

Las Narrativas Imagéticas y Transmedia como estrategias didácticas para fomentar el Aprendizaje Significativo en el ámbito Literario

Carolina Morató-Beltrán¹

Samuel Ruiz-González²

Álvaro López-Martín³

Resumen

Los adolescentes de hoy establecen la mayor parte de sus relaciones, consumos y hábitos cotidianos en el entorno digital, un territorio singularizado por el predominio de la imagen fotográfica y audiovisual. Sin embargo, los procesos formativos que tienen lugar en el contexto de la escuela se mantienen al margen de esta tendencia y continúan implementando metodologías convencionales basadas en la lección magistral y en el uso del libro de texto como recurso didáctico principal, un procedimiento que provoca la desmotivación del alumnado e incide en el fracaso escolar.

La experiencia didáctica que sustenta la presente comunicación está basada en la aplicación de estrategias de vídeo y transmedia en el marco de un taller literario llevado a cabo con alumnado adolescente perteneciente al segundo curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Los resultados obtenidos evidenciaron la alta potencialidad del audiovisual como formato didáctico para trabajar los contenidos en esta etapa educativa. El 87% del alumnado participante consideró que el uso del vídeo le había permitido trabajar mejor que las técnicas convencionales, logrando despertar su interés; para el 83%, el proyecto desarrollado había resultado útil o muy útil. Estos datos confirman el potencial de estos lenguajes para estimular la motivación intrínseca de los estudiantes y fomentar el aprendizaje significativo.

Palabras-clave: educación; narrativas transmedia; audiovisual; géneros literarios; adolescencia.

1 Introducción

La expansión de las “sociedades hipermodernas” y la transición a la “civilización de lo ligero” –dos conceptos acuñados por el filósofo Lipovetsky (2016)– han generado la necesidad de replantear una serie de cuestiones capitales que habían permanecido prácticamente invariables a lo largo de las últimas décadas, como es el caso de la educación formal de los adolescentes. La pedagogía está llamada a intervenir en un momento en que la rigidez del sistema educativo incapacita su adaptación a este escenario mundial globalizado, hiperconectado y multidisciplinar; a este momento

¹ Licenciada en Periodismo y máster en Investigación sobre Medios de Comunicación. Universidad de Málaga (España) carolinamorato@uma.es

² Graduado en Periodismo y máster en Investigación sobre Medios de Comunicación. Universidad de Málaga (España) samueldruizgonz@gmail.com

³ Graduado en Periodismo y máster en Investigación sobre Medios de Comunicación. Universidad de Málaga (España) alvarolopezmartin@uma.es

crucial definido por Castells (1998) más que como “una época de cambios” como “un cambio de época”.

Con la irrupción de Internet y los dispositivos móviles, la comunicación abandona su carácter unidireccional y da paso a modelos más participativos. Este cambio de paradigma favorece el desarrollo de las narrativas imagéticas y transmedia, dos lenguajes cuya introducción en las aulas abre las puertas a un nuevo escenario repleto de posibilidades creativas, didácticas y metodológicas. La aplicación de estas narrativas trae consigo la implementación de metodologías activas que posicionan al alumnado en el centro de la acción educativa, fomentan aprendizajes más significativos y mejoran la atención a la diversidad de las aulas. No obstante, a pesar del alto potencial que comportan, su incorporación en el contexto escolar se encuentra aún en fase embrionaria.

La experiencia didáctica que sustenta la presente comunicación introduce en el contexto del aula dispositivos, soportes y lenguajes familiares para el alumnado, desde el audiovisual hasta el uso de *Youtube* como plataforma de difusión de contenidos autoproducidos. Se trata de conectar la clase con la dimensión del ciberespacio a objeto de aprovechar las estrategias informales de aprendizaje que, como apunta Scolari (2016), la nueva generación de nativos digitales está desarrollando de forma autónoma en el ámbito digital, estrategias que contribuyen a la adquisición de competencias y destrezas. A través del aprendizaje informal, el alumno adquiere las competencias necesarias para usar la tecnología y, a través de ella, lograr el acceso a un universo de contenido que él mismo puede reproducir, transformar, difundir y, sobre todo, utilizar en su interacción con el grupo de grupo de iguales.

Asimismo, la incorporación de estas herramientas mediáticas se presenta como una fórmula a explorar para paliar la desmotivación del alumnado, uno de los principales problemas que han de enfrentar los docentes en las aulas de secundaria, un obstáculo que impide llevar a buen puerto la acción educativa. En este sentido, la inclusión de estas narrativas permite al profesorado situarse en el perímetro de interés de los adolescentes, incrementando la motivación y cargando de sentido sus prácticas docentes. Como apunta Bauman, “en ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporánea” (2007, p. 46).

2 Estado de la Cuestión

2.1 La función socializadora de la escuela en la era digital

La educación pretende la socialización del individuo mediante el proceso de asimilación de la cultura circundante, esto es, el conjunto de valores, normas y costumbres transmitidos de generación en generación (Luengo Navas, 2004). Se trata, por tanto, de una de las funciones

principales de la escuela –la función socializadora–, en base a la cual se ha de educar en la formación de adolescentes como ciudadanos conscientes, informados y competentes para intervenir sobre el entorno que les rodea en beneficio de la comunidad de la que son partícipes.

Hoy día nuestra cultura, especialmente en el caso de los adolescentes, es producida por los medios digitales y de comunicación, una cuestión que tiene importantes implicaciones desde la perspectiva educativa. Como apuntan Campalans, Renó y Gosciola:

Una sociedad se sostiene sobre su cultura, pero su mantenimiento se hace posible por su lenguaje, sus procesos comunicacionales. [...] Pero con la llegada de los ambientes digitales, los procesos de comunicación existentes desde hace algunos siglos, especialmente en la era Gutenberg, cambiaron de manera significativa hacia un nuevo formato, ahora transmedia” (2014, p.1).

Los adolescentes de hoy, encuadrados en la generación Z o posmilenial, son nativos digitales que habitan el ciberespacio en igual o mayor medida que el mundo real. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (2017), el 96,8% de los menores españoles de 13 años hace uso de Internet y el 83,2% dispone de un teléfono móvil. Buena parte de los procesos de interacción social que antes tenían lugar en los ámbitos de la familia, la escuela o el grupo de iguales se han trasladado ahora a la escena digital.

Como apunta Téramo, las nuevas tecnologías de la comunicación actúan como fábrica de modas, estilos de vida y referencias que los adolescentes tienden a imitar. “Hoy en día no pueden olvidarse los medios como agentes socializadores, pues de ellos los adolescentes aprenden también pautas culturales y adquieren experiencias de vida” (2006, p. 90). Además, construyen cultura, crean el imaginario con el que ellos se identifican e influyen en sus formas de pensar y de actuar.

En base a la Teoría Sociocultural de Vygotski (1978), la interacción social se sitúa en el germen de las funciones psicológicas que desencadenan el aprendizaje. En este sentido, la introducción en el aula de propuestas basadas en metodologías cooperativas, como es el caso de la producción de contenidos audiovisuales, que requiere del trabajo colectivo, se revelan como fórmulas eficaces para facilitar el aprendizaje. Asimismo, el uso de las redes sociales con fines educativos o las propuestas dirigidas a la creación de blogs y canales de *Youtube*, con un alto componente socializante, pueden contribuir a mejorar la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes.

Prosiguiendo con el enfoque vygotkiano, el proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo es aquel que opera en lo que él denomina “zona de desarrollo próximo”, es decir, ese espacio cognitivo donde el alumnado puede construir algo nuevo utilizando el conocimiento que ya incorporó en situaciones previas. Las dos zonas colindantes, denominadas “zona de desarrollo real” –lo que el alumno ya sabe– y “zona de desarrollo potencial” –lo que el alumno aprenderá–, son espacios en los que el aprendizaje no llega a producirse por ser el contenido demasiado evidente o estar completamente desconectado de lo que el alumno conoce (Vygotski, 1978). De este modo, el

uso que hacen los adolescentes de las TIC y de los contenidos mediáticos presentan interesantes posibilidades pedagógicas que van a permitir una aproximación a la construcción de nuevos conocimientos partiendo de esa zona tan familiar que simboliza para ellos el universo de la imagen y el entorno digital.

2.2 El aprendizaje desde el constructivismo y el conectivismo

A diferencia del aprendizaje tradicional, en el que los docentes transmiten la información a sus estudiantes como si fuesen recipientes vacíos y destinatarios pasivos, el “aprendizaje significativo” (Ausubel, 2002) prima la búsqueda de sentido en el proceso de construcción del conocimiento. Se trata de un tipo de aprendizaje que fomenta el elemento lógico-afectivo por encima del componente memorístico-mecánico, tejiendo redes de contenidos que permiten ampliar el conocimiento.

Partiendo de este modelo, el “aprendizaje relevante” añade un componente de utilidad e interés que permite provocar en el alumnado la reestructuración de sus esquemas de pensamiento. Formulado por Pérez-Gómez (1998), este tipo de aprendizaje tiene un fuerte componente situacional e implica una estrecha vinculación con el contexto, de ahí que no sea posible limitarlo a las cuatro paredes del aula o acotarlo a un ámbito artificial alejado de la práctica cultural o social donde realmente adquiere significado.

Para fomentar aprendizajes significativos y relevantes, se requieren procedimientos en los que el alumnado se sitúe en el centro de la acción educativa y adquiera protagonismo en la construcción del conocimiento. Este enfoque se adscribe al paradigma constructivista que da cobertura a un buen número de metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, *learning by doing*, los talleres, los grupos interactivos o el aprendizaje basado en problemas. Aquí, el docente no actúa como líder del proceso sino como guía o facilitador.

En la era digital, el aprendizaje comienza a adquirir un sentido más amplio. En base a la teoría del conectivismo, desarrollada por Siemens (2004) y Downes (2008), el conocimiento se construye en base a la diversidad de opiniones y, a menudo, reside fuera del ser humano –en dispositivos ajenos a él– quien participa del proceso a través de relaciones mediadas por la tecnología. “El conectivismo dirige sus procesos al individuo, no de una manera individualista sino como resultado de las conexiones establecidas en las redes sociales” (Renó, 2014).

El marco normativo vigente en materia educativa en el territorio español apuesta por implementar este tipo aprendizajes y metodologías e instan a los centros educativos a incorporar los medios de comunicación y las TIC en sus aulas:

Se emplearán metodologías activas que contextualicen el proceso educativo, que presenten de manera relacionada los contenidos y que fomenten el aprendizaje por proyectos, centros de interés, o estudios de casos, favoreciendo la participación, la experimentación y la motivación de los alumnos y alumnas al dotar de funcionalidad y transferibilidad a los aprendizajes. [...] Las tecnologías de la información y de la comunicación

para el aprendizaje y el conocimiento se utilizarán de manera habitual como herramientas integradas para el desarrollo del currículo (Orden de 14 de julio de 2016, p. 108).

Sin embargo, más allá del texto legislativo, la realidad de las aulas no ha llegado a incorporar de forma generalizada estas nuevas corrientes educativas. Cuestiones como la escasa formación de los docentes en materia tecnológica, la rigidez de los currículos y la creciente burocratización del sistema educativo están lastrando la puesta en marcha de propuestas innovadoras basadas en el componente mediático.

En la práctica, los planteamientos que rigen los aprendizajes en la etapa de secundaria están provocando la desconexión del alumnado y el desinterés por los contenidos que se imparten. Como apuntan Fernández-Enguita, Mena y Riviere (2010), uno de los principales problemas es que los alumnos y las alumnas cada vez se aburren más en clase, lo que se manifiesta en una actitud pasiva y una desmotivación creciente. Según estos autores, esta cuestión se encuentra en la raíz del fracaso académico y del abandono escolar de muchos estudiantes.

3 Objetivos

El carácter práctico y experimental que define al proyecto que aquí se presenta requiere la distinción de dos bloques de objetivos en función del enfoque al que se haga referencia, a saber: objetivos de la investigación y objetivos didácticos de la propuesta en sí misma.

3.1 Objetivos de la investigación

Como objetivo principal de la investigación se pretende dilucidar la incidencia que la aplicación de las narrativas imagéticas y transmedia con fines didácticos tienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las aulas de secundaria.

Asimismo, de manera más específica, se contemplan dos objetivos secundarios: por un lado, analizar la influencia de estos lenguajes en la motivación del alumnado y, por otro, establecer su conexión con metodologías activas que permitan llevar a cabo un aprendizaje significativo.

3.2 Objetivos de la propuesta didáctica

Conforme a lo estipulado en la Orden del 14 de julio de 2016 –marco legislativo que rige el currículo de la etapa de Enseñanza Secundaria en Andalucía, la comunidad autónoma española en que fue desarrollado el proyecto–, la propuesta de intervención educativa contempla la consecución de una serie de objetivos divididos en tres secciones: promoción de conocimientos, promoción de capacidades y destrezas o promoción de actitudes.

A grandes rasgos, los objetivos de la primera sección estaban dirigidos a que el alumnado lograra identificar y diferenciar los géneros literarios abordados en la propuesta –narrativo,

dramático y cinematográfico— así como a reconocer las características, autores, obras y personajes más representativos.

Con respecto a los objetivos formulados en la segunda sección, se planteaban acciones como usar las TIC de forma autónoma, didáctica y responsable tanto en la búsqueda de información como en la producción y difusión de contenido; aplicar las técnicas de la producción audiovisual en base al desempeño de los diferentes roles asignados y experimentar el manejo de los códigos del lenguaje imagético y transmedia desde la perspectiva del trabajo creativo.

En tercer lugar, se proponían una serie de metas asociadas, fundamentalmente, a la actitud ante el trabajo cooperativo, a saber: respetar la disparidad de opiniones del grupo o cumplir con los roles asignados, aportando valor al conjunto.

4 Metodología

4.1 Metodología de la investigación

La experiencia didáctica fue llevada a cabo con una muestra de 23 alumnos pertenecientes al segundo curso de la etapa de secundaria —con edades comprendidas entre 13 y 15 años—. La selección de la muestra fue realizada a través de un muestreo no probabilístico intencional en base al criterio de accesibilidad al centro educativo y predisposición del alumnado participante.

El análisis y la evaluación de la puesta en práctica del proyecto se realizaron conforme a dos instrumentos que permitieron realizar una recogida sistemática de datos de diversa índole a lo largo de todo el proceso:

- Diario de observación. En este documento se recogieron los indicios, apreciaciones y reflexiones sobre la implementación de la propuesta y las impresiones de la docente sobre el grado de acogida e involucración por parte del alumnado.

- Cuestionario dirigido al alumnado. Con el objetivo de profundizar en la opinión del grupo-clase participante en el proyecto —grado de satisfacción, propuestas de mejora, nivel de motivación experimentado, etc.—, se solicitó al alumnado la cumplimentación de un cuestionario, al término de la intervención, dirigido a la evaluación de la propuesta. El cuestionario constaba de un total de quince preguntas con respuestas cerradas.

Dado que no existe una relación causal entre la enseñanza y el aprendizaje, resulta esencial poner en marcha estrategias que permitan evaluar este proceso. A partir de los resultados derivados de estas herramientas, se pretendía abrir un proceso reflexivo que permitiese evaluar la enseñanza y establecer mejoras de cara a futuras programaciones didácticas. Se trata de la forma de proceder propia de la metodología de la investigación-acción. Entendida como una fórmula introspectiva que busca transformar la realidad del aula, esta metodología posee una serie de características que la distinguen de otros métodos y explican su eficacia en las Ciencias de la Educación. Colás y Buendía

(1994) apuntan, entre otras, a su carácter participativo, su condición autoevaluativa y al binomio acción-reflexión. Este modelo se revela como una potente estrategia frente a la racionalidad técnica que propone el sistema educativo convencional, muy centrado en objetivos prefijados y focalizado en la maximización de la eficiencia (Elliot, 1993).

4.2 Metodología de la propuesta didáctica

La metodología seleccionada para llevar a cabo la propuesta en el aula abre la puerta a la participación del alumnado en la toma de decisiones sobre la ejecución de las diferentes actividades. Los contenidos y las técnicas que vehicularon el taller fueron previamente determinados por parte del equipo docente a fin de ajustarse a los objetivos planteados y a los requerimientos del currículo oficial.

La intervención comprendió la división de la clase en seis grupos de trabajo y fue desarrollada durante un total de ocho sesiones de 55 minutos de duración cada una. Partiendo de una selección de obras representativas de la literatura española, los estudiantes trabajaron la transformación de los textos originales en formato audiovisual a través de la dramatización de sus personajes protagonistas mediante la técnica de la entrevista, con la intención de generar contenido para la creación de un canal temático en la plataforma *Youtube*.

A lo largo de la experiencia, se implementaron una serie de metodologías activas –taller, aprendizaje cooperativo y *learning by doing*– con el propósito de cubrir todas las fases del proceso de producción audiovisual: documentación, caracterización y vestuario, grabación, edición y difusión.

4.3 Contexto educativo

La intervención fue desarrollada durante el mes de mayo de 2019 en un centro educativo ubicado en un municipio de 22.000 habitantes –Torre del Mar–, a unos treinta kilómetros de la capital de provincia –Málaga–.

El grupo-clase al que se ha dirigido la intervención estaba integrado por 27 estudiantes y su composición se caracterizaba por un acusado desequilibrio de género. Sólo un 20% del alumnado pertenecía al sexo femenino, un aspecto que condicionaba el desarrollo de la acción educativa y exigía un esfuerzo adicional desde la docencia para incrementar el protagonismo de las alumnas. Asimismo, el contexto del aula estaba determinado por una notable disparidad en el nivel académico del alumnado que la conformaba. Debido a ello, resultaba frecuente el fracaso de las actividades orientadas únicamente a la adquisición de contenidos.

En base a un cuestionario aplicado al alumnado antes de la intervención, se estableció el perfil de la clase en lo relativo a intereses y hábitos digitales, audiovisuales y musicales. Según los

resultados extraídos, se concluyó que la totalidad del alumnado poseía teléfono móvil y hacía un uso frecuente de las redes sociales, principalmente, *WhatsApp* (62,5%) e *Instagram* (32,5%); además, casi el 90% estaba suscrito a uno o varios canales de *Youtube*. Durante su tiempo libre, sus preferencias consistían en los videojuegos –sobre todo, en el caso de los alumnos–, el visionado de series o películas, el uso del móvil y otras actividades de carácter lúdico como el deporte, escuchar música y relacionarse con otros adolescentes.

5 Resultados

5.1 Grado de aprendizaje en el uso del vídeo

En base a los resultados del análisis, el uso de las herramientas audiovisuales se presenta como una fórmula efectiva para mejorar el trabajo de los contenidos literarios en clase. El 87% de los alumnos señaló que el vídeo le había ayudado a trabajar mejor que los formatos convencionales, eminentemente textuales. A este dato se une la percepción del alumnado respecto al grado de aprendizaje (Figura 1). El 39% aseguró haber aprendido mucho con este trabajo y el 48% consideró que había aprendido suficiente. Un 13% expresó haber aprendido poco mientras que ningún alumno consideró no haber aprendido nada.

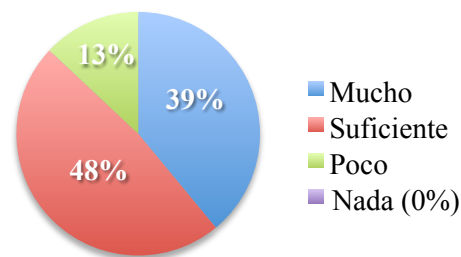


Figura 1. Grado de aprendizaje

5.2 Utilidad del conocimiento

La valoración del alumnado acerca de la utilidad del trabajo realizado constituye un dato relevante en la investigación por su estrecha relación con el grado de motivación y el carácter significativo del aprendizaje. A este respecto, tal y como se observa en la Figura 2, el 22% de los estudiantes de la muestra respondió que la propuesta de taller y el trabajo desarrollado habían resultado muy útiles.

El 61% consideró que le había parecido útil y un 18% se mostró indiferente –no hubo ninguna respuesta para la categoría “inútil”–.

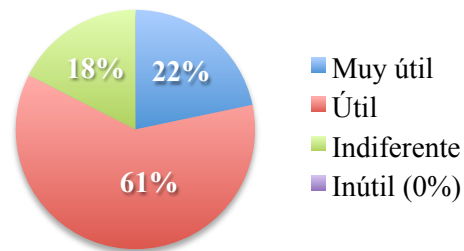


Figura 2. Utilidad del trabajo realizado

5.1 Aprendizaje cooperativo

La puesta en práctica del aprendizaje cooperativo se reveló como una metodología eficaz pese a que dejó al descubierto la falta de hábito en lo que respecta al trabajo conjunto. Esta carencia quedó reflejada en aspectos como la descoordinación, el individualismo, los conflictos y la falta de inclusión en el grupo de determinados alumnos, aspectos que fueron recogidos a través de los instrumentos de observación –diario y plantilla–. Como se recoge en la Figura 3, en lo que respecta al reparto de las tareas, tan sólo el 22% de los alumnos consideró que todos los miembros de su equipo habían trabajado por igual. Un 48% opinaba que algunas personas habían aportado un poco más que otras y el 30% estimó que algunos compañeros de grupo han trabajado mucho y otros, muy poco.

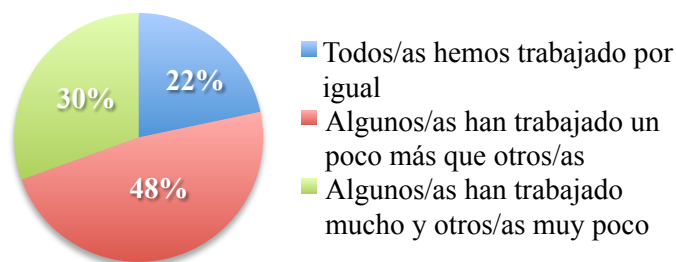


Figura 3. Reparto de tareas

6 Conclusiones

La presente investigación incorpora una mirada diferente al campo de la educación por sus aportaciones a la introducción de las TIC en el aula a través del elemento transmedia, un concepto escasamente trabajado en el ámbito escolar. La versatilidad y las posibilidades creativas que aporta la transformación de los contenidos a través de diferentes lenguajes y formatos han sido aspectos poco tratados hasta el momento por la disciplina de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

La experiencia educativa que aquí se ha descrito revela la potencialidad de las narrativas imagéticas y transmedia como fórmulas innovadoras para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en la educación reglada con adolescentes, fundamentalmente cuando se aborda una parcela del conocimiento de carácter creativo como es el ámbito literario. En este sentido, la intervención ha logrado optimizar los resultados con respecto a otras sesiones

anteriores, incrementando la adquisición de competencias clave y la media de las calificaciones del grupo-clase.

El cambio metodológico que aquí se propone debe ir acompañado de una capacitación previa del profesorado y un mínimo equipamiento tecnológico. No obstante, la tecnología móvil abre un mundo de posibilidades y facilita, en gran medida, la labor. En este sentido, cabe mencionar el desafío técnico que entraña una propuesta de este tipo, estrechamente vinculada a la tecnología. Se trata de un aspecto que ha de ser considerado en la fase del diseño de la secuencia de actividades, ya que la falta de previsión puede acarrear importantes desajustes en los tiempos estipulados así como, en casos extremos, el fracaso de la intervención. La introducción de las TIC lleva implícita una serie de dependencias: a la red, a las plataformas, a los dispositivos..., en definitiva, a un universo tecnológico diverso, cambiante y sujeto a la cuestión de la compatibilidad.

La potencia de la imagen en la “sociedad del espectáculo” (Debord, 1967) no debe pasar desapercibida para la escuela del siglo XXI. Alfabetizar en los códigos visuales es una necesidad tan acuciante como hace un siglo lo era la lectoescritura –la cual, a día de hoy, más que nunca continúa siéndolo–. No obstante, la escuela ha de ser capaz de combinar ambos lenguajes a fin de preparar a su alumnado ante los desafíos de la era digital y las exigencias de los nuevos tiempos.

Bibliografía

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Campalans, Renó y Gosciola (2014). *Narrativas transmedia. Entre teorías y prácticas*. Barcelona: UOC.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Colás, M. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: ALFAR.
- Debord, G. (1967). *La Société du spectacle*. París: Buchet-Chastel.
- Downes, S. (2008). An Introduction to Connective Knowledge. En T. Hug (Ed.), *Media, Knowledge & Education: Exploring new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies*, (pp. 77-102). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fernández-Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- Instituto Nacional de Estadística. (2017). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. Recuperado de https://www.ine.es/prensa/tich_2017.pdf

- Lipovetsky, G. (2016). *De la ligereza*. Barcelona (España): Anagrama.
- Luengo Navas, J. (2004). La educación como hecho. En M. M. Pozo Andrés (Coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 25-44). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pérez-Gómez, A. I (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Renó, L. (2014). Transmedia, conectivismo y educación: estudios de caso. En C. Campalans, D. Renó, V. Gosciola (Eds.), *Narrativas transmedia. Entre teorías y prácticas* (pp. 199-212). Barcelona: UOC.
- Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos*, 103, 13-23.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. *Internacional Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. Recuperado de <https://www.learningnetwork.ac.nz/shared/professionalReading/TRCONN2011.pdf>
- Téramo, M. T. (2006). Modas adolescentes y medios de comunicación como agentes socializadores. *Comunicar*, 27, 85-91. Recuperado de <https://doi.org/10.3916/C27-2006-13>
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Referencias normativas

- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. BOJA, núm. 144, 28 de julio de 2016.