



Check for updates



ID: 112406

Recibido: 2021-02-24

Revisado: 2021-03-29

Aceptado: 2021-04-28

OnlineFirst: 2021-06-15

Publicación Final: 2021-10-01

DOI: <https://doi.org/10.3916/C69-2021-09>

Creatividad digital para transformar el aprendizaje: Empoderamiento desde un enfoque com-educativo

Digital creativity to transform learning: Empowerment from a com-educational approach



Dr. Iván Sánchez-López

Investigador, Universidad de Huelva (España)



Mónica Bonilla-del-Río

Investigadora Predoctoral FPU, Departamento de Filología, Universidad de Huelva (España)



Dr. Ismar de Oliveira Soares

Profesor Senior, Escuela de Comunicación y Artes, Universidad de São Paulo (Brasil)

Resumen

Los usos mediáticos cotidianos de toda una generación evidencian la distancia que existe entre la realidad que vive la juventud y las instituciones responsables de su formación. La educación formal sigue estrechamente vinculada al rol pasivo de los receptores literarios, obviándose el potencial de la comunicación conectada y la narrativa digital para el empoderamiento del alumnado. Al mismo tiempo, se está produciendo un interés creciente desde el ámbito mediático profesional por la educación. A esta línea de fuerza la hemos denominado vector com-educativo. En esta investigación, tenemos como objetivo describir potencialidades para favorecer el empoderamiento de los jóvenes desde una perspectiva com-educativa. La metodología implementada combina, en una articulación encadenada, el análisis del discurso multimodal de plataformas de carácter com-educativo con entrevistas a observadores privilegiados. En los resultados se explicita que la implementación de la creación digital se puede emplear para la construcción de la identidad, la interacción y la sociabilización del alumnado a través de la emoción, la empatía y la capacidad de transformación. Permite establecer nodos entre conceptos, la comprensión relacional, la reconstrucción significativa y su apropiación. Se concluye que, bajo esta propuesta, las instituciones de educación formal podrían transitar de un modelo reactivo a un modelo prospectivo, revisando los códigos de emisión y recepción, y proponiendo significados desde la acción creativa y la retroalimentación con la comunidad.

Abstract

Daily media use by an entire generation shows the distance that exists between the reality experienced by young people and the institutions responsible for their education. Formal education is still closely linked to the passive role of literary receivers, ignoring the potential of connected communication for student empowerment. At the same time, there is a growing interest in education from the professional media field. We have called this line of force the com-educational vector. In this study, we aim to describe the potential of a com-educational perspective to favor the empowerment of young people. The implemented methodology combines a chained articulation involving the analysis of multimodal discourse of com-educational platforms with interviews with privileged observers. The results show that the implementation of digital creation can be used for the construction of identity, interaction and socialization of students through emotion, empathy and the capacity for transformation. It enables the establishment of nodes between concepts, relational understanding, meaningful reconstruction and appropriation. It is concluded that, under this proposal, formal education institutions could move from a reactive model to a prospective model, revising the codes of emission and reception, and proposing meanings from creative action and feedback with the community.

Palabras clave / Keywords

Alfabetización mediática, educción, escuela, educación, medios digitales, jóvenes.
Media literacy, eduction, school, education, digital media, young people.

1. Introducción

Durante el último año, la situación crítica a la que se enfrenta la educación formal en diversos ámbitos (Feito, 2020; Burgos et al., 2021) se ha visto agravada por el impacto global de la COVID-19 (Wan, 2020; Pérez-Tornero, 2020). El diagnóstico sobre el estado crítico de la educación, sin embargo, ha supuesto una constante desde mediados del siglo XX. En 1968, Coombs (1971) titulaba su Informe para la UNESCO: «La crisis mundial de la educación». En el siguiente Informe para la Agencia, se hizo énfasis en las repercusiones que había provocado la revolución científico-técnica, así como en la necesidad de democratizar los procesos educativos (Faure, 1983). Por su parte, Delors (1996) destacó su preocupación por la interdependencia mundial y la globalización que estaban generando los nuevos medios.

En la actualidad, se vislumbran paralelismos entre la sociedad líquida, que apuntaba Bauman (2003), y los problemas del sistema educativo. Erstad et al. (2021) señalan que en las primeras décadas del siglo XXI se han detectado dos aspectos clave relacionados con los desafíos educativos del futuro: la provisión de la educación y el papel de las instituciones escolares en la sociedad. El proceso de evolución de la educación provoca grandes retos a las instituciones y a los docentes, que han de adecuar sus propuestas educativas a las demandas de la sociedad actual, teniendo en cuenta que la simple dotación de recursos tecnológicos en las aulas no es garantía de éxito ni innovación educativa si no se acompaña de cambios en la organización escolar, el currículum y en la promoción de la alfabetización mediática de profesorado, familias y alumnado (Cannon et al., 2020).

Para un ente con una tradición tan aposentada, fundamentado sobre los pilares de la sociedad industrial, el Estado-Nación, el credencialismo, las masas y una relativa estabilidad profesional, la redefinición de su idiosincrasia y su finalidad se presenta como un proceso, efectivamente, crítico. Riesgos y potencialidades se posicionan en el centro de una discusión constante. A la meta de la Educación para Todos (EPT) que recoge la UNESCO (2014), se suma el replanteamiento del rol de la educación en la relación entre ser humano, pensamiento, conocimiento y sociedad. También la necesidad de favorecer el empoderamiento del alumnado para alcanzar sociedades más justas (UNESCO, 2019). En este punto, en el debate académico contemporáneo se cuestiona el rol del propio docente, advirtiéndose un déficit en la formación y competencias digitales del propio profesorado (Pozo-Sánchez et al., 2020). Su labor, no obstante, sigue siendo fundamental a la hora de aprovechar las potencialidades que ofrecen las TIC a nivel pedagógico y de promover la educación mediática del alumnado (Lorenz et al., 2019).

1.1. Educación frente al disrupto tecnológico

Además de la crisis identitaria, las instituciones de educación deben afrontar la relevancia que dos innovaciones socio-tecnológicas están asumiendo en la contemporaneidad: el fenómeno digital e Internet, que abren paso a nuevas formas de interaccionar, aprender, informarse y participar (Moraño-Fernández et al., 2021). Siemens (2006) identifica una transición desde la tradición educativa hacia nuevos procesos de aprendizaje basados en la tecnología en red. Se genera un cambio en dos niveles vinculados al conocimiento: en sus características y en el entorno en el que se desarrolla. La teoría del conectivismo de Siemens se basa en que el conocimiento individual depende de un sistema de redes y, cuando se aplica a la educación, los recursos digitales permiten al alumnado adquirir nuevos contenidos, obtener información veraz y diferenciarla de la que no es creíble (Sánchez-Morales et al., 2021).

Las TIC, además de sustituir bibliotecas, parcelar culturas y democratizar el acceso pese a sus desequilibrios (Pérez-Lindo, 2014), influyen en los significados que construyen y comparten los jóvenes, estando estrechamente vinculadas a sus entornos sociales, su cotidianeidad, las interacciones y los imaginarios sobre su condición actual y futura (Sánchez-Vilela & Borjas, 2021). Los usos mediáticos y tecnológicos de las nuevas generaciones (Z y Alpha) evidencian, sin embargo, el distanciamiento existente entre los jóvenes y las instituciones de educación formal. De acuerdo con Pereira et al. (2019), en las sociedades actuales, el aprendizaje aún tiene un enfoque excesivamente académico, lo que provoca que los conocimientos adquiridos en las instituciones educativas no se fusionen con los aprendizajes que el alumnado alcanza en entornos informales. Se obvian intereses y competencias que logran en su tiempo de ocio, con las plataformas virtuales o en la interacción con los pares. Sobre esta constatación, diferentes investigaciones presentan riesgos y oportunidades que se abren para la educación formal e informal desde los usos mediáticos (Greenhow & Lewin, 2016; Guerrero-Pico et al., 2018).

1.2. El vector com-educativo como oportunidad para el empoderamiento

Frente a esta situación, encontramos toda una serie de propuestas pedagógicas que se centran en los usos mediáticos y la narrativa como una fórmula para el empoderamiento, entendido desde la perspectiva de Zimmerman (2000) como un nuevo enfoque que permite el desarrollo de diferentes intervenciones que pueden contribuir al cambio social. Las investigaciones de Shiel et al. (2012) en la oralidad, Wallace (2000) en escritura, o las experiencias de creatividad digital propuestas por Hull y Katz (2006) ponen en valor este enfoque. Estas últimas autoras destacan la perspectiva crítica que ofrece el acceso a herramientas tecnológicas y la oportunidad de favorecer la valoración de las propias capacidades mediante la práctica. Kupers et al. (2019: 93), por su parte, proponen un marco específico centrado en la creatividad «como una competencia esencial para el siglo XXI». Al mismo tiempo, se está generando una tendencia en lo que a los usos mediáticos y narrativos se refiere: el acercamiento de profesionales y entidades del ámbito de los medios de comunicación y de los nuevos media a la educación. Son corporaciones e individuos, «contadores de historias que dominan el arte de narrar y las estrategias discursivas de su medio, que plantean soluciones múltiples o especializadas para el aprendizaje» (Sánchez-López, 2020: 124). A esta inversión del sentido tradicional del abordaje académico (la educocomunicación), el autor la identifica como vector com-educativo. En él, se observan toda una serie de estrategias y fórmulas inexploradas para impulsar los usos narrativos y mediáticos en espacios de formación, estrechando la brecha identificada en esta introducción entre usos mediáticos de los jóvenes y la educación formal.

En esta línea, se enmarcan experiencias en forma de plataformas digitales como el «National Film Board» (NFB) de Canadá Education, «Minecraft Education», «Scratch», «Educ'Arte» o «la Maleta 7 de cinema». El NFB pertenece al Gobierno canadiense, y su función es la de producir y distribuir películas y proyectos digitales. Los contenidos y formatos que generan destacan por su innovación. La plataforma se divide en tres secciones: «FILMS», «INTERACTIVE» y «EDUCATION». En esta última, se ponen a disposición del usuario recursos para el aprendizaje, incluyendo más de 3.600 proyectos y un banco de herramientas y APPS.

«Minecraft» es un producto lúdico (videojuego) que se ha adentrado en el campo de la educación a través de «Minecraft Edu». Se trata de una plataforma versátil y de carácter abierto. Su visión está ligada a la cooperación, el planteamiento de problemas y búsqueda de soluciones, la comunicación y la ciberciudadanía mediante el «Project based Learning». «Scratch» es un proyecto desarrollado por el grupo «Lifelong Kindergarten» del laboratorio de Medios del «MIT». Sus creadores sostienen que «Scratch» permite al usuario iniciarse en la programación creando juegos, historias interactivas, animaciones y compartiendo producciones con la comunidad. Estudios científicos destacan su efectividad para la introducción de la programación en la infancia y la adolescencia, así como su capacidad para optimizar el rendimiento académico y las habilidades de resolución de problemas (Fidai et al., 2020). «Arte» (www.arte.tv/es/) es una plataforma franco-alemana que dispone de un recurso específicamente educativo: «Educ'Arte», con un extenso catálogo audiovisual. Se estructura en varios niveles, disciplinas y temáticas mediante etiquetas. Asimismo, su sistema permite al profesorado intercambiar recursos fácilmente con otros docentes, potenciando así la conectividad y la sociabilidad. «La Maleta 7 de cinema» está compuesta por una serie de materiales didácticos creados por «Eduxarxa» desde una perspectiva práctica y lúdica. Presenta un paquete de objetos extraídos del Universo cinematográfico. Las actividades pretenden fomentar los procesos reflexivos, así como el análisis y la creación de recursos. El proyecto, liderado por la «Filmoteca de Catalunya», ilustra la búsqueda de sinergias entre una organización mediática e instituciones educativas.

Recogiendo esta muestra como punto de partida, y sumando la perspectiva de creadores digitales expertos en diversos formatos, el propósito de esta investigación es describir potencialidades para el empoderamiento mediático y narrativo de los jóvenes desde la perspectiva com-educativa.

2. Metodología

El diseño de la investigación parte de una articulación encadenada que combina diferentes instrumentos para la recogida de datos. En primer lugar, se implementa el Análisis del Discurso Multimodal (ADM), optando para el marco de la investigación por el modelo de Pauwels (2012). La primera muestra se compone de las plataformas web de carácter com-educativo (que se aproximan a la educación desde la comunicación) e implementan los usos mediáticos para el aprendizaje («National Film Board» de Canadá Education, «Minecraft Education», «Scratch», «Educ'Arte», «la Maleta 7 de cinema»). Este muestreo no probabilístico se encuadra dentro del marco subjetivo por decisión razonada, en el que las unidades de muestra se

seleccionan tomando en consideración algunas de sus características y desestimando procedimientos probabilísticos (Corbetta, 2007). En este caso, por su pertenencia al ámbito com-educativo (Figura 1).

Figura 1. Síntesis del ADM (Modelo de Pauwels) aplicado a la muestra de plataformas de carácter com-educativo



Con los resultados obtenidos tras el análisis, se confecciona el guion para el cuestionario y se prepara una codificación preliminar para la segunda técnica empleada: la entrevista a observadores privilegiados, como «conocedores expertos del fenómeno, con una visión directa y profunda del mismo que los sitúa en una posición de observación privilegiada» (Corbetta, 2007: 358). Nos interesa ampliar y profundizar en la perspectiva que aborda la educación desde la comunicación a partir de su conocimiento experto (y creativo), poniendo el foco sobre el empoderamiento. De nuevo, la muestra es seleccionada bajo el marco de la decisión razonada. Se aplican criterios racionales, evitando la selección casual que puede suponer un distanciamiento respecto a las características de la población. La condición para la selección de los sujetos de la muestra ha sido su perfil profesional como narrador experto en el ámbito de los formatos digitales, en una clasificación fundada en criterios de impacto e influencia (Figura 2).

Se recurre a dos líneas de procesamiento para el análisis de la data obtenida en las entrevistas. La primera, a partir de la «Grounded Theory», «una metodología de análisis unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva» (Glaser 1992:30), junto con el «CCM» (Constant Comparative Method) que combina la codificación inductiva de categorías con una comparación simultánea de todas las unidades de significado obtenidas (Glaser & Strauss, 1967). Siguiendo esta primera línea, y una vez finalizadas las entrevistas, se elaboró una codificación abierta de los datos obtenidos en las transcripciones. En un siguiente paso, se procedió con una codificación selectiva. Se empleó Atlas.TI para simplificar su procesamiento. En este punto, se ejecutó el marcado selectivo de frases y párrafos, asignándose los códigos pertinentes. Tras una última revisión, se presentó una versión definitiva, que fue validada por juicio de expertos (dos) externos a la investigación. En el sistema de codificación se señalan en rojo los códigos eliminados de la versión final y en verde los establecidos como definitivos (Tabla 1: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14554839.v1>).

La segunda línea aborda la transcripción de las entrevistas para procesarla combinando el análisis del discurso y el «Corpus Linguistics» (CL). La lingüística de corpus es un enfoque empírico para el estudio y la descripción del uso de la lengua en la vida real que se basa en el uso comparativo de corpus (Nartey & Mwinlaaru, 2019). Esta segunda capa de estudio impulsa un mayor rigor en la interpretación de los discursos de los narradores mediáticos. En concreto, se analiza el tesoro, el esquema de uso, las palabras más utilizadas y las palabras clave. Los resultados obtenidos en este punto fortalecen la elaboración de la síntesis de códigos recogida en las Tablas 2 y 3, y la exposición del código empoderamiento en el apartado 3.3.

Figura 2. Perfiles seleccionados que componen la muestra para las entrevistas a observadores privilegiados

MUESTRA



Para el desarrollo metodológico se emplean dos programas: «Atlas.TI» y «Sketch Engine». El primero se utiliza fundamentalmente para trabajar con datos no estructurados, facilitando su procesamiento y sistematización. Por otro lado, «Sketch Engine» es una herramienta de análisis de texto que posibilita el estudio del comportamiento del lenguaje a partir de un metacorpus. En la Figura 3 se presenta un esquema del diseño de la investigación, incluyendo técnica y método para el análisis de la data.

Figura 3. Diagrama del diseño de la investigación



3. Análisis y resultados

3.1. Código «narrativa digital», «mediaciones» e «idiosincrasia» (ND)

De este código se desprenden las características clave de las plataformas analizadas, junto con las aportaciones de los observadores privilegiados al respecto. Se muestra la síntesis de los datos obtenidos en la Tabla 2, vinculándose de forma específica con sus posibles usos efectivos para el empoderamiento.

Tabla 2. Síntesis de resultados código «narrativa digital» e «idiosincrasia». Claves en entornos digitales empleables para impulsar el empoderamiento	
Código	Claves digitales. Síntesis Código ND_DIG
Conectividad ND_DIG_CON	Impulsa relaciones entre usuarios, configura vínculos con otros nodos similares o complementarios en la red y en la sociedad.
	La experiencia pedagógica es ampliable con nodos preexistentes o creados ad hoc.
	La comunidad sustituye al profesor/público como el evaluador.
Hipermedia ND_DIG_HIP	Estructura sobre la que se construyen los proyectos.
	Facilita la accesibilidad y la usabilidad.
	Contenedor de materiales multimodales.
	Las plataformas posicionan los proyectos de la comunidad de manera preferente.
Interactividad ND_DIG_INT	Tiene grados de intervención, grados de control y capas de profundidad.
	La interfaz es el elemento nuclear.
	Se emplea para fortalecer la identidad (espacio personal), la agencia (capacidad de actuar dentro del sistema) y la comunidad (relaciones entre participantes del proyecto).
	Dispone de un componente off line generado en torno a las narrativas y relacionado con el fandom y los eventos presenciales.
	Ofrece nuevas oportunidades en la relación profesor-alumnado-comunidad.
Transmedia ND_DIG_TM	El relato se extiende en diferentes medios y plataformas.
	Los usuarios expanden el Universo narrativo.
	Incluye el canon y el fandom, teniendo un nodo central y otros subyacentes.
	El concepto de «Universo» como todo narrativo es central para su construcción.
Virtualidad ND_DIG_VR	Superación de interfaz de escritorio.
	Incorpora nuevas formas: La realidad virtual (El usuario puede ocupar un espacio virtual a través de la inmersión en universos virtuales), la realidad aumentada (que se basa en la superposición de capas digitales sobre el mundo real) y la realidad mixta.
	Permite crear universos y espacios de identificación diegéticos.
	Posibilita potencialidades transhumanas: Destrezas imposibles en el mundo real.

Bajo este apartado, la investigación recoge, además, tres causas primordiales para la creación mediada digital: la «emotio» (la necesidad personal, el impulso individual), la «empatía» (conexión con los demás, elemento social y comunitario) y la «transformación» (mejorar la realidad, incidencia social).

3.2. Código aprendizaje (AP)

En la investigación se constata la opinión peyorativa de los entrevistados sobre la educación formal, vinculándolo con un espacio hermético, atado a la teoría y conservador frente al cambio. Uno de los perfiles entrevistados, [AM_AP_APF 2:9], declara que: «Sé lo que no quiero para un aula. Sé que a mí el sistema educativo me dio la patada porque no estaba dentro del canon de cómo quieren que salgan los estudiantes. Pero estamos matando la creatividad en las escuelas».

Los narradores mediáticos estiman que desde la educación formal no se valora la creación mediática. Señalan cierta pesantez a la hora de incorporar innovaciones tecnológicas y sociales por parte de las instituciones. Son críticos con el lugar central que ocupa la memoria, así como la pervivencia del modelo educativo conductista y la resistencia frente a la innovación. Se cita, no obstante, la referencia a algunos docentes que incorporan un cambio de perspectiva. AG_PC_CE 29:92 expone que «un alumno [explicaba que] aguantar una clase teórica de un profesor es como ver una película de los Lumière en blanco y negro».

Sobre las mediaciones digitales y sus usos, hay un consenso en que la labor del docente se simplificaría enormemente con la participación directa de profesionales y expertos en la creación digital y mediática. Se recalca que narrar es una fórmula efectiva para el aprendizaje: «Contar parece que es un juego, pero, en realidad, es aprender. Contar siempre es aprender, porque digamos que adquieres un relato sobre algo, tomas una posición sobre una situación y, sobre todo, digamos, que te adhieres a esa información. Cuando la has contado ya es más tuya» [MH_AP_APF 7:17]. Permite crear vínculos relacionales entre conceptos a través de nodos, siempre en función de los objetivos pedagógicos deseados, logrando la comprensión significativa e integral de los fenómenos. En confluencia con la digitalización, la perspectiva com-educativa ofrece oportunidades para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la Tabla 3, se recogen las potencialidades de este modelo en función de los códigos generados: AP_FC (Aprendizaje desde Forma de Contar) y AP_EF (Aprendizaje creativo en la Educación Formal).

Tabla 3. Potencialidades del modelo com-educativo para el aprendizaje

Código	Síntesis CÓDIGO AP
AP_FC	Rol central del alumnado/usuario en el proceso comunicativo, facilitando el aprendizaje desde el protagonismo y la empatía con el relato.
AP_FC	Construcción de perfiles identitarios y configuración de la experiencia personal atendiendo a criterios y gustos propios.
AP_FC	Arco ficcional dramático y mecánicas que integran procesos de aprendizaje.
AP_FC	Se recoge en un mismo espacio servicios de carácter multimodal: ejercicios, vídeos, enlaces, descargables, aplicaciones... más allá del libro.
AP_FC	Refuerzo de estímulos positivos y de la concentración a través de argucias narrativas (clímax dramático, gamificación, protagonismo, empatía...).
AP_FC	Profundización a través de capas conectadas. La superposición permite generar cambios de perspectiva, modificar los usos del relato (acceso a líneas paralelas: inmersión, creación, conexión...) y ahondar en el conocimiento de forma voluntaria.
AP_FC	Creación y conexión de canales pertinentes que impulsan la experiencia compartida entre usuarios, superando las fronteras de la comunidad educativa, expandiendo la relación con la sociedad y generando vínculos de retroalimentación e incidencia.
AP_EF	Inmersión a través del constructo narrativo de un Universo.
AP_EF	Capacidad de transformación e incidencia potenciada, directa y reconocible sobre los proyectos del sistema y sobre la propia comunidad y sus miembros.
AP_EF	La creatividad (ligada a la transformación), la agencia (capacidad de actuar, identidad e identificación) y la comunidad (puesta en valor, acompañamiento e interacción-retroalimentación) se sitúan en el centro de los procesos.

3.3. Código empoderamiento (EMP)

En este punto, advertimos que a la instrumentalización tecnológica se la dota de un sentido, más allá del uso mecánico o lúdico, focalizándose especialmente en la creación mediada a través de herramientas digitales. Sus procesos muestran un evidente enfoque constructivista y favorecen una perspectiva que fomenta el pensamiento crítico, la innovación y creatividad: «Yo creo que estaría guay que dentro de las universidades y centros educativos existiese también eso, la posibilidad de dar herramientas digitales a los alumnos no como: «te voy a dar una lección», si no: «dame tú la lección a mí, enséñame cómo lo usarías y saquemos la máxima potencialidad» (MH_PC_CE 35:24).

Bajo esta perspectiva, el rol del usuario contemporáneo supera la concepción del «emirec». Se vislumbra un mayor número de posibilidades, con diferentes grados de intervención comunitaria (redes sociales o fan fiction), niveles de intervención creativa (co-creación, colaboración) y opciones de interacción diegética. Además, también se apunta hacia la asunción de un rol pasivo e inactivo, a modo de espectador, en búsqueda de la tradicional función catártica de la narración.

Atendiendo a la investigación, la tríada referencias, imitación y praxis es la piedra angular para el empoderamiento mediático. Se enfatiza especialmente esta última: «yo creo que cualquier locutor y cualquier actor de doblaje, te diría frente al micro es probar y grabar, y grabar y ensayar, y ensayar y ensayar» (JM_AP_APF 6:2). La creación se posiciona como el elemento nuclear: «Es mucha práctica, ensayo y error» (AM_PC_MET 9:8).

Hay un consenso sobre la necesidad de la generación de proyectos reales, en situaciones auténticas. La simulación del proceso creativo y su contexto ha de aproximarse lo máximo a la realidad, pudiéndose adaptar a la idiosincrasia de la educación formal. Praxis creativa, error, análisis y solución, a lo que se sumaría la experiencia, son clave para profundizar en el empoderamiento. Se entronca aquí con el trabajo de aprendizaje por proyectos y la base del constructivismo.

Más allá del propio proyecto narrativo, se propone una interacción directa constante con la esfera social y profesional que trascienda los tradicionales límites de las aulas. De esta forma, la comunidad de aprendizaje acogería su núcleo en el espacio formativo, pero estaría diseñada para vincularse y retroalimentarse de forma directa con profesionales mediáticos y con la sociedad.

En relación con la evaluación, se establece que esta debe responder al funcionamiento de las industrias mediáticas, proponiendo los criterios a partir de un entorno de distribución real o, en su defecto, en una simulación realista, recurriendo a criterios expertos y profesionales. Los entrevistados coinciden en que el objeto de la evaluación serían las creaciones reales (los proyectos mediáticos), separándose de la fórmula de los exámenes como método: «Si fuese profesora de una asignatura, o sea, de hecho, creo que no les pediría hacer un examen, les pediría que me narrasen una historia» (ES_PC_EV 32:7).

El rol de acompañante o guía sustituye la noción de monólogo vertical del profesor, facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje, proponiendo nuevos desafíos, orientando los procesos y conectando al alumnado con esferas sociales. La pervivencia de la figura del «tutor» es recomendable para los creadores, atendiendo a su experiencia, utilidad y la confianza que genera en el alumnado.

Según el criterio de los expertos, el aprendizaje creativo mediado se impondrá a la resistencia de las instituciones de educación formal a su incorporación. Fundamentalmente, por una asimilación de la realidad social, que, en su opinión, sí valora e incluso demanda la creatividad digital. No es un fenómeno extraño o intrusivo, sino que ya está integrado en la sociedad y sus procesos.

En relación con esto, DF_PC_SOC 43:26 destaca lo siguiente: «Yo creo que la sociedad va por delante de la [institución] educativa. No estoy hablando tanto del profesor [...] es más la infraestructura, [...] la sociedad tiene muchas ganas, tiene mucha hambre de vivir en el futuro».

Con una orientación adecuada, el empoderamiento mediático ciudadano repercute en una retroalimentación comunicacional y un enriquecimiento mutuo con los propios medios: «Tiene más que ver con empoderar al ciudadano y, al mismo tiempo, empoderar al medio con lo que el ciudadano le está trayendo» (MH_EMP_CO 14: 26). La potenciación de la motivación y el compromiso depende de ese reconocimiento de la participación ciudadana (y del alumnado) por parte de la comunidad en la que se instala.

4. Discusión y conclusiones

El análisis de las plataformas de carácter com-educativo, tal y como se recoge en Sánchez-López et al. (2019), junto con las aportaciones de los observadores privilegiados de profesionales de la comunicación, enmarcan una línea de desarrollo de la alfabetización (general, y mediática en particular) que se aleja de los postulados conductistas para plantear una alternativa fundada en la agencia, la comunidad y, fundamentalmente, en la creatividad narrativa mediática. Diversos autores plantean una resistencia por parte de la cultura institucional de la educación formal a la hora de implementar procesos vinculados a la creatividad digital en las aulas (Cipollone et al., 2014), y la dificultad de las iniciativas digitales para consolidarse en las escuelas (Pettersson, 2021). Además, se señala cierta tendencia a que las tecnologías implementadas reproduzcan prácticas anteriores (Glover et al., 2016), bajo la endeble premisa de que la tecnología automáticamente mejora el aprendizaje (Matthews, 2020).

El vector com-educativo se distancia del enfoque más tecnológico que explicita Portalés (2019) para las competencias digitales, presentando un modelo pedagógico que pone en relevancia el rol del alumnado/usuarios y de su acción creativa mediática en un entorno comunitario donde encuentra asistencia, interacción/respuesta y una puesta en valor de sus intervenciones. Las herramientas y tecnologías digitales se emplean para amplificar este fin. Aquí cobra especial relevancia la agencia (entendida como acción o intervención que produce un cambio en el sistema), que posibilita al alumnado identificarse, ser escuchado, tener una repercusión y encontrar un lugar en el espacio social/comunitario. Respecto al conocimiento, la creación mediada narrativa presenta la oportunidad de establecer nodos entre conceptos, la comprensión relacional y la reconstrucción significativa del discurso y su apropiación. El análisis de las plataformas y las aportaciones de expertos apuntan además hacia un anclaje con la emoción, la empatía y la capacidad de transformación (vinculada con la agencia). Bajo este marco, agencia, creatividad, comunidad, emoción, empatía y capacidad de transformación son los pilares para el empoderamiento. En esta lógica, la agencia (individual y colectiva) cobra un sentido y dota de un beneficio al conjunto. Y el sistema comunitario estimula y valora la creatividad y la acción individual-grupal, obteniendo una mejora colectiva con su incidencia.

Concordamos con Price (2019) cuando promueve replantear las prácticas pedagógicas basadas en modelos literarios para que impulsen la creatividad y el pensamiento del alumnado, con el fin de favorecer experiencias significativas que permitan alcanzar un cambio en la educación. En la misma línea, los estudios de Scott (2019), y Yang y Wu (2012) han corroborado la viabilidad y el éxito de la implementación de la creatividad mediada en el aprendizaje. Los precursores de la introducción de las mediaciones en las aulas los encontramos, no obstante, en el campo de la educomunicación. Figuras como Freinet (1986), Freire (2005), Kaplún (2008), o Vygotsky (2004) sentaron modelos, tanto desde la teoría como desde la praxis, para la creatividad mediática orientada hacia el empoderamiento. Alineado con este último autor, desde el vector com-educativo se plantea también una visión prospectiva de la educación. Frente al modelo de discente que se limita a reproducir patrones culturales del pasado, Vygotsky plantea una educación en la que el alumnado, como recoge Kozulin (1998), tenga la capacidad de enfrentarse y solventar problemas que aún no existen. Se transita de un modelo reaccionario y reactivo a un modelo de vanguardia: con el planteamiento de significados desde la autonomía, la agencia y la creación; estableciendo la verificación de códigos de emisión

y recepción –también desde la praxis creativa–; la instrumentalización de la mediación en función de objetivos personales y colectivos; y el diseño de proyecciones de posibles futuros, desde el cuidado y el reconocimiento de la comunidad en la que crece el discente, a la que transforma y que, a su vez, es transformado por ella. Se rompe así con la cuarta pared de las aulas, conectando de forma directa a las instituciones educativas con la sociedad.

Dos líneas claras se perfilan a partir de esta investigación para su continuidad y profundización a futuro. En primer lugar, una ampliación de la muestra de las plataformas de carácter com-educativo. También, un mayor número de entrevistas a observadores privilegiados. Cabría añadir creadores en otros formatos, que pudieran ofrecer mayores insumos de cara al empoderamiento, como también profesionales de la educación y alumnos, que aportaran la perspectiva desde el ámbito educativo. La segunda tiene que ver con la configuración y aplicación en contextos reales de una propuesta metodológica de carácter com-educativo. En la investigación se constata la potencialidad de la colaboración estrecha entre profesionales de la comunicación y las comunidades educativas. Su ejecución contaría con dos pasos: el diseño, construcción e implementación de una metodología de carácter com-educativo, de la que encontramos ya una referencia en Sánchez-López (2020), para su aplicación en contextos reales de educación, y la evaluación de su efectividad. Para ello, se recurriría a encuestas de carácter cuantitativo y a la técnica del focus group para obtener una retroalimentación de usuarios jóvenes y comunidades, consolidando un framework com-educativo teórico-práctico contrastado para la incidencia-transformación. Para tal fin, sería necesario profundizar en el desarrollo conceptual del propio fenómeno com-educativo, atendiendo a los datos que se han ido obteniendo en el proceso de investigación.

Contribución de Autores

Idea, I.S.L.; Revisión de literatura (estado del arte), I.S.L., M.B.R.; Metodología, I.S.L.; Análisis de datos, I.S.L., M.B.R.; Resultados, I.S.L.; Discusión y conclusiones, M.B.R., I.S.L.; Redacción (borrador original), M.B.R.; Revisiones finales, I.O.S.; Diseño del Proyecto y patrocinios, I.S.L., I.O.S.

Referencias

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Editorial Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/3tEXNMI>
- Burgos, D., Tlili, A., & Tabacco, A. (2021). *Radical solutions for education in a crisis context*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4>
- Cannon, M., Connolly, S., & Parry, R. (2020). Media literacy, curriculum and the rights of the child. *Discourse*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1829551>
- Cipollone, M., Schifter, C.C., & Moffat, R.A. (2014). Minecraft as a creative tool: A case study. *Game-Based Learning*, 4(2), 956-969. <https://doi.org/10.4018/ijgbl.2014040101>
- Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Península.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw Hill. <https://bit.ly/3erHPAU>
- Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación a lo largo de la vida*. Anaya-Unesco.
- Erstad, O., Miño, R., & Rivera-Vargas, P. (2021). Educational practices to transform and connect schools and communities. [Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades]. *Comunicar*, 66, 9-20. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>
- Faure, E. (Coord.). (1983). *Aprender a ser*. Alianza. <https://bit.ly/3fc0tvl>
- Feito, R. (2020). *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?* La Catarata. <https://bit.ly/33lKbox>
- Fidai, A., Capraro, M.M., & Capraro, R.M. (2020). "Scratch"-ing computational thinking with Arduino: A meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 38. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100726>
- Freinet, C. (1986). *Por una escuela del pueblo*. Laia.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios y práctica educativa*. Siglo XXI. <https://bit.ly/3uugp2D>
- Glaser, B.G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence versus forcing*. Sociology Press. <https://bit.ly/2PXJ41f>
- Glaser B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- Glover, I., Hepplestone, S., Parkin, H., Rodger, H., & Irwin, B. (2016). Pedagogy first: Realising technology enhanced learning by focusing on teaching practice. *British Journal of Educational Technology*, 47(5), 993-1002. <https://doi.org/10.1111/bjet.12425>
- Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6-30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
- Guerrero-Pico, M., Masanet, M.J., & Scolari, C.A. (2018). Toward a typology of young producers: Teenagers' transmedia skills, media production, and narrative and aesthetic appreciation. *New media & society*, 21(2), 336-353. <https://doi.org/10.1177%2F1461444818796470>

- Hull, G., & Katz, M.L. (2006). Crafting an agentive self: Case studies on digital storytelling. *Research in the Teaching of English*, 41(1), 43-81. <https://bit.ly/2M8EjJE>
- Kaplún, M. (2008). De medios y fines en comunicación educativa. *Chasqui*, 58, 4-6. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i58.1120>
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools. A sociocultural approach to education*. Harvard University Press. <https://bit.ly/3y7D5lv>
- Kupers, E., Lehmann-Wermser, A., McPherson, G., & Van-Geert P. (2019). Children's creativity: A theoretical framework and systematic review. *Review of Educational Research*, 89(1), 93-124. <https://doi.org/10.3102/0034654318815707>
- Lorenz, R., Endberg, M., & Bos, W. (2019). Predictors of fostering students' computer and information literacy – analysis based on a representative sample of secondary school teachers in Germany. *Education and Information Technologies*, 24, 911-928. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9809-0>
- Matthews, A. (2020). Sociotechnical imaginaries in the present and future university: A corpus-assisted discourse analysis of UK higher education texts. *Learning, Media and Technology*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1864398>
- Moraño-Fernández, J.A., Moll-Lopez S., Sanchez-Ruiz L.M., Vega-Fleitas E., Lopez-Alfonso S., & Puchalt-Lopez, M. (2021). Adapting a Micro-Flip Teaching with E-Learning Resources in Aerospace Engineering Mathematics During COVID-19 Pandemic. In S.I. Ao., H.K. Kim., & M.A. Amouzegar (Eds.), *Transactions on Engineering Technologies* (pp. 75-86). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-9209-6_6
- Nartey, M., & Mwinlaaru, N. (2019). Towards a decade of synergising corpus linguistics and critical discourse analysis: A meta-analysis. *Corpora*, 14(2), 203-235. <https://doi.org/10.3366/cor.2019.0169>
- Pauwels, L. (2012). A multimodal framework for analyzing Websites as cultural expressions. *Journal of Computer-mediated Communication*, 17(3), 247-265. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2012.01572.x>
- Pereira, S., Fillol, J., & Moura, P. (2019). Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal. [El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal]. *Comunicar*, 58, 41-50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Pérez-Lindo, A. (2014). Las TIC, el proceso del conocimiento y las competencias docentes. *Avaliação*, 19(3), 631-642. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300006>
- Pérez-Tornero, J.M. (2020). *La gran mediatización I. El tsunami que expropia nuestras vidas. Del confinamiento digital a la sociedad de la distancia*. UOC. <https://bit.ly/3b9iUA0>
- Pettersson, F. (2021). Understanding digitalization and educational change in school by means of activity theory and the levels of learning concept. *Educ Inf Technol*, 26, 187-204. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10239-8>
- Portalés, M. (2019). *Alfabetización mediática y nuevos entornos digitales*. [Doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://bit.ly/3nU1jBg>
- Pozo-Sánchez, S., López-Belmonte, J., Rodríguez-García, A.M., & López-Núñez, J.A. (2020). Teachers' digital competence in using and analytically managing information in flipped learning. *Culture and Education*, 32(2), 213-241. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741876>
- Price, K. (2019). The writing teacher: Rethinking assessment and transformative learning in the creative writing classroom. *New Writing*, 17(4), 463-470. <https://doi.org/10.1080/14790726.2019.1699577>
- Sánchez-López, I. (2020). *Narrativas en la era digital: mediaciones del relato y empoderamiento creativo en la generación Z*. [Doctoral Dissertation, Universidad de Huelva]. Arias Montano. <https://bit.ly/3oHld0t>
- Sánchez-López, I., Pérez-Rodríguez, A., & Fandos-Igado, M. (2019). Com-educational Platforms: Creativity and community for learning. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(2), 214-226. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.7.437>
- Sánchez-Morales, J.N., Huerta-León, E.E., Rivera-Lozada, O., Flores-Coronado, M.L., & Núñez-Lira, L.A. (2021). Virtuality in university teaching-learning versus COVID-19: Virtualidade no ensino-aprendizagem universitário em face da COVID-19. *Tempos e espaços em educação*, 14(33), 1-14. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.15108>
- Sánchez-Vilela, R., & Borjas, C. (2021). Entre el desarraigo y la querencia. Jóvenes rurales y TIC en Uruguay. Una aproximación cualitativa. *Redes*, 26, 1-21. <https://doi.org/10.17058/redes.v26i0.15686>
- Scott, J.A. (2019). (Re)directing a university storytelling troupe for at-risk elementary students for course credit: A story of embodied empathy, literacy, and personal transformation. *Text and Performance Quarterly*, 40(2), 170-186. <https://doi.org/10.1080/10462937.2019.1691742>
- Shiel, G., Cregan, A., McGough, A., & Archer, P. (2012). *Oral language in early childhood and Primary Education*. NCCA. <https://bit.ly/3to0C45>
- Siemens, G. (2006). *Conociendo el conocimiento*. Nodos Ele.
- UNESCO (Ed.) (2014). *Teaching and learning: Achieving quality for all: EFA global monitoring report, 2013-2014*. UNESCO. <https://bit.ly/3ka40MU>
- UNESCO (Ed.) (2019). *Empowering students for just societies: A handbook for secondary school teachers*. UNESCO. <https://bit.ly/3qFczC5>
- Vygotsky, L.S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210>
- Wallace, C. (2000). Storytelling: Reclaiming an age-old wisdom for the composition classroom. *Teaching English in the two-year College*, 7(4), 434-439. <https://www.ncte.org/journals/tetyc/issues/v27-4>

- Wan, Y.S. (2020). *Education during COVID-19*. Ideas. <https://bit.ly/3uuUXe6>
- Yang, Y.T.C., & Wu, W.C.I. (2012). Digital storytelling for enhancing student académica achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012>
- Zimmerman, M.A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. In J. Rappaport, & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43-64). Kluwer Academic Plenum. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4193-6_2