KELLY LYDIA
- Y7492755J

Firmado
digitalmente por
ROBLEDO DIOSES
KELLY LYDIA -
Y7492755J
Fecha: 2024.04.21
12:27:21 +02'00'

UAB

Universitat Autònoma
de Barcelona

Hoja de consentimiento de entrevista 15

CONSENTIMIENTO ÉTICO

La doctoranda Kelly Lydia Robledo Dioses, como autora de la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** le ha informado de los objetivos de la tesis doctoral, y de la participación esperada en la técnica de investigación pertinente, en este caso, su participación en la entrevista, además le ha informado de los derechos que tiene al aceptar el consentimiento, como también que puede retirarlo en el caso que así quiera en algún momento.

Respecto su participación se espera:

- Presentarse en la entrevista programada para el día 30 de mayo del 2023, a las 16:30h.
- Una disposición de máximo 30 minutos.

La participación es voluntaria, y si en algún momento decide no participar puede comunicarlo. Esta decisión no implica ninguna consecuencia.

Su participación no implica ningún riesgo, además los datos estarán debidamente protegidos y le serán atribuidas correctamente sus ideas.

Por favor, si necesita hacer alguna pregunta, puede hacerlo cuando quiera. No debe preocuparse por ello.

Respecto al deber de la doctoranda se espera:

- Preparar, en la medida de lo posible, las mejores condiciones para que se ejecute la entrevista.
- Presentarse en la entrevista programada para el día 30 de mayo del 2023, a las 16:30h.
- Una disposición incluso mayor a los 30 minutos, en aras a asegurar una buena preparación de la entrevista, ejecución y posibles inconvenientes posteriores.
- Proporcionar las facilidades necesarias a la entrevistada.

Formulario de consentimiento

He leído la información proporcionada anteriormente en relación con la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** y declaro que acepto participar en el proyecto de forma voluntaria:

Estoy de acuerdo en proporcionar información sobre

- Mi nombre: Sí ☒ No ☐

- Cargo: Sí ☒ No ☐

Si ha dicho que sí, por favor, complete los siguientes campos:

Mi nombre: Beatriz Feijó

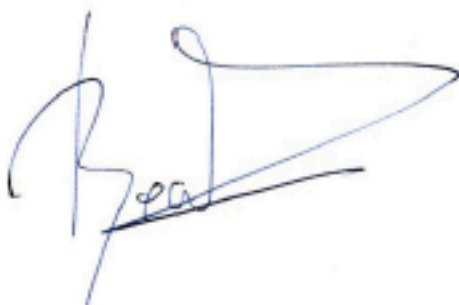
Cargo: Profesora Titular / Vicedecana de investigación (Facultad de Empresa y Comunicación, UNIR).

Acepto que la sesión sea grabada con:

- Zoom (o plataforma similar), o
- Grabadora de audio

Sí ☒ No

Firmas:



(Nombre de la entrevistada)
Entrevistada



Kelly Lydia Robledo Dioses
Doctoranda

Hoja de consentimiento de entrevista 16

CONSENTIMIENTO ÉTICO

La doctoranda Kelly Lydia Robledo Dioses, como autora de la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** le ha informado de los objetivos de la tesis doctoral, y de la participación esperada en la técnica de investigación pertinente, en este caso, su participación en la entrevista, además le ha informado de los derechos que tiene al aceptar el consentimiento, como también que puede retirarlo en el caso que así quiera en algún momento.

Respecto su participación se espera:

- Responder a la entrevista por escrito.
- Enviar documento con respuestas al mail kelly.robledo@uab.cat

La participación es voluntaria, y si en algún momento decide no participar puede comunicarlo. Esta decisión no implica ninguna consecuencia.

Su participación no implica ningún riesgo, además los datos estarán debidamente protegidos y le serán atribuidas correctamente sus ideas.

Por favor, si necesita hacer alguna pregunta, puede hacerlo cuando quiera. No debe preocuparse por ello.

Respecto al deber de la doctoranda se espera:

- Preparar, en la medida de lo posible, las mejores condiciones para que se ejecute la entrevista.
- Proporcionar las facilidades necesarias al entrevistado.

Formulario de consentimiento

He leído la información proporcionada anteriormente en relación con la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** y declaro que acepto participar en la entrevista de forma voluntaria:

Estoy de acuerdo en proporcionar información sobre

- Mi nombre: Sí
- Cargo: Sí

Si ha dicho que sí, por favor, complete los siguientes campos:

Mi nombre: Jorge Vázquez Herrero

Cargo: Doctor por la Universidad de Santiago de Compostela, docente e investigador

Firmas:

**VAZQUEZ
HERRERO
JORGE -
54125246J**

Firmado digitalmente por
VAZQUEZ HERRERO
JORGE - 54125246J
Fecha: 2022.05.10
22:20:05 +02'00'

(Nombre del entrevistado)
Entrevistado

**ROBLEDO
DIOSES
KELLY LYDIA
- Y7492755J**

Firmado digitalmente
por ROBLEDO DIOSES
KELLY LYDIA -
Y7492755J
Fecha: 2022.05.18
09:59:04 +02'00'

Kelly Lydia Robledo Dioses
Doctoranda

Hoja de consentimiento de entrevista 17

CONSENTIMIENTO ÉTICO

La doctoranda Kelly Lydia Robledo Dioses, como autora de la tesis doctoral “Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas” le ha informado de los objetivos de la tesis doctoral, y de la participación esperada en la técnica de investigación pertinente, en este caso, su participación en la entrevista, además le ha informado de los derechos que tiene al aceptar el consentimiento, como también que puede retirarlo en el caso que así quiera en algún momento.

Respecto su participación se espera:

- Presentarse en la entrevista programada para el día 17 de mayo del 2022, a las 9h Perú, 16h España.
- Una disposición entre 30 y 40 minutos.

La participación es voluntaria, y si en algún momento decide no participar puede comunicarlo. Esta decisión no implica ninguna consecuencia.

Su participación no implica ningún riesgo, además los datos estarán debidamente protegidos y le serán atribuidas correctamente sus ideas.

Por favor, si necesita hacer alguna pregunta, puede hacerlo cuando quiera. No debe preocuparse por ello.

Respecto al deber de la doctoranda se espera:

- Preparar, en la medida de lo posible, las mejores condiciones para que se ejecute la entrevista.
- Presentarse en la entrevista programada para el día 17 de mayo del 2022, a las 9h Perú, 16h España.
- Una disposición incluso mayor a los 40 minutos, en aras a asegurar una buena preparación de la entrevista, ejecución y posibles inconvenientes posteriores.
- Proporcionar las facilidades necesarias al entrevistado.

Formulario de consentimiento

He leído la información proporcionada anteriormente en relación con la tesis doctoral “Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas” y declaro que acepto participar en el proyecto de forma voluntaria:

Estoy de acuerdo en proporcionar información sobre

- Mi nombre: Sí ☒ No ☐

- Cargo: Sí ☒ No ☐

Si ha dicho que sí, por favor, complete los siguientes campos:

Mi nombre: Tomás Ricardo Atarama Rojas

Cargo: Director de la Carrera de Comunicación Audiovisual en la Universidad de Piura.

Acepto que la sesión sea grabada con:

- Zoom (o plataforma similar), o
- Grabadora de audio

Sí No

Firmas:



Tomás Atarama Rojas
Entrevistado



Kelly Lydia Robledo Dioses
Doctoranda

Hoja de consentimiento de entrevista 18

CONSENTIMIENTO ÉTICO

La doctoranda Kelly Lydia Robledo Dioses, como autora de la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** le ha informado de los objetivos de la tesis doctoral, y de la participación esperada en la técnica de investigación pertinente, en este caso, su participación en la entrevista, además le ha informado de los derechos que tiene al aceptar el consentimiento, como también que puede retirarlo en el caso que así quiera en algún momento.

Respecto su participación se espera:

- Presentarse en la entrevista programada para el día 10 de junio del 2022, a las 13h.
- Una disposición entre 30 y 40 minutos.

La participación es voluntaria, y si en algún momento decide no participar puede comunicarlo. Esta decisión no implica ninguna consecuencia.

Su participación no implica ningún riesgo, además los datos estarán debidamente protegidos y le serán atribuidas correctamente sus ideas.

Por favor, si necesita hacer alguna pregunta, puede hacerlo cuando quiera. No debe preocuparse por ello.

Respecto al deber de la doctoranda se espera:

- Preparar, en la medida de lo posible, las mejores condiciones para que se ejecute la entrevista.
- Presentarse en la entrevista programada para el día 10 de junio del 2022, a las 13h.
- Una disposición incluso mayor a los 40 minutos, en aras a asegurar una buena preparación de la entrevista, ejecución y posibles inconvenientes posteriores.
- Proporcionar las facilidades necesarias al entrevistado.

Formulario de consentimiento

He leído la información proporcionada anteriormente en relación con la tesis doctoral **“Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas”** y declaro que acepto participar en el proyecto de forma voluntaria:

Estoy de acuerdo en proporcionar información sobre

- Mi nombre: ☐ Sí ☐ No

- Cargo: ☐ Sí ☐ No

Si ha dicho que sí, por favor, complete los siguientes campos:

Mi nombre: PERE ORTÍN ANDRES

Cargo: PERIODISTA / DOCUMENTALISTA / PROFESOR ASOCIADO DE PERIODISMO UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA (UAB)

Acepto que la sesión sea grabada con:

- **Zoom (o plataforma similar), o**
- Grabadora de audio

Sí **No**

Firmas:



PERE ORTÍN ANDRÉS

(Entrevistado)



Kelly Lydia Robledo Dioses
Doctoranda

Hoja de consentimiento de entrevista 19

CONSENTIMIENTO ÉTICO

La doctoranda Kelly Lydia Robledo Dioses, como autora de la tesis doctoral “Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas” le ha informado de los objetivos de la tesis doctoral, y de la participación esperada en la técnica de investigación pertinente, en este caso, su participación en la entrevista, además le ha informado de los derechos que tiene al aceptar el consentimiento, como también que puede retirarlo en el caso que así quiera en algún momento.

Respecto su participación se espera:

- Presentarse en la entrevista programada para el día 27 de mayo del 2022, a las 12h.
- Una disposición entre 30 y 40 minutos.

La participación es voluntaria, y si en algún momento decide no participar puede comunicarlo. Esta decisión no implica ninguna consecuencia.

Su participación no implica ningún riesgo, además los datos estarán debidamente protegidos y le serán atribuidas correctamente sus ideas.

Por favor, si necesita hacer alguna pregunta, puede hacerlo cuando quiera. No debe preocuparse por ello.

Respecto al deber de la doctoranda se espera:

- Preparar, en la medida de lo posible, las mejores condiciones para que se ejecute la entrevista.
- Presentarse en la entrevista programada para el día 27 de mayo del 2022, a las 12h.
- Una disposición incluso mayor a los 40 minutos, en aras a asegurar una buena preparación de la entrevista, ejecución y posibles inconvenientes posteriores.
- Proporcionar las facilidades necesarias a la entrevistada.

Formulario de consentimiento

He leído la información proporcionada anteriormente en relación con la tesis doctoral “Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas” y declaro que acepto participar en el proyecto de forma voluntaria:

Estoy de acuerdo en proporcionar información sobre

- Mi nombre: ☒ No
- Cargo: ☒ No

Si ha dicho que sí, por favor, complete los siguientes campos:

Mi nombre: Teresa Piñeiro Otero

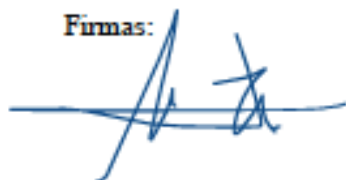
Cargo: Profesora Titular de Universidad, Área Comunicación Audiovisual y Publicidad.
Universidade da Coruña

Acepto que la sesión sea grabada con:

- Zoom (o plataforma similar), o
- Grabadora de audio

☒ No

Firmas:



(Nombre de la entrevistada)

Entrevistada



Kelly Lydia Robledo Dioses

Doctoranda

Hoja de consentimiento de entrevista 20

CONSENTIMIENTO ÉTICO

La doctoranda Kelly Lydia Robledo Dioses, como autora de la tesis doctoral “Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas” le ha informado de los objetivos de la tesis doctoral, y de la participación esperada en la técnica de investigación pertinente, en este caso, su participación en la entrevista, además le ha informado de los derechos que tiene al aceptar el consentimiento, como también que puede retirarlo en el caso que así quiera en algún momento.

Respecto su participación se espera:

- Presentarse en la entrevista programada para el día 22 de abril del 2022, a las 11h.
- Una disposición entre 30 y 40 minutos.

La participación es voluntaria, y si en algún momento decide no participar puede comunicarlo. Esta decisión no implica ninguna consecuencia.

Su participación no implica ningún riesgo, además los datos estarán debidamente protegidos y le serán atribuidas correctamente sus ideas.

Por favor, si necesita hacer alguna pregunta, puede hacerlo cuando quiera. No debe preocuparse por ello.

Respecto al deber de la doctoranda se espera:

- Preparar, en la medida de lo posible, las mejores condiciones para que se ejecute la entrevista.
- Presentarse en la entrevista programada para el día 22 de abril del 2022, a las 11h.
- Una disposición incluso mayor a los 40 minutos, en aras a asegurar una buena preparación de la entrevista, ejecución y posibles inconvenientes posteriores.
- Proporcionar las facilidades necesarias a la entrevistada.

Formulario de consentimiento

He leído la información proporcionada anteriormente en relación con la tesis doctoral “Periodismo transmedia y alfabetización mediática: estrategia de gestión de contenidos periodísticos para la formación de audiencias críticas y activas” y declaro que acepto participar en el proyecto de forma voluntaria:

Estoy de acuerdo en proporcionar información sobre

- Mi nombre: Sí

- Cargo: Sí

Si ha dicho que sí, por favor, complete los siguientes campos:

Mi nombre: Pilar Sánchez-García

Cargo: Profesora Titular de Periodismo, Universidad de Valladolid.

Acepto que la sesión sea grabada con:

- Zoom (o plataforma similar), o
- Grabadora de audio

Si

Firmas:



Pilar Sánchez-García
Entrevistada



Kelly Lydia Robledo Dioses
Doctoranda

Anexo 3

Infografía ‘Periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente’

Se presenta, a continuación, un material elaborado para facilitar la transferencia de la presente investigación. Se trata de una infografía visual y didáctica, a modo de síntesis divulgativa, en la que se explica la naturaleza del modelo ‘periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente’, su necesidad, las oportunidades que brinda y cómo hacerlo viable.

PERIODISMO TRANSMEDIA PARA ALFABETIZAR MEDIÁTICAMENTE

Una guía para conocer su naturaleza, necesidad, las oportunidades que brinda y cómo hacerlo viable



1 ¿QUÉ SON LOS PROYECTOS DE PERIODISMO TRANSMEDIA PARA ALFABETIZAR EN MEDIOS?

Proyectos donde convergen la narrativa transmedia, el periodismo y la alfabetización mediática.

El periodismo transmedia como vehículo para alfabetizar mediáticamente a la población.

Permiten expandir **contenidos relevantes y atractivos**. Así, el público **conoce y comprende los medios y la información**, y **desarrolla el pensamiento crítico**, mientras **conecta con una historia**, se hace con ella, la difunde y produce a partir de ella.



2 ¿POR QUÉ SON NECESARIOS?

Para la sociedad

La sociedad necesita adquirir y desarrollar competencias mediáticas que le permitan desenvolverse activa y críticamente en el actual ecosistema mediático.



Fortalecimiento de la opinión pública

Para los medios

Toda propuesta mediática necesita de un público alfabetizado que pueda acceder a ella, la comprenda y se involucre con ella. Este público, gracias a la formación que obtenga, además de ser crítico, demandará a los medios más contenidos de calidad.



3 ¿QUÉ OPORTUNIDADES BRINDAN?

- ✓ Acercar los contenidos a las personas a través de sus particulares formas de consumir información.
- ✓ Otorgar la libertad y las herramientas para navegar por los contenidos como se desee.
- ✓ Generar contenidos y entornos que motiven a las personas a realizar un análisis crítico de la información y los medios, haciendo que el viaje que emprenden, además de formativo, sea atractivo.

- ✓ Dar la libertad y las herramientas para producir nuevos mensajes, que enriquezcan al relato existente o creen nuevos relatos.
- ✓ Aportar al empoderamiento de la sociedad y al fortalecimiento de la opinión pública.

4 ¿ES VIABLE EJECUTARLOS?

Proyectos viables porque nacen de la confluencia de tres áreas llamadas naturalmente a colaborar.



Para darles vida se debe tener en cuenta una serie de elementos base, características y recursos que los dotarán de identidad propia.

¿QUIÉNES PUEDEN HACERLO?

- Medios de comunicación, especialmente los periodísticos (pequeños y grandes)
- Universidades y escuelas
- Administración pública

Proyectos en solitario, transinstitucionales o coproducciones.



Fuente: Robledo Dioses, Tejedor Calvo y Pulido Rodríguez (2024)

Anexo 4

Infografía ‘Cómo implementar proyectos de periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente’

Se presenta, a continuación, un material elaborado para facilitar la transferencia de la presente investigación. Se trata de una infografía visual y didáctica, a modo de síntesis divulgativa, en la que se muestra las recomendaciones elaboradas en esta tesis para implementar proyectos de periodismo transmedia para alfabetizar mediáticamente. La infografía está dividida en dos partes.

CÓMO IMPLEMENTAR PROYECTOS DE PERIODISMO TRANSMEDIA PARA ALFABETIZAR MEDIÁTICAMENTE

Recomendaciones para medios de comunicación



1 DEFINICIÓN DEL TEMA

Tema **interesante** y **fecundo** que pueda ser explorado en **profundidad**. Sobre:

- ➔ el mundo de los medios de comunicación y la información,
- o
- ➔ temática que permita y propicie la reflexión sobre ello.



2 DEFINICIÓN DEL PÚBLICO OBJETIVO

Definir si se quiere impactar en un solo tipo de público o en más perfiles.

Se debe **estudiar** sus:

- ✓ características,
- ✓ necesidades y
- ✓ contexto en el que están inmersos.



3 CARACTERIZACIÓN PERIODÍSTICA

Ofrecer **contenidos relevantes**

Finalidad última: **aportar al correcto desenvolvimiento social.**

Géneros periodísticos en base a:

- temática
- tipo de público
- impacto buscado en el público

Cantidad y variedad de **fuentes**

Conocer y exponer **=** diversos puntos vista



Uso de **lenguaje comprensible**. Solo así serán contenidos útiles.

Desarrollar **funciones comunicativas**: informar, orientar, interpretar, educar y entretener.



Fuente: Robledo Dioses, Tejedor Calvo y Pulido Rodríguez (2024)

1 de 2

4 CARACTERIZACIÓN TRANSMEDIA

Propiciar la **interactividad**:

- De personalización Social
- De navegación Productiva

Estructura previa → Producción de diversos tipos de **contenidos transmedia**:

- Principal
- Expandido
- Cocreado
- Social
- Adaptado
- Productos y actividades

Visión general y control sobre el recorrido de la historia

Uso **estratégico** de medios/plataformas, formatos y lenguajes.

Ruptura de barrera público historia

Conexión **hipertextual** entre todos los contenidos



5 FINALIDAD DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

Aplicación en **entornos de educación**: Formal / Informal

Objetivo AMI: Desarrollo de la autonomía crítica del público frente a los medios y la información.

Principios generales: 5 **leyes AMI** de la Unesco.

Actuación de diversos **stakeholders**: medios de comunicación, escuelas, universidad, gobiernos, sociedad civil...

Trabajo en **competencias mediáticas** de:

- reflexión/análisis y
- expresión/creación.



6 GESTIÓN DE RECURSOS

Combinación de recursos:

Humanos: trabajo coordinado de equipos inter y multidisciplinares.

Tecnológicos: adecuados para contar la historia en cuestión al público objetivo.

Económicos: depende de los anteriores.



7 MONITORIZACIÓN Y EVALUACIÓN

Monitorización del desarrollo y evaluación final, según dos componentes:

✓ Técnico y cuantitativo:

medición de impactos.

✓ Cualitativo:

competencias adquiridas.



Fuente: Robledo Dioses, Tejedor Calvo y Pulido Rodríguez (2024)

2 de 2