



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La narrativa transmèdia a l'Educació: un estudi de cas a l'Educació Secundària Obligatòria

Núria Molas Castells



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

LA NARRATIVA TRANSMÈDIA A L'EDUCACIÓ:
UN ESTUDI DE CAS A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA
OBLIGATÒRIA

Tesi Doctoral

Núria Molas Castells

Director i tutor:

Dr. José Luis Rodríguez Illera

Facultat d'Educació
Departament de Teoria i Història de l'Educació
Programa de Doctorat Educació i Societat

Barcelona, abril de 2017



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultat d'Educació

Programa de doctorat Educació i Societat

**LA NARRATIVA TRANSMÈDIA A
L'EDUCACIÓ: UN ESTUDI DE CAS A
L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA**

Tesi doctoral presentada per: Núria Molas Castells

Director i tutor: Dr. José Luis Rodríguez Illera

Barcelona, abril de 2017

A la Maria,

Agraïments

El meu agraïment a totes les persones i institucions que han contribuït a fer possible la realització d'aquesta tesi doctoral. Especialment al catedràtic José Luis Rodríguez Illera per la seva guia, confiança, dedicació i per donar-me l'oportunitat de formar-me i aprendre cada dia des del rigor i l'estima per la recerca.

Un agraïment a tots els estudiants i professorat que han participat i han fet possible aquesta investigació. A la direcció dels instituts Esteve Terradas i Illa i Marina i als professors Rosa Aznar, Araceli Val, Alícia Sirvent i Agustí Ortiz, a en Miguel Herreros per obrir-me les portes i a tots els estudiants per creure i atrevir-se a embarcar-se en un projecte com aquest.

Així mateix, un agraïment molt especial per totes les persones que han col·laborat en el disseny de la Carta Ancestral, sense les quals aquest projecte mai hagués estat possible. A na Cristina Galván, na Victoria Martín, na Gloria Londoño, na Júlia Coromina, na Maria José Rubio i en Roman Aixendri, n'Anna Rodríguez i na Rebeca Castaño. I als professionals que han contribuït en diverses àrees: Ricard Luquero, Clara Grau, Anna Mayol, Eric Zarauza, Berta Garcia i Anna Garcia Cuartero. I especialment a n'Ana Rodríguez León per guionitzar un món narratiu tan especial com La Carta Ancestral.

Per acompanyar-me i contribuir en el meu procés formatiu, un agraïment a tots els membres del Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual. I a totes les persones amb les qui vaig començar compartint despatx i he acabat compartint moltes altres vivències i experiències. Especialment a na Cristina, na Gloria, na Victoria, na Frédérique, na Karina, na Sílvia, na Carolina, n'Emma, na Laura i en Marc.

Un especial agraïment també als amics i amigues, a les nenes de Vic, als vividors de Sant Boi i a la Societat Gastronòmica Joan de Canyamars per donar-me ànims constants i per ser com sou. A l'Anna per les converses imprescindibles. I a en Pere i en Roc per les estones de cel.

I a la família. Per ser els meus pilars, pel suport incondicional, per la confiança, per l'exemple i perquè amb vosaltres al costat tot és possible, gràcies mare, gràcies Josep Maria, gràcies Maria. I per la paciència, per la força, per compartir amb mi aquest camí i per ser-hi sempre, gràcies Miquel.

Resum

En el context de la societat de la informació sorgeix la necessitat d'incorporar al debat educatiu propostes que permetin avançar en els reptes que aquesta societat planteja i especialment pel que fa a les institucions d'educació formal. La convergència entre dispositius o les possibilitats d'accés i de producció de continguts i serveis són només alguns exemples d'aquests canvis que, en moltes ocasions, tenen molt a veure amb les pràctiques d'escriptura, de lectura i de construcció de significat.

En aquest context la narrativa transmèdia emergeix com una d'aquestes propostes per portar a la pràctica educativa formes educatives i culturals caracteritzades per nous models de comunicació i de participació per part dels estudiants. Quan es parla de narrativa transmèdia es fa referència a móns narratius en els quals convergeixen múltiples mitjans o plataformes, analògics o digitals, així com localitzacions, habitualment de manera no concomitant en el temps. Els mitjans realitzen aportacions diferents i s'integren per donar coherència a la narració i significació a l'argument. Aquesta convergència requereix un rol actiu per part de l'audiència per tal d'aconseguir una comprensió global de l'argument, una immersió en la història i l'apropiació de contingut que pot ser ampliat o canviat.

Des d'una perspectiva pedagògica es destaca la narrativa transmèdia com un sistema coordinat d'informacions distribuïdes per diversos mitjans que constitueixen un món narratiu que permet una implicació cognitiva, social i emocional per part dels estudiants. La particularitat immersiva així com la perspectiva transdisciplinària des de la qual es conceben són dues de les seves principals particularitats. Les pràctiques que poden desenvolupar-se a partir del seu ús permeten explorar nous escenaris d'aprenentatge amb possibilitats de disseny, de gestió i d'implicació diverses. El valor d'aquestes activitats per l'aprenentatge cal entendre'l com un conjunt d'oportunitats significatives a partir de les quals desenvolupar alfabetitzacions digitals o competències culturals en el marc de la realització d'un projecte.

El propòsit d'aquesta recerca és descriure i reconèixer les potencialitats que pot tenir la narrativa transmèdia quan és dissenyada i aplicada en un context educatiu, entenent-la no com una finalitat en si mateixa sinó com dispositiu que permet combinar objectius lúdics i a la vegada assolir objectius d'aprenentatge, tant pel que fa a continguts com competències.

Aquesta proposta es materialitza amb la implementació d'una narrativa transmèdia de ficció creada *ad hoc* que porta per títol La Carta Ancestral i que ha estat implementada en dos instituts d'Educació Secundària Obligatòria. La descripció i l'anàlisi de les implementacions s'ha estructurat a partir de tres dimensions que fan referència a les característiques de disseny, que inclou els elements relacionats amb l'argument i el món narratiu, la proposta d'aplicació al context educatiu i la pràctica dels estudiants.

L'estudi empíric, basat en un estudi de cas múltiple, posa en relleu que la narrativa transmèdia permet als estudiants, amb l'ajuda del professorat, construir significats rellevants de forma situada, explorant com es desenvolupen un conjunt de pràctiques que no estan limitades per un lloc i un temps concret.

L'estudi valida el potencial de la narrativa transmèdia per desenvolupar les competències culturals i d'alfabetització digital dels estudiants, aplicant pràctiques que es presenten de manera integrada tot i que habitualment ho fan separades per contextos, així com establir escenaris d'aprenentatge basats en accions reals i situades.

Abstract

In the context of the current information society, it is necessary to propose answers to emerging challenges, especially referring to formal education institutions. The convergence between devices, as well as the new possibilities of access and content production, are just some examples of these changes, in many cases, related to the practices of writing, reading and meaning construction.

In this context, transmedia storytelling appears to be an adequate proposal to implement innovative educational and cultural approaches characterized by cutting-edge models of communication and participation. Transmedia storytelling consists of designing narrative worlds where media and locations converge. The use of various media allows for giving coherence and meaning to the story. This convergence requires an active role of the audience in order to achieve a comprehensive understanding, immersion and appropriation of content that can be expanded or changed. From a pedagogical perspective, transmedia storytelling stands as a coordinated system of information distributed by various media, which allows for cognitive, social and emotional engagement. Nevertheless, there exists a literature gap regarding the concrete application of such methodologies in formal education settings.

The purpose of this research is to describe and recognize the potential of transmedia storytelling as applied to formal educational contexts. An ad hoc educational application entitled *The Ancestral Letter* was designed and subsequently tested in two Catalan secondary schools to verify the interest of this concept. The analysis of these implementations has been divided into three research dimensions related to the design features, the implementation in an educational setting and the students practice.

This empirical study, based on a multiple case study, shows that transmedia storytelling allows students for constructing relevant meanings in a situated manner. Moreover, they could explore how to develop learning practices that are not limited to a particular place and time.

The study validates the potential of transmedia storytelling to develop students' digital and cultural skills, to apply integrative practices usually separated by different contexts, as well as to establish learning scenarios based on real and situated actions.

TAULA DE CONTINGUT

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTOL 1. INTRODUCCIÓ..... | 5 |
| Introducció | 7 |
| 1. QÜESTIONS PRELIMINARS | 8 |
| 1.1. Conseqüències pedagògiques de la societat de la informació | 9 |
| 1.2. Contextos d'aprenentatge: més enllà dels murs institucionals | 12 |
| 1.3. Les pràctiques quotidianes dels estudiants..... | 15 |
| 1.4. Les noves alfabetitzacions, un tret essencial de jocs i narratives | 16 |
| 2. DESCRIPCIÓ GENERAL DE LA INVESTIGACIÓ I ORGANITZACIÓ DEL DOCUMENT | 24 |
| CAPÍTOL 2. MARC TEÒRIC..... | 29 |
| Introducció | 31 |
| 1. APRENENTATGE I TECNOLOGIES A LA SOCIETAT DIGITAL..... | 32 |
| 1.1. Conseqüències i transformacions de la societat digital | 32 |
| 1.1.1. Canvis en la vida quotidiana i en l'educació | 32 |
| 1.1.2. El concepte d'adolescent..... | 33 |
| 1.1.3. L'ingredient clau: la convergència..... | 36 |
| 1.1.4. Producció i consum de productes culturals: cultura de la participació | 45 |
| 1.2. Pràctiques lletrades i alfabetització digital: el repte educatiu..... | 51 |
| 1.2.1. Alfabetització digital..... | 54 |
| 1.2.2. Competències culturals i habilitats socials | 58 |
| EN RESUM..... | 65 |
| 2. NARRATIVA TRANSMÈDIA I EDUCACIÓ | 68 |
| 2.1. Narrativa transmèdia: una aproximació al concepte | 68 |
| 2.1.1. Narrativa i mitjans, una combinació històrica | 68 |
| 2.1.2. Jocs, videojocs i jocs híbrids | 72 |
| 2.1.3. Una aproximació a la definició del concepte | 80 |
| 2.2. L'anàlisi de la narrativa transmèdia pas a pas: disseny, aplicació i ús | 89 |
| 2.2.1. El disseny..... | 90 |
| 2.2.2. L'aplicació..... | 93 |
| 2.2.3. L'ús | 94 |
| 2.3. La narrativa transmèdia a l'educació | 102 |

| | |
|---|------------|
| 2.3.1. El disseny..... | 103 |
| 2.3.2. L'aplicació..... | 107 |
| 2.3.3. L'ús | 112 |
| EN RESUM..... | 123 |
| 3. LA CARTA ANCESTRAL | 125 |
| 3.1. El disseny de la Carta Ancestral | 125 |
| 3.1.1. Món narratiu | 127 |
| 3.1.2. Convergència i intervenció de mitjans i plataformes | 133 |
| 3.2. La proposta d'aplicació de La Carta Ancestral..... | 150 |
| 3.3. L'ús de La Carta Ancestral..... | 151 |
| EN RESUM..... | 153 |
| CAPÍTOL 3. DISSENY DE LA RECERCA I CONSIDERACIONS METODOLÒGIQUES | |
| | 155 |
| Introducció | 157 |
| 1. PLANTEJAMENT DE LA INVESTIGACIÓ..... | 159 |
| 2. ESTUDI D'ENQUESTA PRELIMINAR..... | 163 |
| 3. DISSENY DE LA RECERCA..... | 177 |
| 3.1. Dimensions d'anàlisi | 177 |
| 3.2. Definició del problema..... | 181 |
| 3.3. Propòsit de la recerca..... | 182 |
| 3.4. Preguntes d'investigació | 183 |
| 3.5. Objectius de recerca | 184 |
| 4. CONSIDERACIONS METODOLÒGIQUES | 185 |
| 4.1. Paradigma qualitatiu i fonaments per adoptar una investigació qualitativa | 185 |
| 4.2. Estratègia d'indagació: estudi de cas múltiple | 187 |
| 4.3. Mostra | 190 |
| 4.4. Estratègies de recollida de dades..... | 194 |
| 4.5. Rigor de la investigació | 203 |
| 4.6. Estratègies d'anàlisi de dades..... | 206 |
| EN RESUM..... | 208 |
| CAPÍTOL 4. PRESENTACIÓ I ANÀLISI DE RESULTATS | 213 |
| Introducció | 215 |
| 1. ESTUDI DE CAS 1: INS ESTEVE TERRADAS I ILLA..... | 217 |

| | |
|---|-----|
| 1.1. Descripció del cas | 217 |
| 1.2. El disseny de La Carta Ancestral | 221 |
| 1.2.1. El món narratiu de ficció..... | 221 |
| 1.2.2. La logística de l'aula | 224 |
| 1.2.3. La convergència i intervenció de mitjans i plataformes | 227 |
| 1.3. L'aplicació de La Carta Ancestral | 233 |
| 1.3.1. Aprenentatge situat..... | 233 |
| 1.3.2. Integració d'espais i activitats quotidianes o pròpies de la cultura popular | 237 |
| 1.4. L'ús de La Carta Ancestral | 240 |
| 1.4.1. Immersió..... | 241 |
| 1.4.2. Implicació | 245 |
| 1.4.3. Participació | 249 |
| 1.4.4. Rol del professorat | 257 |
| 2. ESTUDI DE CAS 2: INS MARINA..... | 260 |
| 2.1. Descripció del cas | 260 |
| 2.2. El disseny de La Carta Ancestral | 264 |
| 2.2.1. El món narratiu de ficció..... | 264 |
| 2.2.2. La logística de l'aula | 266 |
| 2.2.3. La convergència i intervenció de mitjans i plataformes | 271 |
| 2.3. L'aplicació de La Carta Ancestral | 273 |
| 2.3.1. Aprenentatge situat..... | 273 |
| 2.3.2. Integració d'activitats quotidianes o pròpies de la cultura popular | 275 |
| 2.4. L'ús de La Carta Ancestral | 278 |
| 2.4.1. Immersió..... | 279 |
| 2.4.2. Implicació | 282 |
| 2.4.3. Participació | 286 |
| 2.4.4. Rol del professorat | 291 |
| 3. ELEMENTS ESPECÍFICS DELS CASOS D'ESTUDI | 294 |
| 4. ANÀLISI DE LA FREQUÈNCIA DE LES CODIFICACIONS | 298 |
| 4.1. Identificació de les codificacions distribuïdes per dimensions..... | 298 |
| 4.2. Identificació de codificacions distribuïdes per fonts | 303 |
| EN RESUM..... | 305 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTOL 5. DISCUSSIÓ DE RESULTATS..... | 313 |
| Introducció | 315 |
| 5.1. Resultats corresponents al disseny..... | 316 |
| 5.2. Resultats corresponents a l'aplicació..... | 321 |
| 5.3. Resultats corresponents a l'ús | 330 |
| EN RESUM..... | 337 |
| CAPÍTOL 6. CONCLUSIONS I PROSPECTIVA | 343 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 357 |
| | |
| ANNEXOS | 1 |
| ANNEX 1. RÚBRICA WEBQUEST | 2 |
| ANNEX 2. PLANIFICACIÓ DE LES SESSIONS | 3 |
| Fitxes de planificació de les sessions INS Esteve Terradas i Illa..... | 3 |
| Fitxes de planificació de les sessions INS Marina La Llagosta | 15 |
| ANNEX 3. ENQUESTA SOBRE PRÀCTIQUES DELS ADOLESCENTS | 27 |
| APÈNDIX | 58 |
| A) Codi de les intervencions..... | 59 |
| B) Llista de figures | 59 |
| C) Llista de taules | 61 |

CAPÍTOL 1.

INTRODUCCIÓ

Taula de contingut

| | |
|---|----|
| Introducció | 7 |
| 1. QÜESTIONS PRELIMINARS | 8 |
| 1.1. Conseqüències pedagògiques de la societat de la informació | 9 |
| 1.2. Contextos d'aprenentatge: més enllà dels murs institucionals | 12 |
| 1.3. Les pràctiques quotidianes dels estudiants..... | 15 |
| 1.4. Les noves alfabetitzacions, un tret essencial de jocs i narratives | 16 |
| 2. DESCRIPCIÓ GENERAL DE LA INVESTIGACIÓ I ORGANITZACIÓ DEL DOCUMENT | 24 |

Introducció

El primer capítol que dóna inici a aquesta tesi doctoral té per missió posar les bases dels arguments que al llarg de les pàgines s'aniran desgranant. El títol d'aquesta tesi, "La narrativa transmèdia a l'educació: un estudi de cas a l'Educació Secundària Obligatòria" indica que s'aborda una proposta amb poc recorregut d'investigacions prèvies, amb un corpus teòric que veu de moltes disciplines i que està en constant construcció.

El capítol 1 s'inicia amb les qüestions preliminars on s'aborda a mode d'introducció general quins són aquells elements que cal consierar o que fonamenten l'interès del projecte. Se situen els aspectes clau de diverses disciplines que lligats entre ells acaben conformant els fonaments i referents teòrics de la investigació. Aquests tenen a veure amb, en primer lloc, el reconeixement del context actual, definit com a societat digital o societat de la informació, i les conseqüències més destacables, especialment de caràcter pedagògic. El canvi en la idea d'alfabetització i les competències associades a la digitalització es plantegen com un dels principals reptes del camp educatiu per al segle XXI, acompanyats de l'aparició amb molta força d'escenaris i agents educatius amb una influència creixent, com per exemple les dinàmiques de joc, que sobrepassen el sentit tradicionat que s'havia donat a l'educació escolar.

Una vegada desgranades les grans línies que conformen la base teòrica de la tesi doctoral, a l'apartat 2 del capítol es realitza una descripció general de la investigació i d'organització del document.

1. QÜESTIONS PRELIMINARS

El ritme vertiginós que prenen els esdeveniments i els canvis en tots els escenaris fan del món desenvolupat del segle XXI un espai fluït en el qual gairebé res pot conservar la seva forma de manera perdurable (Bauman, 2013). Un dels conceptes que s'aproximen a la definició de l'època actual és la noció de societat de la informació, explicitada de manera general com la societat post-industrial o post-moderna en la qual la creixent capacitat tecnològica i la creació, difusió i distribució de la informació tenen una importància predominant en les activitats de les persones i el desenvolupament de les societats. Aquest concepte ve complementat, a partir dels anys 90 del segle XX, per la idea de societat del coneixement que amplia la reflexió inicial -molt vinculada al post-fordisme- a una visió més general de l'evolució, no només centrada en aspectes econòmics. En alguns casos s'ha definit la societat de la informació més enllà d'una evident revolució tecnològica i s'ha descrit com una nova estructura econòmica en la qual el valor deixa de donar-se a allò material (béns de consum) en benefici d'allò immaterial, la informació. Així, la generació, el processament i la transmissió d'informació es converteixen en fonts fonamentals de productivitat i de poder cada vegada més globals i connectades en xarxa, que fan aflorar un nou paradigma tecnològic caracteritzat per, entre d'altres (Castells, 1997):

- la matèria primera amb la qual les tecnologies actuen és la informació;
- ja que la informació és una part integral de tota activitat humana els efectes de les noves tecnologies envaeixen tots els processos;
- el sistema de relacions que utilitzen les noves tecnologies es basa en la lògica de la interconnexió;
- la flexibilitat defineix la majoria dels processos que permeten la reconfiguració constant com a resposta al canvi permanent;
- la convergència creixent de les tecnologies específiques permet el desenvolupament d'un sistema altament integrat.

En alguns casos aquests canvis s'emparen sota un argument de construcció social més participativa, oberta i democràtica, però també en el paper imperant de les tecnologies que sotmeten a una certa pressió tots els àmbits socials que, amb més o menys resistència, s'hi veuen immersos. Mattelart i Mattelart (1997) apunten, des d'un punt de vista crític, que alguns dels arguments que sostenen aquesta societat de la

informació inclouen el culte al nombre com una forma d'organització del pensament i el diàleg públic, o bé la funcionalitat com el concepte clau per entendre la dominància del valor científic-industrial, consolidant un nou tipus de sociabilitat. En qualsevol cas, la pròpia noció de societat de la informació ha estat i és l'eix central de diverses reflexions i estudis que posen de manifest la separació entre el temps i l'espai, el canvi en el desenvolupament del mecanisme d'anclatge, l'apropiació reflexiva del coneixement per part de les institucions modernes (Giddens, 1993), així com noves formes de comunicació, com entendre el llenguatge o nous processos d'enculturització, entre d'altres.

1.1. Conseqüències pedagògiques de la societat de la informació

Des d'un punt de vista històric, la influència tecnològica no és nova, ans el contrari, les tecnologies han jugat un paper fonamental en la configuració de la societat i la cultura tal com les entenem avui (Adell, 2006). Tot i aquesta consideració, es pot afirmar que, després de l'aparició de l'alfabet i de la invenció de la impremta, actualment té lloc una revolució comparable en les seves dimensions, basada en bona part en la integració de diverses formes de comunicació en una sola xarxa, un hipertext que permet agregar modes de comunicació escrita, oral i audiovisual. Aquesta revolució està basada en la digitalització de la comunicació i permet desenvolupar processos d'innovació i producció que trenquen amb els establerts fins al moment (Castells, 1997). El desenvolupament digital ha propiciat una expansió de les xarxes en funció de dos eixos, per una banda un eix horitzontal en l'acceleració de les transmissions i un eix vertical en el qual les connexions es densifiquen (UNESCO, 2005). Però igual que en altres moments de la història, els canvis no només depenen i deriven de factors tecnològics sinó que també hi ha evidències socioeconòmiques que fan possible el seu desenvolupament.

Majoritàriament l'expandiment d'eines, tecnologies i dispositius digitals s'impulsa per la voluntat de complementar algunes de les capacitats humanes innates, per l'expansió de l'abast de la sensibilitat i els sentits, per la modificació de la naturalesa o bé pel suport a la capacitat mental (Carr, 2010). Alguns autors han intentat definir els efectes evolutius d'aquesta revolució tecnològica argumentant canvis en l'estructura

cerebral i en la forma d'entendre el llenguatge, el processament dels senyals visuals, el raonament o la formació de records (Carr, 2010) o bé, en el cas de Prensky (2001) o Gee (2004) posant èmfasi en la facilitat de les noves generacions en la lectura d'hipertexts.

Més enllà dels esforços per descriure la situació actual, l'adveniment d'un nou tipus d'organització social amb implicacions i canvis que arriben fins a les arrels més profundes de la societat reclama a institucions i sectors socials diversos l'assumpció de reptes per donar resposta a noves qüestions. Queda palesa la necessitat d'ampliar el coneixement sobre les causes i les conseqüències que omplen de contingut i de sentit la idea de societat de la informació, i no només per la presència de les tecnologies en la vida de les persones sinó també els marcs de pensament que acompanyen el seu ús. Abordant, per exemple, si la tecnologia es tracta com una eina, com una producció social amb un caràcter necessàriament ideològic o com un dispositiu en un entorn concret (Nardi, 1996). Aquesta demanda d'ampliar l'estudi però, se subordina a l'acord general que la societat de la informació implica nous processos de socialització i de culturització (Monereo, 2005), entre d'altres. La connectivitat global i l'accés a les tecnologies provoquen una reconfiguració de moltes pràctiques o des del punt de vista invers, les noves pràctiques susciten una acceleració en el desenvolupament de tecnologies i eines que permetin satisfer aquestes demandes, entre les quals destaquen especialment les referents a la comunicació, que ressalten per una ubiqüitat i una immediatesa inèdites fins al moment. No es fa referència només a eines que cal aplicar sinó també de processos que cal desenvolupar, especialment quan afecten la paraula (Ong, 1987). És per això que una de les conseqüències destacables de la societat de la informació és el canvi en els codis de significació i comunicació i en la forma que les persones els utilitzen, els aprenen i els incorporen a la seva forma habitual de comunicació (Rodríguez Illera, 2013).

Segons Scolari (2008) aquestes noves formes de comunicació es diferencien de les tradicionals degut bàsicament a cinc característiques:

- Una transformació tecnològica basada en la digitalització, element clau i que marca el desenvolupament d'aquest procés de canvis.
- Una configuració de la comunicació molts-a-molts. El model clàssic de la comunicació de masses, basat en un-a-molts també ha quedat obsolet i les noves formes de comunicació interactives, participatives i col·laboratives han ajudat a transformar les audiències i la seva forma de participació.

- La creació d'estructures textuais no seqüencials. Una de les implicacions més rellevants que ha tingut el salt de la pàgina a la pantalla ha estat l'aparició de l'hipertext, que ha permès una exposició no lineal dels conceptes, ampliant la informació a través dels hipervincles, així com els llenguatges que s'utilitzen.
- La convergència de mitjans i llenguatges. Les comunicacions a la societat de la informació són bàsicament multimèdials, és a dir, es basen en la utilització de múltiples mitjans d'expressió per presentar la informació.
- La participació activa dels usuaris, plenament lligada a la multimedialitat, trobem la interactivitat, entesa com el control de l'usuari per poder accedir o presentar informacions. Contràriament al text lineal (pàgina a pàgina) la interactivitat permet a l'usuari connectar la informació d'una forma intuïtiva i associativa.

És evident que les conseqüències de la societat de la informació poden ser analitzades des de tants camps com disciplines de coneixement, i ser considerades amb tants matisos com posicionaments existeixen. Però el seu interès des d'un punt de vista pedagògic és especialment rellevant si es consideren els canvis comunicatius, socials i culturals esmentats anteriorment. La presència d'eines digitals però també les competències vinculades a la cerca, selecció i tractament de la informació o a la creació i descodificació de missatges multimèdia, només per citar dos exemples, fan cada vegada més evident la necessitat d'explorar nous models entorn del procés d'ensenyament i aprenentatge, analitzant les característiques i tenint en compte les conseqüències d'aquesta societat de la informació. En definitiva, posen de manifest la necessitat de repensar i actualitzar com s'entenen els processos d'aprenentatge considerant els canvis entorn de com, quan i per què aprenem actualment i què ha canviat en aquest procés que faci necessari repensar-lo.

Descartant qualsevol pretensió de realitzar un repàs exhaustiu de les conseqüències de caràcter pedagògic de la societat de la informació, els canvis en la idea d'alfabetització han marcat indiscutiblement un punt d'inflexió en tota la reflexió sobre l'educació actual. L'acord generalitzat que les tecnologies digitals han propiciat canvis no només en aspectes generals de la vida quotidiana sinó també en les formes d'interacció amb el llenguatge, és imprescindible per entendre els motius pels quals, sobretot a partir dels anys 90, l'alfabetització salta a la primera línia de l'agenda educativa. Altres raons que poden explicar aquesta atenció poden ser, tal com

apunten Lankshear i Knobel (2008) el protagonisme adquirit pel treball de Freire, el dramàtic descobriment d'un alt percentatge d'analfabetisme adult als EUA o bé la popularització de perspectives socioculturals en els estudis socials (Gee, 1991; Heath, 1993; Scribner i Cole, 1982; Street, 1993, entre d'altres). Aquesta major sensibilitat cap a la concepció social dels processos d'aprenentatge porta a la necessitat de contraposar la visió antiga d'alfabetització a la idea del terme anglès *literacy*, permetent així fer èmfasi en les habilitats, coneixements i competències i donar peu a reflexionar sobre la redefinició dels processos socials i culturals associats. Així doncs, es pot explicar la idea de *literacy* com un procés no limitat en el temps, com una pràctica més enllà de l'adquisició d'unes capacitats cognitives i entenent la relació entre aquestes i l'entorn social (Rodríguez Illera, 2005). Si al concepte d'alfabetització - en aquest document entès com a *literacy* o literacitat- s'hi afegeix l'adjectiu digital, la discussió sobre l'enfocament des del qual s'aborda el terme no es simplifica sinó tot el contrari. Des d'una visió generalista es fa referència a les alfabetitzacions digitals per descriure les habilitats i competències necessàries per a un ús funcional de les tecnologies (Jewitt, 2008). Però l'aproximació conceptual a les possibles definicions de la paraula alfabetització i les relacions que s'estableixen entre aquesta i digitalització és molt extensa i s'ha analitzat des de camps de coneixement diferents. Destaquen l'estudi de les multialfabetitzacions (NLG), els *media studies*. En el cas de Bawden, més enllà de l'alfabetització impresa, afegeix les noves formes d'expressió basades en textos multimèdia o hipertextos, diferenciant però que l'alfabetització digital té a veure amb el domini de les idees i no de les tecles (Bawden, 2002) i considerant que requereixen ser considerades com un camp d'investigació educativa i no només com la formació en l'ús dels mitjans digitals (Rodríguez Illera, 2004).

1.2. Contextos d'aprenentatge: més enllà dels murs institucionals

En el pla de la pràctica educativa les conseqüències pedagògiques de la societat de la informació plantegen un repte de dimensions considerables, especialment per a l'escola, qüestionant el caràcter estable dels procediments de transmissió i d'avaluació de coneixements tal com s'han entès tradicionalment. Es fa evident que els canvis socials situen als educadors i a les institucions educatives en una situació nova en la qual el sistema educatiu està cada vegada més diluït per les necessitats socials i de

mercat. Així mateix, en aquest context en el qual l'educació viu una revalorització com a conseqüència del rol preeminent que se li atorga en el sí de la societat del coneixement, a la vegada es veu sotmesa a un qüestionament permanent entorn de la seva funció i al sentit de l'educació escolar (Coll, 2012). Es poden identificar diferents fenòmens que tenen a veure amb la manera d'entendre i de veure l'educació escolar avui i que marquen, sens dubte, els principals reptes als que ha de fer front l'escola (Coll, 2004):

- L'aparició i la consolidació, juntament amb l'educació escolar, d'escenaris i agents educatius amb una influència creixent sobre els processos de desenvolupament i socialització de les noves generacions.
- La des-responsabilització social de l'educació i la tendència a deixar en mans de l'educació escolar tota la responsabilitat educativa.
- La divisió entre les competències necessàries per viure en plenitud a la societat actual i els coneixements que s'ensenyen i s'aprenen a l'escola.
- El qüestionament de la legitimitat de l'escola com a institució de transmissió del saber i el professorat com a responsable d'aquesta funció.

Però més enllà d'aquest procés de repensar el paper general de l'escola, segons Buckingham (2007) una de les revolucions actuals més destacables des del punt de vista de l'educació implica trencar les barreres i els límits entre què es fa dins l'escola i què fora de l'escola. De fet, Vigotski (1988) ja es referia a aquesta idea, reconeixent la implicació social de l'aprenentatge i per tant el paper transcendent en la transmissió del coneixement, competències i valors per part de les famílies i la comunitat en general. Però aquesta idea es magnifica per l'esmentada ampliació dels espais d'aprenentatge i es fa més evident la necessitat de construir un continu entre l'escola i la societat, entre els estudiants dins la institució escolar i la seva vida quotidiana. Una de les primeres qüestions a abordar des d'aquest punt de vista és el ventall de possibilitats per crear escenaris d'aprenentatge, gràcies a les possibilitats tècniques dels nous mitjans però també a un canvi en la concepció ubíqua de l'aprenentatge. En la voluntat per aprofundir en el coneixement dels processos d'aprenentatge entesos des d'una perspectiva relacional, sorgeixen diverses propostes i qüestionaments, però també emergeixen desequilibris que cal ajustar i que impliquen trobar la manera en la qual l'escola, des d'una posició central d'influència social, pugui seguir exercint un paper democratizador dels coneixements, alhora que introduir o incorporar elements externs a la tradició curricular que ajudin als estudiants a desenvolupar-se de manera competent i plena en la societat actual. Aquesta idea de transferència segons Beach

(1999) ha estat tradicionalment entesa com el trànsit d'un producte d'aprenentatge d'una situació o institució a una altra té especial interès d'estudi si es considera que els límits entre contextos i entre la idea de dins i fora de l'escola és més difusa que mai, especialment des del punt de vista dels estudiants (Erstad, 2013).

L'expansió dels contextos d'aprenentatge i la possibilitat d'accés a la xarxa des de qualsevol punt, entre d'altres, obren possibilitats de participació i implicació dels estudiants estretament vinculades a la motivació i que es posen a debat no només des d'un punt de vista escolar sinó des del qüestionament sobre els canvis en el paper de l'aprenentatge en la vida de les persones. Així mateix, aquests canals que habiliten una participació més activa dels estudiants permeten l'expansió de models que desactualitzen la idea de transmissió estable de la cultura, així com el reconeixement d'un corpus de coneixement estable que és propi del docent i que ha de ser transmès a l'estudiant.

L'ús de dispositius digitals -sigui amb finalitats educatives o no- és una pràctica difícilment aïllada entre els contextos o àmbits de la vida de qualsevol persona. A partir d'aquesta constatació, l'interès per les possibilitats educatives dels nous mitjans tampoc pot ser analitzada de forma aïllada i per tant, entendre les relacions entre diferents contextos d'aprenentatge s'ha convertit en una qüestió clau (Edwards, Biesta i Thorpe, 2009). En aquest sentit, segons Erstad, Gilje i Christian (2013) un dels principals reptes actuals precisament consisteix a millorar la comprensió de les interconnexions entre els diferents espais i móns i com especialment el jovent viu la construcció d'aquestes xarxes. En aquest sentit, conèixer la percepció que els estudiants tenen dels mitjans, tant pel que fa a la integració en els diferents contextos com també en les pràctiques que porten a terme segons la finalitat que persegueixen és una possible via. És evident que les pràctiques digitals formen part de la quotidianitat i impregnen tots els àmbits de la seva vida però la percepció d'ús de les TIC en diversos àmbits també difereix. En aquest sentit existeixen estudis que posen de manifest la diferència entre la percepció d'ús dins i fora de l'escola. Mentre que a les institucions formals s'utilitzen amb un motiu clar d'aprenentatge, i així ho expliciten professors i ho perceben els estudiants, en els espais no escolars apareixen com una activitat de joc autoorganitzat (Kaechele i Rodríguez Illera, 2008).

1.3. Les pràctiques quotidianes dels estudiants

Per poder entendre millor el trasllat de coneixements entre contextos o espais és imprescindible ampliar l'estudi de les pràctiques quotidianes dels estudiants i la forma en la qual els mitjans digitals generen nous entorns d'aprenentatge i diferents trajectòries d'aprenentatge per a cada persona (Erstad, et. al 2013). Des d'aquest punt de vista, una millor comprensió de les experiències que els estudiants desenvolupen en altres entorns facilita el seu reconeixement i correcte ús en entorns institucionals (Heath, 1993).

Una via per comprendre millor les pràctiques digitals és aproximar-se a la seva relació amb els mitjans en contextos en els quals les pràctiques lletrades es relacionen directament amb la cultura popular. Entesa com a *common culture*, fa referència a la cultura que és pròpia dels sectors populars de la societat i remet a formes de comprensió de la realitat així com a la construcció d'identitats pròpies i específiques. El pas d'una cultura popular de transmissió bàsicament oral i en comunitats relativament concentrades, a una cultura popular de masses trenca en certa manera la via tradicional de transmissió d'aquesta tradició i els límits s'expandeixen més enllà de la comunitat més propera per passar a esdevenir una cultura popular global, conceptualment entesa com a oposició a la cultura dominant o acadèmica, en el sentit més limitat del concepte. Tot i aquesta alteració, alguns autors posen de manifest precisament el contrari, és a dir, el procés d'apropiació i industrialització de la cultura en benefici de les classes dominants (Cuadrado, 2008), amb una doble funcionalitat de construcció d'identitat i de comunitat. En qualsevol cas, l'augment de la producció a gran escala de cultura popular i de la seva conseqüent distribució en l'esfera econòmica ha provocat el que habitualment s'anomena la indústria de la cultura popular (Williams, 2009). Tot i aquests interessos forjats econòmicament, la cultura popular ha estat sovint menys valorada, relegant-la a un domini de baix nivell i vinculant-la directament a aspectes emocionals i de divertiment en contraposició a la cultura acadèmica, que s'associa a la raó i al desenvolupament intel·lectual. Tal com argumenta Bourdieu, recollit a Williams (2009), són marcadors d'un estatus elitista, reservat al que s'ha anomenat alta cultura. Les institucions escolars reproduïxen aquesta ideologia, eliminant les respostes més afectives dels textos per poder aconseguir prendre posicions més abstractes i analítiques.

Tot el contrari del que s'associa a una cultura popular, en la qual les pràctiques són per definició vernacles. Són vernacles, per exemple, aquelles formes d'escriptura i lectura que es desenvolupen en contextos concrets més enllà dels usos legitimats per les institucions socials (Cassany, 2006).

Tot i l'evident dificultat de mesurar de forma precisa on es troba la influència de la cultura popular en les pràctiques lletrades, no es pot deixar de banda l'evidència que les articulacions entre la cultura popular i les formes com escrivim o llegim són significatives (Arbercrombie, 1998), i en l'estudi d'aquestes pràctiques lletrades en la societat contemporània és impossible no connectar-lo amb les tecnologies digitals. En aquesta reflexió, centrar-se en la joventut i en l'estudi de les seves pràctiques té una doble finalitat: per una banda la voluntat d'adequar, tal com s'ha argumentat anteriorment, l'educació formal al context social i històric al qual es deu; i per altra banda perquè, tal com dedueix Willis (1990): els anys d'adolescència són importants des d'una perspectiva cultural i especialment en la necessitat de centrar l'atenció qualitativa perquè és aquí on, com a mínim en les cultures occidentals del primer món, les persones formen la major part de la seva auto-consciència i formen mòduls simbòlics a través dels quals s'entenen ells mateixos i les seves possibilitats per a la resta de la seva vida.

La pregunta sobre com i per què els estudiants llegeixen, escriuen o com i per què realitzen altres pràctiques culturals fora de l'escola permet aportar informació en el plantejament de la següent pregunta: com connectar la seva experiència i les seves passions a les nostres pedagogies? (Williams, 2009).

1.4. Les noves alfabetitzacions, un tret essencial de jocs i narratives

En l'estudi de les pràctiques dels adolescents sorgeixen investigacions de caràcter cultural, centrades en les trajectòries d'aprenentatge o en la creació d'identitat, entre d'altres. I la creació de projectes comunitaris, l'exploració de les pràctiques de cultura popular o el joc són algunes de les eines que faciliten la millor comprensió de les relacions entre contextos. En aquest darrer cas, existeix un ampli corpus d'investigacions sobre jocs, que inclouen anàlisis textuais, descripcions teòriques de

les característiques i investigacions empíriques sobre l'activitat de jocs i videojocs (Kerr, Brereton, Kucklich, i Flynn, 2004). Des del punt de vista d'incorporació de les pràctiques de joc dins el marc escolar però, moltes de les investigacions parteixen d'una anàlisi i ús del joc des d'un punt de vista purament curricular, deixant de banda el fet que els jocs i especialment els videojocs incorporen formes culturals en un nivell més general. El treball simbòlic implícit en l'experiència del joc, en les seves diverses formes, permet operar sota condicions de més llibertat i auto-activació en l'oci que en la feina, i és per això que a voltes els jocs que s'introdueixen al marc escolar amb uns criteris molt restringits a la finalitat avaluativa entren en contradicció amb la cerca dels estudiants del plaer i la diversió en les seves activitats fora dels límits escolars. Des d'una perspectiva més ampla algunes de les nocions que es discuteixen en la relació entre els jocs i l'educació són la creació de comunitats de pràctica o la construcció de coneixement (Zagal, 2008).

L'aproximació als jocs es pot realitzar des d'una perspectiva d'artefacte cultural, per comparació amb altres jocs, segons la plataforma tecnològica en la qual es desenvolupen, o bé deconstruint-los en parts per explicar o comparar els seus components, com interactuen i com faciliten certes experiències als jugadors. Des de la primera perspectiva es destaca una de les finalitats més destacables de l'acció de jugar, la creació de significat (*meaningful play*), que pot determinar l'objectiu d'una pràctica de joc. Els jocs poden representar qüestions internes i externes però en qualsevol cas el significat d'un joc sorgeix de la interacció entre sistemes i context, és a dir, el sistema de significat d'un joc es defineix per les relacions formals establertes per les normes, una estructura de signes pre-existents que no canvia d'un joc a l'altre, i l'espai d'experiència on la interpretació té lloc. Aquesta interpretació es configura a través de l'acte de jugar (Salen i Zimmerman, 2005) i del marc cognitiu a través del qual els jugadors interpreten les accions i els esdeveniments del joc. Des d'aquest mateix punt de vista vinculat al context en el qual es desenvolupa, alguns autors analitzen els jocs des de la visió del llenguatge, en tant que genera significat d'una manera semblant a altres tipus de llenguatges com l'escrit. El fet de tractar el joc des d'aquesta perspectiva implica la idea que hi ha una competència en l'ús del llenguatge del joc que és adquirit gradualment i que per tant també es pot fer referència a *game literacy* (Zagal, 2008). En aquest sentit Gee (2004) argumenta que aquesta alfabetització, en tant que forma d'entendre i produir significat, necessita estar situada en el context d'un domini. Per l'autor són grups d'afinitat els conjunts de persones associades a un determinat àmbit o domini semiòtic. Les persones que

formen part d'aquest grup reconeixen a les altres i a les formes de pensar, actuar, interactuar, valorar, creure, així com les pràctiques a un àmbit semiòtic determinat.

Si s'analitza el joc, per comparació amb altres, es fa evident destacar que pot, també, compartir o promoure elements de caràcter estètic, temàtic, de composició o estructurals, fruit de moviments o gèneres artístics o expressius (Zagal, 2008). Per entendre un joc sovint és imprescindible entendre el seu context en relació amb altres, així com les convencions de la pràctica, la mecànica que segurament comparteix amb múltiples jocs i, en el cas dels videojocs o jocs híbrids, també la plataforma tecnològica en la qual es desenvolupa.

Des del punt de vista dels seus components i la relació amb els jugadors, un joc pot ser entès com una forma d'art en la qual els participants, anomenats jugadors, prenen decisions amb la finalitat de gestionar recursos en la consecució d'un objectiu (Constikyan, 2013). Per la seva banda Jesper Juul (2005) compila diverses definicions en una i s'aproxima al concepte de joc com un sistema basat en regles on els diferents resultats assignen valors diferents, el jugador exerceix esforç per tal d'influir en el resultat, al qual se sent unit. Les conseqüències de l'activitat són opcionals i negociables. En tots els casos el joc s'entén com un sistema en el qual els jugadors es vinculen a un conflicte artificial que està definit i delimitat per normes, és a dir, conté un sistema formal de disseny i es resol a través de sistemes experiencials que se centren en l'experiència dels humans i la interacció en les seves diverses formes. Jugar a un joc és sinònim de tenir una experiència, i una experiència és una participació. En aquest sentit el plaer és un dels components que formen part intrínseca dels jocs (Salen i Zimmerman, 2004), tot i que també proporcionen plaers extrínsecs que afecten els jugadors en les seves vides fora del joc, propis de la significació artificial que crea. Per altra banda, jugar a un joc implica establir rutines, dinàmiques i seguir unes normes d'actuació. El jugador necessita aprendre com es configuren aquests detalls per tenir èxit en la seva missió. En aquest sentit els jocs poden ser considerats com una eina de persuasió (Williamson, 2009), ja que convencen al jugador de dur a terme unes accions específiques dins del mateix joc.

Si s'analitzen els jocs des d'un punt de vista educatiu, un element que cal considerar i que està estretament vinculat amb la societat de la informació i les noves formes de consum i d'entreteniment és la dimensió de la indústria de l'entreteniment vinculada als videojocs, que actualment ja ha sobrepassat el nivell de producció i de

moviment econòmic d'altres indústries com el cinema. A diferència d'altres productes culturals basats en l'explicació d'una història (des dels contes orals fins a les grans produccions cinematogràfiques) en el disseny dels videojocs hi ha un element diferencial clau, la participació, que és exercida habitualment a través d'un avatar o personatge, i que permet teixir una xarxa d'accions i decisions que doten al receptor d'un grau d'autonomia i de realisme en el desenvolupament de la narrativa.

Si es consideren específicament els jocs per ordinador o videojocs, una possible aproximació al seu ús amb finalitats educatives implica la utilització de videojocs comercials com a recurs per a programar activitats d'aprenentatge en els currículums o les institucions acadèmiques (Gros, 2008). És el que s'anomena *gamification*, un concepte que determina l'ús de videojocs com a objecte d'aprenentatge, independentment de la finalitat en el seu disseny. Finalment, existeix també l'ús de videojocs educatius, dins la indústria de l'*edutainment*, en la qual s'inclouen tots aquells productes que han estat específicament dissenyats amb finalitats educatives, tant dins com fora de l'escola.

Entendre els jocs com un mitjà de persuasió reforça la importància de la seva introducció al currículum i a les pràctiques de l'aula. Una de les idees més influents sobre la relació entre els jocs i l'aprenentatge és que els jocs són persuasius, idealment situats per a la pràctica de competències i un punt d'entrada a l'alfabetització digital (Williamson, 2009). Algunes tradicions de recerca sobre jocs plantegen el seu ús com a eines que permeten preparar als joves per ser treballadors i ciutadans d'èxit al segle XXI. Segons l'estudi portat a terme per Williamson (2009) la majoria de la gent jove està d'acord en afirmar que juga (especialment a videojocs) perquè són divertits i plantegen un repte i també permeten competir al mateix temps que relaxen o desestressen. Però no seria rigorós afirmar que els jugadors se senten automàticament atrets pels jocs i cal, per tant, una anàlisi més acurada dels interessos i les motivacions que fan alguns jocs i especialment alguns videojocs atractius i interessants. Igualment passa amb els processos d'aprenentatge, que calen ser entesos en tota la seva complexitat per comprendre millor quins són els estils, les motivacions i les pràctiques dels estudiants, amb l'objectiu de millorar-les.

Existeix també un ampli camp de propostes en el que es coneix com a aprenentatge basat en jocs, en el seu acrònim en anglès Game Based Learning (GBL)

(Klopfer, Osterwell i Salen, 2009; Ito, 2008), i en la seva implementació a les escoles per donar suport a la finalitat educativa.

La relació entre jocs i aprenentatge no és un fenomen contemporani però pren especial rellevància en el moment en el qual l'educació se centra en competències avançades d'alfabetització com l'habilitat de pensar, llegir i interactuar críticament per a resoldre problemes complexos i per expressar-se de manera persuasiva. Les raons més citades per considerar l'ús de jocs a la classe són la motivació i la vinculació. Especialment en el cas dels videojocs i jocs d'ordinador hi ha una visió generalitzada que poden donar suport al desenvolupament cognitiu dels estudiants, a banda de les ja esmentades competències digitals (Williamson, 2009), i principis abstractes que serveixen a les habilitats generals de resolució de problemes (Bogost, 2007). En aquest sentit, alguns autors posen el focus del resultat de les investigacions dutes a terme en les conseqüències cognitives de l'ús de videojocs. Prensky (2001) és un dels exemples més coneguts i argumenta que els cervells dels infants i joves s'han adaptat progressivament a la velocitat, interactivitat i a les estructures no lineals típicament desenvolupades en els videojocs. Per la seva banda Gee (2004) aposta per una línia argumentativa més social, destacant que en el sí de l'economia actual els projectes i la col·laboració són elements clau i per tant, les habilitats vinculades a la flexibilitat o a la creació de xarxa es desenvolupen en el que defineix com a grups d'afinitat. Més enllà d'aquests dos posicionaments, la qüestió sobre com s'aprèn a través o amb dels jocs, quines habilitats o coneixements desenvolupen els dissenyadors de jocs o els estudiants i quins reptes presenten (Zagal, 2008) són debats clarament oberts i es pot dir que no hi ha un recorregut d'investigació suficientment solvent i ampli per recolzar de manera excloent una o altra afirmació.

Per Salen i Zimmerman (2005) una de les principals formes de veure i d'explicar el joc és a través la narrativa, o vist des de la perspectiva de la indústria dels videojocs, el futur de la narrativa passa explícitament per la creació de móns narratius. Sens dubte la capacitat narrativa, en la màxima expressió de la seva definició, forma part de les característiques dels éssers humans i contribueix tant en la construcció de la identitat personal com social i col·lectiva (Bruner, 1990). La narració doncs, pot formar part de qualsevol activitat humana, i per tant, també dels processos educatius. Segons Ohler (2006) narrar proporciona una metàfora, una estructura i un conjunt de pràctiques que permeten resoldre reptes, educar, perseguir determinades fites i establir relacions amb la resta de membres de la comunitat. Aquest indubtable interès

per la narrativa des d'un punt de vista educatiu es veu reforçat i reprèn especial importància arran de les circumstàncies pròpies de la societat de la informació, tant pel que fa al desenvolupament de mitjans i suports digitals com també a l'inici de la convergència mediàtica (Jenkins, 2008) a partir dels anys 80.

L'ús d'històries i relats amb una finalitat educativa o dins d'un context educatiu no és nou. Tradicionalment les narracions han estat utilitzades per a dinamitzar i donar suport als processos d'ensenyament i aprenentatge. El seu ús permet recuperar una de les fonts de transmissió de coneixement més utilitzades al llarg de la història i situar una experiència i integrar-la en el context. Relatar és una forma de construir significat (Egan, 1986) i la narració representa una de les formes principals d'enculturització (Gee, 1991). En alguns casos els relats han estat creats pels docents per acompanyar o motivar, en altres han estat realitzats pels mateixos estudiants per potenciar algunes competències, adquirir nous coneixements o reflexionar sobre algun tema determinat.

Així doncs, alguns dels avantatges que es deriven de l'ús de relats són el seu interès com a mitjà d'expressió, potenciant tant l'espectre oral com multimedial, com a element motivador en tant que procés que requereix la implicació en la producció o bé com a element apoderador dels individus o dels col·lectius. Més concretament, els relats digitals formen una alternativa per a la inclusió de la narrativa i les tecnologies en els processos d'aprenentatge i permeten connectar la narració amb esdeveniments dramàtics, personatges, interactivitat, explicació no-linear, immersió, participació o navegació (Handler, 2004).

Un altre element que es fa evident d'una manera cada vegada més forta és el sorgiment i la potenciació de noves narratives, enteses com aquelles que per les seves característiques de disseny, de desenvolupament o de producció introdueixen elements nous respecte a l'estructura, els rols o les normes de significació i descodificació utilitzades tradicionalment. Segurament una de les claus per entendre l'auge en l'exploració de propostes narratives innovadores és l'interès per part de les indústries audiovisuals i de l'entreteniment per buscar nous esquemes amb alts rèdits econòmics dirigits a audiències cada vegada més participatives (la introducció de conceptes com prosumers) i en un ambient de canvis constants (Gallego, 2011).

Per altra banda, l'estudi dels jocs, igual que en el cas de la narrativa, es troba en un moment de redefinició i d'expansió. Tal com s'ha argumentat anteriorment,

l'augment de la demanda planteja problemes i preguntes sobre la seva comprensió o definició, que formen en sí mateix el corpus de les investigacions o estudis. És el cas, per exemple, del debat entre ludologia o narrativitat en l'estudi dels videojocs com un artefacte o element cultural, és a dir, quin paper juguen i quina relació tenen amb la cultura en general. La ludologia pretén, a partir de l'estudi sobre jocs i especialment videojocs, construir un corpus teòric i metodològic que s'adeqüi específicament al seu objecte d'estudi i deixar de reelaborar teories desenvolupades en altres àmbits per ser adaptades a l'estudi de la narrativa i dels jocs. Amb la gradual consolidació d'aquest àmbit d'estudi també s'ha posat de manifest la necessària interdisciplinarietat que requereix abordar-lo.

Entre les múltiples possibilitats, hi ha una àrea d'interès per a l'estudi que es defineix pel punt d'unió entre els jocs -com a concepte entès de manera àmplia i en diverses de les seves versions- i la narrativa. En aquesta àrea de confluència entre ambdues disciplines tenen especial rellevància les formes de jocs digitals i interactius (aventures gràfiques, serious games, gamebooks o els videojocs de rol multijugador massius jugats per internet, o en el seu acrònim en anglès els MMORPG, entre d'altres), però també altres tipus de propostes relacionades amb la simulació. En qualsevol cas, aquestes experiències tenen en comú la potencialitat de pensar sobre la narrativa d'una forma oberta, donant especial rellevància a la representació del procés que permet una aproximació directa i una emfatització vers l'experiència del jugador o jugadors. Segons Handler (2004) existeixen dues formes bàsiques de veure la confluència entre la narració i els jocs:

- En primer lloc, aquelles experiències en les quals els elements que s'integren al joc són components narratius pre-generats, és a dir, la narrativa s'incrusta al sistema de joc perquè és experimentada a través de la interacció del jugador, però existeix i es desenvolupa de manera paral·lela, a part del joc. En el seu disseny, la història ha estat escrita prèviament i els jugadors la van descobrir a partir de les interaccions amb els personatges, els objectes, els espais i les accions.
- Una altra forma de narrativa i joc és quan la narrativa és emergent, és a dir, els elements narratius sorgeixen del sistema del joc de forma no prevista durant el procés de jugar. En aquest cas la interacció entre les narratives que emergeixen depèn del context, i la història i el joc estan integrats completament. La narrativa és el que passa al joc o, dit d'una altra manera, l'acció dels jugadors durant el joc crea la història.

En aquesta conjunció entre elements narratius i de joc apareix, a partir dels anys 2000, el terme narrativa transmèdia, utilitzat per primera vegada l'any 2003 per Henry Jenkins. Sota aquest concepte s'obre un paraigua en el qual tenen cabuda dissenys molt diversos però amb un element central comú, la intersecció entre jocs i narrativa, i en aquest cas amb un tercer element clau que el mateix terme inclou: a través de diferents mitjans. D'una manera genèrica es pot entendre la narrativa transmèdia com aquella que es desenvolupa a través de diversos mitjans, que no són concomitants en el temps, i a través dels quals es desenvolupa una narrativa en la qual cada un dels mitjans realitza una contribució específica a la construcció del món narratiu, que alhora pren significació a partir de la participació activa dels destinataris, que creen les seves pròpies contribucions, a la vegada que actuen com a caçadors i recol·lectors d'informacions dels diversos mitjans per anar encaixant les peces que donen sentit i conformen la narració.

Igualment que en el cas dels jocs o dels relats, la narrativa transmèdia pot ser entesa i estudiada com un artefacte cultural. Aquesta aproximació però, implica entendre de manera específica quina relació o quin rol juga no només en la cultura mediàtica o narrativa sinó també en la cultura en general, tenint en compte, a més a més, que en aquest cas la mateixa narrativa conté artefactes que no són pròpiament narrativa sinó que influeix en altres camps i disciplines. Més enllà d'aquesta aproximació com un artefacte cultural, existeix també l'interès d'estudiar i d'entendre-la en relació amb altres tipus de narrativa, amb altres mitjans (i per tant, des del punt de vista d'artefactes o dispositius) i també com pot relacionar-se amb certs àmbits o pràctiques culturals. Per exemple, com s'entén o influeix en el camp de la publicitat, l'apoderament ciutadà o l'educació.

La proposta que desenvolupa aquesta tesi doctoral implica necessàriament incloure el recurs a disciplines relativament distants, que permetin fonamentar i adaptar l'exploració que es vol dur a terme. Però a la vegada intentar respondre a la pregunta d'investigació obliga a una certa limitació. És per això, que en aquest apartat previ a l'aproximació teòrica s'han exposat les grans línies que són base de la reflexió que en els següents capítols s'anirà desgranant.

2. DESCRIPCIÓ GENERAL DE LA INVESTIGACIÓ I ORGANITZACIÓ DEL DOCUMENT

Reconèixer les possibilitats o contribucions que pot realitzar la narrativa transmèdia quan és dissenyada i aplicada en un context educatiu és el focus d'aquesta investigació. La carència d'investigacions i la insuficient reflexió sobre aquesta proposta narrativa des de la perspectiva educativa és el que ha donat peu a aquesta tesi doctoral.

La investigació se centra en dos aspectes. En primer lloc, realitzar una aportació en l'avanç de la comprensió del concepte o la noció de narrativa transmèdia des de la perspectiva educativa. En segon lloc, explorar algunes de les seves potencialitats quan s'aplica a un context educatiu i, concretament a l'educació secundària obligatòria.

Però més enllà de l'anàlisi sobre el desenvolupament d'un projecte, la investigació es planteja des del punt de vista exploratori i amb l'objectiu de recollir les diverses perspectives integrades de les persones que intervenen en la proposta: els estudiants, el professorat i l'equip d'investigadors. En aquest sentit, s'ha posat especial interès en recollir la seva percepció, guiada per tres dimensions d'anàlisi, que permetin distingir aquells aspectes rellevants del disseny del món narratiu, de la seva aplicació en un context educatiu i l'experiència dels participants en la seva implementació.

Per aconseguir-ho s'ha plantejat un mètode d'indagació basat en l'estudi de cas. S'ha implementat una narrativa transmèdia de ficció amb el títol La Carta Ancestral en dos centres educatius, a través de la participació d'adolescents com a col·lectiu d'interès per a la incorporació d'aquesta metodologia i per tal d'observar-ne les pràctiques que realitzen i que permeten valorar la possible integració de les pràctiques que realitzen dins i fora del context d'educació formal.

El propòsit d'aquesta recerca és recollir l'experiència dels estudiants i dels professors en l'ús d'una narrativa transmèdia amb finalitats educatives, per tal d'aportar alguns indicis que contribueixin a aprofundir en els coneixements de les potencialitats d'aquest tipus de narrativa transmèdia. I aquest propòsit es basa en la idea de la necessitat d'incorporar alguns elements com la narrativa transmèdia a l'agenda i el debat educatiu que permetin avançar en els reptes que la societat digital planteja en termes educatius i especialment pel que fa a les institucions d'educació formal.

Tenint en compte aquests plantejaments, s'ha establert l'objectiu general de descriure i comprendre els beneficis pedagògics que pot oferir la narrativa transmèdia La Carta Ancestral a partir de les característiques del seu disseny, la proposta d'aplicació en un context d'Educació Secundària Obligatòria i l'experiència derivada dels participants.

L'estructura d'aquest document la formen sis capítols que inclouen la introducció, el marc teòric, el disseny de la recerca, la presentació dels resultats, la discussió d'aquests i les conclusions.

Pel que fa a l'estil de redacció, aquest document s'ha escrit intentant emprar una forma impersonal per tal d'evitar un excés de subjectivitat. Així mateix, s'han utilitzat sempre que ha estat possible, l'ús de genèrics per referir-se a tots els participants, tant si són homes com dones.

Per referir-se als participants s'han emprat en tot moment codificacions per tal de garantir la privadesa i preservar la identitat dels estudiants i del professorat que han participat en les intervencions analitzades. Així per poder referir-se als estudiants s'ha emprat una xifra 1 o 2 que indica el cas (1. INS Esteve Terradas i Illa, 2. INS Marina); una xifra que indica la persona entrevistada correlativament de l'1 al 24; una lletra que indica el grup classe (de l'A al D); i una codificació que mostra el nivell de participació (MP: molt participatiu; PP: poc participatiu; GP: gens participatiu). D'aquesta manera, el codi 112AMP fa referència a un estudiant de l'institut Esteve Terradas i Illa, que va fer l'entrevista número 12, del grup-classe A i que forma part del perfil d'estudiants molt participatius.

També cal aclarir que la llengua d'aquesta tesi és el català i, tot i que s'ha vetllat pel seu ús al llarg de tot el document, es poden localitzar alguns conceptes o paraules derivades de l'anglès que no s'han traduït. Així mateix, en algunes de les cites literals expressades per part dels estudiants s'ha mantingut la transcripció feta en la seva llengua d'expressió, el castellà. Finalment, mencionar que per a les referències bibliogràfiques presents al text i a la bibliografia, s'ha seguit la fórmula de citació APA, en la seva sisena edició.

A continuació, s'exposa l'esquema de presentació de la tesi, mostrant l'estructura dels capítols que formen el document:

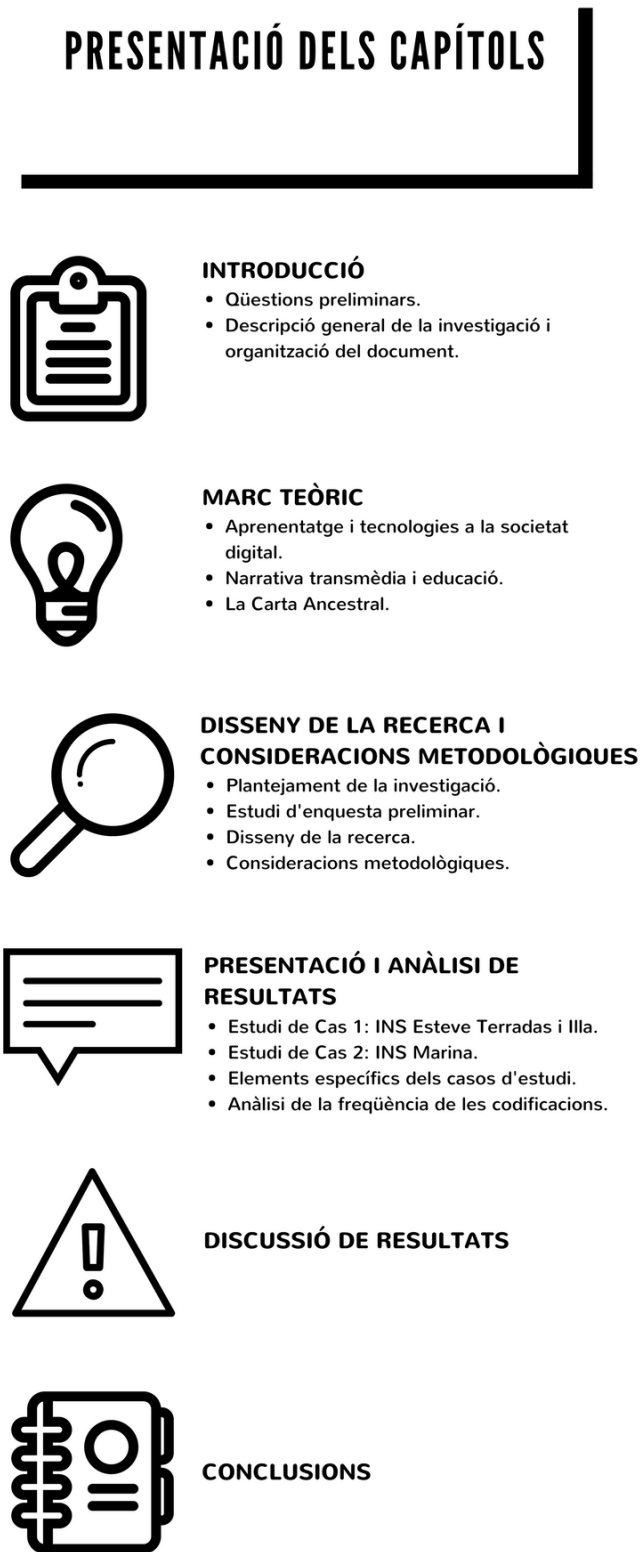


Figura 1. Esquema de la tesi

CAPÍTOL 2.

MARC TEÒRIC

Taula de contingut

| | |
|--|-----|
| Introducció | 31 |
| 1. APRENENTATGE I TECNOLOGIES A LA SOCIETAT DIGITAL..... | 32 |
| 1.1. Conseqüències i transformacions de la societat digital | 32 |
| 1.1.1. Canvis en la vida quotidiana i en l'educació | 32 |
| 1.1.2. El concepte d'adolescent..... | 33 |
| 1.1.3. L'ingredient clau: la convergència..... | 36 |
| 1.1.4. Producció i consum de productes culturals: cultura de la participació | 45 |
| 1.2. Pràctiques lletrades i alfabetització digital: el repte educatiu..... | 51 |
| 1.2.1. Alfabetització digital..... | 54 |
| 1.2.2. Competències culturals i habilitats socials | 58 |
| EN RESUM..... | 65 |
| 2. NARRATIVA TRANSMÈDIA I EDUCACIÓ | 68 |
| 2.1. Narrativa transmèdia: una aproximació al concepte | 68 |
| 2.1.1. Narrativa i mitjans, una combinació històrica | 68 |
| 2.1.2. Jocs, videojocs i jocs híbrids | 72 |
| 2.1.3. Una aproximació a la definició del concepte | 80 |
| 2.2. L'anàlisi de la narrativa transmèdia pas a pas: disseny, aplicació i ús | 89 |
| 2.2.1. El disseny..... | 90 |
| 2.2.2. L'aplicació..... | 93 |
| 2.2.3. L'ús | 94 |
| 2.3. La narrativa transmèdia a l'educació | 102 |
| 2.3.1. El disseny..... | 103 |
| 2.3.2. L'aplicació..... | 107 |
| 2.3.3. L'ús | 112 |
| EN RESUM..... | 123 |
| 3. LA CARTA ANCESTRAL | 125 |
| 3.1. El disseny de la Carta Ancestral | 125 |
| 3.1.1. Món narratiu | 127 |
| 3.1.2. Convergència i intervenció de mitjans i plataformes | 133 |
| 3.2. La proposta d'aplicació de La Carta Ancestral | 150 |
| 3.3. L'ús de La Carta Ancestral | 151 |
| EN RESUM..... | 153 |

Introducció

Aquest capítol identifica i sintetitza les aproximacions teòriques i els estudis més rellevants per a la investigació així com tots aquells temes que cal considerar en l'elaboració del marc conceptual per aquesta tesi. Per portar a terme aquesta revisió temàtica s'han considerat estudis i perspectives de diverses disciplines. Aquesta revisió cobreix dues grans àrees.

La primera part del capítol inclou la relació entre la tecnologia i les pràctiques culturals, com a marc on s'inserta i té interès la investigació de la relació entre la narrativa transmèdia i l'educació. Aquest marc ve determinat per un context social molt marcat per la presència de les tecnologies en tots els àmbits i especialment en l'àmbit educatiu. Així mateix, s'aborda la relació entre aprenentatge i tecnologia, entenent que la forma d'interès és fer-ho a partir d'entendre les pràctiques alfabetitzades dins d'un context de societat digital i especialment exercides per adolescents.

En segon lloc es realitza una aproximació al concepte de narrativa transmèdia, considerant dos pilars que conformen el terme:

- es revisa la relació entre la narrativa i mitjans des d'una perspectiva històrica, incloent-hi les diferències entre narratives clàssiques i digitals i com la multimodalitat fa repensar la teoria narrativa i la seva anàlisi.
- es realitza una aproximació als jocs, entenent que és la fórmula més pròxima per entendre les dinàmiques internes que es produeixen en les narratives transmèdia, especialment pel que fa a les pràctiques dels participants i a les seves potencialitats cap a l'aprenentatge.

Aquesta aproximació genèrica es conclou amb una proposta de definició del terme, així com la relació amb l'univers semàntic que l'envolta. Una vegada establertes les bases definitòries del terme, es formula una proposta que permet analitzar les narratives transmèdia a partir dels elements destacats de la seva definició: el disseny, l'ús i la proposta d'aplicació quan aquests s'implementa en un entorn d'educació formal. Aquesta mateixa matriu d'anàlisi és utilitzada per parlar específicament de la narrativa transmèdia des de l'educació.

1. APRENENTATGE I TECNOLOGIES A LA SOCIETAT DIGITAL

1.1. Conseqüències i transformacions de la societat digital

1.1.1. Canvis en la vida quotidiana i en l'educació

Les tecnologies de la informació i la comunicació han transformat i segueixen transformant la vida quotidiana d'una bona part de la societat del món occidental, i ho han fet d'una forma ràpida i substancial. Aquesta afirmació però, es concreta en canvis més detallats en els processos comunicatius, d'entreteniment i de relació amb els mitjans, així com en les formes d'organització i processament del coneixement, que són més flexibles (Área, Gutiérrez i Vidal, 2012). La incorporació de diversos artefactes digitals en gairebé totes les esferes de la vida ha situat en la primera línia de l'agenda d'investigació l'estudi de les relacions entre les persones i l'ordinador o internet, i especialment des de la perspectiva de les seves conseqüències pedagògiques.

En la relació entre les persones i els aparells hi ha variacions en els processos comunicatius però també en el consum i d'una manera general en moltes de les pautes en la vida quotidiana: la convergència entre dispositius o les possibilitats d'accés i de producció de continguts i serveis són només alguns exemples d'aquests canvis que, en moltes ocasions, tenen molt a veure amb les pràctiques d'escriptura, de lectura i de construcció de significat. Orihuela (2002) va identificar, l'any 2002, les grans transformacions que sorgien a partir d'aquest nou paradigma comunicatiu:

- el pas d'audiència a usuari;
- de mitjà a contingut;
- de suport a multimèdia;
- de periodicitat a temps real;
- d'escassetat a abundància;
- d'intermediació a desintermediació;
- de distribució a accés;

- d'unidireccionalitat a interactivitat;
- de lineal a hipertext i
- d'informació a coneixement.

A partir d'aquests canvis es posa de manifest la noció d'ecologia mediàtica, que està estretament lligada a la idea de pràctiques culturals, entenent que els mitjans i els llenguatges han trencat el seu aïllament històric en pro de construir nous processos i visions compartides (Ciancia, 2013). En aquest sentit, infants i joves destaquen com un col·lectiu d'especial interès per aprofundir en l'anàlisi de les pràctiques culturals derivades de l'ús de nous mitjans digitals en xarxa. Bàsicament degut al seu alt grau d'accés i d'ús de les tecnologies. Sense caure en determinismes tecnològics, algunes de les conseqüències de l'accés i la popularització de les pràctiques mitjançades per tecnologies porten a considerar un empoderament de la joventut (Castellón i Jaramillo, 2013), que ha canviat respecte al perfil que tenia fa unes dècades. Per tant, també canvia la percepció entorn d'on, com i qui aprèn avui.

Algunes de les principals conseqüències en el camp de l'educació passen perquè el rol docent ja no es pensa des del repositori de coneixement, sinó com un guia dins d'un entorn més participatiu en el qual s'inclou l'ensenyament sobre la tecnologia més enllà d'ensenyar amb o a través d'ella (Buckingham, 2007). La consolidació d'agents educatius amb una influència social creixent, conjuntament a la tendència a abocar en l'educació escolar pràcticament totes les expectatives (Coll, 2012) fa que s'obri un qüestionament sobre quins han de ser els elements que constitueixen l'educació escolar i quin és el capital cultural que ha de transmetre. A aquest fet cal sumar-hi la diversitat cultural dels estudiants, que cada vegada és més complexa, i el tipus de pràctiques socials que desenvolupen, cada vegada més mitjançades per les tecnologies (Kaechele i Rodríguez Illera, 2008).

1.1.2. El concepte d'adolescent

Els estudis realitzats a diferents generacions han establert tradicionalment diferències entre etapes d'edat, però no és fins al s.XVIII o XIX que el constructe infant pren una diferenciació de l'etapa adulta i són vistos com a individus amb les seves pròpies qualitats i, tot i no haver-hi una concepció unificada d'infància, s'inicia amb força l'estudi científic de l'infant (DeMause, 1982). El període entre la infància i l'edat

adulta pren importància després de la segona Guerra Mundial i en paral·lel a una època de bonança econòmica, quan es comença a entendre aquesta etapa com un temps de transició (Erstad, 2013). El concepte d'adolescent doncs, no emergeix fins als anys 1950 quan es generalitza el seu accés a l'escola per primer cop a la història, i allà és on neix la noció tal com s'entén avui. Amb aquest canvi es produeix també un augment de l'oferta d'oci pensada especialment per aquesta etapa, un sector que s'amplia exponencialment amb l'ús de la tecnologia (Observatori Creafutur, 2011).

Tot i que tradicionalment s'han definit les generacions en termes biològics, les darreres tendències porten a fomentar la idea de generació definida també en termes sociològics. Així, és precisament la tecnologia un element clau que permet definir les generacions (Gardner i Davis, 2014; Rubio, 2010).

A. Els adolescents a la societat digital

Algunes de les qüestions que es posen sobre la taula entorn de les conseqüències de la societat digital impliquen considerar que les tecnologies tenen afectacions cognitives en tant que poden ampliar l'habilitat, la sensibilitat dels sentits, modificar la naturalesa per servir millor als desitjos o bé ampliar la capacitat mental (Carr, 2010). No és possible extreure conclusions generalitzables respecte a les conseqüències d'utilitzar la tecnologia i específicament en l'àmbit educatiu (Buckingham, 2007), però diversos autors han especulat sobre els efectes cognitius, positius o negatius, que pot provocar el seu ús a llarg termini (Buckingham, 2007; Carr, 2010; Eco, 1987; Prensky, 2007; Tapscott, 2008).

Una major facilitat en el processament de la informació, la necessitat d'un aprenentatge més interactiu i seqüencial o el condicionament de tasques i estratègies vinculades al joc i als videojocs són algunes de les característiques que s'associen a la generació digital (Rubio, 2010). En les darreres dècades s'han realitzat intents de definició d'aquesta generació d'adolescents que han crescut rodejats de mitjans, integrats en el seu dia a dia. Se'ls ha anomenat generació digital, nadius digitals (Prensky, 2007), generació X i Y (Twerge, 2006), o Net-Generation (Tapscott, 2008), entre d'altres. Aquestes generalitzacions tendeixen a argumentar que els adolescents d'avui tenen un alt coneixement de les noves tecnologies i són usuaris avançats de diferents mitjans. Però sovint aquestes no afinen a definir la complexitat de la realitat i

els manca una reflexió específica sobre què caracteritza a aquestes generacions i quin impacte tenen les tecnologies en les pràctiques socials específiques (Erstad, 2013).

Una de les característiques que defineixen el període de l'adolescència és el repte de la formació de la identitat, és l'etapa en la qual s'acaba de construir la personalitat segons els desitjos propis però també en funció de la comunitat o entorn (Gardner i Davis, 2014). Després de la socialització primària que es produeix durant la infància, a l'adolescència s'inicien els rols propis de la vida social i s'assumeixen responsabilitats socials en l'esfera productiva, domèstica i familiar (Rubio, 2010). En aquesta etapa la cultura popular i els mitjans tenen un paper clau com a elements culturals per a la creació de recursos simbòlics i expressions, que ajuden a aquesta divisió de generacions i a la conformació de la identitat a través de la simbologia i les mateixes activitats (Erstad, 2013; Willis, 1990). La cultura popular pot ser entesa com la forma de vida d'una societat que abasta els costums, hàbits, tradicions, codis, normes de comportament o creences útils per al manteniment d'una societat. Però també com la cultura pròpia dels sectors populars de la societat, com una forma d'entendre la realitat i construir identitats pròpies i específiques (Cuadrado, 2008). Des del punt de vista dels mitjans, la seva presència en la vida dels adolescents ofereix una oportunitat per a proporcionar i explorar pràctiques i estratègies educatives vers un col·lectiu complex i heterogeni.

L'estudi de les pràctiques digitals derivades de la nova ecologia mediàtica és un camp en explotació que ha de permetre tenir una comprensió dels canvis en els contextos formals, però també les formes en les quals utilitzen les tecnologies. Amb un coneixement més extens sobre les pràctiques quotidianes mitjançades per tecnologies i les competències relacionades, es pot plantejar la modificació del pensament escolar i la inclusió efectiva de les tecnologies (Kaechele i Rodríguez Illera, 2008). Aquesta aproximació s'havia centrat des de l'anàlisi a mitjans individuals però actualment ha estat superada per la incorporació de conceptes com transmèdia, a partir dels quals es posa el focus en la interpretació i producció de materials i discursos procedents de diverses plataformes, mitjans i llenguatges (Fisch, 2016).

Tots aquests canvis tenen una repercussió directa cap a l'educació i suposen un repte especialment per a l'educació formal, a la qual es demana una resposta adequada i adaptada a la necessitat imposada de desenvolupar habilitats i processos diferents. És per aquesta raó que a continuació es desgranen alguns dels grans canvis

que permeten definir la societat digital pel que fa a les pràctiques mediades per tecnologies que serveixen a una doble finalitat: entendre els elements clau que condicionen les pràctiques dels adolescents i conèixer les arrels de les pràctiques com la narrativa transmèdia.

1.1.3. L'ingredient clau: la convergència

A. La convergència mediàtica

La convergència mediàtica pot ser definida com un paradigma que determina un tipus de cultura, l'anomenada cultura de la convergència que permet entendre pràctiques com la narrativa transmèdia, que sorgeixen i es desenvolupen en un context de diversificació i interconnexió de mitjans i lògiques de pensament. El terme convergència s'utilitza tant per referir-se a una dimensió tecnològica com cultural i està estretament lligat a la fusió de tecnologies i pràctiques culturals que tradicionalment s'havien presentat de forma independent, tant pel que fa a la producció com a la recepció (Buckingham, 2007). Si bé en l'era de la digitalització s'entén que en moltes ocasions es tendeix cap a la fragmentació, també apareix la necessitat de fer convergir fragments diversos per construir nou coneixement o realitzar noves pràctiques. La web 2.0 és un gran exemple de la fragmentació de continguts i cada un d'ells es pot consumir de forma aïllada. És l'anomenada cultura en mosaic (Moles, 1978) com a model oposat a la cultura clàssica.

Convergència no és sinònim ni de simplificació ni d'homogeneïtzació i per tant, contràriament al que es podria pensar, exigeix un nivell d'especialització elevat per part dels usuaris. En aquests casos l'especialització fa referència, en primer lloc, a les habilitats requerides per a la descodificació dels missatges. En segon lloc, el model de convergència reclama i ofereix a l'audiència una resposta als processos de significació, amb una implicació que també implica la producció. En ambdós casos les pràctiques es desenvolupen a partir de diversos codis i llenguatges multimodals que són emesos per múltiples dispositius, i demanden un procés d'implicació elevat.

Si s'observa aquest fenomen des del punt de vista tècnic, es pot reconèixer fàcilment la convergència entre dispositius. A l'abast hi ha un gran nombre de funcionalitats que tradicionalment havien requerit diverses eines i avui es troben en un únic dispositiu. El que tradicionalment cada mitjà de comunicació tingués les seves

funcions i mercats definits s'esvaeix, entre d'altres, per l'expansió d'internet, tendint cap al flux de contingut a través de diferents plataformes mediàtiques, la cooperació entre múltiples indústries mediàtiques i el comportament migratori de les audiències, disposades a anar a qualsevol lloc cercant el tipus d'experiència desitjada (Jenkins, 2010). Sota aquesta idea s'obre un ventall d'opcions per desenvolupar entorns d'aprenentatge en els quals les persones poden aprendre més i de manera més activa. És el que Gee (2004) denomina com a espais d'afinitat, és a dir, espais que ofereixen oportunitats per als nous aprenentatges en els quals cada participant està permanentment motivat per adquirir nous coneixements o perfeccionar les seves habilitats, ja que permeten a cada actor sentir-se com un expert. Les persones es connecten a partir dels seus interessos més que per característiques com l'edat, el sexe o la classe social.

En la relació entre la convergència i la narrativa transmèdia, la interactivitat és un dels ingredients clau que afecta tant a la qüestió dels mitjans com també a la idea d'espectador. La distribució no només fa referència als continguts sinó que també inclou als destinataris. La mirada plantejada en aquest estudi a través de la narrativa transmèdia situa el seu focus d'observació en les pràctiques dels estudiants i en intentar entendre-les millor, més enllà del context. Aquesta perspectiva té molt a veure també amb la idea d'observar els mitjans des d'un punt de vista d'ecologia, entesa com l'estudi d'ambients, la seva estructura i l'impacte en les persones (Postman, 1970).

En el debat sobre la introducció de la tecnologia a l'educació les posicions sovint s'han establert de forma excessivament maximalista, allunyant-se de la idea d'ecologia i focalitzant-se en l'estudi de dispositius concrets a partir d'aforismes de a favor o en contra que indiquen, com expressa Buckingham (2007) una certa immaduresa del debat. Més enllà d'aquestes interpretacions, la realitat és que segueix present l'interrogant sobre com aprofitar les propietats dels aparells tecnològics en un context educatiu, per definir un llenguatge propi de l'educació que li permeti fer front als reptes actuals.

Des de la ràdio, passant per la televisió i fins a l'ordinador, des dels anys 1920 s'ha plantejat la introducció de tecnologia a l'aula i diferents aparells s'han incorporat a la pràctica educativa. El trànsit que anteriorment ja havien fet les pissarres o llibres de text posteriorment s'ha ampliat. Tot i alguns intents, la relació de la ràdio amb

l'educació no ha estat generalitzada i igualment que la televisió, les deficiències tecnològiques i la seva inflexibilitat són les principals explicacions per al seu ús infreqüent a l'aula (Cuban, 1986). Contràriament a aquestes experiències, la introducció de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) a l'aula respon a una millor adequació a les necessitats diàries de la classe, sense menystenir el paper del professorat (Cuban, 2009). A diferència dels altres mitjans, les TIC permeten donar algunes alternatives a problemes que els mateixos agents implicats identifiquen com a importants.

Si a aquesta anàlisi de l'evolució dels aparells s'hi introdueix la narrativa com a segon pilar d'interès, cal fer referència a algunes de les idees que Janet Murray exposa al llibre "Hamlet en la holocubieta" (1999), en el qual planteja qüestions entorn de les tecnologies i la narrativa. Per exemple, entén que les tecnologies estenen les capacitats més ràpidament del que es pot assimilar, de manera que les eines permeten donar formes noves al coneixement, a l'expressió en general i també a la narrativa. Cada vegada els entorns són més enciclopèdics i esdevenen mitjans atractius per a la narrativa, ja que ofereixen la possibilitat de representar grans quantitats d'informació en format digital amb una gran riquesa de detalls. Així mateix, els autors poden expandir la història per incloure-hi múltiples possibilitats que permetin al lector adoptar un paper més actiu. En resum, les tradicions narratives s'han anat apropant progressivament a l'ordinador i l'entreteniment basat en l'ordinador s'ha tornat més narratiu.

Altres aportacions en la relació són les de Goffman, Winkin, Botella i Herrero (1991) que utilitzen la idea del teatre en la fabricació de la realitat, que apareix com un fet objectiu, tangible, que pot descompondre en elements cada vegada més petits. Els detalls són verídics, indiscutibles, però el conjunt és arbitrari, és a dir, es munta i desmunta i es torna a muntar com es vol. Brenda Laurel (2013) també fa servir les bases del teatre però en el seu cas per explicar el disseny de les interfícies, i descriu com els videojocs són un resultat natural de la capacitat dels ordinadors de representar una acció en la qual els humans puguin participar. En aquest sentit, no es considera l'ordinador com una màquina eficient sinó com un mitjà i les activitats persona-ordinador tenen més a veure amb jocs que amb històries. Així, tant les pel·lícules com el teatre o els jocs es vinculen amb la reproducció i en algunes ocasions amb l'acció. L'argument de Laurel (2013) implica entendre que la interfície és l'element a través de la qual les persones es comuniquen, la que fa de mitjancera

entre les persones i els treballs interns de la màquina. A les interfícies que actuen com a mitjanceres -i en aquest cas es podria extrapolar l'exemple i aplicar-lo també a la narrativa transmèdia-, la manipulació directa té a veure amb la vinculació i per tant s'emfatitzen els valors emocionals i col·lectius.

La principal diferència entre la metàfora del teatre i la narrativa transmèdia és que la primera no permet la presa de decisions dins els móns narratius o representatius. Les experiències en primera persona i les seves qualitats sensorials són qüestions de tipus emocional imprescindibles en la creació de satisfacció, però també en les experiències persona-ordinador, sobretot si es tenen en compte les opcions d'interactivitat recíproca. Dit d'una altra manera, no és el mateix parlar a l'ordinador però que no pugui respondre't a que sí pugui fer-ho. A aquesta diferència cal afegir-n'hi d'altres destacades per Dena (2009):

| | Teatre | Narrativa transmèdia |
|-------|---|--|
| Acció | Esdeveniments limitats com a única idea | Diversos esdeveniments, amb una única idea |
| Temps | Cronològic i en un únic moment | Episòdic, cronològic persistent |
| Lloc | Limitat | Diverses localitzacions |

Taula 1. Diferenciació entre teatre i narrativa transmèdia (Dena, 2009)

Més enllà de l'acció, el temps i el lloc, hi ha un quart element destacable en la diferenciació entre teatre i narrativa transmèdia. El teatre és per definició un espai separat de la vida quotidiana, la seva arquitectura com també la relació espacial entre l'actor i l'espectador. Aquesta separació queda suspesa en la narrativa transmèdia, però segueix exigint l'activitat en la significació dels missatges, independentment de si s'acompanya per moviment o per una actitud activa (Kennedy, 2009).

A banda de la metàfora del teatre Laurel (2013) apunta que les noves apostes viren cap a artefactes que proporcionen informació que té una funció representativa i això afecta l'actuació cognitiva de l'humà. Les tasques aïllades han de ser contextualitzades en activitats significatives i les pràctiques culturals o educatives impliquen un procés de producció, com a mínim en quant a l'afirmació de la identitat. I aquestes activitats doten de significació les comeses en la vida quotidiana de les persones (Willis, 1990). En certa manera, des de la participació quotidiana es fa necessària la cerca d'una nova capacitat de connectar la identitat compartida amb un

sistema global (Castells, 1997). I en aquest sentit és en el qual la narrativa transmèdia convergeix, més enllà de la pantalla de l'ordinador, però amb un mecanisme similar per cercar la concepció global de l'activitat per part dels participants i no només com a tasques aïllades.

B. La convergència cultural

S'ha esmentat anteriorment el reconeixement de les tecnologies com una forma de materialització i concreció d'estructures socials existents i significats culturals. El contingut que representen els mitjans inclou un punt de vista vinculat a les pràctiques de la vida diària, així com als valors o la representació social. El gènere de participació és entès com un paral·lelisme a l'habitus de Bourdieu (1991), en el sentit de vincular una activitat específica a una estructura social. Els mitjans tenen un paper molt rellevant en la creació, producció, difusió i consolidació de les pràctiques culturals, sobretot hegemòniques i representatives de cada grup social (Fundació Telefónica, 2013) que determina les formes acceptables d'interactuar o de relacionar-se. És necessari doncs, al referir-se a la convergència cultural, posar èmfasi en el procés de creació de significat i en la flexibilitat de la interpretació, que respon a contextos històrics i socials determinats.

Fer referència la convergència cultural implica també atendre a les possibilitats de desenvolupament de noves formes d'inclusió social, de col·laboració i de participació, així com els procediments de les indústries mediàtiques (Islas, 2009). Aquesta idea va en paral·lel al no considerar les tecnologies com a dispositius neutres sinó que estan determinats per les formes particulars dels interessos i motivacions socials i culturals de les persones que els produeixen i els utilitzen. Així, seguint la idea de Buckingham (2007), és necessari reconèixer la representativitat dels mitjans, fet especialment rellevant des de la perspectiva de l'aprenentatge. A la societat del segle XXI la convergència dels mitjans de comunicació de masses i la unificació de sectors comunicatius tradicionalment independents fa pensar que el mitjà dominant ja no és natural sinó construït. La socialització com a procés natural, amb l'objectiu d'assegurar la supervivència i la continuïtat de la comunitat ha canviat, i amb l'arribada de la comunicació digital s'han generat noves formes de socialització programades i globalitzades (Cuadrado, 2008) però alhora situades i contextualitzades.

C. La convergència de contextos d'aprenentatge

Per parlar de convergència de contextos d'aprenentatge cal fer referència a la idea d'ecologia de contextos, en consonància amb la teoria ecològica de sistemes de Bronfenbrenner (1987). Parteix de la idea que la base per al desenvolupament humà es dona en interacció amb variables genètiques i l'entorn, posant especial èmfasi en l'aspecte contextual del desenvolupament humà. Aproximar-se a la complexitat de la teoria de sistemes sobrepassa la voluntat i el focus d'aquesta tesi, però sí que és útil entendre una connexió amb la idea de l'entorn vinculat al context cultural en el qual es desenvolupa una activitat.

La idea de context sorgeix de Bateson (1972), que planteja quines accions o tipus de comunicació es doten de sentit i s'interpreten a partir d'un marc determinat. Goffman (1991) per la seva banda se centra en la representació, i entén que ens movem en diferents identitats en funció de qui tenim al davant. En el camp de l'educació, la divisió tradicional de contextos s'ha realitzat a partir de la classificació d'educació formal, no formal i informal. Les diferències en l'organització social de l'educació provoquen també diferències en l'organització de l'aprenentatge i en les habilitats intel·lectuals. Així, els efectes cognitius de l'escolarització (educació formal) són complexes i difícilment generalitzables, però sí que s'observen algunes característiques vinculades, per exemple, a l'eficàcia en la resolució de problemes (Scribner i Cole, 1982).

A continuació es mostren algunes de les característiques que s'han utilitzat per a la classificació dels processos d'aprenentatge formals, no formals o informals segons Trilla (1985):

| Educació formal | Educació no formal | Educació informal |
|--|---|---|
| Aprenentatge fora del context fonamentat en la generalització | Sorgeix per l'ampliació de la formació en l'àmbit laboral i d'oci | Aprenentatge observacional basat en l'experiència situada |
| Té lloc als establiments educatius aprovats | Té lloc a diversos espais lúdics però organitzats | Arrela en una concepció lúdica i no organitzada |
| Continguts teòrics | Complementa i actualitza l'actuació formal | Basada en sistemes de valors orientats a la persona |
| Subjecte a pautes curriculars progressives que condueixen a títols | Pren alguns aspectes organitzatius i metodològics de l'educació formal | Aprenentatge lliure i espontani |
| Els principals agents són mestres i professorat | Els principals agents són professionals de l'educació acreditats: monitors, dinamitzadors | L'individu és qui a partir del seu interès i preocupació desencadena l'aprenentatge |

Taula 2. Diferències essencials entre la divisió formal, no formal i informal de l'educació basades en Trilla (1985)

L'ús generalitzat d'aquesta distinció avui manca d'una certa validesa, precisament per la tendència a la convergència, també de contextos d'aprenentatge, degut entre d'altres a l'expansió d'oportunitats per aprendre i per moure's per diferents llocs d'aprenentatge (Erstad, 2013). Apareix una necessitat de canvis en l'organització social de l'educació, en primer lloc, portant l'escola a la vida diària i en segon lloc, treient l'educació de l'aula per fer-la útil en altres contextos. En aquest sentit Coll (2012) argumenta que una de les conseqüències dels canvis educatius en la societat digital implica l'esvaïment progressiu del sentit dels aprenentatges escolars en relació a un espai físic, simbòlic i interactiu com l'aula. I l'ús que els adolescents fan de la xarxa posa de manifest la disminució de la separació entre les diferents esferes d'activitat i especialment entre l'àmbit públic i privat (Rubio, 2010).

La majoria de les experiències dels joves amb la tecnologia tenen lloc fora de l'escola, en el context que s'ha anomenat cultura tecnopopular (Buckingham, 2007). Aquesta fractura entre l'ús de les tecnologies dins i fora de l'escola es pot vincular a la distància entre els móns vitals quotidians i els aspectes centrals del sistema educatiu. Cal doncs analitzar en quins termes la institució educativa ha de millorar l'accés i les oportunitats que ofereix als estudiants per tal que puguin utilitzar els mitjans de forma no predefinida i creativa. Però aquesta necessitat de repensar l'educació formal no ha

de fer caure en la desacreditació de l'escola com a institució d'aprenentatge. Cal valorar l'aportació que realitza en la democratització del coneixement estructurat i com a espai de socialització. És per això que repensar alguns dels enfocaments de la institució formal no ha d'entendre's com un desprestigi cap a l'escola sinó tot el contrari, la voluntat per avançar i reforçar el seu paper, i entendre-la com un lloc per a la interacció social i d'aprenentatge, però sobretot en una relació dialògica amb altres contextos socials (Erstad, 2013).

Per poder entendre millor la translació entre contextos és imprescindible ampliar l'estudi de les pràctiques quotidianes dels estudiants i la forma en la qual els mitjans digitals generen nous entorns d'aprenentatge i diferents trajectòries d'aprenentatge per a cada persona (Erstad, et al., 2013). És a partir de la necessitat de recontextualitzar el currículum i fer-lo rellevant que la narrativa transmèdia es planteja com una oportunitat per conèixer millor aquestes pràctiques i establir escenaris d'aprenentatge relacionats entre els diversos contextos. D'aquesta manera es pot plantejar i gestionar de forma integrada els problemes i els reptes en les pràctiques de dins i de fora les institucions educatives, així com analitzar els processos d'aprenentatge trencant el binomi formal-informal. Autors com Barton i Hamilton (2012) consideren de gran validesa estudiar allò que comença en la vida quotidiana per després poder moure-ho cap a l'educació, més que no aproximar-se a la vida quotidiana amb qüestions formals únicament per necessitats educatives. Però per poder arribar a aquesta correlació cal entendre què fan les persones i quin sentit tenen aquestes accions en diferents contextos. Només per aquesta via es pot aconseguir plantejar qüestions sobre com ensenyar i com donar suport a l'aprenentatge.

La relació entre pràctiques quotidianes i pràctiques escolars s'ha estudiat de forma extesa (Purcell-Gates, 2007, entre d'altres) així com també els factors i les transformacions produïdes pels nous mitjans (Lankshear i Knobel, 2008; o Kress, 2003). En alguns d'aquests estudis es mostra la tensió entre les perspectives tradicionals de l'escola, situada i fixa, i les concepcions de la vida social com a formes de moviment canviant. Claxton (2013) identifica el que considera els principals problemes de l'escola, alguns dels quals estan vinculats a la motivació, la vinculació, la diversitat dels estudiants, l'aprenentatge superficial, les possibilitats comunicatives o les rutes alternatives d'èxit a part del currículum clàssic. En qualsevol cas, una proposta que tendeixi a reduir les diferències entre contextos o les seves relacions és

complexa per l'enquistament en les posicions, per exemple, costa d'imaginar una escola tal i com l'entendem avui que pugui acollir naturalment l'aprenentatge genuí (Gee, 2004 i Prensky, 2007).

Tuomi-Grohn i Engestrom (2003) plantegen la necessitat de trobar eines conceptuals per a descriure la transferència i la superació efectiva de les situacions canviants. Tot i que en algunes ocasions es poden plantejar dubtes sobre si el coneixement pot ser transferit o no, pel procés de descontextualització que implica, aquests autors reconeixen que l'experiència sí pot ser socialment transferida a través de tasques i contextos. Aquí l'aproximació als contextos no implica intentar determinar la seqüència d'una idea segons la influència de la tasca anterior sinó entendre la continuïtat de l'aprenentatge d'una situació a una altra, d'un context a un altre en un continu. Un dels debats més rellevants demana valorar la transferència d'aprenentatges entre contextos d'educació formal i la vida quotidiana. Aquests autors proposen revisar aquest traspàs de contextos (boundary-crossing) des d'una dimensió horitzontal i no jerarquitzada segons nivells de competència. Des de la visió de l'aprenentatge situat, la noció de transferència no es basa en el coneixement d'una tasca sinó en els patrons de processos de participació a través de situacions (Lave i Wenger, 1991). Beach (1999) argumenta que els estudiants i les organitzacions socials existeixen en una relació constituïda mútuament a través del temps, és a dir, les experiències de continuïtat i transformació a través del temps i les situacions socials no són una funció individual ni de la situació, sinó de la seva relació.

Un altre element clau per tal d'entendre la relació entre contextos passa per considerar la finalitat de les activitats, i especialment en el cas de les TIC. Si bé a les escoles les TIC s'utilitzen amb un motiu clar d'aprenentatge de manera explícita per part del professorat, en els espais no escolars apareixen com una activitat de joc autoorganitzada pels propis usuaris (Rodríguez Illera, 2010). Els mitjans de comunicació i les TIC, en un context de forta globalització, han constituït un nou marc de socialització, d'adaptació de l'individu al medi social en el que es desenvolupa, que afecta també a l'escola. Així la influència educativa dels estímuls que els estudiants reben de fora de l'escola són més massius que mai. Els principals agents educatius tradicionals han estat la família i l'escola però un cop més els mitjans prenen força i evidencien la necessitat de crear nous agents educatius digitals (Cuadrado, 2008).

1.1.4. Producció i consum de productes culturals: cultura de la participació

Des del punt de vista dels processos comunicatius que defineixen l'escenari actual, les oportunitats de llegir i explicar històries augmenten com a conseqüència dels canvis en la relació entre mitjans (de masses) i la cultura de la participació (Ciancia, 2013). Precisament un dels termes més vinculats a la convergència és la cultura de la participació. Segons Jenkins (2008), aquesta idea es pot definir per les següents característiques:

- Poques barreres a l'expressió artística i al compromís cívic.
- Fort suport per crear i compartir les creacions pròpies.
- Existència d'orientacions informals mitjançant les quals el coneixement més experimentat no es transmeten directament als novells.
- Connexió social entre els membres.

En aquesta cultura participativa alguns dels seus membres només fan intents o incursions, d'altres aniran més enllà i d'altres seran experts en les habilitats que són més valorades dins de la comunitat. L'ordinador es presenta com una caixa màgica amb un potencial per crear una revolució digital, en sentit positiu, o un forat negre que consumeix recursos que haurien de ser dedicats a les activitats de la classe més tradicional. Però en qualsevol dels casos, és evident que l'ordinador no fa res en absència de l'usuari (Jenkins, 2009).

Els mitjans digitals han permès assumir nous rols per part dels receptors, del paper passiu a convertir-se a la vegada en emissors que poden compondre, compartir, participar i difondre. Aquest escenari és el que permet parlar de cultura participativa, i els adolescents són una audiència clau (Garcia-Galera i Valdivia, 2014). Alvin Toffler (1981) introdueix el terme prosumidor, per definir la desaparició de les diferències entre el rol de l'emissor i de receptor de missatges, un canvi fonamental en el model comunicatiu i les formes de producció.

Fent referència a l'acció de llegir, si s'observa l'aparició de la cultura basada en la lectura, un dels primers fets que es destaquen és l'aparició de la lectura individual. Al text escrit s'hi sumarà posteriorment el llenguatge audiovisual, entès com una expressió global que aglutina la major part dels sentits (Área et al., 2012). A aquest canvi s'hi afegeix també internet, amb conseqüències no només en l'abast i accés a la

informació sinó també vers els espais i formes de publicació i comunicació mitjançant qualsevol arxiu multimèdia (Islas, 2009). La capacitat d'empaquetar una experiència permet que aquesta sigui transmesa a altres i en conseqüència es pot aprendre d'aquestes representacions.

A banda de l'augment de les possibilitats de producció, el concepte d'autor també canvia en el sí de la cultura participativa. Segons l'accepció original, l'autor és el creador original, però les pràctiques alfabetitzades en línia promouen una estètica en la qual els textos tenen multi-autories, són flexibles i canviants, fragmentats i multimodals (Williams, 2009). Una de les conseqüències d'aquesta multi-autoria és la dificultat de parlar de gènere i narrativa en termes de textos estables i d'intencions d'autoria clares. Així mateix, la credibilitat i autoritat ja no estan creades només pels autors sinó també pels membres de l'audiència a través dels espais de participació. El que han permès les tecnologies digitals és que aquestes activitats esdevinguin fàcilment accessibles (Williams, 2009). Segons Eco (1987), el text representa una cadena d'artificis expressius que el lector ha d'actualitzar. En aquest sentit, el destinatari sempre ha de gestionar una certa competència gramatical, però el text està ple d'elements no dits, d'espais buits que el lector ha de completar a partir de la seva iniciativa interpretativa, tot i que la competència del destinatari no coincideix necessàriament amb la de l'emissor. Per tal d'intentar unir aquests dos vèrtexs, l'autor ha de preveure un lector model que actualitzi el text de la manera que el primer conjectura (Eco, 1987). Aquesta idea ja complexa per si mateixa encara esdevé més intricada quan es fa referència a les narratives transmèdia. La idea del lector model que estableix el dissenyador no només té a veure amb la capacitat de descodificació del missatge explícit i implícit, sinó que també es relaciona amb l'especialització d'aquest lector i en l'establiment sistemàtic i conscient d'aquests espais buits perquè el lector pugui participar-hi i afegir-hi la seva contribució. En aquest sentit, i per la innovació que suposen tipologies narratives com les transmèdia es produeixen en moltes ocasions asimetries entre els codis de descodificació i codificació¹. La idea d'autor també canvia en paral·lel als estudis culturals que posen de manifest la descodificació diferenciada, és a dir, la possible distància entre la codificació que realitza l'autor primari amb les possibles descodificacions que faci l'audiència, sigui

¹ Aquest fet no és innovador, ja a la dècada dels anys 80 la cadena MTV va realitzar una proposta basada a submergir a l'espectador en un mar d'informació imprecisa en el qual descodificar la informació no era fàcil per als primers televidents, que es trobaven amb uns productes, els videoclips, a través dels quals la música i les imatges es mouen de pressa i els òrgans sensorials de l'espectador es mantenen ocupats, inclòs si aquest no té inclinació a pensar quin significat tenen (Kaplan, 1987).

dominant, negociada o diferenciada (Hall, 1973). Des de la perspectiva d'una cultura de la participació, la posició de l'audiència va més enllà de la descodificació. S'hi afegeix la contribució, la creació d'alternatives que provoquen un doble rol del consumidor, que a la vegada es converteix en autor, i per tant també està subjecte a descodificacions diferenciades per part d'altres que realitzaran el procés d'interpretació des d'un context diferent. En una societat digital la idea de la massa de receptors perd força a favor dels usuaris de mitjans més conscients i actius que tenen la possibilitat de ser emissors i a la vegada interactuar amb altres (Martínez Terrero, 2006). Per poder rebre la informació que es troba empaquetada, cal que el subjecte la desempaqueti i per fer-ho li cal desenvolupar algunes formes d'alfabetització específiques utilitzades per a cada tipus de mitjà o tecnologia (Área et al., 2012).

També cal fer esment a les teories estructuralistes de la comunicació que posen en relleu que en aquest fet de descodificar hi han implícits fonaments ideològics de poder que es transmeten a través dels mitjans (Hall, 1973). En la mateixa línia altres autors de referència parteixen de la base que els llenguatges són sempre de classe o extracte social (Barthes, 1980) i per tant esdevenen aparells ideològics d'estat (Althusser, 1974; Bourdieu i Passeron, 1977). En tots els casos s'obre tot un camp d'investigació i reflexió amb una llarga història, els estudis culturals, que han plantejat des de diverses perspectives com es construeix el significat dels missatges i la creació de significats simbòlics i comunitats culturals, tots ells amb una forta presència ideològica. Altres estudis intenten superar aquesta càrrega ideològica per centrar-se en qüestions vinculades a la identitat (Abercrombie i Longhurst, 1998). En qualsevol dels casos es planteja el procés d'interpretació com una negociació entre el missatge emès amb tot el pes subjectiu del context i la mirada de la persona que produeix el significat, és el que es podria explicar a partir de la idea de subjecte social en la creació de significat (Eco, 1976).

En el cas de la narrativa transmèdia, la participació dels usuaris determina i es diferencia entre diversos entorns. A La Carta Ancestral, que s'explicarà en detall més endavant, hi ha entorns ja preparats per acollir les creacions dels usuaris permetent un cert grau de creativitat. Però els usuaris només poden actuar dins de les possibilitats ja programades. Això implica que l'autor escriu les regles que determinen el text a banda d'escriure el text en sí mateix (Murray, 1999). En aquesta perspectiva és en la

qual té especial rellevància el capital emocional, és a dir, mitjans que aposten fortament per una relació amb els seus consumidors (Biatti et al., 2008).

En el canvi en la idea de consumidor cap a un subjecte actiu s'obre un mar de possibilitats de participació de l'usuari, que pot contribuir i implicar-se en el desenvolupament del producte que està consumint, ja sigui per adaptar-se als seus interessos o bé per realitzar una aportació alternativa. En ambdós casos es fa evident que a la complexitat que pren el rol de consumidor s'hi afegeixen uns requeriments en forma de competències lectores i d'alfabetització en general que han de permetre-li entendre la informació acumulada (que no necessàriament s'ha de transformar en coneixement) i construir significats vinculats al seu context sociocultural. Aquesta significació inclou habilitats tècniques (en l'ús de mitjans tant per al consum com per a la producció), analítiques per estudiar i criticar els textos des de la visió pròpia, amb un corpus específic i interpretatives per descodificar i codificar la informació des de fora del text (Abercrombie i Longhurst, 1998).

Precisament per aquests requeriments i especificitats no es pot entendre la idea d'audiència com un grup homogeni. Les seves experiències no poden ser estandarditzades i uniformitzades. L'esdeveniment que centra l'audiència no resideix en la disposició física dels seus membres ni en com responen. Si hi ha algun element que es pot generalitzar és precisament l'acció de ser-hi, de ser present en un esdeveniment ofert per l'espectador (Kennedy, 2009). Abercrombie i Longhurst (1998) situen diversos tipus d'audiència segons les diferents actuacions o implicació:

- Audiència simple: és aquella que se situa a poca distància del productor, les normes de comportament estan ben marcades, el llenguatge és formal. Alguns exemples clars són els concerts, els partits de futbol o el cinema.
- Audiència massiva: s'associa a l'arribada dels sistemes de comunicació de masses. A diferència de la simple no inclou una localització especial, la comunicació no és directa, l'experiència és comuna i pot haver-hi distància física i social entre els actors i l'audiència. Les actuacions de l'audiència massiva no tenen limitacions temporals.
- Audiència difusa: ser audiència ja no és un fet excepcional sinó quotidià. En una cultura de masses tothom es converteix en audiència tot el temps, els esdeveniments ja no es concentren en moments determinats sinó que es produeixen en qualsevol moment de la vida quotidiana.

La investigació en audiències ha estat típicament centrada en els efectes psicològics, els usos i la codificació/descodificació, que inclou els enfocaments de recepció crítica i activa (Hall, 1973). En els darrers anys però s'ha profunditzat en la investigació d'una audiència activa com a paradigma, relacionat amb la idea d'espectacle, que dóna resposta als canvis en la naturalesa de l'audiència i en l'experiència de ser-ne membre (Abercrombie i Longhurst, 1998).

Es fa referència a audiències i als seus tipus, però en aquest canvi de l'esquema comunicatiu també cal considerar el terme fan. La trajectòria dels fans i els mitjans de comunicació s'inscriu en part a la història d'un esforç col·lectiu i organitzat per influir en les decisions de programació (Jenkins, 2010). La idea original està relacionada amb persones que tenen un excés d'admiració cap a una activitat, amb una connotació negativa. Els fans estan involucrats en una cerca d'activitats que s'apropien i transformen el significat dels textos. Els fans són nòmades i es mouen a través de textos, són actius en la seva apropiació i en la comprensió crítica, així com productius en un sentit material (Abercrombie i Longhurst, 1998). Jenkins (2010) es basa en alguns dels elements situats per De Certeau per analitzar els fans des de la reconstrucció de textos segons la seva identitat i el seu propi context, partint de les nocions de pirateria i de lectura nòmada. Però discrepa en la concepció d'activitat aïllada i advoca per descriure el consum dels fans com un procés social en el qual les interpretacions individuals prenen forma i es reforcen a partir dels debats amb altres lectors. Argumenta que els fans poden ser actius de cinc formes diferents, segons el seu nivell d'activitat i implicació (Jenkins, 2010):

- En la recepció, caracteritzada per una proximitat emocional i una distància crítica, és a dir, miren el programa amb altres.
- Actius en tant que utilitzen un conjunt de pràctiques crítiques i interpretatives. Reinterpreten i elaboren quelcom millor. Part del procés de convertir-se en un fan també implica aprendre les pràctiques lectores predilectes de la comunitat.
- Formen una base per a l'activisme i la influència en la direcció dels productes, en essència, promouen canvis i reivindiquen el seu dret a emetre judicis i a expressar les seves opinions particulars.
- Són actius en la producció de textos alternatius, estimulants l'expressió a partir de formes concretes de producció cultural.

- Són actius en crear comunitats socials alternatives. En certa forma se situen en una posició utòpica en la qual la cultura popular és un espai per construir una cultura alternativa.

A aquesta classificació Abercrombie i Longhurst (1998) hi afegixen que són competents en diferents formes de producció i consum, actius en la interacció amb els textos i en la forma comunitària en la qual formen diferents comunitats.

En la cultura de la participació les possibilitats de creació són múltiples i la cultura fan ha deixat de ser quelcom atribuït a un grup reduït de la societat per expandir-se exponencialment. Però l'acció que l'audiència i els fans realitzen depenen de les seves competències, dels seus interessos i preferències. Es poden trobar productes diferents produïts per les audiències que complementen o creen productes nous a partir d'altres. Hi ha diverses tècniques per a produir continguts que s'afegeixen a l'original o bé recapitulen fragments i els connecten amb altres parts de la narrativa. En aquest conjunt d'accions es parla de *flashbacks*, *flashforwards*, recapitulacions, paròdies o finals alternatius (Scolari, 2013b). Aquesta producció dels fans s'anomena *fanfiction*. Les comunitats *fanfiction* inclouen a persones que poden estar lluny en l'espai físic però estan connectades en un espai virtual pròxim, a través d'activitats d'autoria. Un dels tipus de produccions més comunes per part dels fans són els anomenats remixs. Tradicionalment es referia a barrejar diversos elements que componien una gravació per tornar-los a barrejar de manera que el so fos completament diferent. Traslladat al text, implica agafar paraules representatives i utilitzar-les com a instruments per crear nous textos, ja sigui com a *fanfiction* (remix de paraules i continguts), *fan maia* i anime (remix de paraules i gràfics), *photoshopeig* (remix d'imatges) o anime (remix d'animació, veu i música) (Lankshear i Knobel, 2008b).

A la narrativa transmèdia, situada clarament en una perspectiva de cultura participativa, hi ha una idea que és inherent i que implica apoderar al lector, és a dir, un canvi en la relació de lectura a favor de l'usuari, que s'integra voluntàriament en el món narratiu, hi interactua i pren decisions que determinen el seu desenvolupament. Però també existeix una dimensió de producció per part del lector, que passa a ser autor a la vegada. En qualsevol de les dues dimensions hi ha una creació de significat que les envolta i precisament justifica la idea d'apoderar-lo. Aquest fet ha estat explorat per Janet Murray (1999) sota el concepte d'*agency* -que podria ser traduït

com a actuar-, que té molt a veure amb les bases formals dels jocs digitals en els quals es realitzen diverses accions.

En totes aquestes accions s'esvaeixen un conjunt de línies que semblaven establertes: entre llegir i escriure, consumir i crear, autors i crítics, treballs derivats o transformatius, etc. Sorgeixen noves comunitats que es defineixen mitjançant afiliacions voluntàries que acostumen a ser temporals i tàcites, amb una clara inversió emocional i cognitiva (Islas, 2009). Els mitjans de masses i la cultura popular són encara un aspecte dominant en l'ús dels mitjans per part del jovent i constitueixen bona part de la seva experiència amb els mitjans (Moore, 2012).

Buckingham i Sefton-Green (2005) proposen una reflexió sobre la interacció entre els productors, els textos i les audiències des d'una noció pedagògica. No es pot subestimar el coneixement necessari per participar en una comunitat fan, i aquesta participació activa i la voluntat de conèixer. Fer-se especialista en una matèria concreta fa que els consumidors d'un videojoc (en el cas de Buckingham i Sefton-Green (2005) parlen del fenomen Pokemon) els jugadors han de cercar noves informacions i nous productes i vincular-se o relacionar-se amb altres. En aquests processos hi ha un cert nivell d'activitat cultural però també una activitat social o interpersonal sense la qual aquest fenomen no existiria.

1.2. Pràctiques lletrades i alfabetització digital: el repte educatiu

Les pràctiques lletrades són un tipus de pràctica social que utilitza l'escriptura com una eina de mediació, són l'objecte d'estudi i unitat bàsica de la teoria social de la literacitat (Cassany, 2006). Aquestes pràctiques han canviat al llarg de la història, durant segles les planxes de fang i les tablettes utilitzades per a l'escriptura eren la font principal de preservació de la informació. Els papirs, els còdexs o altres sistemes similars es van anar expandint per prendre el relleu de la tradició oral més profunda. A mitjans del s.XV Gutenberg va contribuir a fer dels llibres productes accessibles. El domini de l'escriptura fou, durant molts segles, una habilitat reservada a una minoria de la població. A partir de l'aparició de la impremta i de la reforma luterana s'amplia i s'expandeix la possibilitat d'accés a textos escrits i en altres llengües més enllà del

llatí, afegint a més els conceptes d'autor i de lector públic de les obres. Una de les conseqüències bàsiques de l'aparició de la tecnologia impresa fou la necessitat d'organitzar els processos educatius entorn dels llibres (Área et al., 2012). Avui però la impremta es veu parcialment desplaçada del centre de la vida intel·lectual i els mitjans digitals s'han convertit en un aliat per guardar i compartir informació (Carr, 2010).

Mentre que tradicionalment alfabetitzar es defineix com ensenyar a llegir i a escriure, en un moment determinat sorgeix la necessitat d'ampliar aquesta concepció i la resposta es troba en el terme anglès *literacy*, que permet concebre la complexitat del terme. A aquesta noció més complexa del terme s'hi afegeix la relació entre la pràctica alfabetitzada i el context social en el qual s'inscriu. Entendre l'alfabetització com una pràctica social és fer-ho com un procés més que una possessió, part d'una pràctica relacionada a una acció col·lectiva. La tradició iniciada per diversos autors (Street 1993; Barton i Hamilton 2012b; Scribner i Cole 1982; Lankshear, Gee, Knobel i Searle, 1997) proporciona les formes en les quals les alfabetitzacions s'entenen com una pràctica social. Paral·lelament Cope i Kalantzis (2000) incorporen la idea de multiliteracitat i Kress (2003) analitza l'alfabetització com a disseny. En conjunt, estableixen marcs teòrics per a la investigació en alfabetitzacions en l'era digital, en les quals es té en compte l'àmbit social, cultural i el moment històric en el qual es desenvolupen. Aquests Nous Estudis de Literacitat permeten construir una idea d'alfabetització més enllà de l'escolaritat. Des d'aquesta perspectiva s'entén que l'alfabetització és una eina poderosa per organitzar la vida social i cal ser entesa com un conjunt de pràctiques socials situades, associades a diferents dominis de la vida, regulades per institucions socials i per relacions de poder i algunes s'adquireixen a través de processos informals d'aprenentatge (Barton i Hamilton, 2012).

De la mateixa manera que els aprenentatges, l'alfabetització també cal entendre-la des d'una aproximació ecològica. La idea d'alfabetització en sí mateixa pot considerar-se relativa segons el context. Creixem en un lloc i això estructura les nostres pràctiques alfabetitzades. Tot i això, aquestes pràctiques estan patronitzades per textos originats en altres temps i en altres llocs, i és que les alfabetitzacions són també multilingües, multimodals, multi-representacions a banda de multi-situades (Pahl i Burnett, 2013). L'alfabetització no és la mateixa en tots els contextos sinó que hi ha diverses pràctiques que involucren diferents sistemes simbòlics, mitjans o finalitats. Aquesta diferència pot ser entesa des de la perspectiva de contextos però també des de dominis, que estan estructurats i configuren particularment les

pràctiques alfabetitzades que hi succeeixen. Alguns dels dominis amb més poder, derivats de les institucions educatives, tendeixen a centrar-se en les pràctiques dominants i així fan menys visibles o reconegudes altres pràctiques vernaculars que existeixen en dominis més quotidians (Barton i Hamilton, 2012). Representar l'alfabetització en dominis permet de manera abstracta ordenar els diferents tipus de pràctiques i entendre-les millor. Encara que existeixen dominis diferents no s'entenen com espais separats sinó que es generen límits que són comuns. És el que Gee (2004) anomena *borderland*, i que permet entendre com les persones entren i surten de diferents dominis en els quals són actius.

El que és significatiu de la cultura participativa en termes d'alfabetització és la forma en la qual els individus a través d'escriure sobre el text i respondre a les idees dels altres, prenen el seu propi significat. Els estudiants se senten més confiats en les seves interpretacions de la cultura popular i la seva capacitat per vincular-se en conversacions amb iguals que amb els textos assignats a les escoles (Williams, 2009). Una de les possibles explicacions és la resposta emocional que en moltes ocasions s'adhereix a les activitats informals motivadores. Aquest és un dels elements claus que l'educació formal pot aprendre de les activitats vernacles pròpies de la cultura popular. La pràctica vernacular és aquella que no està regulada per normes formals i que té el seu origen en la vida quotidiana, conseqüentment les alfabetitzacions vernaculars són de fet pràctiques que barregen alfabetitzacions de diferents dominis (Barton i Hamilton, 2012). Com ja s'ha esmentat anteriorment, un dels principals focus d'interès de la narrativa transmèdia, com a proposta derivada del que s'ha anomenat cultura de la participació, és la integració dins del marc escolar d'estratègies i dinàmiques pròpies de l'aprenentatge informal o d'àmbits de cultura popular, oposats al marc acadèmic. En la cultura participativa i especialment en les activitats que realitzen els fans es produeix una superació quant a les jerarquies culturals, desdibuixant els límits per tractar textos populars amb la mateixa atenció i reconeixement que els textos canònics (Jenkins, 2010).

Considerar els canvis en l'acte de lectura i en general en el concepte d'alfabetització implica qüestionaments el voltant de si es requereixen noves habilitats. La pràctica d'escriptura o de lectura en una pantalla d'ordinador pot ser qualitativament diferent de la mateixa activitat en un paper (Burbules i Callister, 2001). Entendre com els estudiants aprenen a llegir i a escriure a través de gèneres nous i canviants, entre els quals se situa la narrativa transmèdia, és un element important per

tal de repensar tots aquests requeriments que exigeix la cultura de convergència i per extensió, la societat digital. El primer pas per a aquesta finalitat implica entendre als adolescents i capacitar-los. El segon, entendre com les institucions educatives poden repensar els nous entorns educatius.

1.2.1. Alfabetització digital

Des d'una perspectiva educativa, l'estudi de les alfabetitzacions quotidianes permet discutir els aspectes vinculats a l'alfabetització que siguin prou flexibles per tenir en compte tots els contextos en els quals es pot donar l'aprenentatge. Així, les tecnologies digitals i els nous espais educatius canvien els marges d'educació i les formes i temps en el qual sorgeixen les oportunitats d'aprenentatge (Barton i Hamilton, 2012).

De manera general, el canvi en la idea d'alfabetització a causa bàsicament de la irrupció del fet digital pot resumir-se en les següents afirmacions:

- No es pot entendre d'una forma gradual, de menor a major, sinó que s'entén que hi ha diverses alfabetitzacions segons les seves finalitats associades a àmbits de la vida (Barton, 2007).
- S'ha abandonat la idea d'alfabetització com una dicotomia i s'entén com un continu (Bawden, 2002).
- S'ha canviat d'un concepte psicològic de lectura a una concepció social d'alfabetització (Rodríguez Illera, 2004b).

Segons Green i Beavis (2013) es poden distingir dos grans tipus d'investigacions en l'àrea de les noves alfabetitzacions: en primer lloc els estudis sobre què fa el jovent que participa en la cultura digital en diferents aspectes del seu temps lliure. Aquests se centren en la naturalesa de les comunicacions, la col·laboració, participació, pràctiques de construcció de coneixement i socials, i per tant la forma en la qual es construeixen els significats, entre d'altres. Aquest tipus d'investigació no inclou com els professors han d'utilitzar les tecnologies a l'aula sinó què hauria de ser après. En segon lloc, hi ha les investigacions amb una mirada en els nous mitjans i la seva incorporació en les activitats específiques de l'aula. Aquesta tesi doctoral està estretament relacionada amb el primer enfocament, deixant palès que la narrativa

transmèdia no és tractada com una finalitat en sí mateixa sinó com una eina a partir de la qual establir una observació i una exploració.

A partir d'aquest corpus d'investigacions es pot entendre l'alfabetització digital com "una pràctica cultural que promou al jovent en el desenvolupament de competències diferents en funció dels contextos socials en els quals estan immersos mentre utilitzen la tecnologia" (Kaechele i Rodríguez Illera, 2008, p.74).

L'alfabetització digital té com a objectiu ensenyar i avaluar conceptes i habilitats per utilitzar correctament diverses tecnologies que inclouen tant competències digitals com habilitats comunicatives, sentit crític o capacitat d'anàlisi de la informació. En general implica realitzar pràctiques en un ambient digital en el qual l'alfabetització va molt més enllà del procés de codificació i descodificació. McClure (1994) adverteix que aquest conjunt de capacitats no són simplement afegides al concepte tradicional d'alfabetització, sinó que es parteix d'una noció més àmplia d'alfabetització en una societat digital.

Les tecnologies han canviat l'alfabetització i les pràctiques de cultura popular, i aquestes dominen les pràctiques alfabetitzades en línia dels adolescents (Williams, 2009). Amb aquest auge les pràctiques anomenades vernacles han trobat un espai on desenvolupar-se i cal tenir-les en compte com a eines de cultura popular que han servit tradicionalment i també ho fan ara en la seva representació digital, per construir identitats i comunitats. La cultura actual és sens dubte multimodal, per la varietat de canals, modes i suports d'expressió. Per respondre a tots els requeriments d'aquest entorn sorgeix el debat sobre el ventall de competències necessàries per a tenir un domini dels diferents llenguatges així com dels recursos i gestió de la informació. En aquest sentit, es parla d'alfabetització audiovisual, digital, informacional o de multialfabetitzacions, un concepte extès pel New London Group (1996) a partir del qual una societat multimodal ha de preparar-se per afrontar múltiples mitjans i llenguatges. Així la base de l'alfabetització digital es focalitza en les habilitats i competències en l'ús d'informació i la comunicació i no tant en les habilitats d'ús de la tecnologia o una visió tècnica. L'adquisició de l'alfabetització digital inclou el domini d'un conjunt d'habilitats centrals que van des de la capacitat de realitzar judicis de valor sobre la informació, destreses de lectura i comprensió d'un entorn d'hipertext, construcció de coneixement, habilitats de cerca o gestió del flux multimèdia, entre d'altres (Bawden, 2002).

En alguns casos s'han utilitzat com a sinònims alfabetització informàtica, bibliotecària, en mitjans, de xarxes o mediàtica. Mentre que l'alfabetització informàtica o la bibliotecària han mantingut una presència constant en la literatura, alfabetització en mitjans ha perdut força des de finals dels 90 en contraposició a l'alfabetització en xarxes o digital que han sorgit amb més força (Bawden, 2002). Es parla d'alfabetització digital en moltes ocasions des d'un enfocament basat en les destreses, en la introducció d'aquelles habilitats que es requereixen per posar en funcionament un conjunt d'aplicacions informàtiques des d'una visió instrumentalista, però en aquest estudi es considera l'alfabetització digital des d'una perspectiva més àmplia que té en compte de forma especial la informació: en l'ús de xarxes d'informació, avaluant i reorganitzant les peces informatives.

Tots aquests canvis i reptes es plantegen a la societat en el seu conjunt però molt especialment es reclama a les institucions educatives que juguin un paper clau per tal de donar resposta a aquests requeriments. L'alfabetització digital doncs, es planteja com un dels grans reptes educatius del segle XXI. Hi ha però algunes qüestions sobre les alfabetitzacions digitals que impliquen entendre l'ús de les TIC a l'educació considerant que (Buckingham, 2008):

- No és possible comprendre de forma acabada els mitjans digitals si es consideren només una qüestió de màquines i tècniques. En el procés d'aprenentatge cal oferir una alfabetització de mitjans com a resultat d'un aprenentatge a través, i sobre els mitjans.
- Si es volen utilitzar mitjans digitals per ensenyar, es necessita donar als estudiants les eines requerides per entendre i criticar aquests mitjans i evidentment no es poden utilitzar aquests mitjans de forma neutra, com una qüestió merament funcional i instrumental.

En aquesta proposta Buckingham (2007) aposta per reconceptualitzar de forma general què vol dir alfabetització i com cal superar la restricció d'afegir-la i actualitzar-la al currículum. Des d'un punt de vista pràctic, l'alfabetització digital a l'escola, a partir del treball de la competència digital, pot ser explicitada a partir de Plans de Centre TIC o amb l'acceptació i la prioritització per part de la direcció i del professorat. Segons Vivancos (2008) una de les estratègies que millor permeten plasmar els principis de la programació orientada a competències – i específicament a la competència digital- són els treballs basats en el mètode de projectes (Salinas, Pérez, de Benito, 2008). Els mitjans són entesos com elements integrats al currículum i en la

realitat escolar, i estan condicionats per la naturalesa i concepció sota la qual han estat generats. Segons sigui la concepció des de la qual es parteix, varien les funcions que es pot assignar als mitjans. L'alfabetització digital a l'escola està condicionada per la visió que s'estableix a través de decrets i normatives amb una visió en algunes ocasions estrictament tecnològica. Per contra, des de diversos sectors es reclama una concepció que vagi més enllà de la tecnologia educativa, de l'alfabetització tecnològica i informacional i que integri també una alfabetització mediàtica en el concepte genèric d'alfabetització digital.

El repte vigent planteja anar més enllà de l'alfabetització entesa com un conjunt de pràctiques vinculades únicament a espais formals i institucionalitzats. Tal com destaca Gee (2004) els joves poden estar asseguts durant hores jugant a jocs complexos amb un compromís molt elevat, mentre que sovint es pot veure'ls asseguts a la classe adormint-se o mostrant molt poc interès. És evident que hi ha diferències en els objectius, el propòsit i la voluntat que implica una desconexió entre els processos d'aprenentatge i les alfabetitzacions, entre les pràctiques dins i fora de l'escola.

Del concepte d'alfabetització digital, se'n deriven competències necessàries que permetin aplicar-la en tots els dominis i especialment en el context educatiu. Segons la Comissió Europea (2007) la competència digital es defineix com la combinació de coneixements, capacitats i actituds per a l'ús segur i crític de la tecnologia per a la feina, l'oci i la comunicació (Gisbert i Esteve, 2011). Les competències digitals inclouen, en el cas de l'Educació Secundària quatre dimensions: en primer lloc, el coneixement dels instruments i aplicacions que permeti programar-los utilitzar-los. En segon lloc la cerca, selecció, organització i utilització de la informació, en una dimensió de tractament de la informació i organització dels entorns de treball i aprenentatge. La tercera dimensió fa referència a la comunicació interpersonal i col·laboració que permeti participar i realitzar activitats en grup. Finalment, la dimensió de ciutadania, hàbits, civisme i identitat digital fa referència a l'exercici ciutadà en l'ús de recursos digitals, hàbits saludables i actuacions crítiques i responsables en l'ús general de les TIC (Generalitat de Catalunya, 2015).

1.2.2. Competències culturals i habilitats socials

En els darrers anys nombroses administracions i institucions públiques i privades han desenvolupat els seus propis marcs d'habilitats i competències clau per als estudiants del segle XXI. L'aprenentatge per competències és un enfocament estès i present a bona part dels sistemes educatius i en totes les seves etapes, com a mínim a escala europea. En el cas de l'educació superior existeixen iniciatives com l'Espai Europeu Educació Superior o l'EU2020 en el cas de la formació professional, que han fet possible aquesta aproximació col·lectiva. En altres etapes depèn més de cada sistema educatiu. El concepte de competència en educació pot ser entès com la capacitat i disposició per a l'assoliment i per a la interpretació (Chomsky, 1985). Més enllà del coneixement i les habilitats, inclou la destresa per afrontar demandes complexes posant en acció, en situacions concretes, recursos psicològics, habilitats i actituds (Riesco, 2008). L'assoliment de competències (segons la gradació que s'estableixi) forma part d'un treball persistent de cada persona i no pot entendre's de manera aïllada sinó que es relacionen amb un entorn específic a partir del qual s'intenta donar respostes i assolir les fites marcades. A l'aprenentatge basat en competències aquestes dirigeixen el procés d'ensenyament-aprenentatge i són part del transcurs i del producte final del procés. Les competències són, per tant, una combinació de coneixements, habilitats, actituds i valors que capaciten a una persona per afrontar amb garanties la resolució de problemes o la intervenció en assumptes de tipus acadèmic, professional o social. Segons Zabala i Arnau (2007) el terme competència inclou 3 aspectes:

- El nivell de domini que es posseeix en relació a alguna cosa.
- Capacitat d'utilitzar el coneixement en actuacions pràctiques.
- Domini relacionat amb el perfil de cada titulació així com capacitats genèriques.

Quan es parla de competències s'orienten els processos d'aprenentatge cap a la pràctica, contextualitzats, adaptats i transferibles. Per això també es parla de competència com l'assoliment de l'habilitat que deriva de la idea d'alfabetització digital. El treball o l'avaluació per competències sorgeix en un marc en el qual l'increment i la complexitat dels problemes, -degut als canvis en les estructures socials, comunicatives i d'aprenentatge- l'escola i les institucions educatives en general es veuen impulsades a proposar canvis interns que vagin en la direcció d'entendre l'aprenentatge com quelcom permanent, ubic i flexible. L'educació formal

doncs, incorpora propostes vinculades a les competències com la via més coherent amb les característiques de la societat digital.

El concepte de competències clau per al segle XXI ha passat a consolidar-se en el currículum escolar, i nombroses institucions han tractat de definir aquestes competències. Un dels primers projectes que abordà aquesta qüestió és l'informe SCANS, que l'any 1991 tenia per objectiu determinar quines competències requeria el jovent (Esteve, Adell, Gisbert, 2013). Hi ha iniciatives d'àmbit europeu que viren cap a aquesta idea. El Parlament Europeu (2006) estableix 8 competències bàsiques:

- Comunicació en llengua materna
- Comunicació en llengües estrangeres
- Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia
- Competència digital
- Competència aprendre a aprendre
- Competències interpersonals, interculturals, socials i cíviques
- Esperit emprenedor
- Expressió cultural

A Catalunya el Departament d'Ensenyament treballa des de l'any 2013 en l'adequació del currículum als objectius de la Unió Europea pel 2020. Es planteja un canvi metodològic associat que permeti, una vegada clarificades les competències bàsiques, millorar l'actualització del sistema educatiu i dels professionals docents. El decret 187/2015 estableix les competències bàsiques dels estudiants que han de desenvolupar al llarg de l'Educació Secundària Obligatòria i determina que són:

Competències transversals:

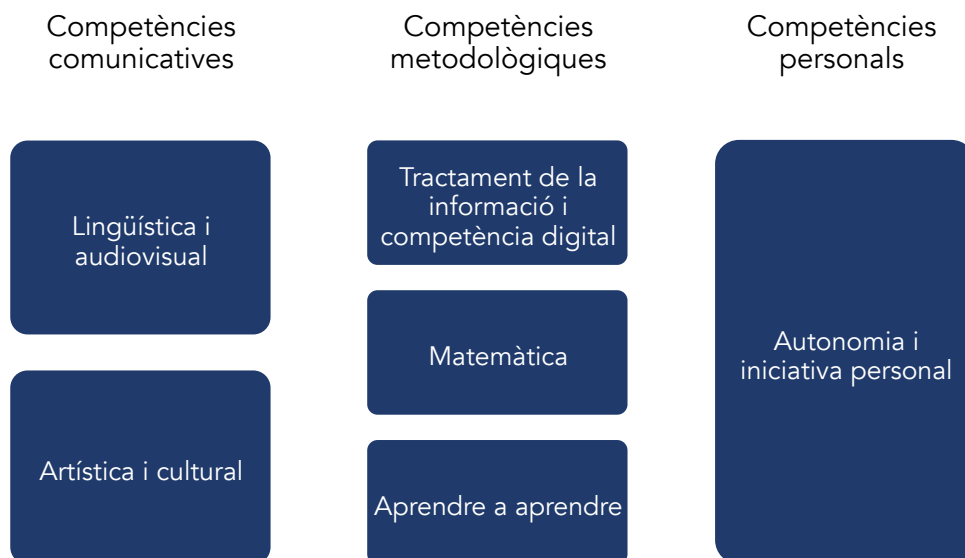


Figura 2. Competències Educació Secundària Obligatòria decret 187/2015

Competències específiques centrades a conèixer i habitar el món:

Competències específiques centrades a conèixer i habitar el món

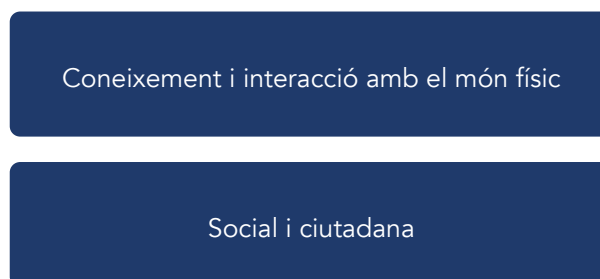


Figura 3. Competències Educació Secundària Obligatòria decret 187/2015

Aquestes competències s'integren de manera sistemàtica a les àrees curriculars. Paral·lelament cada competència es desenvolupa en diferents matèries. El mateix desenvolupament del decret que estableix aquestes competències afegeix que els objectius i els continguts de les diferents àrees curriculars han de tenir en compte el desenvolupament integral de totes les competències, i per tant, caldrà que totes les àrees tinguin en compte totes les competències i no només aquelles particulars que es relacionen més directament amb la mateixa disciplina.

En termes pedagògics, pensar a partir de les competències també està en consonància amb la idea de cultura de convergència i cultura de la participació. En el primer cas, entenent que les competències són en si mateixes una convergència d'habilitats, actituds, coneixements. En el cas de la participació comparteix amb l'enfocament per competències una diversificació dels escenaris d'aprenentatge, l'adopció per part de l'estudiant d'un rol actiu i participatiu que li permeti posar en pràctica el seu acompliment de coneixements, habilitats i conductes en situacions diverses. La funcionalitat o determinació de les competències implica fer explícit amb claredat el que cal saber, el que cal saber fer i les actituds que cal aconseguir com a resultats d'aprenentatge (Riesco, 2008). Definir les competències implica ajudar als estudiants a desenvolupar-se com a persones i com a professionals en un projecte de formació que durarà tota la vida.

Una part dels coneixements i competències que es desenvolupen en el sí de les institucions educatives no són, en gran mesura, els coneixements que serveixen per viure amb plenitud a la societat actual. Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison i Weigel (2009) preparen l'any 2008 un informe per a la MacArthur Foundation amb l'objectiu de determinar quins són els reptes que planteja la societat del segle XXI, i identifiquen aquestes competències culturals i habilitats socials necessàries per a la plena participació. Així proposen un conjunt de competències que estan relacionades amb els conceptes de noves alfabetitzacions digitals basades en un conjunt de competències culturals i habilitats socials que el jovent necessita en el nou panorama mediàtic. Aquest enfocament està relacionat amb abordar les tecnologies des d'una perspectiva d'ecologia més que com a mitjans aïllats. Una mateixa tasca pot ser realitzada mitjançant diferents tecnologies i la mateixa tecnologia pot ser utilitzada per a diverses finalitats. Per això l'enfocament de Jenkins no depèn de l'anàlisi de dispositius concrets o de la interactivitat sinó que la proposta implica emmarcar les pràctiques en un context de participació. A través de diverses formes de cultura participativa el jovent adquireix habilitats que els serviran per a un futur. Per repensar què s'ensenya a l'escola i quines habilitats s'incorporen en l'actualització del terme alfabetització s'estableixen un conjunt de competències culturals, vinculades i identificades a partir de la revisió de les perspectives de les noves alfabetitzacions, així com les formes d'aprenentatge informal actuals.

La narrativa transmèdia s'adscriu a la línia de treball de repensar les pràctiques en diferents contextos no en termes de subministrament d'informació en el sí de l'escola

o fora sinó en noves formes a partir de les quals l'escola pot esdevenir productora de saber en un sentit significatiu, consolidant noves relacions dins i fora dels centres. En aquest sentit, s'estableixen relacions directes entre la proposta que realitza la narrativa transmèdia i la cultura participativa, entenent que la primera esdevé una eina que ofereix possibilitats per a aquestes pràctiques relacionades amb el treball en xarxa, la intel·ligència col·lectiva o la negociació, entre d'altres. La narrativa transmèdia per tant, obre un ventall de possibilitats d'anar més enllà de l'enfocament de competències clau vinculades de manera molt directa amb el currículum escolar. Permet centrar-se a oferir espais en els quals els estudiants puguin, independentment de si ho fan dins o fora dels murs de l'escola, posar en pràctica algunes de les competències de tipus cultural que identifica Jenkins i que en moltes ocasions no es contemplen o són més específiques que les incloses al currículum.

A continuació s'exposen les competències culturals i alguns apunts a tenir en compte en el seu assoliment que, segons Jenkins et al. (2009) representen les principals habilitats bàsiques d'alfabetització digital. Aquestes competències sorgeixen en sintonia a la convergència mediàtica i a la cultura participativa. Són competències vinculades a la interpretació complexa i de creació de nous continguts, van més enllà de l'espai tradicional d'educació formal i sobrepassen la referència a suports concrets:

COMPETÈNCIES CULTURALS

- 1 JUGAR**
Habilitat d'experimentar amb l'entorn com una forma de resolució de problemes.
Experimentació lliure i especular cap a desenllaç obert.
- 2 SIMULACIÓ**
Habilitat d'aprendre de mitjans que proporcionen noves formes de representar i manipular la informació.
Interpretar simulacions i construir models propis.
- 3 ACTUACIÓ**
Habilitat d'adoptar identitats alternatives.
Pensar a través d'escenaris des de la pròpia perspectiva.
- 4 APROPIACIÓ**
Habilitat de mostrar i remixar el contingut.
Disseccionar, analitzar, transformar o provar materials existents.
- 5 MULTI-TASCA**
Habilitat d'explorar l'entorn propi i focalitzar-se en detalls rellevants.
Reconèixer els desitjos de tractar temes diversos al mateix temps.
- 6 CONGNICIÓ DISTRIBUÏDA**
Habilitat d'interactuar significativament amb altres eines per expandir les capacitats mentals.
Proporcionar una perspectiva per visualitzar nous contextos d'aprenentatge, eines, currículum.
- 7 INTEL·LIGÈNCIA COL·LECTIVA**
Habilitat de compartir coneixement i comparar-lo amb altres amb un objectiu comú.
Unir informacions i treball a través d'interpretacions conjuntes.
- 8 JUDICI**
Habilitat d'avaluar la fiabilitat i credibilitat de diverses fonts d'informació.
Realitzar preguntes crítiques sobre la informació.
- 9 NAVEGACIÓ TRANSMÈDIA**
Habilitat de fer front al flux d'històries i informacions a través de diverses modalitats.
Centrar-se en com les històries canvien de context de producció i recepció.
- 10 TREBALL EN XARXA**
Habilitat de cercar, sintetitzar i difondre informació.
Relacionar-se amb altres amb qui es comparteix interès.
- 11 NEGOCIACIÓ**
Habilitat de diferenciar i respectar les perspectives.
Posar en contacte grups amb experiències i dotar-los de recursos per garantir la comunicació.

Figura 4. Competències culturals definides per Jenkins et al. (2009)

Cada una de les habilitats identificades per Jenkins et. al. (2009) representa una forma de processar la informació, una manera de pensar i d'interactuar amb els altres. L'ecologia de mitjans reclama el desenvolupament de competències que van des de la interpretació crítica de conjunts hipertextuals interactius fins a la integració de diferents tipus d'alfabetismes o la capacitat per navegar en les xarxes digitals, construir una identitat online i participar en comunitats virtuals (Scolari i Simon, 2016). Per consegüent, la pressió que les escoles reben per garantir la preparació dels estudiants per al futur fa que la identificació i la incorporació d'aquestes competències sigui més necessària que mai.

Explorar aquestes competències a partir de l'observació de la participació d'estudiants en una narrativa transmèdia permet explorar de forma directa les possibilitats d'aquesta narrativa per generar espais de participació dins del context de l'educació formal però que es relacionen i connecten directament amb pràctiques pròpies de la cultura popular o de l'entreteniment. La identificació de l'assoliment d'aquestes competències a través de la narrativa transmèdia La Carta Ancestral permet una aproximació sistemàtica tant a la pràctica educativa d'aquesta proposta com també un doble objectiu de reconèixer les habilitats dels estudiants i analitzar les potencialitats pedagògiques que ofereix la narrativa transmèdia com a eina per al desenvolupament educatiu.

EN RESUM

La incorporació de diversos artefactes digitals en gairebé totes les esferes de la vida han situat en la primera línia de l'agenda d'investigació l'estudi de les relacions entre les persones i l'ordinador o internet, i especialment des de la perspectiva de les seves conseqüències pedagògiques. En aquest sentit, infants i joves destaquen com un col·lectiu d'especial interès per aprofundir en l'anàlisi de les pràctiques culturals derivades de l'ús de nous mitjans digitals en xarxa. Cal tenir en compte que, tot i que tradicionalment s'han definit les generacions en termes biològics, les darreres tendències porten a fomentar aquesta noció també en termes sociològics. En les darreres dècades s'han realitzat intents de definició de la generació d'adolescents que han crescut rodejats de mitjans digitals, integrats en el seu dia a dia, i que representen el segment de població més actiu en el seu ús. Se'ls ha anomenat generació digital, nadius digitals (Prensky, 2007), generació X i Y (Twerge, 2006), o Net-Generation (Tapscott, 2008), entre d'altres. En aquesta etapa, la cultura popular i els mitjans tenen un paper clau com a recursos culturals per a la creació de recursos simbòlics i expressions que ajuden a aquesta divisió de generacions i a la conformació de la identitat a través de la simbologia i les mateixes activitats (Erstad, 2013; Willis, 1990).

Des de la perspectiva de les pràctiques digitals i l'educació, el seu estudi genera gran interès per assolir una comprensió dels canvis en els contextos formals, però també les formes en les quals s'utilitzen les tecnologies. Amb un coneixement més extens sobre les pràctiques quotidianes mitjançades per tecnologies i les competències relacionades, es pot plantejar la modificació del pensament escolar i la inclusió efectiva de les tecnologies (Kaechele i Rodríguez Illera, 2008). Sota aquesta idea s'obre un ventall d'opcions per a desenvolupar entorns d'aprenentatge en els quals les persones poden aprendre més i de manera més activa.

A l'hora de repensar la relació o la incorporació de les tecnologies pren especial rellevància el terme convergència, que s'utilitza tant per referir-se a una dimensió tecnològica com cultural en les quals el contingut que representen els mitjans inclou un punt de vista vinculat a les pràctiques de la vida diària, així com als valors o la representació social. Es posa èmfasi en el procés de creació de significat i en la flexibilitat de la interpretació, que respon a contextos històrics i socials determinats.

També es fa referència a la convergència de contextos d'aprenentatge. En el camp de l'educació, la divisió tradicional de contextos s'ha realitzat a partir de la classificació d'educació formal, no formal i informal. L'ús generalitzat d'aquesta distinció avui manca d'una certa validesa, precisament per la tendència a la convergència, també de contextos d'aprenentatge, a causa entre d'altres a l'expansió d'oportunitats per aprendre i per moure's per diferents llocs d'aprenentatge, que ens fa adonar que la relació entre contextos s'ha convertit en un element. Entendre l'escola com un lloc per a la interacció social i d'aprenentatge, però sobretot en una relació dialògica amb altres contextos socials (Erstad, 2013).

És a partir de la necessitat de recontextualitzar el currículum i fer-lo rellevant que la narrativa transmèdia es planteja com una oportunitat per conèixer millor les pràctiques i establir escenaris d'aprenentatge relacionats entre els diversos contextos. D'aquesta manera es pot plantejar i gestionar de forma integrada els problemes i els reptes en les pràctiques de dins i de fora les institucions educatives, així com analitzar les pràctiques i els processos d'aprenentatge trencant el binomi formal-informal.

Per repensar les pràctiques cal considerar que les oportunitats de llegir i explicar històries augmenten com a conseqüència dels canvis en la relació entre mitjans (de masses) i la cultura de la participació (Ciancia, 2013). Es fa referència a les possibilitats de producció, als canvis al concepte d'autor i al terme fan. En la narrativa transmèdia, situada en una perspectiva de cultura participativa, hi ha una idea que és inherent i que implica apoderar al lector, és a dir, un canvi en la relació de lectura a favor de l'usuari, que se submergeix voluntàriament al món narratiu i hi participa de manera activa, prenent decisions que modifiquen el seu curs. Però també existeix una dimensió de producció per part del lector, que passa a ser autor a la vegada.

L'aproximació a la noció d'alfabetització en aquesta tesi es realitza a partir de l'ús del terme anglès *literacy*. Entendre l'alfabetització com una pràctica social és fer-ho com un procés més que una possessió, part d'una pràctica relacionada a una acció col·lectiva. El que és significant de la cultura participativa en termes d'alfabetització és la forma en la qual els individus prenen el seu propi significat del text.

Es poden distingir dos grans tipus d'investigacions en l'àrea de les noves alfabetitzacions. En primer lloc, aquelles sobre què fan els joves que participen en la cultura digital en diferents aspectes del seu temps lliure. En segon lloc, les que posen

la mirada en els nous mitjans i la seva incorporació en les activitats específiques de l'aula (Green i Beavis, 2013). Aquesta tesi doctoral està estretament relacionada amb el primer enfocament, deixant palès que la narrativa transmèdia no és tractada com una finalitat en sí mateixa.

La base de l'alfabetització digital es focalitza en les habilitats i competències en l'ús d'informació i la comunicació i no tant en les habilitats d'ús de la tecnologia o una visió tècnica. L'assoliment d'aquestes competències no pot entendre's de manera aïllada sinó que es relacionen amb un entorn específic. El treball o l'avaluació per competències sorgeix en un marc en el qual l'increment i la complexitat dels problemes, degut als canvis en les estructures socials, comunicatives i d'aprenentatge, l'escola i les institucions educatives en general es veuen impulsades a proposar canvis interns que vagin en la direcció d'entendre l'aprenentatge com quelcom permanent, ubic i flexible. En termes pedagògics pensar a partir de les competències també està molt en consonància amb la idea de cultura de convergència i cultura de la participació. Jenkins et al. (2009) identifica un conjunt de competències culturals i habilitats socials necessàries per a la plena participació.

La narrativa transmèdia obre un ventall de possibilitats d'anar més enllà de l'enfocament de competències clau vinculades de manera molt directa amb el currículum escolar i centrar-se a oferir espais en els quals els estudiants puguin, independentment de si ho fan dins o fora de l'escola, posar en pràctica algunes de les competències de tipus cultural que identifica Jenkins et al. (2009). Explorar el desenvolupament d'aquestes competències a partir de l'observació de la participació d'estudiants en una narrativa transmèdia permet explorar de forma directa les possibilitats d'aquesta tècnica narrativa per generar espais de participació dins del context de l'educació formal però que es relacionen i connecten directament amb pràctiques pròpies de la cultura popular o de l'entreteniment.

2. NARRATIVA TRANSMÈDIA I EDUCACIÓ

2.1. Narrativa transmèdia: una aproximació al concepte

2.1.1. Narrativa i mitjans, una combinació històrica

La capacitat narrativa, en la màxima expressió de la seva definició, forma part de les característiques dels éssers humans i contribueix tant a la construcció de la identitat personal com social i col·lectiva (Bruner, 1990). Dit d'una altra manera: narrar proporciona una metàfora poderosa, una estructura i un conjunt de pràctiques que permeten resoldre esdeveniments, educar, perseguir determinades fites i establir relacions amb la resta de membres de la comunitat. (Ohler, 2008)

El fenomen de la narrativa s'ha explorat des de perspectives ben diverses i l'acte de narrar s'ha entès com quelcom que permet donar significació a la vida, com un instrument per al pensament (Bruner, 1990), com una pràctica situada en un context determinat (Ryan, 2004b) o com un vehicle de les ideologies dominants (Foucault, 1969), només per citar-ne alguns exemples. Si bé no és fins fa poc més d'un segle que la narrativa ha emergit com un objecte autònom que transcendeix disciplines i mitjans (Herman, Jahn i Ryan, 2005), les aproximacions per definir què és la narrativa tenen connotacions molt diverses segons la perspectiva d'estudi i en alguns casos les aproximacions de tipus definitori impliquen visions contradictòries. Per exemple, si la narrativa varia en funció de la cultura i el període històric o bé si té uns denominadors comuns que constitueixen afirmacions universals; si la narrativa pressuposa un acte realitzat per una criatura antropomòrfica denominat narrador o bé si la història pot ser explicada sense la mediació d'una consciència narratòria (Herman et al., 2005), entre molts d'altres.

Amb l'adveniment de la societat digital sorgeix un interès renovat per la narrativa i especialment per la seva relació amb els mitjans digitals, sobretot a partir del creixement de la capacitat tecnològica i l'augment exponencial de la creació, difusió i distribució de la informació en formats digitals. Aquest interès es basa tant en les

denominades narratives digitals (Alexander, 2011) com també en les noves formes textuais com l'hipertext. En aquest context és en el qual ressorgeix el qüestionament sobre si una història és independent de les tècniques que s'utilitzin per explicar-la. Si podria ser transportada d'un mitjà a un altre sense perdre les seves propietats essencials i per tant, si realment les característiques intrínseques d'un mitjà poden donar forma a la narrativa. Segons Ryan (2004a) els mitjans digitals afecten a la narrativa tant en la part del discurs (noves formes de produir i presentar les històries) com en les tècniques narratives i la participació de les persones en el seu desenvolupament i interpretació. Aquests tres elements són els que més endavant s'utilitzaran com a fil conductor per a traçar una aproximació al concepte de narrativa transmèdia.

Diversos autors han intentat descriure les possibilitats o característiques específiques de la narrativa digital, tant des de la perspectiva dels mitjans com pel que fa a les tècniques narratives utilitzades, el grau d'interactivitat, i la participació de les persones, plantejant noves formes de vinculació o de participació i creació col·lectiva (Murray, 1999). Hi ha diversos elements que diferencien les narratives digitals de les tradicionals o clàssiques i que en moltes ocasions es troben també presents en les narratives transmèdia; van des de la distribució i expansió d'espais fins als canals mediàtics i llenguatges:

| Narracions clàssiques o impreses | Narracions digitals o interactives |
|---|---|
| Preconstruïdes | La navegació depèn dels propòsits dels lectors, són mal·leables |
| Integració de seqüències: presentació, desenvolupament, tancament (Brémond, 1973) | Poden no tenir ni un inici ni un final |
| Argument lineal | Arguments segmentats, no lineals ni seqüencials |
| L'autor és el creador | Segons l'usuari el significat varia |
| És experimentada passivament | És experimentada activament |
| Té un final no modificable | Diversos resultats són possibles en funció a les decisions dels lectors |

Taula 3. Definició per contraposició de Handler (2004) i Yelowlees Douglas (2010)

Cal clarificar que en el cas de Douglas (2010) -a diferència de Handler (2004-, fa referència explícitament a les narratives interactives, que poden ser considerades com una tipologia específica de narrativa digital. En aquest sentit existeixen narracions digitals seqüencials que poden ser multimodals però que expliquen una història lineal, amb un guió previ no modificable i que, per tant, no ofereixen possibilitats interactives. En aquests casos les diferències amb els relats analògics, només contemplant a la interactivitat, són nul·les (Londoño, 2013). En aquest punt però, Handler (2004) es planteja precisament si la interactivitat és la característica que diferencia de forma autèntica aquestes narratives de les altres formes més tradicionals. En el cas de la narrativa transmèdia, parlar-ne d'aquest dispositiu sense fer referència a la interactivitat perd tota la força. Si l'atenció principal del terme fos envers a la narració, es podria fer referència a narratives transmèdia abans de la popularització dels mitjans digitals. Però el que caracteritza explícitament a la narrativa transmèdia, entre d'altres, és precisament la interactivitat i totes les conseqüències o derivades.

A. Narrativa, multimodalitat i multimedialitat

A banda dels elements estructurals que poden definir el disseny o la forma d'una narrativa, Page (2010) planteja la necessitat de reconfigurar la teoria narrativa i la seva anàlisi de manera que els recursos verbals siguin entesos només com un dels molts elements semiòtics integrats en el procés de narració i, per tant, posant el focus d'estudi i d'interès no tant en els mitjans en si mateixos sinó en les propietats multimodals de la narrativa. Segons Kress i Van Leeuwen (2001) la multimodalitat es pot entendre com un conjunt de principis semiòtics comuns que operen en i a través de diferents modes. L'ús que fan aquests autors del terme és polisemàntic i es refereix a un tipus de pràctica (textos multimodals) així com a una metodologia comunicativa (comunicació multimodal) (Dena, 2010). Les diferents dimensions de la multimodalitat que es poden desenvolupar tendeixen cada vegada més a produir-se a la vegada (Page, 2010; Kress i Van Leeuwen, 2001) i les qüestions entre multimodalitat i altres fenòmens més enllà del tipus de llenguatge que s'utilitza estan en el focus del debat. Per exemple, en moltes de les tipologies de narrativa emergents, a banda d'una aproximació multimodal sobre com s'hauria d'expressar una idea, utilitzant música o sons, visualment o verbalment, caldria afegir un segon tipus de pregunta sobre si s'hauria d'expressar en una novel·la, un videojoc, un quadre o una pel·lícula (Dena, 2010).

Per sistematitzar, i seguint la proposta de Kress (1997), en l'anàlisi de les narratives i de la multimodalitat com un element clau en la seva composició i descripció, hi ha tres elements relacionats que cal abordar i que vénen determinats pel canvi en la forma de comunicar-nos:

- Les noves relacions de la imatge i el llenguatge.
- Els canvis en l'escriptura produïdes per aquestes noves relacions.
- La nova teoria del significat, necessària a partir del moment en el qual el llenguatge deixa de ser un mode semiòtic central.

Amb l'expansió i la facilitat de creació de produccions a través de diferents modes és quan pren rellevància com una única persona pot, a partir de l'ajuda de la digitalització, crear treballs amb diferents realitzacions, de manera que diversos modes poden, tècnicament, tenir el mateix nivell de representació (Kress i Van Leeuwen, 2001). Aquesta reflexió té sentit si es té en compte que, tot i que els textos multimodals ja contenien per la seva pròpia definició diferents llenguatges, habitualment s'organitzaven de manera jeràrquica i, en certa manera, actualment en els processos de producció hi ha una democratització dels modes o llenguatges.

Per altra banda, i per diferenciar-lo del terme multimodalitat, el concepte multimedialitat fa referència a la combinació de diverses formes per mostrar una informació, és en essència una forma d'integrar la informació més semblant a la que realitza la ment. Després que Bush (1945) situés aquesta idea, un dels referents que l'ha treballat ha estat Pierre Levy que el 2001 al llibre "Cyberculture" desenvolupa la varietat de significats que el terme multimèdia ha adquirit i que el fan un concepte polisèmic. Si bé l'hipertext esdevé un dels eixos del desenvolupament de les narratives digitals, Aarseth (2004) creu que el futur dels hipertexts no passa tant per la narrativa com pels jocs d'ordinador. Des d'altres camps com el cinema o el teatre també hi ha una llarga trajectòria de treballs que intenten superar les fronteres de la narrativa lineal (Murray 1999), centrant els esforços a presentar la percepció d'una història com la suma de possibilitats paral·leles o fins i tot contradictòries.

A diferència de la multimedialitat, en el cas de la transmedialitat aquesta construcció de significació va més enllà de la pantalla i no es materialitza una funció dels diferents mitjans en un únic missatge, sinó que cada un dels mitjans o plataformes realitza una aportació d'informació diferent (Dena, 2009).

2.1.2. Jocs, videojocs i jocs híbrids

L'aproximació a la narrativa transmèdia com a objecte d'estudi, de la mateixa manera que succeeix en qualsevol aproximació a conceptes o termes de recent creació, requereix aprofundir en les arrels que la subjecten a d'altres propostes que ja han estat treballades des de diferents camps d'estudi. En el cas de la narrativa transmèdia, i especialment en les dinàmiques o pràctiques que resulten de la seva aplicació, es pot observar una forta relació amb el món dels jocs. Si bé aquesta no és una tesi doctoral sobre ludologia ni sobre les virtuts de la narrativa transmèdia des de la perspectiva de jocs, sí és interessant establir certes connexions entre les pràctiques transmedials i les pràctiques de joc que són comunes. I especialment es fa referència a aquells ponts que tenen a veure amb la interpretació que realitzen els usuaris, ja sigui en la interacció amb els diversos elements transmedials com en les pràctiques i els rols per interpretar el disseny, l'arrelament al context o les formes d'implicació dels usuaris.

Des d'una perspectiva general es pot afirmar que el joc és un dels trets identitaris de la cultura postmoderna (Ryan, 2004a) i per tant, entendre què és un joc o bé on, com i què caracteritza la seva funció i finalitat permet afirmar que el joc pot ser vist com una eina clau per entendre la cultura, però també una eina a través de la qual observar les implicacions o potencialitats que pot tenir des d'una perspectiva pedagògica. Una de les conseqüències de la societat postmoderna o de la societat de la informació, tal com s'ha definit en el punt introductori d'aquesta tesi, és la superació de la idea de joc com una activitat externa a la vida quotidiana (Huizinga, 1950) i per tant ja no és vàlid entendre la globalitat dels diferents tipus de jocs com una activitat aïllada.

Si bé es considera que cal repensar aquesta relació, hi ha diversos elements presents i comuns en les aproximacions a la idea de joc des de perspectives sociològiques o antropològiques que segueixen tenint validesa i que, a la vegada, serveixen com un dels elements de relació directa amb la pràctica transmedial:

A. Sobre la immersió

En primer lloc es destaca la capacitat dels jocs d'absorbir al jugador (Huizinga, 1950) i per tant la dimensió emocional que inclou l'experiència dels jugadors i les emocions implicades (Klastrup i Tosca, 2004). Des de l'aproximació feta en aquesta

tesi sobre la narrativa transmèdia i l'estudi exploratori de la seva implementació en un context educatiu, pren especial rellevància la implicació emocional dels participants, entesa com un element clau i directament influent en la seva motivació. I és que el tipus d'experiències que produeixen motivació als jugadors són diverses i no poden ser reduïdes al divertiment (Hunicke, LeBlanc, Zubek, 2004) tot i que aquest pugui ser l'estat emocional últim que cerca la persona en el fet de jugar (Ermi i Mayra, 2005).

De manera general es poden establir cinc tipologies de jugadors: estàndard, entregat, antiesportiu, trampós i aixafa-guitarres (Salen i Zimmerman, 2005). A banda d'aquests perfils cal superar la idea del consumidor de jocs, i especialment de videojocs, com un adolescent de gènere masculí (Escribano, 2012). L'aproximació a aquests possibles perfils de jugador són difícilment aplicables directament als participants d'una narrativa transmèdia on sí que pren més sentit la proposta de Klastrup i Tosca (2013) des de tres possibles posicionaments del jugador:

- abordar els reptes que es plantegen des de la perspectiva mecànica del joc
- orientar l'activitat centrant-se en la trama
- interpretar els esdeveniments com a ponts entre el món del joc i l'univers narratiu, completant els espais buits.

És en aquesta tercera posició en la qual es troba el que es pot aproximar al jugador ideal que respon a la crida de la narrativa transmèdia d'actuar com a caçadors i recol·lectors d'informació per tal d'unificar les peces provinents de diversos mitjans i construir així un significat i una comprensió completa del món narratiu (Jenkins, 2008).

Una de les característiques més rellevants de la narrativa transmèdia de ficció com en el cas de l'analitzada, La Carta Ancestral, és la difusió de limitació conceptual entre el joc i el fet real. Aquesta limitació és pròpia dels jocs informals i es defineix com a cercle màgic (Montola, Stenros i Waern, 2009). És a dir, l'espai conceptual en el qual el joc té lloc i que ve determinat pels rituals o comportaments artificials (Salen i Zimmerman, 2005). Si bé l'objectiu de tots els jocs en general és seduir als jugadors per tal que entrin dins del cercle màgic, en la majoria dels casos una vegada el joc s'ha acabat el cercle desapareix i el jugador retorna al món real. En la pràctica, aquest estadi pot ser entès en la idea de "fer com si", dit més formalment la fal·làcia de la immersió (Salen i Zimmerman, 2005). Consisteix en suspendre voluntàriament la capacitat de discernir la realitat de la imaginació i posar en pràctica aquelles capacitats més creatives o imaginatives (Ryan, 2004b). En el cas de la narrativa

transmèdia de ficció, així com en jocs híbrids i immersius, es produeix una situació de "fer com si", en la qual l'objectiu dels dissenyadors i *puppet masters* (McGonigal, 2006) és fer creure als jugadors que l'experiència de joc que estan tenint és real i els jugadors volen creure o creuen que estan experimentant quelcom real. Aquest desig de creure que és real també és definit com a l'efecte Pinotxo (McGonigal, 2003).

En alguns casos s'ha posat de manifest, especialment quan es posa en pràctica amb finalitats educatives, el debat ètic sobre l'espectador crèdul que fa pensar que, sense les precaucions pertinents, qualsevol pot llevar-se un dia al matí i estar immers en un entorn de joc de no ficció i accidentalment esdevenir submergit per la seva persuasió (McGonigal, 2003b). És en aquest moment en el qual es poden generar dubtes ètics sobre la necessitat d'evidenciar explícitament la ficció del món narratiu en el qual els participants se submergeixen. Aquesta immersió però, és un aspecte treballat des de la tradició d'estudi dels jocs i de l'ús de simulacions. En aquest camp és força comuna l'entesa per la qual un món és possible si està fonamentat en una estructura cultural i social coherent. En certa manera es pot dir que els móns de ficció es plantegen com a metàfores que, tot i poder-se descriure com a no reals, permeten desenvolupar processos o circumstàncies verdaderes dins d'un context concret, fora de la universalitat. Però igualment que passà als inicis del cinema, els jugadors tenen un paper clau en la credibilitat o el fonament de la fantasia o la mitologia.

B. Sobre el context

En segon lloc, es fa referència a la identificació de l'activitat de jugar com una funció cultural. Tot i que l'interès de les investigacions s'han centrat de manera més detallada en la comprensió de les experiències d'entreteniment i de diversió, ja des dels anys 90 es plantegen preguntes sobre els jocs, i especialment els videojocs, com a fenomen cultural (Pérez Latorre, 2010). Al voltant dels videojocs és possible generar situacions educatives que contribueixen al desenvolupament de les persones com a ciutadans capaços d'utilitzar críticament els elements que els ofereix la cultura (Lacasa, 2011). Dins d'aquesta dimensió es destaca la importància de l'entorn vinculat al context cultural en el qual es desenvolupa el joc, a banda de la dimensió física o temporal (Klastrup i Tosca, 2004). Tal com s'ha pogut observar prèviament, les concepcions més tradicionals de joc posen de manifest la necessitat de separar la seva pràctica de la vida quotidiana i per tant, establerta en un temps i espai limitats. Superada però aquesta visió, els jocs híbrids, així com la narrativa transmèdia,

proposen una pràctica més enllà dels límits temporals i espacials. Aquesta pretensió d'inserció en tots els contextos de la vida del jugador fa que necessàriament la narrativa transmèdia inclogui en el seu disseny però també en la interpretació que realitzen els jugadors, elements que reflecteixen la cultura o el significats dels contextos on s'insereixen. La idea de la narrativa transmèdia com una eina cultural i especialment ancorada al context on es desenvolupa s'allunya de la perspectiva dels videojocs, que poden ser considerats com un dels productes culturals que menys evoluciona en traslladar-se d'una cultura a una altra, de manera que el context d'aplicació no té un pes tan important en la seva interpretació (Scolari, 2013a). Les estructures cognitives a través de les quals el jugador interpreta la realitat a partir de la seva participació en una narrativa transmèdia tenen més a veure amb productes culturals com les pel·lícules més que no amb els videojocs.

Per altra banda, el comportament formal d'un joc inclou un conjunt de regles preestablertes que determinen l'experiència del jugador (Salen i Zimmerman, 2005). Aquestes regles són explícites i evidents, per exemple, en els jocs de taula en els quals l'acció dels jugadors es limita en funció d'aquestes normes que són conegudes i en principi respectades i compartides per tots. Però en el cas de la narrativa transmèdia i d'alguns tipus de jocs híbrids aquestes normes no es plantegen com una fórmula explícita sinó que la manera en la qual actuen és diferent segons el context (Salen i Zimmerman, 2004) i fins i tot dins del mateix context cultural pot tenir implicacions o interpretacions diverses des de la perspectiva de cada jugador. Aquest fet implica un cert grau de negociació col·lectiva en les interpretacions i els aspectes ètics de jugar. Per exemple, els tipus de comportaments o actituds que són possibles en el sí del joc, com el grau de violència acceptable (Klastrup i Tosca, 2004).

C. Sobre la narrativa

La relació entre jocs i narrativa és especialment rellevant en el moment d'expansió de diverses tipologies de jocs que inclouen elements narratius que tenen un pes específic. La narrativa ja no només és considerada un element complementari a la pràctica del joc sinó que el desenvolupament de móns narratius ha esdevingut, en molts casos, el focus principal de les noves pràctiques. Segons Scolari (2008) jugar i seguir un relat tenen una funció comuna. Es poden identificar dues formes d'integrar elements narratius dins del joc:

- En primer lloc, els elements narratius pre-generats que s'integren al joc, és a dir, la història s'ha escrit prèviament per part dels dissenyadors i els jugadors han de descobrir-ho a partir de les interaccions amb els personatges o els altres elements narratius.
- En segon lloc, la narrativa pot ser emergent i per tant aquesta interacció és dependent del context (Salen i Zimmerman, 2005).

El debat entre jocs i narrativa, sobre les activitats lúdiques construïdes a partir de narratives o bé les narratives amb components de joc, es manté viu. El terme *ludologia* destaca en l'estudi de les estructures universals de joc (Pérez Latorre, 2010), en la mateixa línia que Propp (1981) realitza en l'estudi de les estructures universals de la narrativa. En aquest sentit, en els darrers anys ha pres força el terme *gamificació*, un camp d'investigació construït a partir d'un enfocament sociològic i d'estudis culturals, centrat a estudiar la relació dels videojocs amb altres aspectes socials i culturals, per exemple, la relació entre jocs i educació.

D. Jocs híbrids

La relació estreta entre el joc i la cultura en les darreres dècades han sorgit amb força alguns tipus de pràctiques a mig camí entre el joc tradicional i altres pràctiques culturals amb una clara introducció d'elements digitals, però més enllà de l'experiència centrada en la pantalla. En aquesta categoria que es pot anomenar jocs híbrids una de les vies d'expansió és la narrativa transmèdia. Però també es poden fer referència a jocs ubics (Juul, 2005; McGonigal, 2006), *pervasive games* (Montola et al., 2009), o els *Alternative Reality Games* (Askwith, Jenkins, Green, Crosby, 2006), entre d'altres.

Quan es fa referència a videojocs hi ha inclosa l'especificitat d'un joc que conté vídeo, àudio, una interfície i jugabilitat (Escribano, 2012) i inclou jocs d'acció, d'estratègia, d'aventura, esportius, de simulació, de taula o de rol (Gros, 2008). Per altra banda, les noves propostes que s'han denominat jocs híbrids combinen elements de joc, narrativa, distribució de l'activitat en diverses plataformes de forma ubíqua, entre d'altres. Un dels trets comuns d'aquestes tipologies de jocs i que a la vegada es comparteixen clarament amb la narrativa transmèdia és que sorgeixen de forma coherent inserides dins d'un context de convergència mediàtica (Jenkins, 2008) i d'audiències actives (Abercrombie i Longhurst, 1998).

Sense la pretensió de realitzar un repàs exhaustiu de les tipologies de jocs o de pràctiques híbrides entre jocs i narrativa, a continuació s'exposen alguns dels més exemplificatius per entendre aquest tipus de pràctiques que, com ja s'ha esmentat, es troben entremig dels jocs i d'altres pràctiques culturals:

| | Disseny | Aplicació | Ús (participants) |
|--|--|---|---|
| ARG | Eix temporal que inclou línies argumentals, diversos mitjans i espais de la vida real (Dena, 2009; Askwith et al., 2006). | Distribució de la narrativa en diverses plataformes i localitzacions físiques (Handler, 2004; Davidson, 2010). | Rol actiu de l'audiència que ha de descobrir peces de contingut que no són identificades formalment com a parts del joc (McGonigal, 2003). |
| Jocs persuasius | Jocs o videojocs amb un pes específic de la retòrica però no de la narrativa. | Generen arguments sobre el funcionament dels sistemes del món real, més enllà del joc (Bogost, 2007). | La pràctica de l'audiència es basa en la interactivitat, habitualment a través de la pantalla. |
| Jocs seriosos | Continguts diversos per un propòsit específic. Els videojocs dissenyats específicament amb finalitats educatives (Pérez Latorre, 2010). | Objectiu de donar suport a posicions culturals o socials existents. | Objectius institucionals i canvis d'actituds o creences de l'audiència (Bogost, 2007). |
| MMORPG (Massively Multiplayer Online Role Playing Games) | Inclou escenaris que permeten situar a l'audiència dins un lloc i un temps determinat en el que es desenvolupa una acció o es planteja un problema o repte que cal resoldre. | Contenen una part rígida i programada però també una part oberta que permet la interpretació dels jugadors segons el seu context. | Els jugadors poden interaccionar en un univers amb llocs diferents i tenir un paper en els conflictes. Es juga col·laborativament o amb participació cooperativa. |

| | | | |
|-------------------|---|---|--|
| <p>Jocs ubics</p> | <p>Alguns elements del joc o de la narrativa es traslladen al món real amb l'ajuda de tecnologies mòbils o ubiques (McGonigal, 2006).</p> | <p>Es requereix una interpretació des del context en el que s'inclou per tal de potenciar el cercle màgic (Montola et al., 2009).</p> | <p>El jugador creu o vol creure que està experimentant quelcom real i es predisposa a creure l'escenari com una realitat (McGonigal, 2003b).</p> |
|-------------------|---|---|--|

Taula 4. Comparació de les característiques dels jocs híbrids en funció del disseny, l'aplicació i l'ús

E. Narrativa transmèdia i jocs

La relació entre la narrativa transmèdia i els jocs serveix per cercar algunes de les arrels que permeten definir i caracteritzar aquesta tècnica narrativa, entenent que la narrativa transmèdia inclou alguns dels elements que tradicionalment s'han identificat amb els jocs, tot i que en sí mateixa no és un joc o més ben dit, no és només un joc.

En primer lloc es pot observar com, a diferència d'alguns jocs, a la narrativa transmèdia generalment no existeixen límits de temps i espai, i per tant no necessàriament s'inclou dins la pròpia activitat de l'usuari la idea de joc. En segon lloc, les narratives transmèdia permeten experiències d'entreteniment o d'aprenentatge a través de diversos canals i plataformes, amb una vinculació en diferents nivells però en qualsevol cas amb una interacció experimental elevada que permet desenvolupar el sentit de la descoberta, que integra als estudiants però també al seu entorn, ja que en moltes ocasions és complicat desconnectar de l'experiència que s'està vivint i per tant l'experiència en sí acaba incorporant-se en la vida de les persones i els seus contextos. En tercer lloc, i en la seva relació amb el context en el que s'insereix l'activitat, la narrativa transmèdia permet la creació de significats derivats tant del sistema formal de la narrativa com també i especialment de la seva relació i interferències amb el món real (Montola et al., 2009) tant pel que fa al desenvolupament de significats com també de normes o regles.

Es pot dir que, a diferència d'altres pràctiques, la narrativa transmèdia pot unir característiques comunes de tipus narratiu, la construcció de personatges, localitzacions i diverses línies argumentals enllaçades. Així mateix, una part del treball col·laboratiu, que facilita la creació de comunitats de seguidors o d'afinitat i un vincle amb el context en el qual s'insereix, ajusta i contribueix a donar sentit a la pròpia

narrativa i a l'experiència dels participants que interpreten i construeixen un significat (Salen i Zimmerman, 2004).

F. Narrativa transmèdia i jocs per a l'aprenentatge

L'ús de jocs per a l'aprenentatge no pot ser només un recurs per a fer-lo més divertit i reduir el seu interès a un model de disseny de software. Cal reconèixer el potencial d'aprenentatge dels jocs, tot i que a banda del reconeixement l'aposta més clara per aquest model implica repensar el valor que es dona als contextos informals que tradicionalment han estat considerats de forma marginal, però que són una bona mostra de la correlació entre estructures culturals i socials (Salen, 2008). Molts educadors es plantegen avui les potencialitats dels jocs i especialment d'aquells immersius per augmentar la motivació i la implicació a la classe. Es parteix del reconeixement del potencial dels jocs per a l'aprenentatge, tant en espais d'educació institucionalitzada com en els contextos d'educació informal, on demostren les alineacions i disjuncions entre les estructures culturals i socials de les vides dels jugadors (Salen, 2008). Precisament l'augment exponencial d'aquests contextos d'educació informal poblats d'entreteniment basat en jocs, juntament amb una cultura global basada en la col·laboració, fa canviar les expectatives i els requeriments d'una generació d'estudiants que es troba dins del sistema escolar o formal (De Freitas, 2006). Des d'aquesta diagnosi és a partir de la qual es planteja aquesta investigació, centrada en l'ús d'un tipus de narrativa transmèdia amb finalitats educatives.

Actualment l'estudi dels videojocs se centra especialment en les potencialitats que tenen per oferir aprenentatges, tant pel que fa al control del context i a la forma d'interactuar en diferents àmbits de la realitat com també pels elements vinculats a la motivació, a la implicació i a la capacitat del joc com un element d'alfabetització digital i de desenvolupament d'altres competències relacionades amb la resolució de problemes, entre d'altres (Gros, 2008). James Paul Gee (2004) és un dels autors de referència en l'estudi de la relació entre videojocs i aprenentatge. La seva teoria té elements clarament connectats amb un enfocament constructivista de l'educació i entén els videojocs com una eina mediatra, ja que tot aprenentatge és un fenomen mitjançat per eines i indiscutiblement social. Així doncs, els videojocs simulen experiències situades que són interpretades a partir de la seva incorporació a diversos dominis semiòtics d'una comunitat concreta (Gee, 2004). La idea de dominis semiòtics fa referència a un conjunt de pràctiques que inclouen una o més modalitats per

comunicar diferents significats. Acostumen a ser compartits per grups de persones que els desenvolupen com a pràctiques socials característiques que permeten la unió a un grup social determinat, marcat per l'afiliació amb aquest tipus de persones (Gee, 2004). Ajuden a situar l'aprenentatge en un espai multimodal a través d'experiències personals per resoldre problemes i reflexionar (Lacasa, 2011).

Mark Prensky per la seva banda aposta per l'aprenentatge basat en jocs com una fórmula per trencar la barrera que separa l'aprenentatge i la diversió i per potenciar la motivació i la creació d'experiències que millorin l'aprenentatge. Així mateix, en el fet de jugar a videojocs, a diferència del que succeeix per exemple amb la televisió, es promouen un conjunt de competències i d'habilitats relacionades amb la descoberta de normes i patrons a través d'un procés actiu d'assaig i error (Prensky, 2001).

Però tant Prensky com Gee tenen una visió dels videojocs no només basada en consideracions morals sinó també sobre els mecanismes que utilitzen per ajudar en el procés d'aprenentatge, i que per tant faciliten tant la simulació com la capacitat per motivar als usuaris (Rodríguez Illera, 2010). Des d'una perspectiva molt similar a l'exposada, el valor educatiu del videojoc implica, segons Lacasa (2011), les potencialitats com a objecte cultural en el qual convergeixen el concepte i el sentiment, és a dir, com una narració i un procés de resolució de problemes que condueix a dues formes de pensament.

2.1.3. Una aproximació a la definició del concepte

A. Principis de definició de la narrativa transmèdia

El moviment entorn de la narrativa transmèdia començà a mitjans de la dècada dels anys 90, però el concepte no fou emprat com a tal fins a l'any 2003 quan Henry Jenkins, director del MIT Media Studies durant una dècada, en un article publicat a la revista *Technology Review* afirmava que "hem entrat en una nova era de convergència de mitjans en la qual és inevitable el flux de continguts a través de múltiples canals" (Jenkins, 2003, p.4). En aquest article destacava que les noves generacions han crescut com a consumidors actius, que s'han desenvolupat com a caçadors i recol·lectors d'informació i que tenen especial interès a submergir-se en les

històries, reconstruir el passat dels personatges o bé connectar-los amb altres textos de la mateixa franquícia.

L'aproximació al terme narrativa transmèdia des de la perspectiva d'estudi de mitjans realitzada per Jenkins (2008) ha despertat un cert interès per part d'investigadors de diverses disciplines. En l'observació d'aquesta pràctica que pot incloure mitjans, jocs, narrativa i fins i tot art i semiòtica, s'han generat definicions i intents de delimitar el concepte amb l'objectiu d'aconseguir consensuar què és la narrativa transmèdia i què la diferencia d'altres pràctiques. Si bé és cert que existeixen pràctiques que s'inclouen sota l'etiqueta de narrativa transmèdia però poden semblar pràctiques ben diferents, Dena (2010) argumenta que no són fenòmens aïllats sinó que la naturalesa i l'amplitud de les pràctiques transmedials han estat amagades perquè les investigacions s'han centrat en certes indústries, sectors artístics i formes concretes.

Com ja s'ha esmentat, Henry Jenkins es considera com el primer autor a explicitar els principis generals de la narrativa transmèdia que centren el debat actual, però existeixen experiències i tradicions prèvies. Segurament una de les primeres iniciatives que posen en joc el concepte d'entorns planificats en els quals tots els elements contribueixen a l'experiència és el parc d'atraccions creat per Walt Disney. El parc forma part d'un procés narratiu en el qual tots els elements contribueixen a l'experiència, no només les atraccions, sinó que l'espai es converteix en un lloc d'història. Cada element treballa conjuntament per crear una identitat que dona suport al lloc i al relat, i en la seva forma i color vincula la imaginació dels visitants i apel·la a les seves emocions (Dena, 2009). Però si es fa referència a Walt Disney com un dels seus primers impulsors, cal parlar de Marsha Kinder (1991) com la primera autora en utilitzar el terme transmèdia, no per referir-se a un tipus de narrativa sinó per denominar un sistema d'entreteniment, una forma d'esbarjo dels estudiants que inclou personatges de ficció -en el seu cas fent referència a les *Tortugues Ninja* i a *Super Mario Bros*- que es mouen a través de diversos mitjans, animant als fans a seguir-los en totes les plataformes que apareixen.

Tot i que no definitives, les investigacions entorn a la narrativa transmèdia es centren tant a l'anàlisi del concepte en sí mateix -què és narrativa transmèdia? O bé, com dissenyar narratives transmèdia?- com en l'aprofitament de les seves potencialitats, per engrandir la difusió i popularització dels móns de ficció o de les

franquícies. En qualsevol cas, les pràctiques transmedials poden ser vistes des de nocions diferents segons els rols emergents, les pràctiques col·laboratives i la continuïtat del món o l'univers narratiu (Dena, 2009).

A partir dels objectius plantejats en aquest estudi, entendre què és la narrativa transmèdia és el pas previ per poder, posteriorment, explorar les potencialitats o els usos en contextos educatius. Per tal de realitzar una aproximació al terme es proposa fer-ho des de les aportacions de diversos autors que permeten realitzar una construcció pròpia que determina el posicionament en aquesta tesi doctoral:

La narrativa transmèdia pot ser entesa com una tècnica narrativa, com un concepte relacionat amb la lògica de pensament o com un dispositiu. Es basa en la creació de móns narratius en els quals convergeixen múltiples mitjans o plataformes, analògics o digitals, així com localitzacions, habitualment de manera no concomitant en el temps. Realitzen aportacions diferents i s'integren per donar coherència a la narració i significació a l'argument. Aquesta convergència, entesa com un conjunt de pràctiques culturals, reclama un rol actiu per part de l'audiència per tal d'aconseguir una comprensió global, una immersió en la pròpia història, així com l'apropiació de contingut que, a partir de la lectura dels diferents mitjans, pot ser ampliat o canviat per part dels usuaris.

Per desgranar aquesta definició del concepte narrativa transmèdia, cal fer referència a tres grans dimensions:

1. En primer lloc, la idea de convergència de mitjans
2. En segon lloc, la ubiqüitat de la narrativa,
3. i finalment els requeriments que es realitzen als usuaris.

1.

En primer lloc, es fa referència a la convergència de mitjans, és a dir, a un procés de construcció de significat a partir de diverses informacions que estan distribuïdes. La narrativa transmèdia en certa forma sorgeix com a resposta o com una estètica en resposta a aquesta convergència de mitjans, que a la vegada planteja noves exigències als usuaris. La convergència de mitjans fa referència de manera genèrica a un procés, descrit per Jenkins (2003) també com una competència, que té l'objectiu de concentrar l'atenció dels destinataris en una única història que prové de diversos

mitjans. Concretament, s'entén la convergència com la confluència entre la producció de la indústria cultural i els continguts generats pels usuaris. Es desenvolupa sota un paraigua de cultura col·laborativa, participació i punts de trobada (Jenkins, 2003). Aquesta convergència no depèn de cap mecanisme de distribució específic, però determina un canvi de paradigma en el qual els continguts flueixen per múltiples canals mediàtics als quals s'hi accedeix també de diverses formes i permeten una relació més complexa entre els mitjans corporatius i la cultura participativa:

“Benvinguts a la cultura de la convergència, on els vells mitjans xoquen amb els nous, on els mitjans populars i els corporatius s'entrecreuen, on el poder del productor mediàtic i el poder del consumidor mediàtic interaccionen de maneres impredecibles.” (Jenkins, 2008, p.2.)

2.

La narrativa transmèdia es caracteritza principalment per ser dissenyada per abastar diferents sistemes de significació (verbal, icònic, audiovisual, interactiu) i mitjans (cinema, còmic, televisió, videojocs, teatre) o bé plataformes (Scolari, 2013b; Handler, 2004; Dena, 2010). Cada mitjà realitza una aportació nova i distinta, fent el millor que sap fer, amb una participació valorable en el seu conjunt (Jenkins, 2008). El món narratiu es desenvolupa gradualment a través de diferents plataformes (Walker, 2004; Montola et al., 2009), no és un fenomen específic a un mitjà individual (Rajewsky, 2005) i com a mínim un dels mitjans cal que sigui interactiu (Handler, 2004). Però la distribució a través de diversos mitjans o plataformes no només es limita a mitjans digitals sinó que cal fer especial ènfasi en la idea que aquesta difusió també inclou mitjans analògics i localitzacions reals, totes elles planificades estratègicament per tal de contribuir a la immersió dels usuaris i crear, de forma conjunta, un món narratiu coherent en el seu conjunt.

Aquesta combinació de plataformes i mitjans pot produir diferents tipus de navegació mediàtica, especialment entre canals i modes (Dena, 2004):

- Navegació entre canals: els destinataris han de navegar, de moure's físicament i conceptualment a un altre sistema d'interacció. Per exemple, es pot llegir un llibre i utilitzar internet sense moure's, però havent de canviar la interacció així com els processos cognitius associats, de girar les pàgines a teclejar.

- Navegació inter-canal i entre modes: inclou el moviment dins d'un mateix canal, per exemple en una pàgina web, però amb diferents modes, des d'un text escrit a una seqüència audiovisual.
- Navegació intra-canal: en aquest cas la navegació es produeix dins d'un mateix canal i també dins d'un mateix mode.

La idea d'ubiquitat també té a veure amb el temps i l'espai en els quals es desenvolupen les narratives transmèdia. En aquest sentit, es pot afirmar que les diverses línies argumentals que formen l'univers narratiu s'expandeixen a diversos mitjans i plataformes, però també apareixen nous personatges o situacions que traspassen les fronteres de l'univers de ficció. La narrativa es distribueix i per tant no pot ser experimentada d'un sol cop o en un sol espai (Walker, 2004) sinó que cal que l'usuari utilitzi diverses plataformes per desgranar informacions dins i fora del món narratiu (Herr-Stephenson, Alper, Reilly i Jenkins, 2013), permetent aprofundir en la familiarització dels personatges i augmentar la seva vinculació. Aquesta dispersió textual pot ser interpretada de diverses formes segons el tipus de contribució que es realitza. És per això que cal diferenciar l'expansió de l'adaptació. En el primer cas la història és explicada a través d'una pel·lícula i estesa per la televisió o un còmic. El que explica el còmic, no és el mateix que s'explica a la televisió o al cinema, i per tant inclouen un èmfasi en el cànon de continuïtat (Dena, 2010).

Christy Dena (2009) a la seva tesi doctoral es refereix a dos tipus de narratives. En primer lloc, la franquícia en la qual un llibre, un còmic i una pel·lícula contribueixen amb diferents històries a la construcció d'un mateix món narratiu. En segon lloc, narracions que es basen en una col·lecció de mitjans que expliquen una història, per exemple, un programa que té lloc simultàniament a la televisió i a internet. És evident que l'expansió forma part de les característiques fonamentals de la narrativa transmèdia, però existeix un debat no tancat entorn a l'adaptació. En aquest cas Henry Jenkins i Christy Dena sostenen posicions oposades al voltant de considerar o no les adaptacions com a narratives transmèdia. Dena (2009) suggereix, a diferència de Jenkins (2009), que no necessàriament totes les adaptacions són redundants.

3.

En tercer lloc, una de les coordenades que defineixen la narrativa transmèdia és la participació activa dels usuaris, tant en el procés interpretatiu de la narració, que estarà estretament lligat a un procés de significació que dependrà essencialment del

context, així com en l'expansió de la narrativa. De forma general l'audiència deixa de ser entesa com un element passiu (Ito, 2008) i és incitada a cercar un contingut dispers en diferents mitjans per crear un model significatiu. A diferència de la multimedialitat, els diversos mitjans no es presenten com un únic conjunt i els lectors són agents actius, audiències que es transformen de consumidors passius a audiències actives i se'ls reclama que actuïn com a caçadors i recol·lectors d'informació a través dels diferents mitjans (Jenkins, 2010; Dena, 2010). Els usuaris s'interpreten des d'una perspectiva més similar als fans que no als seguidors, com a participants actius amb una activitat social, cultural i interpretativa (Abercrombie i Longhurst, 1998). En aquesta experiència de recol·lecció no existeix un únic lector que té el control o un lector model (Eco, 1987) sinó que la narrativa també es distribueix a través de diferents autors (Walker, 2004).

En resum, hi ha tres pilars que permeten estructurar la definició de la narrativa transmèdia: la convergència de diversos mitjans i sistemes de significació, l'aplicació al context on es porta a terme, que permet traspassar les fronteres espacials i temporals tant intrínseques de la narrativa com de la seva experimentació i una audiència activa en la construcció de significat així com en l'elaboració de materials complementaris o intervencionistes que poden fer variar una estructura narrativa pre-dissenyada.



Figura 5. Principis definitoris de la narrativa transmèdia

Segons Long (2007) el terme transmèdia hauria de ser considerat un adjectiu i no un nom, i emfatitza que és l'art de crear móns, sense delimitar més enllà d'aquest fet creatiu ni tampoc destacant la intervenció o convergència de mitjans. Les pràctiques transmedials poden ser analitzades des de la perspectiva que cada línia de diàleg o

d'argument de la narrativa transmèdia, que conté diferents codis hermenèutics en múltiples formats: àudio, visual i fins i tot metafísic.

B. L'univers semàntic

La construcció i evolució constant d'una definició que permeti una determinació conceptual sobre la narrativa transmèdia ha propiciat l'aparició i l'anàlisi de diversos termes i conceptes utilitzats com a sinònims o descriptors, que per les seves característiques poden incloure's sota el paraigua de la transmedialitat, ja sigui per explicitar pràctiques similars amb matisos diferents o bé tipus de narratives que cal diferenciar de la transmèdia per evitar-ne la confusió.

Dins d'aquest univers semàntic és rellevant establir la diferència entre narració transmedial i narrativa transmèdia, per tal d'exposar de manera justificada l'ús d'aquest darrer terme en aquesta tesi. Aquesta elecció ve motivada per l'objectiu de, per una banda, realitzar una exploració a partir d'alguns dels elements assenyalats per Jenkins. En segon lloc, perquè l'interès d'aquesta investigació rau en la implementació d'un dispositiu, d'una eina, per observar elements com la construcció de significats o la implicació dels participants. Per tant, el pes de l'acció no recau en els mitjans estrictament des d'una visió d'ús sinó en la immersió dins del món narratiu. En aquest sentit, els mitjans tenen una funció purament medidora i el món narratiu és el que justifica el seu ús:

| Transmedial narrative (narracions transmèdia) | Transmedia storytelling (narrativa transmèdia) |
|---|--|
| <p>El focus se situa en la naturalesa de la narrativa i en la seva relació amb els mitjans.</p> <p>Les preguntes d'investigació provenen dels camps dels estudis mediàtics i els estudis sobre jocs.</p> <p>La naturalesa de les narracions s'exploren a través de la interrogació dels seus mitjans específics i del seu caràcter independent (Dena, 2010)</p> | <p>El pes recau en l'explicació del relat a través de la combinació de diferents mitjans i en l'expansió d'històries en un únic món narratiu, habitualment de ficció (Dena, 2010).</p> <p>Està estretament lligat a la idea desenvolupada per Henry Jenkins (2008)</p> |

Taula 5. Diferenciació entre narració transmèdia i narrativa transmèdia

A banda de la diferenciació de detall d'aquests dos termes, a l'univers semàntic apareixen altres conceptes que són utilitzats en algunes publicacions. Tots ells es relacionen amb la narrativa transmèdia perquè es basen en l'expansió d'una experiència a través de diversos mitjans, però tenen algunes peculiaritats que les diferencien:

| | Diferències amb la narrativa transmèdia | Exemple |
|-----------------------|--|--|
| Joc transmèdia | No necessàriament explica una història o conté un relat associat, sinó que posa en marxa diferents mitjans per una experiència de joc. | Videojocs amb un final obert: The Legend of Zelda (1986) |
| Franquícia transmèdia | Fa referència a un conjunt de productes mediàtics individuals. Cada plataforma mediàtica involucrada és independent i cobreix espais narratius diversos, sigui en forma de preqüeles o de seqüeles del relat principal del qual deriven. | The Matrix (1999) |
| Maleta transmèdia | Els continguts de la història es desenvolupen simultàniament a través de diferents plataformes o mitjans i cada un d'ells contribueix a la significació del conjunt. | ARG: The Beast (2001) |

Taula 6. Diferenciació entre narrativa transmèdia i altres conceptes

Al segon bloc d'aproximacions a l'univers semàntic s'hi inclouen aquells termes que en alguns casos han estat utilitzats com a sinònims, o bé per classificar fenòmens que descriuen tipus diversos de narratives transmèdia:

| | Característiques particulars |
|--------------------|--|
| Transficcio | Cada text o mitjà no és autònom sinó que hi ha una única història que, per entendre-la o experimentar-la, cal unir totes les peces (Dena, 2009) |
| Ficció polimòrfica | Ús de múltiples mitjans i canals mediàtics que també poden incloure espais físics o localitzacions (Dena, 2010). |
| Cross-media | Requereix en major grau un rol actiu per part de l'audiència per interaccionar amb l'experiència i vincular-se. És considerat un concepte més ampli que la narrativa transmèdia per l'èmfasi d'aquesta en la narrativa (Gambarato, 2013). |

Taula 7. Particularitats dels sinònims de la narrativa transmèdia

És rellevant aprofundir en aquest darrer concepte, cross-media, ja que aquest tipus de propostes tenen algunes especificitats que l'aproximen a La Carta Ancestral,

la proposta que centra l'estudi empíric d'aquesta tesi doctoral. Es poden enumerar criteris que defineixen cross-media (Scolari, 2013b):

- La producció comprèn més d'un mitjà i requereix el moviment entre canals, mitjans i dispositius.
- És una producció integrada.
- L'ús de més d'un mitjà ha de servir de suport a les necessitats d'un tema/història/objectiu o missatge, depenent del tipus de projecte.

A aquests pilars fonamentals hi ha dos elements que es poden afegir i que formen part dels principis fonamentals del cross-media. Per una banda, la integració d'espais reals en la producció integrada i per tant, la distribució de continguts no només a través de dispositius digitals sinó també analògics. Per altra banda, la implicació dels usuaris com a motor de la narrativa (Davidson, 2010), entesos com un element condicionador, en major o menor grau, del desenvolupament del món narratiu.

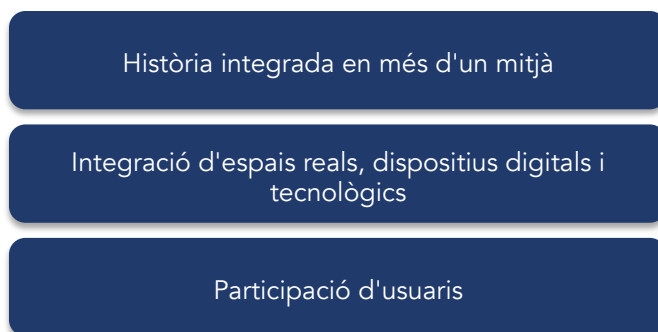


Figura 6. Pilars del cross-media

Cross-media és un concepte molt similar a transmèdia i en algunes ocasions s'utilitzen com a sinònims intercanviables. De fet, el terme s'utilitza com a sinònim de narrativa transmèdia segons les tradicions de cada localització. Per exemple, als Estats Units és possible identificar la preferència per *transmedia storytelling* especialment en la indústria cinematogràfica mentre que en altres experiències fora de l'entreteniment s'utilitza freqüentment cross-media.

Altres termes que podrien ser inclosos en aquest univers semàntic tan complex i que s'han utilitzat sovint com a sinònims del terme narrativa transmèdia són, segons Gambarato (2013, p.82):

“Intermedia (Higgins, 1966), discurs multimodal (Kress i Van Leeuwen, 2001), suferficcions (Hill, 2001), múltiple plataforma (Jeffery-Poulter, 2003), narrativa en xarxa (Zapp, 2004), món transmèdia (Klastrup i Tosca, 2004), narratives distribuïdes (Walker, 2004), *hybrid media* (Ruppel, 2005), *media mix* (Ito, 2005), narratives *cross-sited* (Rupel, 2005) o *deep media* (Rose, 2011)”.

Tot i aquesta revisió dels termes i conceptes, la importància de la qüestió terminològica és relativa, ja que en el millor dels casos d'aquí a un temps breu el terme transmèdia es veurà sobrepassat per diverses pràctiques. Per tant, cal entendre el sentit del terme i no tant la qüestió més terminològica, de què parlem quan ens referim a transmèdia, ja sigui anomenant-la així o d'una altra manera.

2.2. L'anàlisi de la narrativa transmèdia pas a pas: disseny, aplicació i ús

Una vegada realitzada una aproximació al concepte, a continuació es formula una proposta que permeti analitzar les narratives transmèdia a partir dels components destacats en la seva definició. Es recupera aquí la idea de Ryan (2004a) segons la qual els mitjans digitals afecten a la narrativa tant en la part del discurs (noves formes de produir i presentar les històries) com en les tècniques narratives i en la participació de les persones en el seu desenvolupament i interpretació. Es poden establir paral·lelismes entre la gramàtica completa del llenguatge i la narrativa, entenent que la semàntica esdevé l'estudi de l'argument o la història; la sintaxi del discurs o de les tècniques narratives; i la pragmàtica dels usos de la història, la forma de participació dels agents humans en el desenvolupament de la narrativa.

Seguint aquests arguments, l'aproximació a la narrativa transmèdia es realitza seguint tres dimensions. En primer lloc s'estableix la dimensió del disseny, en la qual s'inclouen tots aquells elements que poden ajudar a entendre millor els components de la narrativa transmèdia i el seu procés de creació, i, per tant, considerant l'objectiu que persegueix i els elements que es tenen en compte en el projecte segons la funcionalitat que es vulgui donar a la narrativa. S'inclouen elements, seguint la nomenclatura de Ryan (2004a), relacionats amb la història o l'argument. En segon lloc,

s'aborda la proposta d'aplicació de la narrativa, és a dir, la implementació de la narrativa transmèdia en un context determinat en el qual s'ancora i que li dona significació al món narratiu. En aquest segon apartat es tenen en compte la vinculació dels elements que permeten interpretar el context. Finalment, el tercer bloc planteja tots aquells elements vinculats a la pragmàtica, a la forma de participació dels agents, els usuaris o l'audiència, en el desenvolupament de la narrativa.

| | |
|-----------|--|
| Disseny | Univers o món narratiu Convergència i intervenció de mitjans i plataformes |
| Aplicació | Construcció de la significat Difusió entre contextos |
| Ús | Formes de participació Formes d'immersió El rol del <i>Puppet Master</i> |

Taula 8. Matriu d'anàlisi de les narratives transmèdia

2.2.1. El disseny

A. Univers o món narratiu

Tal com s'ha esmentat anteriorment, una de les característiques de la narrativa transmèdia és la composició de tots els elements narratius més enllà d'una única història, posant de relleu la idea de món narratiu entès com un sistema de continguts abstracte a partir del qual un repertori d'històries de ficció i personatges pot ser actualitzat o derivat cap a una varietat de formes mediàtiques (Klastrup i Tosca, 2004). Hi ha tres elements clau que conformen el món narratiu. Igual que en la majoria de narratives serveixen per descriure'n les característiques estructurals bàsiques: els personatges, el lloc i el temps, i l'ètica de comportament.

| Mythos | Topos | Ethos |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Personatges | <ul style="list-style-type: none"> Lloc Temps | <ul style="list-style-type: none"> Moral i ètica |

Taula 9. Elements que conformen el món narratiu (Klastrup i Tosca, 2004)

En el primer cas, *mythos* fa referència als personatges, inclou històries i el llenguatge central necessari per interaccionar o interpretar amb èxit els esdeveniments. Una de les característiques de les narratives transmèdia és precisament la complexitat dels personatges, que conviden al consumidor a ampliar-ne el reconeixement i la profunditat de les seves vides o actuacions. La idea de personatges principals i secundaris es relativitza i cada un pren rellevància en funció del mitjà o de l'expansió de la història. En algunes parts del món narratiu actuen com a protagonistes o secundaris segons l'aportació que realitza cada mitjà. Així mateix, el mateix progrés del relat convida a l'usuari a explorar la vida anterior, els conflictes i avinences o les històries de vida que porten a conèixer les causes per les quals un personatge es desenvolupa d'una manera determinada.

El *topos* fa referència al lloc (situació geogràfica) i al temps (període històric i línia del temps) en els quals se situa la narrativa. Tot i que el temps i l'espai d'un món transmedial pot variar, el lloc i el moment general de l'univers és inamovible. El lloc en el qual es desenvolupa la narrativa ha de ser identificable per part de l'usuari en funció de la seva experiència anterior. Identificant l'espai de l'enciclopèdia (Eco, 1996) pot interpretar-lo més fàcilment. Des d'un punt de vista del disseny d'ambients i d'espais intrínsecs de la narrativa, es concentra la preocupació en aquells que contribueixen a la història més que una preocupació específica d'ornamentació. És evident que com qualsevol narrativa, succeeix un lloc intern propi del món narratiu; però també inclouen localitzacions del món real i concret dels participants.

Pel que fa al temps, la idea que rau en el nucli de les narratives transmèdia és la intervenció de mitjans no concomitants en el temps i per tant el desenvolupament de la història no segueix un temps lineal. Segons Davidson (2010) es poden distingir dos tipus de narrativa transmèdia segons la seva creació temporal: pro-active i retro-active, segons si han estat dissenyades per ser transmèdia des del seu inici o bé s'hi han transformat posteriorment. Un exemple d'història que ha estat concebuda des dels seus inicis com a projecte transmèdia és *The Blair Witch Project*. Per contra, la majoria de les produccions transmèdia de *Hollywood* són de caràcter retroactiu. A diferència d'un llibre o una pel·lícula, el temps no està completament integrat en el text mateix, ja que si l'usuari no interacciona el temps no flueix (Maietti, 2013). Per altra banda, hi ha el temps del relat, el temps del significant, és a dir, la seqüència dels programes narratius (Maietti, 2013). En el cas de les narratives transmèdia

s'inclouen en un mateix univers diverses històries i tant el temps intern del relat i el temps d'actuació del jugador o usuari no són únics.

Finalment *l'ethos* fa referència a les qüestions ètiques i morals implícites i explícites. És a dir, aquelles convencions de comportament que els personatges i interventors del món transmedial suposadament han de seguir segons les regles i normes establertes dins el mateix món. En qualsevol dels tres casos la virtut d'una narrativa transmèdia és que hi hagi espais buits que permetin a l'usuari explorar i expandir o complementar les històries.

B. Convergència i intervenció de mitjans i plataformes

La segona consideració en el disseny de les narratives transmèdia fa referència a les plataformes o mitjans que hi intervenen i, al mateix temps, a la creació de continguts que aporten seriació i per tant, la continuïtat d'un cànnon acceptat com a vàlid (Jenkins, 2010). En aquesta creació de continguts cal diferenciar els textos que formen el contingut central de la narrativa i els que actuen com a complementaris. Segons Scolari (2013b) es poden diferenciar els paratextos que rodegen el contingut central però que formen part de les peces complementàries, que els fans recullen com a caçadors i recol·lectors i que complementen el contingut nuclear. I els hipertextos que també rodegen els continguts centrals però que apunten cap a fora, ampliant la narrativa en forma de *flashbacks*, històries paral·leles de personatges, etcètera.

Les plataformes o mitjans que intervenen en el desenvolupament de la narrativa transmèdia idealment haurien de ser escollits per realitzar una aportació segons les seves característiques i, per tant, aprofitant les seves potencialitats tècniques. Dena (2009) planteja que el missatge no ha de ser vist com una simple transmissió sinó com un objecte que respon a les característiques pròpies del mitjà que és escollit considerant el millor que sap fer. Tal com s'ha argumentat en el punt anterior, el pes que tenen els mitjans com a expenedors de continguts és una de les característiques de la narrativa transmèdia, però l'interès ha de recaure en els processos de convergència de mitjans i de discursos que permetin la construcció d'un món narratiu i d'una experiència narrativa. El paper dels mitjans en els projectes transmèdia són sempre diferents i la finalitat no és *pre-barrejar-los* per a l'audiència sinó que sigui aquesta la que, a través de la interacció i la participació, pugui compondre les peces, de manera que la fusió succeeix en un nivell abstracte. Dena (2009) aposta per una

convergència no explícitament referida a mitjans sinó a una pràctica que inclou una convergència intangible, cultural, no tècnica. Segons Scolari (2004) el concepte de convergència, entès com un procés de concentració i fusió pot semblar contradictori amb les narratives transmèdia però pren sentit si s'entén que els actors tendeixen a convergir i a fusionar-se per poder generar continguts transmedials.

A l'hora de planificar el disseny de la narrativa transmèdia cal una reflexió i planificació clara de la temporalització, intensitat i rol dels diferents mitjans que hi intervenen. És imprescindible tenir un mapa del món narratiu que permeti desplegar la narrativa de forma coherent, però també que sigui flexible per propiciar la participació dels usuaris. Entre d'altres, implica una anàlisi exhaustiva sobre quines línies del relat proporcionen els diferents mitjans, i això suposa reconèixer amb detall les potencialitats de cada mitjà per adaptar-se el millor possible al tipus d'informació que proporciona.

2.2.2. L'aplicació

La segona dimensió proposada per a l'anàlisi de la narrativa transmèdia fa referència la proposta d'aplicació, és a dir, la implementació i l'ús en el context en el qual s'ancora. En aquest segon apartat es tenen en compte els elements a través dels quals és possible interpretar el context, l'aplicació i la transferència. Aquest procés inclou la descodificació dels textos per part dels usuaris que idealment interpreten un mateix gènere. En el moment en què l'audiència reconeix i identifica el gènere es posen en ús un conjunt de convencions d'interpretació i de producció, tant pel que fa a la recepció com també a la representació. Aquestes diferències en la interpretació poden ser donades per qüestions de tradició social, cultural, religiosos o ètniques, però en certes ocasions també es posa de manifest quan hi ha una disjuntiva entre les competències, ja siguin de tipus tècnic o culturals, entre els agents involucrats.

Plantejar la narrativa transmèdia com un fenomen cultural pren rellevància en aquesta dimensió d'anàlisi, entenent que a diferència d'altres eines tendeix a generar escenaris estretament lligats al context i per tant difícilment traslladables a altres sense una adaptació prèvia. Aquest fet es justifica pel procés de significació que està intrínsecament vinculat a la proposta d'aplicació en un context concret, que permet

generar situacions d'aprenentatge, formatives, informatives o de crítica social que no tenen sentit si no es contextualitzen.

En el marc de convergència de mitjans també cal posar de manifest la difuminació de la separació de contextos, tant pel que fa al desenvolupament d'una pràctica més enllà dels límits temporals i espacials, com també dels esquemes que separen, per exemple, la vida quotidiana dels espais formatius o laborals. Aquest fet pren especial rellevància en aquest estudi per la seva vinculació amb el món educatiu i per tant, s'entén que la narrativa transmèdia ofereix la possibilitat de trencar els límits que separen les activitats que es produeixen dins de l'escola i fora d'aquesta.

2.2.3. L'ús

Finalment, la tercera dimensió d'anàlisi és la participació de l'audiència com un agent actiu. Aquest fet ve determinat, en primer lloc, per un conjunt de canvis en la idea de l'audiència més enllà de la narrativa transmèdia. I en segon lloc, per una participació que es facilita a partir de l'accés a mitjans de producció que permeten la creació de continguts i la seva distribució pels canals no oficials. Així doncs, un dels atributs que necessàriament cal abordar a l'hora d'aproximar-se a la narrativa transmèdia és la relació entre les històries i els seus destinataris (Abercrombie i Longhurst, 1998).

Les pràctiques transmedials paradigmàtiques són aquelles que estan centrades en les persones i promouen la seva implicació, sovint a partir de plantejar algun misteri. A partir d'aquest, els participants han de sentir que les seves accions importen, això els encoratja a tenir una participació pro-activa. Aquesta proposta de resolució de misteri és especialment rellevant a les narratives transmèdia de ficció, i la fórmula introductòria al món de ficció s'anomena *Hole Rabbit*. Aquesta és una nomenclatura basada en una metàfora d'*Alícia al País de les Meravelles* i fa referència als punts d'entrada de l'espectador a l'univers narratiu, a través dels quals és convidat de forma encoberta (McGonigal, 2003)

En el cas de la narrativa transmèdia el rol de l'audiència no només es basa en un procés d'interpretació, de creació de significat, sinó que aquest també es reconeix en una aproximació basada en la pràctica. El significat no és construït purament pels

dissenyadors o productors sinó que també les audiències o jugadors contribueixen a la construcció del món imaginari (Dena, 2009). Aquest procés d'interpretació requereix una certa especialització tant tècnica com temàtica dels usuaris per poder entendre, produir o modificar continguts a partir d'estructures organitzatives com grups de fans, comunitats de pràctica o grups d'afinitat (Gee, 2004).

Bruns (2008) utilitza un terme *produsage* per fer referència a la construcció continua i col·laborativa de continguts existents en un procés de millora constant. Els *produsuaris* en un ambient participatiu traspassen les fronteres entre la producció i el consum, assumint el rol d'usuaris i productors d'informació i coneixement. Altres autors utilitzen el terme *prosumer*, una idea original de McLuhan i Nevitt (1972) que ja als anys 70 del segle XX anticipen que el consumidor podrà arribar a ser també un productor al mateix temps.

En el marc de la narrativa transmèdia qualsevol projecte està obligat, en certa manera, a incloure un apartat dedicat als continguts generats pels usuaris. En aquest sentit, cal considerar les formes de participació, els espais de creació de continguts, i el grau d'integració dins de la narrativa central. Per altra banda, el projecte ha d'indicar les formes de motivació dirigides als destinataris per tal de potenciar la seva participació. Aquestes oportunitats de participació han de ser pensades a diferents nivells, per donar acollida a diferents perfils d'usuaris que tindran una implicació en el desenvolupament de la narrativa desigual, ja sigui per dedicació temporal però sobretot per l'interès diferent cap a l'expansió de continguts en direccions diverses.

A. Formes de participació

Un projecte interactiu és aquell que permet a l'audiència vincular-s'hi d'alguna manera. Un projecte participatiu és aquell que en menor o major grau segons l'obertura del sistema, convida a l'audiència a vincular-se d'una forma en la qual es permet expressar la seva creativitat i per tant, es possibilita que tingui una influència clara en el resultat final. Quan l'audiència pot determinar alguns dels components de la història es tracta d'un sistema obert, i quan és una història bàsicament interactiva però que no permet la modificació del resultat final per part de l'audiència és un sistema tancat (Gambarato, 2013). Segons Ryan (2004b) el grau d'interactivitat d'una narració és un element determinant a l'hora de descriure la llibertat que es proporciona a l'usuari i el grau d'intencionalitat de les seves intervencions:

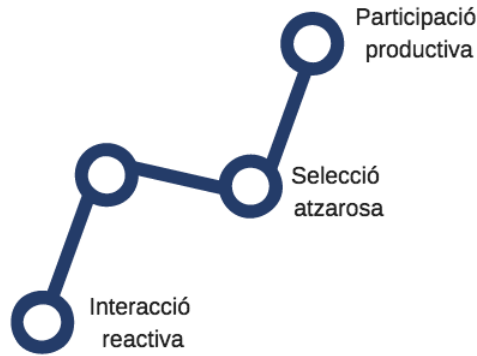


Figura 7. Graus d'interactivitat (Ryan, 2004b)

La part més baixa de l'escala l'ocupa el que anomena interacció reactiva, que no implica cap tipus d'acció deliberada. En un segon grau de l'escala es troba la selecció a l'atzar entre diverses alternatives i finalment, el nivell més elevat apareix quan la implicació de l'usuari és sinònim d'una participació productiva, que elabora quelcom o deixa una petjada en el món textual.

Ian Bogost (2007) argumenta que en entorns de jocs i especialment videojocs l'usuari està en cerca constant de les possibilitats de manipulació de l'espai i els personatges. Aquest apoderament de l'usuari és el que es pot descriure com a interactivitat, i davant un grau més elevat d'interactivitat teòricament millor serà l'experiència. Segons Salen i Zimmerman (2004) l'acció de jugar implica necessàriament prendre decisions. Però més enllà d'aquestes eleccions, la interactivitat ha de comportar alguna cosa més que la selecció d'una opció entre diverses, cal que aquesta acció generi una resposta i per tant que hi hagi una responsabilitat. Considerant que la narrativa transmèdia comparteix alguns dels seus elements amb els jocs, aquest procés de presa de decisions significatives i que repercuteixen en el desenvolupament de la història és un dels factors a tenir en compte en la seva anàlisi.

Existeixen alguns elements que provenen de la narrativa tradicional que també són vigents en la narrativa transmèdia i que marquen el grau de participació i d'interactivitat. Dos exemples són la capacitat de negativa i les pistes de migració (Long, 2007). En el primer cas, la capacitat de negativa es basa en la construcció d'esclerxes estratègiques en el si de la narrativa per provocar al destinatari una sensació d'incertesa o misteri. Un exemple seria la referència a localitzacions o personatges fora de la narrativa que proporcionen pistes sobre la història. Aquesta

inquietud acostuma a propiciar una acció en els participants que, moguts per la curiositat, intenten completar els buits d'informació (Long, 2007). Per altra banda, la idea de pistes de migració (Dena, 2009) es basa en l'ús de senyals visibles que permeten a l'usuari establir diverses rutes per recollir informació o avançar en el desenvolupament de la narració.

Aquesta possibilitat d'obertura que permet un nivell més o menys elevat de participació no és l'únic element influent en el grau d'interacció per part de l'audiència. Tot i que tots els participants compten amb la possibilitat igual i tàcita de vincular-se directament amb la creació de continguts, a la pràctica la diversitat de motivacions i la voluntat d'implicació per part de l'audiència determinen la forma i la intensitat de la implicació. Hi ha doncs, diversos perfils de participants que compleixen amb funcions específiques durant tot el procés de desenvolupament:

| | |
|---------------|--|
| Tradicional | Lectura passiva de continguts |
| Creadors | Plantegen continguts originals afegint nous productes |
| Distribuïdors | Envien informació al seu entorn |
| Crítics | Realitzen comentaris públics sobre el contingut |
| Editors | Realitzen reinterpretacions i remix d'altres produccions |

Taula 10. Perfils de participants descrits per Hayes (2007)

Existeixen diferents estratègies d'expansió d'una narrativa en funció del perfil dels usuaris però també de la finalitat de la narrativa i de l'obertura que permeti. A continuació es llisten alguns dels patrons de producció que permeten expandir la narrativa per part de l'audiència:

| | |
|------------------------|--|
| Remediació o adaptació | Translació de l'estètica i el contingut d'un treball a un i altre sistema de senyals |
| | Translació d'una història d'un mitjà a un altre |
| | Creació de continguts específics que amplien o reinterpreten la versió oficial |
| Reinterpretació | Recapitulació, realització de sumaris, mapes o comentaris |
| | Paròdies a través d'interpretacions i remixant obres de forma paròdica |
| | Mashups que combinen diferents món narratius, collages d'escenes de diferents sèries o pel·lícules |

Taula 11. Processos d'expansió de la narrativa (Scolari, 2013b)

En els productes transmèdia el rol de la interpretació en el procés de creació de significat no necessàriament és dut a terme exclusivament pels dissenyadors o creadors de la narrativa, sinó que els consumidors i l'audiència contribueixen activament a la construcció del món imaginat. En aquest punt les desavinences entre els productors i els consumidors sovint afloren ja que, tot i que el jugador realitza un esforç per dissenyar un element específic que encaixi en el conjunt de la narrativa dissenyada, això no implica que necessàriament aquest element sigui interpretat de la manera prevista pel creador. Aquesta disfuncionalitat pot esdevenir tant en la part pre-dissenyada i la interpretació diferent per part de l'audiència com al revés, en elements produïts per l'audiència i interpretats de manera diferent per part dels dissenyadors (McGonigal, 2006).

B. Formes d'immersió

El terme immersió és bàsicament conegut en entorns relacionats amb multimèdia, jocs d'ordinador i altres implementacions de realitat virtual. Des d'un punt de vista general la immersió es refereix a l'estat d'absorció en alguna acció, condició o interès. A la teoria narrativa la immersió és habitualment entesa en un sentit més restrictiu (Herman et al., 2005) :

1. Immersió narrativa en un procés de simulació.
2. Immersió narrativa induïda per pilars que poden ser verbals, visuals, visuals-acústics o fins i tot acústics-tàctils.

Murray (1999) defineix la immersió com el desig ancestral de viure una fantasia que s'intensifica per l'aparició de mitjans com l'ordinador que permeten proporcionar

un espai concret per visitar aquells llocs que es vulguin conèixer. Des d'aquest punt de vista, l'experiència de traslladar-se a un espai fictici és el que s'anomena immersió, un terme que deriva de la percepció de submergir-se a l'aigua. Quan aquesta immersió es produeix no només es posa en suspensió la capacitat crítica, sinó que també s'exercita la capacitat creativa, incorporant els patrons cognitius, culturals i psicològics a cada història segons s'avaluen els personatges i els esdeveniments, intentant anticipar l'evolució de l'argument.

Pel que fa a la creació de continguts, la construcció de significat la realitza cada lector, recol·lectant diferents conceptes que segons el seu punt de vista representen millor el missatge o l'experiència. En el cas de la narrativa transmèdia, en tant que les audiències consumeixen múltiples components d'una franquícia narrativa més gran, construeixen una àmplia base de dades d'informació a les seves mans per connectar cada peça amb l'experiència anterior. La noció de franquícia té una connotació comercial molt evident, que aquí pren sentit en tant que la realització de diversos productes de consum, ja sigui a través de transacció econòmica o no.

De la pràctica immersiva també se'n deriva la construcció de significat del context. En el cas de la narrativa transmèdia segons el rol de l'audiència no només es basa en un procés d'interpretació en la creació de significat sinó que també es reconeix en una aproximació basada en la pràctica (Dena, 2009). El significat no és construït purament pels dissenyadors o productors sinó que també les audiències o jugadors contribueixen a la construcció del món imaginari. Aquest món que es construeix funciona com una eina que aporta les primeres hipòtesis, possibilitant la construcció d'un univers semàntic adequat als interessos dels participants. Per aconseguir aquest objectiu els participants interpreten els estímuls en un procés de dues fases (Dena, 2010):

- Procés efectiu de lectura: encaix de les peces informatives.
- Establiment d'hipòtesis anticipades i avançament en les interpretacions: en aquesta segona fase hi ha una interferència d'eines no textuais amb les quals el participant elabora un esquema d'interpretació de les informacions i que ajuden a "fer-se seu" el text.

Un altre terme en controvèrsia en les discussions de creació de significat és la distribució. Es refereix a la re-codificació tècnica de productes o esdeveniments semiòtics, amb propòsits de gravació i de distribució (Kress i Van Leeuwen, 2001). Des

del punt de vista de la producció la creació tendeix a ser vista com un mer facilitador de les funcions pragmàtiques de distribució. Des d'un punt de vista més ampli, el procés de creació i de producció tenen implicacions en el producte, ja que poden produir canvis en el context. Per tant, s'estableix una relació entre el producte final i els diversos processos que el precedeixen.

En definitiva, intentar explicar la pràctica que es porta a terme en la producció o participació en una narrativa transmèdia no està directament vinculada amb el rol de l'interpretador. La creació de significat ve determinada per les diverses decisions que prenen tant els dissenyadors com els participants, i el significat continua essent elaborat pels altres, incloent-hi els intèrprets.

C. El rol del *Puppet Master*

I love Bees és un Alternative Reality Game produït, entre d'altres, per Jane McGonigal (2006); dissenyat amb l'objectiu d'esdevenir un exemple d'un nou model de joc digital, en el que el centre és el món real, l'acció en viu, i les missions basades en l'acció. Al plantejar-se dur a terme aquest objectiu sorgí la necessitat de configurar un equip creatiu que pogués guiar les accions dels jugadors. Aquest equip no es va fer present sinó que actuà de manera invisible, quedant-se fora de la identificació dels jugadors, a propòsit i de manera curiosa.

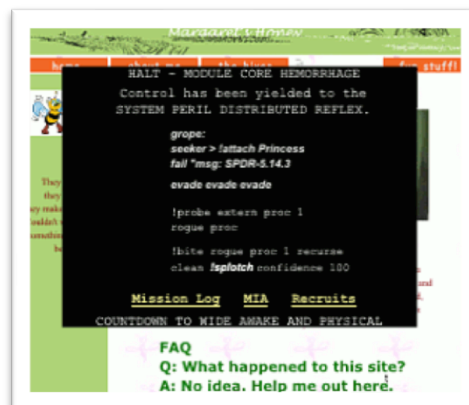


Figura 8. Pàgina d'inici de *Ilovebees.com*. El punt d'inici de l'ARG

A partir d'aquesta experiència, per primera vegada s'explicita la tasca de dissenyadors de jocs a temps real, i els mateixos participants de *I Love Bees* foren els que els anomenaren: *Puppet Masters*. Aquesta figura és present i s'inclou en els equips d'alguns jocs híbrids i també són una peça clau en les narratives transmèdia. En les produccions en les quals hi ha una figura de *puppet master* els participants se

situen en escenaris narratius amb opcions que han de triar. A través d'aquesta elecció directa el paper dels *masters* és interpretar i proporcionar-los els següents passos a seguir. L'habilitat d'aquest perfil passa, entre d'altres, per estructurar el joc o la narrativa de manera que es puguin reconduir o manipular les peces sense que els participants se sentin purs titelles. A diferència d'altres pràctiques, la intervenció dels autors és permanent, no essent necessària la previsió de totes les accions que realitzen els participants, ja que el dissenyador pot atendre en temps real les seves inquietuds (Rodríguez Illera i Molas-Castells, 2014).

2.3. La narrativa transmèdia a l'educació

A partir de l'anàlisi proposada en el punt anterior, a continuació es desenvolupa una aproximació des d'una perspectiva pedagògica, amb l'objectiu de ressaltar aquells elements que poden ser rellevants quan s'analiza des d'aquest enfocament.

En primer lloc, cal destacar la manca d'investigació en el camp educatiu provinent de l'estudi de diferents mitjans o plataformes, atenent a que la majoria de les investigacions estan centrades en l'impacte d'un mitjà o component de manera aïllada. Aquest fet obre moltes qüestions entorn a la narrativa transmèdia des d'una perspectiva pedagògica. Si es pren de referència les investigacions realitzades fins al moment s'observa que la majoria giren entorn a diversos tipus de narrativa amb finalitats d'entreteniment, però tot i que allunyades de les finalitats educatives, posen de manifest l'oportunitat que suposen per a l'audiència per distingir i combinar diferents gèneres. Més enllà de l'enfocament de mitjans, l'interès d'aquesta investigació recau en les pràctiques que poden desenvolupar-se a partir del seu ús, entenent que la narrativa transmèdia no és una finalitat en sí mateixa sinó un mitjà per explorar nous escenaris d'aprenentatge amb possibilitats de disseny, de gestió i d'implicació diverses. Per exemple, la transmedialitat posa sobre la taula l'oportunitat de posar en pràctica habilitats de descodificació o de crear i fer circular diferents continguts mediàtics (Alper i Herr-Stephenson, 2013). El valor d'aquestes activitats per a l'aprenentatge cal entendre'l com un conjunt d'oportunitats significatives, com un nucli a partir del qual desenvolupar, per exemple, alfabetitzacions digitals així com competències culturals en el marc de la realització d'un projecte.

S'entén la narrativa transmèdia amb finalitats educatives com un sistema coordinat d'informacions distribuïdes per diversos mitjans que constitueixen un món narratiu i que enllacen emocionalment als estudiants a través de la seva vinculació personal amb la història. A partir d'aquesta aproximació, cal considerar la particularitat immersiva que defineix les narratives transmèdia, així com la perspectiva transdisciplinària des de la qual es dissenyen. Aquesta mateixa visió és la que permet dotar-les d'una configuració que trenqui amb les limitacions artificials de les matèries curriculars i plantejar un enfocament més proper a la realització de projectes. O la posada en pràctica d'anàlisi de la realitat i de les competències per resoldre situacions que s'assemblen al tipus de reptes i d'activitats que es porten a terme fora del context d'educació formal.

Entendre la narrativa transmèdia com una eina per a l'aprenentatge es pot relacionar amb la idea de campanya, entesa com un esforç coordinat per unir diferents mitjans i aproximacions d'aprenentatge cap a una única idea, experiència o tema (Raybourn, 2011). En el fons es tracta d'una aproximació coherent amb una visió socio-constructivista, que entén l'aprenentatge com un procés que té un caràcter a la vegada intrapersonal i interpersonal, que està governat tant per factors cognitius interns de l'estudiant, per factors situacionals i contextuals, i correlativament entén l'ensenyament com un procés de naturalesa social, lingüística i comunicativa (Coll, 2004). En aquest mateix sentit, la proposta narrativa que es planteja en aquest estudi, La Carta Ancestral, està encaminada a ser un dispositiu que opera en un entorn concret i que permet als estudiants, amb l'ajuda del professorat, construir significats rellevants de forma situada, explorant com es desenvolupen un conjunt de pràctiques que no estan limitades a un lloc i un temps concret, sinó també l'exploració de tots aquells recursos d'aprenentatge en xarxa que es posen en marxa a través del temps i de l'espai (Leander, Philips i Taylor, 2010).

A continuació es realitza una mirada a la narrativa transmèdia amb finalitats educatives seguint l'esquema d'anàlisi exposat anteriorment, que consta de tres dimensions: disseny, aplicació i ús.

2.3.1. El disseny

Les característiques bàsiques de la narrativa transmèdia descrites anteriorment (audiència activa, traspàs de fronteres espacials i temporals i diversos mitjans i sistemes de significació) situen en un marc conceptual que apunta cap a nous enfocaments sobre l'aprenentatge centrats en l'aprenentatge situat, amb un currículum obert i amb un protagonisme clau per part de l'estudiant.

A. La gestió del món narratiu en un escenari pedagògic

El disseny d'una narrativa transmèdia requereix, igualment que la planificació de qualsevol activitat formativa, un plantejament metodològic més enllà dels continguts que permetin captar l'atenció i l'interès dels destinataris (Pérez Latorre, 2010). Aquesta gestió de l'escenari pedagògic suggereix un cert paral·lelisme amb la idea d'orquestració, entesa per Dillenbourg (2013) com diversos escenaris pedagògics que integren activitats individuals, en equip o grupals, algunes de les quals estan basades

en les tecnologies i d'altres no; algunes són presencials i d'altres en línia. D'una manera general, i amb algunes reticències que s'aniran desgranant, l'anàlisi des de la perspectiva de l'orquestració és, en aquest moment, una de les formes més directes de relacionar el disseny instruccional clàssic i el disseny de narratives transmèdia amb finalitats educatives.

En primer lloc, per dissenyar un escenari d'aprenentatge efectiu, així com una narrativa transmèdia, cal considerar les activitats extrínseques, és a dir, tots aquells esdeveniments que no són part de l'escenari sinó que són un continu d'activitats pre-dissenyades i d'altres emergents. Pel que fa a les qüestions intrínseques que estableixen els límits, cal tenir en compte els continguts que s'introdueixen d'una manera conscient i planificada en el sí de la narrativa, tot i que no estiguin identificats com a tal. També les característiques dels estudiants i les estratègies de construcció del coneixement que es faciliten, a través de la generació de significats o de produccions pròpies, entre d'altres. Si bé en el disseny instruccional també cal considerar els límits extrínsecs com el temps o la disciplina i l'avaluació, en el cas de la narrativa transmèdia aquests elements cal que siguin relativitzats per mantenir l'equilibri entre una activitat purament instruccional i una activitat destinada a l'entreteniment. Aquest equilibri estarà estretament relacionat amb el tipus de narrativa que es desenvolupi.

Més enllà de la fase del disseny, perquè la metàfora de l'orquestració també sigui vàlida per a la narrativa transmèdia cal que incorpori, a banda dels continguts, la comprensió de quines emocions succeeixen (Balaam, 2013). Aquesta gestió emocional està a la vegada relacionada amb la implicació dels estudiants, tant cognitiva com social i la seva gestió en temps real per part del professorat. En aquest cas, el professorat ha de recórrer a estratègies de gestió per tal de resoldre la situació en una acció-reacció instantània i al moment, tot i que fora dels espais directament compartits la figura del *puppet-master* té per funció posar a l'abast diversos mecanismes que permetin adaptar i respondre d'una forma estratègica a la participació dels estudiants.

Existeix un paral·lelisme amb els guions (en el seu terme anglès *scripts*) però actuen de manera diferent en el cas de la narrativa transmèdia. La idea del guió és comparable al disseny de la narrativa però el grau d'interactivitat i de condicionament que realitzen els estudiants en la seva participació fa que, malgrat que hi hagi un guió

estipulat, no és comparable el de la narrativa transmèdia i el del disseny instructiu d'una aula en un context d'educació formal. Segurament s'adequa més la idea d'orquestració com a fase de disseny però, tal com argumenten Kollar i Fischer (2013) hi ha una part de gestió i implementació que va més enllà del guió i que podria quedar fora de la idea d'orquestració. Aquesta exclusió de la fase d'adaptació i de gestió també és qüestionable en el cas de la narrativa transmèdia que es planteja en aquesta investigació, degut a la influència dels estudiants -que s'explicarà en detall més endavant- i el grau real de modificació de la narrativa, que en el cas de La Carta Ancestral és força limitat.

Pel que fa al professorat, tal com s'ha esmentat, l'existència del *puppet-master* condiona la seva gestió i adaptació. El professorat participa en el disseny i l'adaptació del guió prèviament a la seva implementació i en qualsevol dels casos d'acord i conjuntament amb el *puppet-master*; especialment perquè un dels objectius de la narrativa transmèdia és anar més enllà del que succeeix a l'aula, i per tant no està sota el control absolut per part del professorat, tot i que evidentment juga un paper imprescindible en el seu desenvolupament com a guia i acompanyant dels estudiants en la seva experiència immersiva. Oser i Baeriswyl (2001) proposen un terme mig de la idea de disseny instructiu i la d'orquestració, "coreografia".

Aquest debat sobre l'orquestració va més enllà de la seva utilitat en la narrativa transmèdia, i implica repensar d'una forma més general la relació entre la recerca i la pràctica (Roschelle, Dimitriadis, Hoppe, 2013) així com la relació entre la logística de l'aula i l'aprenentatge (Nussbaum i Díaz, 2013). En aquest cas, la logística de l'aula pot ser entesa com el coneixement tècnic d'un programa o un software concret, com en el cas de la narrativa transmèdia que també inclou l'ús d'eines tecnològiques que intervenen en el món narratiu. Però hi ha una part molt rellevant de gestió emocional dels estudiants que no té a veure amb l'ús tècnic dels mitjans ni amb les competències curriculars, sinó més aviat amb la dimensió social de treball col·laboratiu i la dimensió emocional de vincle i implicació, així com un conjunt de competències i requeriments que es deriven de la pròpia narrativa i que són l'element clau per aconseguir la immersió i la implicació dels estudiants. D'una forma general es pot dir que el disseny inclou la competència d'utilitzar els recursos, però més enllà requereix l'orquestració i la reconstrucció al servei de marcs i models que expressen les intencions del creador en la configuració de l'entorn social i cultural (Kress, 1997).

En el cas de la narrativa transmèdia els espais buits, considerant la complexitat dels contextos i la intencionalitat, també estan al servei de les decisions dels estudiants.

B. La intervenció i convergència dels mitjans i plataformes

Pel que fa a la intervenció de diversos mitjans, el primer element a considerar és que aquests cal que tinguin una finalitat clara i que estiguin escollits per fer el millor que fan. En el cas dels móns narratius es fa evident que la narrativa transcendeix als mitjans i no només expandeix el territori del llenguatge basat en la narració sinó que també proporciona un punt de referència en la idea de convergència (Ryan i Thon, 2014). Des d'una perspectiva d'aprenentatge aquests mitjans són analitzats des d'una aproximació cultural, que es centra en el comportament i la pràctica dels usuaris i no en la relació tècnica o semiòtica. Així els mitjans són eines culturals per a la creació de significat que ofereixen un ampli ventall de possibilitats cap a pràctiques específiques (Bruner, 1996).

Els diversos mitjans que intervenen en una narrativa han de permetre, en primer lloc, un desenvolupament de competències tant transversals com específiques, tècniques i d'alfabetització (en alguns casos digital) per part dels estudiants. Però també cal combinar els mitjans per tal de facilitar que siguin associats a espais diferents, i per tant, que no es limiti el seu ús a un espai concret que recordi a velles pràctiques que divideixen el que es fa dins de l'escola -o en un espai intencionalment instruccional- i fora de l'escola. La interactivitat d'aquests mitjans a la vegada serà la porta d'entrada a la intervenció directa dels estudiants. En el procés de disseny de la narrativa transmèdia es fa evident que a major complexitat narrativa necessàriament major nombre de mitjans, que a la vegada requereixen una major especialització per part de l'audiència. Aquesta complexitat dona sentit i significació a la idea de transmedialitat que inclou mitjans digitals però també analògics i de diversos modes i per tant, la idea de mitjà és transdisciplinari. Així s'intenta evitar la problemàtica d'establir una llista bàsica de mitjans, perquè el que clarament pot ser un mitjà des de la narratologia, potser no és considerat com a tal des de la visió tecnològica (Ryan i Thon, 2014).

La distribució del contingut a través de diferents mitjans tal com es caracteritza a la narrativa transmèdia requereixen d'un procés de convergència per part dels usuaris que encaixen i interpreten les diferents informacions expedides per tal d'obtenir una

comprensió global de l'argument. De forma general, la idea de convergència es basa en el flux de continguts a través de múltiples plataformes i el comportament migratori de l'audiència, disposada a anar a qualsevol lloc amb l'objectiu d'obtenir una experiència d'entreteniment plena (Jenkins, 2010). La convergència, a la vegada, no depèn de cap mecanisme de distribució específic sinó que representa un canvi de paradigma, el pas dels continguts específics d'un mitjà als continguts que flueixen per múltiples canals mediàtics. En consonància amb aquesta afirmació, en aquesta investigació es manté una posició deliberada que situa la narrativa en el centre de la convergència de mitjans i conseqüentment, l'anàlisi d'aquests mitjans es realitza per la seva relació amb la narrativa que centra l'estudi, però no per un interès específic. Dit d'una altra manera, l'objectiu d'aquest estudi no és constatar les possibilitats de les webquests o de les xarxes socials sinó que aquestes eines tenen interès en tant que elements que ajuden a conformar el món narratiu.

2.3.2. L'aplicació

A. Aprenentatge situat i aprenentatge per projectes

La proposta d'aplicació de la narrativa transmèdia a un context escolar, i més concretament a l'Educació Secundària Obligatòria està molt lligada a la creació de significat. Igualment que succeeix en qualsevol disseny instructiu el context determina les condicions de l'orquestració. La narrativa transmèdia permet desenvolupar una narració amb elements que la vinculen al context, que li dona significació a partir de la interpretació dels usuaris. Des de la relació entre aprenentatge i cultura es fa evident que la ment no pot existir fora de la cultura i per tant, l'evolució dels humans sempre ha estat lligada a una realitat representada (Bruner, 1996). Així la creació de significats depèn i varia en funció del context cultural. L'aprenentatge sempre està situat en un marc cultural i depèn de l'ús que es faci dels recursos (Illeris, 2003). En aquest sentit la narrativa transmèdia teòricament tendeix a promoure els processos de pensament situat (Gee, 2008) ja que pensar-hi a través de les situacions en les quals els estudiants són interpel·lats directament i han de prendre decisions, així com utilitzar estratègies que els permetin avançar en la construcció de la narrativa, implica introduir les pròpies experiències, personals i col·lectives. L'aprenentatge situat considera que una situació educativa sempre és conseqüència de la interacció entre aspectes socials i les característiques de la persona que aprèn a partir d'un procés actiu i basat en l'experiència com a part d'un context determinat. Els principis definitoris són:

- “La interpretació de l’aprenentatge com un procés constructiu en el qual els estudiants són a la vegada subjectes i protagonistes;
- és un procés intrínsecament social que es recolza en les relacions interpersonals
- que té lloc en un context cultural determinat;
- i que els processos de desenvolupament personal i de socialització i enculturació són complementaris i independents” (Coll, 2004, p.25).

Per tant, el procés de creació de significats no pot produir-se fora de la cultura i de la realitat que comparteixen (Illeris, 2009), i el sentit depèn de les situacions i de les negociacions. És producte d’una activitat i de la situació en la qual es produeix (Brown, Collins i Duguid, 1989). Són evidents els paral·lelismes entre aquest tipus d’aprenentatge i les condicions que proposa la narrativa transmèdia per tal de facilitar-lo, ja que els estudiants són l’eix i el motor de l’avanç de la narrativa i el treball comú i la negociació del significat són imprescindibles per a la comprensió de la narració i la presa de decisions.

Si s’analitza més en detall, els arguments que permeten afirmar que la narrativa transmèdia tendeix a promocionar l’aprenentatge situat es basen en:

- La similitud de les situacions experiencials proposades per la narrativa i la vida real, i per tant la manera com els estudiants aprenen dins i fora de l’escola. L’aprenentatge es presenta en certa manera “com un aspecte de viure i no com un lloc” (Bruce, 2009).
- Igual que en els contextos més informals, la narrativa transmèdia promou escenaris integrats, en els quals el context emmarca l’aprenentatge i aquest és un vehicle per a alguna cosa, no una finalitat en sí mateixa.
- És imprescindible la col·laboració i la comunicació entre els participants, de forma que l’aprenentatge emergeix a través de la discussió (Claxton, 2013).
- Es planteja un dilema a partir del qual desplegar un conjunt d’accions que requereixen de la presa de decisions per part dels estudiants, així com la interpretació de la narrativa i de la situació en la qual es situa, en molts casos similars a les que es produeixen en la seva vida quotidiana malgrat tractar-se d’una narrativa de ficció. A partir d’aquestes decisions, i per tal que la narrativa segueixi avançant, cal que els estudiants interactuin i col·laborin entre ells però també amb els altres elements que intervenen en el món narratiu (Sagástegui, 2004; Niemeyer, 2006; Lave i Wenger, 1991).

El rerefons d'aquest plantejament implica fer indirectament una reflexió als estudiants, per mostrar-los que no només poden aprendre mitjançant un procés de construcció que queda circumscrit únicament a l'espai de l'aula o als murs de l'escola, sinó que es generen oportunitats (que poden iniciar-se també dins de l'escola) per tal que participin de la cultura que els envolta i en les seves pràctiques quotidianes que, en molts dels casos, permeten també la interacció amb altres membres de la comunitat. Trencar aquests límits tradicionals implica fer-ho en una doble direcció, plantejant activitats que sorgeixin de l'escola i es traslladin a altres espais però també portar a l'aula activitats que impliquin altres eines i recursos d'aprenentatge que no s'han relacionat típicament com a part de l'escola (Burbules, 2009). Més enllà de la idea de dins i fora de l'escola cal evidenciar l'existència de molts contextos d'aprenentatge i en moltes ocasions aquests no són coherents uns amb els altres. En el plantejament de la relació entre la narrativa transmèdia i els contextos cal entendre que la qüestió a debat no implica saber què passa en un context o en un altre sinó en com les pràctiques dels estudiants permeten establir relacions entre contextos (Rodríguez Illera, 2013).

A l'hora de redefinir el tipus d'activitat que es realitza en una narrativa transmèdia una de les opcions que sembla més adequada a l'hora de plantejar una metodologia centrada en l'estudiant és l'estratègia d'aprenentatge basada en un projecte. Aquest mètode constitueix una estratègia didàctica llargament citada i experimentada (Salinas, Pérez, de Benito, 2008). Aquest projecte caldrà que s'adeqüi a cada finalitat i a cada cas concret, però entorn a la idea de proposar un conjunt d'accions integrades en les quals participa tot el grup, amb diferents intensitats o graus d'implicació. Utilitzar una organització per projectes és clarament útil (Rodríguez Illera i Londoño, 2009), i els estudiants són els protagonistes que permeten resoldre el projecte plantejat. Algunes de les característiques de l'aprenentatge basat en el mètode de projectes poden assimilar-se a la proposta d'aplicació de la narrativa transmèdia a l'educació, i concretament a l'educació secundària obligatòria. En primer lloc, l'activitat s'orienta al món real, com a contraposició a una aproximació abstracte al coneixement. Els processos d'aprenentatge que es deriven del món narratiu són interdisciplinars. L'evolució del relat depèn de les accions i decisions dels estudiants, que actuen des de l'autonomia i la pràctica. Així mateix la participació activa es promou a partir d'estratègies col·laboratives que poden estar mitjançades per TIC (Salinas, Pérez, de Benito, 2008)

Aquesta idea també planteja opcions per a la creació de comunitats dins de l'aula, bàsicament degut a l'exigència vers als usuaris en termes d'implicació tant cognitiva com social i emocional. La creació de comunitats es pot enllaçar també amb els espais d'afinitat descrits per Gee (2004) com espais que ofereixen oportunitats per als nous aprenentatges en els quals cada participant està permanentment motivat per adquirir nous coneixements o perfeccionar les seves habilitats i perquè permeten a cada participant sentir-se com un expert. Lave i Wenger (1991) destaquen la pertinència, la participació i la praxis com els elements claus per aquestes comunitats. Segons Coll (2004) entendre les aules com a comunitats d'aprenentatge implica un conjunt de persones amb diferents nivells d'experiència, coneixement i habilitat, que aprenen mitjançant la seva implicació a partir de la col·laboració. En el cas de la narrativa transmèdia no es pot parlar directament d'una comunitat d'aprenentatge com a tal, però sí de les dinàmiques o sinergies similars que passen, en aquest cas, per a la creació de comunitats temporals. Però tot i aquesta vessant eminentment pràctica, l'aprenentatge no només se situa en l'activitat de manera aïllada sinó que forma part d'un procés més integral que inclou tant "coneixement, ser, pertinència i experiència pràctica, doncs el procés de construcció de coneixement s'efectua sempre allà on les persones acordin un objectiu comú, per analitzar una activitat que tots experimenten i reconeixen com a significativa" (Londoño, 2013, p.98).

B. Contextos i aprenentatge

Tradicionalment l'herència de les institucions educatives comparteix la necessitat dels estudiants d'estar en el mateix lloc i al mateix moment, estudiant la mateixa matèria i estant a la mateixa pàgina (Cope i Kalantzis, 2009). L'exclusivitat d'aquesta simultaneïtat espacial i temporal però, ja no té massa sentit avui en dia, entenent que l'aprenentatge es pot produir a qualsevol lloc i en qualsevol moment. Els límits del que s'han anomenat "dins i fora" de l'escola són avui en dia més difusos que mai (Erstad, 2013), especialment des de la perspectiva dels estudiants, una afirmació clau que permet posar sobre la taula la necessitat de re-definir com s'entenen les relacions entre contextos.

El terme context s'ha pensat des d'enfocaments diferents, i des del punt de vista de l'aprenentatge les qüestions es plantegen a partir de quins són els contextos socials que determinen els objectius d'una activitat. Si bé és cert que hi ha diverses investigacions que plantegen l'objectiu de trobar un nou llenguatge per explicar

aquest tipus de pràctiques que van més enllà dels contextos, hi ha dues posicions diferenciades que mostren, per una banda, la voluntat d'adaptar els contextos cap a l'escola però mantenint-la en una posició central (Coll, 2004) o bé d'altres que entenen les pràctiques més enllà dels contextos i es centren en les "vides d'aprenentatge", en les quals es busca entendre les transicions entre ells, així com la complexitat entorn a com la gent jove té experiències d'aprenentatge més enllà del lloc i l'espai, com una part de les seves pràctiques diàries (Erstad, 2013). Des d'aquesta perspectiva es parla de creuament de límits (boundary crossing) (Tuomi-Grohn i Engeström, 2003) que utilitza la idea de frontera per entendre què passa amb les persones quan estan en procés de canvi i quan travessen una frontera cap a un altre espai amb una cultura, aprenentatge o valors diferents. Des d'una visió de contextos digitals, aquests s'amplifiquen i cada vegada estan més interrelacionats (Rodríguez Illera, 2013).

La narrativa transmèdia tendeix a buscar aquesta interrelació entre els contextos, arribant en certa forma a integrar els diferents transfons, i a la vegada a fer menys evidents les diferències de focus o d'activitats en un context o un altre. És a dir, el fet que es desenvolupin pràctiques pròpies d'un context cap a un altre fa que perdin pes les diferències entre les finalitats de les activitats -què s'espera en un context i com s'organitza l'activitat pròpiament segons les seves característiques. En aquest sentit, la narrativa transmèdia actua de forma semblant als videojocs, convertint-se en una eina per establir relacions entre diferents contextos d'aprenentatge (Lacasa, 2011). Moltes de les pràctiques que més habitualment es poden desenvolupar en relació a algun dels mitjans que formen una narrativa transmèdia o les pròpies dinàmiques derivades s'associen a formes de cultura popular que tradicionalment s'han separat del món acadèmic (Jenkins, 2008; Gee, 2004). Aquesta difusió permet també la promoció de la immersió i la motivació dels estudiants, ja que el provoca la sensació que sempre "estan jugant", entenent que aquesta activitat es connecta amb la majoria de les seves xarxes diàries i quotidianes (McGonigal, 2003), tant aquelles que es relacionen amb una finalitat d'aprenentatge com les que no.

Per altra banda, la narrativa transmèdia facilita la visió d'un aprenentatge ubic, és a dir, que es pot produir en qualsevol moment i a qualsevol lloc. La ubiqüitat també implica, tal i com descriu Burbules (2009), l'accés continu a la informació. I la distinció entre formal i informal es difumina una vegada es reconeix que la localització física ja no és una limitació per a l'aprenentatge de les persones. A més a més està en moltes

ocasions relacionada amb els aparells portables i això implica noves pràctiques socials com per exemple mirar el mòbil en comptes del rellotge per consultar l'hora, així com la interconnexió permanent, que va des de la possibilitat d'accedir a informació mitjançant codis QR situats a l'espai públic fins a la comunicació instantània, utilitzant aplicacions de missatgeria.

2.3.3. L'ús

En tercer lloc, pel que fa l'ús de la narrativa transmèdia el primer que cal destacar és la noció d'usuari en concordança amb una interpretació d'audiència activa en el sí d'una cultura participativa. Aquesta participació té un conjunt d'implicacions que passen pel desenvolupament de competències de diferents tipus: instrumentals per gestionar els entorns multimèdia, de gestió de recursos, comunicatives, reflexives, així com pràctiques alfabetitzades i altres competències de resolució de conflictes o culturals.

A. Immersió i formes d'implicació

Els estudiants que participen en les narratives transmèdia assumeixen rols d'investigadors. L'activitat bàsica que realitzen es basa en un procés de col·laboració i d'indagació en el qual connecten dades disperses per tal d'aconseguir un argument coherent. Però per poder considerar les competències o pràctiques que desenvolupen cal prèviament tenir en compte la immersió en el món narratiu, que determinarà el grau de motivació i per tant també la intensitat de la seva implicació. Un videojoc, pel·lícula, serie o llibre són immersius quan l'audiència se sent motivada a profunditzar en la història, buscar informació, realitzar noves relacions, etc. En aquest sentit, segons Castellón i Jaramillo (2013) el desenvolupament o la dedicació a un videojoc fins a la consecució dels objectius que es volen aconseguir per avançar es converteix en quelcom fonamental. La diferència entre videojocs i narratives transmèdia són el tipus de recompenses o motivacions intrínseques que es gestionen a través del món immersiu. Mentre que en alguns dels jocs clàssics, de taula o d'ordinador l'objectiu principal és la consecució de punts o recompenses (Constikyan, 2013), en la narrativa transmèdia avançar no implica aconseguir puntuació sinó nou coneixement.

Segons Lindley, Nacke i Sennersten (2008), hi ha tres tipus d'immersió:

- Sensorial, que es refereix a l'experiència audiovisual dels videojocs.
- Basada en desafiaments en la qual es requereix al jugador un estat de concentració destinat a la superació d'aquests reptes.
- Imaginativa, que es descriu com l'absorció de la narrativa del joc i la identificació amb els personatges.

Aquestes tres tipologies d'immersió poden ser ben transferides als escenaris de la narrativa transmèdia, posant de manifest però una diferència directa en el tercer cas. Als videojocs la identificació amb els personatges es realitza a través d'avatars o representacions mentre que en el cas de la narrativa transmèdia és el mateix jugador que participa com a audiència activa sense l'ús d'un avatar. Però a banda d'aquests tipus d'immersió que tenen especialment en compte el component cognitiu també tenen rellevància el punt de vista social i emocional.

Una de les idees centrals d'una narrativa transmèdia amb finalitats educatives implica considerar que en la visió de d'aprenentatge que promou i se'n deriva els estudiants en sí mateixos són els principals referents per definir el procés d'aprenentatge, en oposició a aquells entorns en els quals el professorat i l'estructura dels llibres de text defineixen i controlen el procés (Jonassen i Land, 2012). La participació dels estudiants no només fa referència a la vinculació vers els esdeveniments específics sinó també a un procés en el qual són actius tant en pràctiques locals com en les pràctiques comunitàries. Aquesta vinculació externa entre l'aprenent i el seu entorn social, cultural o material constitueix el focus d'estudi de les teories socials de l'aprenentatge. Però aprendre implica com a mínim dos processos, l'extern d'interacció però també un procés intern psicològic que permet l'elaboració i l'adquisició. A partir d'aquesta relació entre la interacció individual la interacció ambiental i l'adquisició psicològica, des del contingut fins a l'incentiu Illeris (2003; 2009) elabora una proposta de tres dimensions de l'aprenentatge:

DIMENSIONS D'APRENTATGE

1

COGNITIVA

- Relacionada amb el coneixement, competències, opinions, valors, estratègies que precisen d'un procés cognitiu per a la seva adquisició.
- Aquesta adaptació activa pot desenvolupar-se a partir de processos acumulatius, assimilatius o acomodatius del coneixement.

2

EMOCIONAL

- L'incentiu per aprendre inclou elements com les emocions o els sentiments que mobilitzen i condicionen l'aprenentatge.
- Cada vegada més els processos d'aprenentatge cognitiu generen estructures que es recorden emocionalment i per tant, es mobilitzen en les situacions noves en base a aquest record.

3

SOCIAL

- Fa referència als processos d'interacció entre l'individu i l'entorn, que es produeixen necessàriament dins de la societat.
- Està arrelada als contextos que no són biològics sinó històrics o socials (Illeris, 2009).
- Comprèn tant la interacció directa entre les persones així com entre l'individu i el material o el món social.

Figura 9. Dimensions d'aprenentatge d'Illeris (2003; 2009)

La dimensió social d'aprenentatge es pot traduir en el cas de la narrativa transmèdia, en una implicació en la qual tots els participants contribueixen en la construcció col·lectiva de coneixement, caracteritzada per Coll (2004) a través dels següents elements definitoris:

- Acord de fer progressar el coneixement i les habilitats col·lectives.
- El compromís amb l'objectiu de construir i compartir coneixements nous.
- La insistència en el caràcter distribuït del coneixement.
- L'èmfasi en l'aprenentatge autònom i auto-regulat, en l'adquisició d'habilitats i estratègies d'aprenentatge metacognitives i en l'aprendre a aprendre.

- La selecció d'activitats d'aprenentatge percebudes com a autèntiques i rellevants per als participants.
- La posada en marxa d'estratègies per a l'aprenentatge col·laboratiu.
- L'ús sistemàtic d'estratègies i procediments dissenyats amb la finalitat que tots els participants puguin compartir els aprenentatges.
- La caracterització del professor com a facilitador d'aprenentatge.
- El control compartit i distribuït entre els participants de les activitats d'aprenentatge.
- L'existència d'alts nivells de diàleg, d'interacció i de comunicació entre els participants.

Tot i aquesta divisió en tres dimensions, els processos d'aprenentatge són complexos i per tant a la pràctica no existeixen funcions separades sinó que es divideixen per tal de fer-ne una anàlisi. En aquesta aproximació, Illeris (2003) aposta per l'aprenentatge com un procés holístic que inclou processos integrats, la interacció social directa o indirecta i un procés d'adquisició que és psicològic i intern.

B. La participació dels estudiants: alfabetitzacions digitals i competències culturals

La relació dels estudiants amb els mitjans i la seva participació en el desenvolupament de la narrativa implica una estreta relació entre aquestes pràctiques i l'alfabetització digital avançada, entenent avançada com l'ús complex de les eines que els permeti generar i comprendre de manera integrada i crítica els missatges (Rodríguez Illera, 2004). En el context actual es fa evident que no es pot parlar d'alfabetització sense fer referència al consum (significació) i a la producció a través dels mitjans. No n'hi ha prou en centrar-se en l'alfabetització de la lletra impresa sinó que es requereix una alfabetització de gran varietat d'àmbits semiòtics diferents (Gee, 2004).

De la mateixa manera que es produeix en altres pràctiques com els relats digitals, en la narrativa transmèdia la participació dels estudiants inclou una varietat d'alfabetismes (Ohler, 2008):

- orals i escrits, ja que els estudiants han de generar recursos per participar en la creació d'arguments que permetin negociar el significat de les informacions i obtenir-ne de noves;

- multimedials, ja que han de llegir i escriure amb diferents llenguatges propis del mitjans que intervenen en el món narratiu;
- i mediàtics, per a recollir, avaluar i analitzar els missatges dels diferents mitjans, la seva estructura o la funcionalitat.

Fer referència a l'alfabetització digital implica prendre en consideració l'ampliació d'aquest terme més enllà d'una capacitat cognitiva, per incloure-hi pràctiques vinculades a l'entorn i com a concepte social; eixos tecnològics vinculats a les eines, competències lingüístiques i capacitat crítica. Així mateix, l'alfabetització passa a ser entesa com una competència, un procés i una pràctica. Deixa d'estar associada a una etapa del desenvolupament dels infants amb un punt d'unió i un final, per convertir-se en un procés permanent i necessari al llarg de la vida (Rodríguez Illera, 2004). Un dels exemples més paradigmàtics d'aquesta evolució es planteja a partir del manifest publicat pel New London Group (1996), que s'oposa al concepte tradicional de multialfabetitzacions. En aquest manifest es parteix de la premissa acceptada que a inicis del segle XXI el món és globalitzat però culturalment molt divers i per tant, les noves formes de comunicació també deriven en la necessitat d'adquirir noves competències. El concepte de multialfabetitzacions es defineix com una aproximació a l'alfabetització centrada en les variacions, en l'ús del llenguatge segons les diferents situacions socials i culturals i la multimodalitat intrínseca de les comunicacions, especialment en el context dels nous mitjans (Cope i Kalantzis, 2000). Es poden identificar dos elements destacats en aquesta definició:

- La multiplicitat de canals i mitjans, així com la varietat de formats de text. Aquest eix planteja la necessitat dels individus de poder accedir a un món en el qual el llenguatge es troba en constant canvi i per tant la descodificació, l'anàlisi crítica així com la producció, impliquen noves competències.
- L'increment de situacions de diversitat cultural i lingüística en un món globalitzat. El segon eix planteja la necessitat de centrar-se en contextos específics, en els quals les diferències culturals tenen implicacions en els processos de significació.

Des del punt de vista de la narrativa transmèdia, en els diversos estudis exploratoris, sorgeix amb força la idea que la narrativa transmèdia promou noves aproximacions a la lectura (Herr-Stephenson et al., 2013) així com d'una forma més genèrica permet un nou enfocament del concepte alfabetització que inclou la

capacitat d'experimentar amb les coses pròpies de l'entorn com una forma de resoldre problemes (Jenkins, 2006). I aquesta experimentació va més enllà dels textos analògics i inclou diferents tipus d'alfabetització visual (Gee, 2004) i multimodal, que permeten comprendre de manera significativa un missatge emès a partir de la combinació de diversos modes que no podria ser comunicat per separat. En el cas de la narrativa transmèdia per tant, la idea d'alfabetització inclou:

- una indagació i comprensió crítica i activa dels missatges que procedeixen dels diversos mitjans;
- nous tipus de lectura o d'autoria;
- construcció de significats pròpis i de significats derivats de diferents formes de consum
- i creació i compartició dels diversos elements (Herr Stephenson et al. (2013).

Retornant a la idea d'alfabetització digital, aquesta pot ser entesa des de dos grans eixos. En primer lloc el bloc que fa referència a les competències digitals i a la idea de *digital literacy* exposada anteriorment, però també un segon eix que fa referència al que alguns autors han anomenat alfabetització mediàtica (*media literacy*) en la qual s'hi inclou l'aproximació de competències culturals realitzada per Jenkins i que són considerades en aquest estudi com a elements clau de les potencialitats d'ús de la narrativa transmèdia amb finalitats educatives.

Competències culturals

Una de les conseqüències de la societat de la informació és el que s'ha denominat com a cultura participativa (Jenkins, 2010), atenent que aquest concepte no és novedós però sí que pren rellevància avui en dia bàsicament degut als processos de convergència entre mitjans. La participació de les persones en els processos culturals s'ha ampliat, amb un conjunt de possibilitats d'accedir a la informació, comunicar-nos amb els altres i crear continguts multimodals com mai abans en la història havia estat possible. A partir d'aquesta diagnosi, i des del punt de vista de l'aprenentatge, sorgeixen qüestions entorn a quines són les alfabetitzacions o les competències que han de permetre desenvolupar una educació ajustada als nous reptes plantejats.

L'informe de Jenkins et al. (2009) descriu quatre formes diferents de participació dels estudiants. S'entenen com un nou currículum ocult, malgrat algunes opinions manifesten que aquest tipus d'habilitats són apreses de forma informal en entorns de

cultura popular per part dels infants i joves. Hi ha tres elements destacats que posen de manifest la importància d'aquestes competències i la necessitat d'establir intervencions pedagògiques concretes (Jenkins et al., 2009):

PARTICIPACIÓ

La societat actual requereix una preparació específica per tal que el jovent pugui participar de manera plena en el món de demà.



TRANSPARÈNCIA

Un dels reptes dels jovent és aprendre i identificar com els mitjans determinen i conformen les percepcions del món.



ÈTICA

El trencament de les formes tradicionals de formació professional i socialització haurien de preparar el jovent per un paper cada vegada més important en tot allò públic com a creadors de mitjans i participants dels afers comunitaris.

Figura 10. Reptes identificats per Jenkins et al. (2009) en el sí d'una societat basada en la participació

En la idea de participació calen establir espais en els quals poder desenvolupar aquesta competència segons les necessitats de cada persona. El fet que en els espais d'educació formal es tendeixi a homogeneitzar o uniformitzar els coneixements fan que els estudiants amb unes habilitats més avançades no puguin explotar-les. Per contra, els estudiants que fora de l'educació formal no hagin tingut l'oportunitat de dur-les a terme es veuen sobrepassats per intentar estar al mateix nivell dels seus companys. Aquesta diferència té una correlació directa amb la idea de capital cultural en el sentit que els factors vinculats a aquest tipus de capital determinen també els coneixements que els estudiants traslladen d'un context no formal o informal a les institucions educatives. Pel que fa a la transparència, tot i estar cada vegada més acostumats a l'ús dels mitjans com un recurs (per a l'expressió, la creativitat, la cerca i fins i tot la vida social), en alguns casos estan limitats per la capacitat d'examinar els mitjans en sí mateixos.

A partir d'aquestes dimensions, Jenkins et al. (2009) planteja un conjunt de competències de caràcter cultural que identifica com a necessàries per a desenvolupar de forma plena la ciutadania en la societat digital. Altres autors han indentificat competències que són pròpies de jocs híbrids i que es relacionen amb la cultura participativa. Klastrup i Tosca (2013b) per exemple, reconeixen que els participants no només revisen i reconeixen la narrativa sinó que també negocien, actuen i col·laboren així com defensen el valor de la pròpia interpretació del món transmedial. En la mateixa línia Prensky (2001) planteja quines són les característiques o les tasques que impliquen als estudiants avui, en el canvi de rol entre el docent, que passa a ser un guia, i l'estudiant que té la responsabilitat d'acció:

- Descobrir i seguir la seva passió.
- Utilitzar totes les tecnologies disponibles.
- Cercar informació.
- Compartir amb els altres pensaments, opinions, plantejar preguntes i aportar respostes a preguntes d'altres.
- Practicar quan sigui possible.
- Crear presentacions basades en el multimèdia o l'hipertext.

Igualar l'alfabetització digital amb l'ús de les tecnologies digitals és simplificar una qüestió que com s'ha observat és molt complexa i té a veure amb un ampli ventall de coneixements, competències i habilitats que van més enllà de l'espai acadèmic. Jane McGonigal (2003) exposa l'experiència de la comunitat de jugadors vinculats al joc immersiu "The Game". Segons l'autora, les habilitats i els coneixements bàsics que es requerien per participar de la comunitat eren la resolució de problemes, el treball en grups cooperatius per encaixar les peces que conformaven el puzzle de l'argument i una aplicació clara d'intel·ligència col·lectiva sense la qual hagués estat impossible tirar endavant la resolució de problemes (distributed problem-solving network). Pierre Lévy (2001) argumenta que la col·lectivitat no és sinònim de solidaritat ni d'uniformitat. Entenent que els espais virtuals obren un ventall ampli d'oportunitats per crear sinèrgies de mètodes d'organització i regulació, també accepta la diversitat. La intel·ligència col·lectiva és un procés d'evolució i de creixement des de la diferència.

Considerant aquestes aportacions entorn a les competències, es recupera el treball desenvolupat per Jenkins et al. (2009) que ens serveix com a síntesi i recull, des

de la perspectiva d'aquesta investigació, de les principals aportacions en termes de competències culturals:

| | |
|------------------------|-------------------------------|
| Competències culturals | joc |
| | representació o interpretació |
| | simulació |
| | apropiació |
| | multi-tasca |
| | cognició distribuïda |
| | intel·ligència col·lectiva |
| | judici |
| | navegació transmèdia |
| | treball en xarxa |
| | negociació |

Figura 11. Competències culturals descrites per Jenkins et al. (2009)

Jenkins et al. (2009) posa de manifest que les noves alfabetitzacions haurien de ser vistes com habilitats socials, com vies d'interacció dins d'una comunitat i no només com una habilitat individual utilitzada per a l'expressió personal. Aquestes competències són necessàries per posar en comú el coneixement (intel·ligència col·lectiva), per negociar a través de les diferències culturals que donen forma als supòsits que regeixen els diferents comunitats i per la conciliació de bits de dades en conflicte per formar una imatge coherent del món que els envolta (Jenkins, 2009).

El focus per establir aquestes competències no és l'acompliment individual sinó un context cultural emergent que dóna suport a una àmplia participació en la producció i distribució dels mitjans. En el procés de garantir aquestes competències com una forma d'empoderament per participar de manera plena en una cultura de convergència mediàtica i participativa, l'educació té una responsabilitat en repensar com es gestionen i garanteixen, independentment de la visió divisòria de contextos o de tipus d'aprenentatges. És en aquest sentit en el qual es planteja una de les hipòtesis d'aquesta investigació, que considera la narrativa transmèdia com una eina

que habilita espais de participació en els quals es poden fonamentar aquestes competències culturals.

C. El rol del professor i *puppet master*

Tal com s'ha exposat anteriorment, en el desenvolupament d'una narrativa transmèdia amb finalitats educatives els estudiants són els actors principals, però evidentment intervenen altres figures sense les quals tampoc seria possible la seva aplicació.

Es poden diferenciar alguns dels rols que hi intervenen directament de la següent forma:

- *Puppet-master*: és la persona que lidera el control administratiu de la narrativa i que facilita les respostes o adaptacions del mateix en funció de les decisions preses pels usuaris. Té per objectiu possibilitar que les comunitats de participants es desenvolupin amb eficàcia i facilitar-los la interpretació de les pistes quan ho requereixin.
- Professorat: és qui fa un seguiment directe del desenvolupament de la narrativa. Actua de forma coordinada amb el *puppet-master* per tal de garantir el bon funcionament de l'activitat i especialment pel que fa a la gestió emocional dels estudiants. En algunes ocasions el professorat també pot exercir com a *puppet-master*, ja sigui amb una actuació directa que ajudi als estudiants a interpretar els següents passos o bé de manera indirecta, adaptant la narrativa en funció de les decisions dels estudiants.
- Institució: la institució educativa juga un paper clau en la possible implementació de la narrativa transmèdia amb finalitats educatives, ja que ha de facilitar la seva posada en pràctica tant des del punt de vista logístic com també, i sobretot, vetllant per la tasca educativa que se'n deriva i que ha de garantir.
- Participants: poden tenir diversos perfils, des dels caçadors, jugadors amb molta experiència i dedicació; detectius que específicament els motiva determinar el significat de les pistes i solucionar enigmes; o observadors.

Destaca especialment la importància del professorat, ja que participa, en major o menor grau, en el disseny i l'adaptació del guió prèviament a la seva implementació i

juga un paper imprescindible en el seu desenvolupament com a guia i acompanyant dels estudiants en l'experiència immersiva.

Pel que fa al *puppet-master* el seu rol no només es basa en observar o estar alerta del procés d'interpretació en la creació de significat sinó també i especialment en la interpretació que reconeix basada en la pràctica (Dena, 2009). Tot i això, és evident que el significat no s'elabora purament pels constructors o *puppet-masters* sinó que els participants contribueixen especialment en la construcció del món imaginari. També cal considerar que quan un equip de disseny (coincideixi o no amb el *puppet-master*) fa un esforç de dissenyar un treball particular, no necessàriament això significa que serà interpretat de la mateixa que es pretenia. Igualment que succeeix amb els requeriments que són elevats en quant als estudiants, els dissenyadors i creadors també requereixen un coneixement i habilitats específiques de cada mitjà però sobretot necessiten coneixements i habilitats en la negociació i la significació de les cultures de participació.

EN RESUM

L'interès educatiu de la narrativa transmèdia sorgeix arran de la pregunta sobre quins efectes tenen certs mitjans en els processos d'aprenentatge en un context de cultura digital i de mecanismes de participació activa. Aquest focus planteja considerar les conseqüències cognitives, socials i emocionals de la interacció amb la narrativa transmèdia i de la participació en una comunitat temporal o grup d'afinitat.

L'enfocament pres en aquest estudi sobre les narratives transmèdia implica aprofitar els seus principis en situacions escolars, plantejant-la com un projecte a partir del qual fomentar algunes competències d'alfabetització digital i culturals. Si s'enumeren els principals elements d'interès educatiu de la narrativa transmèdia revisats en aquest marc teòric es poden destacar:

- La narrativa transmèdia permet posar en pràctica formes d'alfabetització digital avançada, entesa com l'ús complex d'eines digitals així com la convergència de mitjans.
- Quan es parla de narrativa transmèdia es fa referència a històries que es desenvolupen a través de diferents suports i parcialment en espais reals, en la qual la creació de continguts i la construcció de significat per part dels participants és imprescindible. Des d'un punt de vista conceptual l'educació sempre ha estat transmedial, els mitjans es planifiquen i s'utilitzen estratègicament a l'aula per millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge i per aconseguir que les competències amb els requeriments del context social en el qual es troben.
- La narrativa transmèdia situa a l'estudiant com a centre de l'acció, amb un paper actiu i determinant. El professorat, així com els organitzadors de la narrativa, actuen com a guia de suport al llarg de tot el procés. La pràctica de l'estudiant així com les decisions que pren són les que centren el desenvolupament del món transmedial. L'organització col·lectiva com a eina per assolir un objectiu comú implica establir espais d'afinitat (Gee, 2004).
- La proposta metodològica basada en projectes és el que s'adequa millor als plantejaments de la narrativa transmèdia amb finalitats educatives. A

través d'aquest mètode es propicia l'experimentació, el treball interdisciplinari i la formació de noves afiliacions. Així mateix, es tendeix a entendre l'aprenentatge com un procés situat. L'establiment d'un objectiu explícit comú, així com l'atenció centrada en l'alumne, que té un paper actiu i determinant, són dues de les principals característiques del treball per projectes que la narrativa transmèdia permet evidenciar.

- A diferència d'altres propostes la narrativa transmèdia permet facilitar una implicació cognitiva, social i emocional, tres de les dimensions que defineixen l'aprenentatge i que tenen conseqüències i afecten directament a la motivació de l'estudiant a partir, entre d'altres, de l'augment del temps de dedicació a l'activitat.
- Finalment, un dels principals focus d'interès de la narrativa transmèdia és la incorporació d'elements externs al marc escolar i viceversa. La simulació en forma de joc facilita els processos d'aprenentatge permanent (Salen i Zimmerman, 2004) i per tant aquest es pot donar tant dins com fora de l'escola. Aquesta proposta propicia la integració dins del marc escolar d'estratègies i dinàmiques pròpies de l'aprenentatge informal o d'àmbits de cultura popular, aposats al marc acadèmic. Sens dubte, comprendre aquest tipus de dinàmiques pot ajudar a integrar-les a l'aula, amb l'objectiu d'aprofitar-ne els beneficis pedagògics que se'n deriven.

De la mateixa manera que les experiències transmedials desenvolupades fins al moment demostren l'interès d'aquest dispositiu com una forma de motivació i implicació, en aquesta tesi doctoral es planteja el treball de la narrativa transmèdia des d'un punt de vista pedagògic, aprofitant aquestes dinàmiques motivadores de participació i implicació amb finalitats educatives.

3. LA CARTA ANCESTRAL

La Carta Ancestral és una narrativa transmèdia de ficció, dissenyada amb finalitats educatives, específicament per un context d'Educació Secundària Obligatòria. Tots els materials i suports han estat creats específicament per al projecte La Carta Ancestral que s'ha dut a terme amb el suport del Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual de la Universitat de Barcelona i amb la participació d'alguns seus membres i d'altres professionals externs que han col·laborat per tal de dissenyar o produir tots els elements que conformen el món narratiu.

El disseny del món narratiu combina un argument de ciència ficció amb un desenvolupament en el qual hi intervenen diversos materials, tant digitals com analògics. La Carta Ancestral es pot definir com una narrativa transmèdia precisament perquè conté els tres pilars que la fonamenten: una narració que cal ser construïda a partir d'informacions que provenen de diversos mitjans i sistemes de significació, cada un d'ells realitzant una aportació significativa al desenvolupament de la història o a la comprensió de l'argument; es pot situar i desenvolupar en diversos espais i moments que no estan determinats prèviament; i el seu avanç depèn del rol d'audiència activa desenvolupat pels estudiants.

Per tal de descriure la proposta amb més detall se seguirà l'estructura explicada anteriorment que permet realitzar una anàlisi a les narratives transmèdies basada en tres dimensions: el disseny, l'aplicació i l'ús.

3.1. El disseny de la Carta Ancestral

Tal com s'ha explicat anteriorment, el món narratiu està compost pels personatges, el lloc i el temps i els aspectes ètics (Klastrup i Tosca, 2004). En el cas de La Carta Ancestral l'argument entorn al qual gira la història narrativa és el següent:

El personatge principal d'aquesta història es diu Toni Júpiter. És un androide, és a dir, un robot amb aparença humana. A aquest mimet, denominació que es dona als andròides en aquesta història, li queden només trenta dies de vida. A l'inici de la història, al *rabbit hole*, en Toni, que té 16 anys, demana ajuda per aturar el seu procés de desconnexió i treure a la llum els plans dels seus creadors,

els Ancestrals. Aquests són una comunitat secreta provinent del planeta Ancestra, que s'han autoerigit com a salvadors del planeta Terra. Ancestra és el planeta d'origen d'aquesta comunitat secreta que van arribar a la Terra després de viure el procés de destrucció del seu propi planeta per part dels seus habitants, bàsicament degut a un desenvolupament desmesurat, el consum dels recursos naturals i l'excés descontrolat de contaminació. Una expedició del planeta Ancestra viatja per l'espai per trobar un altre planeta on habitar i la Terra és l'objectiu triat. Una vegada arribats a la Terra i per evitar que tingui el mateix desenllaç que Ancestra, aquesta comunitat es proposa protegir-lo de l'enemic més perillós, l'espècie humana. Els Ancestrals han iniciat un procés, que anomenen "La Gran Substitució", que consisteix a reemplaçar progressivament als humans per androides com en Toni. Després d'anys d'investigacions i d'intents, actualment les investigacions dels ancestrals han aconseguit desenvolupar mimets que poden conviure de manera secreta enmig dels humans, passant desapercibuts. En Toni conviu entre els humans i ha arribat a un nivell tan alt d'integració que, malgrat ser internament un robot, ha arribat a desenvolupar emocions humanes, fet que en cap cas havia estat previst per part dels seus creadors. Davant d'aquesta immersió absoluta en Toni decideix escapar-se i amagar-se amb l'objectiu de boicotejar els plans dels seus creadors i aturar "La Gran Substitució". Des del seu amagatall intenta posar-se en contacte amb qui pugui ajudar-lo a desemmascarar als Ancestrals. Quan Estrella Blanco, la creadora d'en Toni i una de les ancestrals, descobreix les intencions del jove mimet decideix que la millor solució per salvar els seus plans és desconnectar a en Toni i el reprograma perquè acabi aturant-se i, per tant morint, en un període de 30 dies. L'única manera d'ajudar a salvar la vida d'en Toni Júpiter és obtenint el codi que permet tornar-lo a reprogramar i evitar la seva desconnexió. Aquest codi es troba a la intranet de l'empresa Mimets, S.A. Aquesta companyia és aparentment una empresa de pròtesis, però en realitat és una estructura empresarial utilitzada per part dels Ancestrals per desenvolupar "La Gran Substitució". A la intranet de l'empresa és on s'emmagatzema tota la informació relacionada amb el pla de substitució, així com el codi que permet reprogramar a en Toni. Però per accedir a la intranet de la pàgina web primer és necessari dexifrar el codi escrit en l'alfabet ancestral. Per comprendre aquest codi cal descobrir les claus i les informacions que proporcionen els diversos mitjans i plataformes, tant analògics com digitals, seguir les pistes i realitzar les contribucions que permeten encaixar totes les peces i aconseguir el repte d'ajudar a en Toni. Per resoldre el repte d'accedir a la

intranet de Mimets,S.A. es compta amb l'ajuda de l'Eliza, la xicoteta d'en Toni que també està disposada a buscar qualsevol informació que li permeti trobar-lo i salvar-lo. L'Eliza, tot i que no té consciència de ser-ho i fins al final de la història ningú n'és coneixedor, també és una miment. Amb tots dos s'estableixen vies de comunicació a través de vídeos i de la xarxa social Facebook. A través de les diverses informacions que es poden anar recollint s'acaba coneixent la història dels ancestrals, els detalls del seu pla de creació de mimets per substituir als humans, entre d'altres.

A partir d'aquest argument s'ha creat un món narratiu en el qual hi intervenen diversos mitjans i materials que poden ser utilitzats per part dels participants per interactuar, per extreure informació i unir les peces que conformen el món narratiu i que permeten resoldre el repte inicial plantejat. Tots els mitjans que s'explicaran més endavant amb detall han estat creats específicament per La Carta Ancestral pel Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual de la Universitat de Barcelona. Per poder crear i produir el món narratiu s'ha dut a terme un treball interdisciplinari entre diferents membres del grup de recerca i professionals externs que ha permès cobrir tots els requeriments de disseny i producció (guió, pàgines web, disseny gràfic i producció audiovisual). Els personatges que intervenen a La Carta Ancestral que han interactuat amb els estudiants han estat interpretats per actors professionals, en Toni Júpter, l'Eliza Sebastians i l'Estrella Blanco.

3.1.1. Món narratiu

A. Els personatges

Aquest argument es desenvolupa a través del món narratiu compost per diversos personatges (el *mythos*) que es distribueixen en dues tipologies. Aquells personatges amb els quals els estudiants interactuen directament i aquells que realitzen una aportació a l'evolució de la narrativa però amb els quals no existeix interacció. En la primera tipologia de personatges també es pot establir una diferenciació: aquells amb els quals la comunicació es realitza de manera asíncrona o síncrona. La comunicació directa i síncrona només succeeix amb un dels personatges, l'Estrella Blanco interpretada per una actriu professional, amb la qual en un moment determinat de l'evolució de la narrativa els estudiants hi tenen una entrevista en persona. A la

següent taula s'expliquen amb més detall els personatges, la interacció i el tipus de contribució que realitzen a la narrativa:

| Classificació | | Nom | Tipus de contribució a la narrativa |
|----------------|-----------|------------------|---|
| Amb interacció | Asíncrona | Toni Júpiter | Personatge principal i protagonista de la narrativa. L'objectiu final del repte plantejat és salvar-li la vida. La seva interacció és a través de videocartes i xares socials. |
| | | Eliza Sebastians | Xicota d'en Toni. Ella també es comunica i contribueix en la descoberta de l'alfabet ancestral. La seva interacció és a través de videocartes i xarxes socials |
| | | Aurelio Mestres | Persona anciana, antic soldat de la Guerra Civil Espanyola. Ell va estar en contacte amb l'autèntic creador dels ancestrals i coneixia algunes de les seves intencions a través d'un diari personal que aquest li va donar. La fotografia de l'Aurelio apareix a la motixilla d'en Toni juntament amb un apartat de correus. Si a partir de la fotografia els participants decideixen escriure una carta i enviar-la a l'apartat de correus inidicat, els estudiants reben cartes de resposta amb informació sobre l'alfabet. En un altre moment de la història l'Aurelio Mestres també fa arribar als estudiants un diari personal escrit als anys quaranta per una dona, l'Adelaida, on s'explica la relació que va tenir amb els primers ancestrals que van arribar a la Terra i els primers experiments per crear als androides mimets. |

| | | | |
|------------------|----------|-----------------|---|
| | Síncrona | Estrella Blanco | Ancestral i creadora d'en Toni, a banda de directora de l'empresa Mimets. Ella és qui ha reprogramat a en Toni per desconnectar-lo i evitar que el seu pla "La Gran Substitució" fracassi. A través de la interpretació d'una actriu aquest personatge realitza una entrevista personal amb els estudiants, visitant-los per sorpresa a l'institut. |
| Sense interacció | | Adelaida | Autora del diari personal que arriba a mans dels estudiants cedit per l'Aurelio Mestres. Al diari s'hi desvetllen algunes de les claus sobre els orígens dels Ancestrals i els inicis de La Gran Substitució. El diari està escrit als anys quaranta i a banda de les informacions relacionades amb els mimets també s'hi explica amb detall el context i la vida d'una noia a Catalunya als anys quaranta en ple franquisme. |
| | | Pare d'en Toni | Tot i que no apareix com a personatge físic, a l'inici de la història l'Eliza explica a través d'un vídeo que ha entrat a l'habitació d'en Toni d'amagat per robar la seva motxilla i examinar-la. El pare d'en Toni enxampa a l'Eliza enduent-se la motxilla, quan aquest ja ha fugit. |
| | | Ama Rosa | Personatge que apareix al diari de l'Adelaida. És l'encarregada del servei a la casa a la qual treballa l'Adelaida com a serventa. |

| | | | |
|--|--|---------|---|
| | | Álvaro | Personatge que apareix descrit al diari de l'Adelaida. És el senyor de la casa on treballa l'Adelaida. Juntament amb l'Estrella Blanco es pot considerar com el principal ideòleg i promotor dels mimets. |
| | | Fina | Esposa de l'Alvaro que també és descrita al diari de l'Adelaida. |
| | | Isidoro | Segurament es pot considerar el primer mimet de la història. Forma part de les primeres investigacions dels ancestrals per desenvolupar androides i l'Adelaida el descriu amb tot detall al seu diari. |

Taula 12. Classificació dels personatges de La Carta Ancestral segons la forma d'interacció

B. El temps i el lloc

A banda dels personatges hi ha una segona categoria que permet definir el món narratiu: el temps i l'espai. Cal diferenciar dues nocions de temps que es desenvolupa la narrativa transmèdia. En primer lloc el temps del relat, que és inamovible i situa els diversos fets de la narrativa en un moment històric determinat. En segon lloc el temps d'actuació, és a dir, el període en el qual els participants realitzen accions que permeten l'avanç de la narrativa.

Per representar-los a continuació es mostra una línia temporal que permet situar els diversos esdeveniments:

Temps de relat:

El temps intern de la narrativa se situa bàsicament en dues etapes del passat. En primer lloc, un passat proper en el qual succeeixen els esdeveniments de creació dels miments Toni i Eliza, la seva introducció a la societat i el posterior desencadenant del problema a resoldre, la desconexió del protagonista. En segon lloc, se situen un conjunt d'esdeveniments en un període passat més llunyà que comprèn des del 1920 al 1950 i en el qual s'originen els plans dels Ancestrals i les primeres proves per crear miments i introduir-los a la societat:



Figura 12. Línia del temps intern del relat

Temps d'actuació:

El tret de sortida de l'actuació dels estudiants es presenta en el moment en el qual reben el vídeo d'en Toni Júpiter, i la data final màxima és al cap de 30 dies, moment en el que es produirà la desconexió del mimet. En aquest període de temps es preveu una dedicació mínima dins de l'horari escolar a banda del temps que els estudiants destinin a la cerca d'informació, al debat o a altres activitats relacionades fora de l'insitut i que és difícilment quantificable en la fase de disseny, ja que depèn del nivell de participació i d'immersió que cada estudiant assumeixi.



Figura 13. Línia del temps d'actuació dels usuaris

Lloc:

Si al referir-se al temps s'ha diferenciat el que és pròpi del relat amb el que depèn de l'actuació dels estudiants, en el cas del lloc on se situa la narrativa es pot establir una divisió semblant. Internament la pròpia narrativa conté alguns espais determinats. Aquests formen part d'esdeveniments passats o presents que permeten contextualitzar els fets. Però dins dels espais en els quals es desenvolupa, especialment aquells que estan relacionats amb el temps d'actuació present se situen algunes localitzacions que prenen més rellevància en la contextualització. Són espais reals i reconeixibles per part dels estudiants. Realitzen una contribució en la vinculació dels participants. Les localitzacions reals es defineixen segons les dues implementacions realitzades de La Carta Ancestral, que s'explicaran amb detall més endavant. En ambdós casos han requerit una adaptació al context proper dels estudiants per tal que aquestes localitzacions complissin la funció de reconeixement i

interpel·lació directa. A continuació es presenten les localitzacions i la seva relació amb la narrativa:

| Classificació | | Denominació | Contribució a la narrativa |
|--------------------------|-----------------|-----------------------------|---|
| Localitzacions fictícies | | Seu central de Mimets, S.A. | Localització de l'empresa de pròtesis que serveix per cobrir els espais dels ancestrals i on poden realitzar tots els seus experiments de creació dels mimets. |
| | | Casa d'en Toni | Apareix al vídeo de l'Eliza i és d'on treu la motxilla. |
| | | Amagatall d'en Toni | Espai d'es d'on en Toni Júpiter envia les seves videocartes. |
| | | Granja dels Pirineus | És on se situa la major part del diari de l'Adelaida. |
| Localitzacions reals | Implementació 1 | Institut | Institut Esteve Terradas i Illa |
| | | Citilab | Espai de visita dels estudiants i on es van establir les relacions amb Can Suris, antiga colònia industrial. És l'últim lloc on, encara essent colònia industrial, es va veure un pergami amb l'alfabet ancestral i l'equivalència a l'alfabet llatí. |
| | Implementació 2 | Institut | Institut Marina |
| | | Museu Joan Abelló | Espai que visiten els estudiants. Al Museu hi ha un menhir que apareix al diari de l'Adelaida com el darrer lloc on va ser amagat un pergami amb l'alfabet ancestral i l'equivalència a l'alfabet llatí. . |

Taula 13. Classificació de les localitzacions de La Carta Ancestral

C. Els aspecte ètics

En el cas dels videojocs, simulacions o altres tipologies de pràctiques similars el jugador assumeix habitualment un rol a través d'un avatar, que està situat en un context determinat, en un escenari. Aquest escenari pot ser més o menys similar a la realitat però en qualsevol cas es regeix per les seves pròpies normes, valors o aspectes ètics. Per poder avançar en l'objectiu del joc i assolir les recompenses és imprescindible entendre aquestes regles i actuar en conseqüència. Així, per exemple, dins del joc els jugadors actuen en funció dels límits de tolerància a la violència que s'estableixen per part dels dissenyadors i que marquen les regles del "què es pot fer" i "què no es pot fer". En el cas de La Carta Ancestral aquest escenari d'actuació és la pròpia realitat. No s'utilitza cap avatar ni s'estableixen regles de comportament específiques, sinó que la seva interpretació, definició i acord està determinat per la decisió dels mateixos estudiants.

3.1.2. Convergència i intervenció de mitjans i plataformes

Els mitjans que intervenen a La Carta Ancestral han estat escollits per a realitzar una aportació significativa segons les seves característiques i possibilitats. L'interès d'aquestes aportacions ve determinat pels processos d'interpretació i de convergència que realitzen els estudiants. Així mateix, cada un d'ells és necessari per avançar en la comprensió de la narrativa o l'accés a les següents pistes, tot i que evidentment estan subjectes a les decisions dels estudiants que determinen en quin moment de la narrativa prenen rellevància. Dins del mapa del món narratiu hi ha un disseny i una planificació de la temporalització i rol dels diferents mitjans que hi intervenen, però aquesta és prou flexible per facilitar la participació dels usuaris. Segons la tipologia de mitjans es diferencien els digitals i els analògics. Dins de la primera categoria també aquells que són inactius. A continuació es mostren cada un dels mitjans, relacionats amb l'aportació que realitzen en el desplegament de la narrativa. L'ordre en el qual es presenten és el que s'ha establert cronològicament en el disseny inicial del món narratiu.

Videocarta 1 – Toni Júpiter

Aquesta primera comunicació, presentada com el principal *hole rabbit*, consisteix en un CD que apareix a la classe i ningú sap com ha arribat o a qui pertany. Quan es reproduïx conté el vídeo d'un noi, en Toni Júpiter, que explica que és un androide,

que ha decidit boicotejar els plans des seus creadors i que, per aquest motiu, només li queden 30 dies abans de ser desconnectat. Demana ajuda per a resoldre el repte de trobar el codi que permeti reprogramar-lo. S'han denominat videocartes els materials que tant en Toni com l'Eliza utilitzen per comunicar-se amb els estudiants. Són vídeos breus que es graven ells mateixos i que envien als estudiants.



Figura 14. Fotograma de la primera videocarta d'en Toni Júpiter (1)

Figura 15. Fotograma de la primera videocarta d'en Toni Júpiter (2)

En aquesta primera comunicació en Toni mostra un fragment de paper amb un codi i proposa seguir en contacte a través de la xarxa social Facebook. Els símbols que s'observen al paper que mostra en Toni són semblants als que, uns dies abans de rebre aquest vídeo, han aparegut pintats a la paret del pati de l'escola.

Xarxa social Facebook

En aquesta xarxa social s'hi troben els perfils d'en Toni Júpiter i de l'Eliza Sebastians. Aquesta via és utilitzada per establir una comunicació amb els protagonistes. En la primera videocarta en Toni suggereix als estudiants que estiguin en contacte a través d'aquesta eina i són ells els que decideixen o no establir-hi contacte. Si bé és cert que el seu ús en un context d'educació formal pot ser posat en dubte, en aquesta investigació s'ha pres la decisió de no aïllar cap eina fora de l'escola si aquesta forma part de les pràctiques habituals dels estudiants i per tant, aprofitar la familiarització amb la qual l'utilitzen i les seves potencialitats per, a partir de l'acompanyament del professorat, ajudar-los a fer-ne un ús responsable i conscient.



Figura 16. Perfil de Facebook de Toni Júpter



Figura 17. Perfil de Facebook d'Eliza Sebastians

Pintada a la paret

Uns dies abans de rebre el primer vídeo d'en Toni Júpter apareix al pati de l'institut una pintada a la paret amb uns símbols no desxifrables. Aquests símbols són semblants als que en Toni mostra a la primera videocarta i que, a mesura que avança la història s'acaba descobrint que són lletres corresponents a l'alfabet ancestral.



Figura 18 Pintada alfabet ancestral al pati de l'institut Esteve Terradas i Illa



Figura 19. Pancarta alfabet ancestral al vestíbul de l'institut Marina

Pàgina web Mimets S.A.

A partir de les paraules utilitzades per en Toni a la primera videocarta una de les vies d'investigació és cercar la pàgina web de l'empresa Mimets,S.A. Accedint-hi es troba una pàgina web d'una empresa de pròtesis, que compta amb l'estructura habitual de qualsevol negoci i que aparentment sembla no tenir res destacat.



Figura 20. Captura de pantalla web Mimets, S.A. (1)



Figura 21. Captura de pantalla web Mimets, S.A. (2)



Figura 22. Captura de pantalla web Mimets, S.A. (3)



Figura 23. Captura de pantalla web Mimets, S.A. (4)

L'única qüestió que sorprèn d'aquesta pàgina web és l'apartat "Intranet". Per accedir-hi requereix un codi. La simbologia que apareix en aquest apartat s'anirà repetint al llarg del món narratiu i es pot relacionar amb la pintada a la paret i amb els símbols mostrats per en Toni al primer vídeo. Com es descobrirà més endavant, són els símbols corresponents a l'alfabet ancestral.



Figura 24. Captura de pantalla de la web de Mimets,S.A. (5)

Caça del tresor

Aquesta pàgina web és de les primeres que, segons el disseny previ, els estudiants haurien de descobrir. A la primera videocarta d'en Toni el jove esmenta aquesta web com a possible font d'informació. La caça del tresor és un recurs que consisteix a fer una cerca d'informació guiada a partir de la qual realitzar una activitat concreta. La caça del tresor "Androides" s'estructura a través d'una capçalera i la introducció en la qual es presenta el tema central, en aquest cas l'aprofundiment en el coneixement dels aspectes vinculats als androides, a l'autonomia de les màquines i a la capacitat de desenvolupar emocions. També consta d'un conjut de preguntes i recursos d'internet a través dels quals obtenir la informació per respondre-les. Finalment es realitza la gran pregunta, que es pot contestar a partir dels coneixements adquirits. L'objectiu d'aquesta caça del tresor és, en primer lloc, introduir als estudiants en l'ús d'alguns termes que apareixen, com és el cas d'androide. El segon objectiu que es persegueix amb aquesta activitat és obrir el debat entorn al desenvolupament d'emocions per part de màquines, un debat que està present al llarg de tota la història.

Preguntes de la caça del tresor:

- Des de quan existeixen els autòmats? En què es diferencien els autòmats, els androides i els ciborgs?
- De quan daten els primers autòmats? Quins van ser?
- Qui és Neil Harbisson i amb quina peculiaritat va néixer? Com va aconseguir superar-la? Quina importància té la fotografia del seu passaport?

- Què és RSMO? Com era en la seva primera versió? Quines són les seves característiques principals?
- Quines són les lleis de la robòtica? Qui les va formular?
- D'on prove el nom RSMO? Per quina de les possibles explicacions t'inclines?
- Quines coses similars i quines diferències tenen RSMO, l'escarabat i Neil Harbisson? A quina categoria pertany cada un?
- Gran pregunta:
 - o Els andròides haurien de tenir consciència de classe?



Figura 25. Captura de pantalla La caça del tresor "Androides" (1)

Figura 26. Captura de pantalla La caça del tresor "Androides" (2)



Figura 27. Captura de pantalla La caça del tresor "Androides" (3)



Figura 28. Captura de pantalla La caça del tresor "Androides" (4)

Videocarta 1 Eliza Sebastians

En resposta al vídeo enviat per en Toni es rep un segon audiovisual, en aquest cas de l'Eliza Sebastians. L'Eliza es presenta com la xicota d'en Toni i explica que ha agafat la motxilla d'en Toni per investigar-la i que està disposada a fer qualsevol cosa

per ajudar-lo. Amb aquest vídeo l'Eliza explica que ella també treballa per aconseguir pistes i demana unir-se a qui estigui ajudant a en Toni per compartir informacions. De la motxilla d'en Toni ensenya una llibreta amb dibuixos que posteriorment s'identificaran amb l'Estrella Blanco, la creadora d'en Toni, i una fotografia antiga amb un apartat postal al darrere.

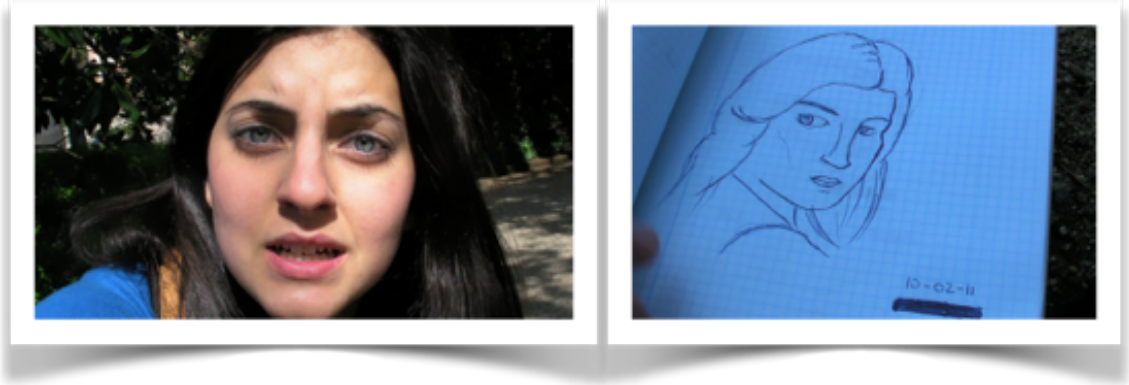


Figura 29. Fotograma videocarta 1 Eliza Sebastians (1)

Figura 30. Fotograma videocarta 1 Eliza Sebastians (2)

Blog Ancestrals

Si es fa una cerca al cercador google amb la paraula clau Ancestrals es pot trobar un blog amb aquest títol. Es presenta com un blog d'un col·lectiu de persones que estan interessades en els fenòmens paranormals, especialment aquells vinculats a la vida fora del planeta Terra. És un espai de debat, per compartir propostes i inquietuds. En aquest blog es pot trobar un fil de conversació en el qual s'esmenten als Ancestrals i hi ha diverses hipòtesis sobre la seva possible existència. A banda de la informació que s'obté de la seva lectura, al blog també hi ha algunes activitats, com un test de personalitat, unes proves visuals (trompe l'oeil) o bé un concurs de relats breus. Totes les activitats i el concurs de relats estan obertes perquè els estudiants si ho decideixen puguin participar-hi. A banda de les aportacions als comentaris dels posts, si es decideix fer alguna de les activitats es rep un feedback automàtic on, curiosament, també hi apareixen símbols de l'alfabet ancestral. En el cas del concurs de relats, a la data indicada es resol el concurs i hi ha un guanyador que rep un petit obsequi.



Figura 31. Captura de pantalla Blog Ancestrals (1)



Figura 32. Captura de pantalla Blog Ancestrals (2)



Figura 33. Captura de pantalla Blog Ancestrals (3)




Figura 34. Captura de pantalla Blog Ancestrals (4)

Correu electrònic

Els estudiants que accedeixen al blog i es registren mitjançant el correu electrònic per realitzar alguna de les activitats reben un feedback breu de les respostes donades, juntament amb el següent comentari:

“Després d’analitzar la teva personalitat i veure la teva implicació i dedicació en totes les activitats proposades al blog, valorem que ets mereixedor/a de ser portador d’un petit secret relacionat amb Els Ancestrals, el seu llenguatge. Com bé saps, ningú no el coneix ni en sap la traducció però alguns indicis ens mostren que, probablement, el símbol que et mostrem a continuació correspon a la lletra M.”



A partir d'aquesta equivalència entre el símbol i la lletra M els participants poden descifrar algunes de les paraules que han anat recollint. Per exemple, la pintada que des de l'inici de la narració hi ha a l'institut amb aquest símbol es pot interpretar que diu M_M_ . Es pot deduir, per tant, que la pintada diu: mimet.

Concurs de relats

Aquesta activitat deriva del blog Ancestrals i consisteix en un concurs de relats breus sobre la relació entre els homes i les màquines. A les bases del concurs s'anima a tothom a partiripar-hi elaborant un relat breu, creatiu i emocionant.



Figura 35. Captura de pantalla concurs de relats del blog Ancestrals

La resolució del concurs de relats concedeix un premi al millor relat breu. El premi és enviat per una empresa de missatgeria a l'institut a nom de la persona guanyadora. El premi consisteix en una samarreta que inclou la simbologia mimet.

Carta postal

En cas que s'hagi decidit seguir la pista de l'apartat postal que es mostrava a la fotografia que l'Eliza ensenya al primer vídeo i s'hagi enviat una carta, es rebrà una carta postal de resposta a les preguntes plantejades i algunes claus que permeten avançar en la història. La carta rebuda inclou referències molt directes a la Guerra Civil Espanyola en forma d'història personal del seu autor, l'Aurelio Mestres, que es descobreix que és la persona que apareix a la fotografia. Explica que va ser un soldat a la batalla de l'Ebre i en una trinxera va estar en contacte amb un altre soldat que tenia un diari amb uns símbols força estranys.



Figura 36. Carta postal Aurelio Mestres

Figura 37. Fotografia Aurelio Mestres

Webquest Guerra Civil

Arran de la informació obtinguda a través de la carta postal rebuda, aquest material és una oportunitat que permet treballar alguns continguts més específics sobre la Guerra Civil Espanyola a través d'una webquest. Aquesta s'estructura de la següent forma:

- Tasca
- Procés
- Recursos
- Avaluació
- Conclusions
- Guia didàctica



Figura 38. Captura de pantalla webquest "Guerra Civil" (1)

Figura 39. Captura de pantalla webquest "Guerra Civil" (2)



Figura 40. Captura de pantalla webquest "Guerra Civil" (3)



Figura 41. Captura de pantalla webquest "Guerra Civil" (4)

Per tal de facilitar la correcció de la webquest com una de les evidències que ha permès al professorat incorporar les produccions dels estudiants a la qualificació curricular, s'han facilitat algunes pautes per a la seva correcció, juntament amb una guia didàctica inclosa a la pròpia webquest amb una rúbrica (veure annex 1).

Videocarta 2 – Toni Júpiter

Per la mateixa via que a l'inici del relat, es rep una segona videocarta filmada per en Toni Júpiter. En aquesta segona comunicació en Toni mostra el seu deteriorament, fruit de l'apropament a la data fixada per la reprogramació. Mostra la urgència de trobar la fórmula per tal de retornar-lo al seu estat habitual abans de la desconnexió.



Figura 42. Fotograma segona videocarta Toni Júpiter (1)



Figura 43. Fotograma segona videocarta Toni Júpiter (2)

Diari personal Adelaida

Fruit de la comunicació a través de correspondència postal amb l'Aurelio Mestres, aquest decideix lliurar a mans dels estudiants un material que donarà un impuls a la

història. Es tracta del diari personal de l'Adelaida, que recull el seu dia a dia durant l'any 1943-44. A través de les seves notes es descobreix l'origen dels mimets i el punt de partida dels plans dels Ancestrals.



Figura 44. Fotografia diari personal Adelaida (1)



Figura 45. Fotografia diari personal Adelaida (2)



Figura 46. Fotografia diari personal Adelaida (3)



Figura 47. Fotografia diari personal Adelaida (4)

Videocarta 2 – Eliza Sebastians

En resposta a la darrera comunicació d'en Toni l'Eliza també envia una altra videocarta que ha gravat per donar suport a en Toni i animar-lo.



Figura 48. Fotograma segona videocarta Eliza Sebastians (1)

Figura 49. Fotograma segona videocarta Eliza Sebastians (2)

Exposició fotogràfica – codis QR

En aquest cas el mitjà es mostra a partir d'una visita a un centre proper a l'institut (localització real que s'adapta en cada una de les dues implementacions). En cada un dels dos espais hi ha una exposició de fotografies antigues acompanyades de codis QR que contenen una explicació. Algunes d'aquestes fotografies es relacionen amb escenes que explica l'Adelaida al seu diari personal i per tant, fàcilment es pot establir la connexió entre els dos materials. Tot i que tots els codis QR corresponen a una fotografia, n'hi ha un que correspon a un enllaç que dóna accés a l'alfabet complet dels ancestrals i per tant, a la informació necessària per poder accedir a la intranet de la web mimets.



Figura 50. Exemple imatge exposició fotogràfica associada a codis QR (1)

Figura 51. Exemple imatge exposició fotogràfica associada a codis QR (2)

Alfabet ancestral

A partir del codi QR trobat a l'exposició fotogràfica es pot accedir a una imatge desgastada que mostra l'alfabet complet dels ancestrals amb la seva equivalència a l'alfabet llatí.

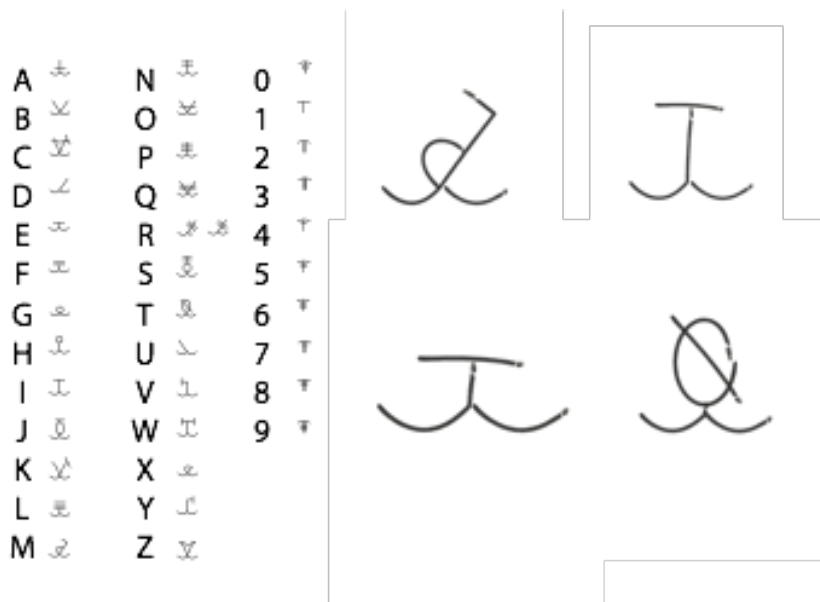


Figura 52. Pergamí alfabet ancestral

Figura 53. Mostra de lletres de l'alfabet ancestral

Intranet mimets

Una vegada descobert l'equivalència de l'alfabet ancestral, si es resol la pregunta que permet accedir a la intranet de la web de l'empresa mimets S.A. s'accedeix a un nou espai amb informació. Aquesta pàgina web conté tots els detalls relacionats amb els ancestrals. S'hi recullen vídeos informatius, podcasts i informes de seguiment dels diversos mimets, entre els quals trobem l'expedient d'en Toni Júpter. També es descobreix que l'Eliza és també una mimet, que ha estat programada per fer el seguiment a en Toni Júpter.

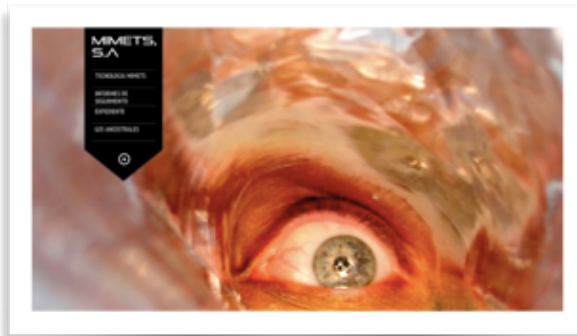


Figura 54. Captura de pantalla intranet Mimets,S.A. (1)



Figura 55. Captura de pantalla intranet Mimets,S.A. (2)



Figura 56. Captura de pantalla intranet Mimets,S.A. (3)



Figura 57. Captura de pantalla intranet Mimets,S.A. (4)

Videocarta final

Després d'analitzar tota la informació recollida a la intranet, els estudiants han de prendre una decisió sobre com resoldre el repte inicial. En funció d'aquesta decisió reben una videocarta final amb un desenllaç diferent. Per tal d'abarcabar les diverses possibilitats a la fase de disseny es preveuen tres possibles finals:

1. Si es decideix compartir tota la informació amb en Toni Júpiter, tant el codi que permet reprogramar-lo i evitar la seva descodificació com també la

informació que l'Eliza és una mimet, en Toni i l'Eliza fugen junts.



Figura 58. Fotograma primer final (1)

Figura 59. Fotograma primer final (2)

2. Si es decideix compartir només una de les informacions, és a dir, el codi per salvar en Toni però no se li comunica que l'Eliza és una mimet, el resultat és que en Toni sobreviu i l'Eliza mor. Com que ha estat programada per seguir a en Toni quan aquest es reprograma i ella no és conscient de ser una mimet, s'apaga.



Figura 60. Fotograma segon final (1)

Figura 61. Fotograma segon final (2)

3. Si disposant de tota la informació es decideix no compartir-la amb en Toni o l'Eliza, la desconexió prevista, succeeix. El final mostra que en Toni i l'Eliza es retroben com dos mimets reprogramats, com dos desconeguts que no recorden res del seu passat i disposats a tirar endavant, amb més força que mai, els plans dels ancestrals. Implica que tots dos han deixat enrere la seva història i han estat reprogramats de nou com dos mimets diferents.



Figura 62. Fotograma tercer final (1)

Figura 63. Fotograma tercer final (2)

A continuació es mostra una taula resum dels diversos mitjans i plataformes que intervenen i a partir dels quals els estudiants poden recollir informació, analitzar-la i reconstruir de forma col·laborativa el món narratiu.

| Tipologia de mitjans | | Denominació |
|----------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| Digitals | Interactius | Facebook |
| | | Caça del tresor |
| | | Blog Ancestrals |
| | | Concurs de relats |
| | | Correu electrònic |
| | | Webquest |
| | No interactius | Videocartes |
| | | Intranet mimets |
| | | Web Mimets, S.A. |
| | | Exposició fotogràfica – Codis QR |
| Analògics | Alfabet ancestral | |
| | Apartat de correus + carta postal | |
| | Grafiti | |
| | Samarreta Mimet | |
| | | Diari personal |

Taula 14. Resum dels mitjans i plataformes que intervenen a La Carta Ancestral

3.2. La proposta d'aplicació de La Carta Ancestral

Tal com s'ha explicat anteriorment, el context d'una narrativa transmèdia fa referència a la situació que permet ancorar el món narratiu a la realitat i a la vegada donar-li una significació específica segons el context des del qual s'interpreta. Aquesta dimensió diferencia la narrativa transmèdia d'altres pràctiques similars, ja que tendeix a generar escenaris estretament lligats al context i per tant cal una adaptació específica a cada un dels contextos d'ús.

Un dels principals elements d'interès de la narrativa transmèdia des del punt de vista educatiu passa per la possibilitat d'explorar la difusió dels límits que separen l'activitat dins i fora de l'àmbit escolar. Aquest fet queda palès en el mateix disseny de La Carta Ancestral que inclou un plantejament inicial de les activitats situades en un context però amb el benentès que qualsevol d'elles pot continuar i acabar a qualsevol altre espai i moment en funció de les decisions que prenguin els estudiants, evidenciant la sensació d'estar en tot moment jugant o participant de l'activitat (McGonigal, 2003). Així mateix, les tasques o informacions que provenen de contextos digitals potencien especialment aquesta idea d'interrelació (Rodríguez Illera, 2013).

Des de la perspectiva de l'aprenentatge de continguts i competències curriculars, La Carta Ancestral proposa un conjunt d'activitats que contemplen una doble finalitat: l'avanç en el desenllaç de la narració i alhora l'adquisició d'aprenentatge inclosos al currículum. Amb aquest plantejament es proposa als estudiants un tipus de dinàmiques que fa evident que no només poden aprendre mitjançant un procés de construcció que queda circumscrit a l'aula. Per fer possible aquesta combinació cal considerar l'adaptació de La Carta Ancestral a alguns requeriments que permetin fer el projecte viable en un context d'educació formal. En aquest sentit, s'ha realitzat l'adaptació de la vinculació de les produccions dels estudiants a continguts i competències del currículum de quart curs d'educació secundària. Aquestes produccions han estat emprades per part del professorat com a evidències d'aprenentatge:

| Activitat | Grupal (G) o individual (I) |
|-------------------|-----------------------------|
| Caça del tresor | G |
| Correu electrònic | I/ G |
| Relat breu | I |
| Webquest | G |
| Sortida | I |
| Carta postal | G |

Taula 15. Activitats de producció dels estudiants

Aquesta integració al currículum ha determinat algunes limitacions del disseny i la implementació de La Carta Ancestral que, tot i plantejar-se com un conjunt d'activitats més enllà del context escolar, per poder dur a terme el projecte ha calgut tenir en compte algunes consideracions, sobretot de tipus organitzatiu, que permetessin tenir un cert grau de programació dels esdeveniments (veure annex 2). Aquesta casuística ha permès, en primer lloc, proporcionar als docents una previsió dels esdeveniments així com dels materials que podrien utilitzar com a evidències d'aprenentatge. En segon lloc, ha limitat les vies d'acció i de participació dels estudiants per tal de garantir el correcte funcionament del disseny, així com establir certes garanties de control i responsabilitat per part de la institució escolar.

3.3. L'ús de La Carta Ancestral

Tot i que als següents capítols s'analitzaran les dues implementacions amb la discussió detallada de l'ús que en cada un dels casos han realitzat els estudiants, des de la fase de disseny s'estableixen alguns espais buits o activitats programades que requereixen la participació activa dels estudiants per tal de seguir avançant en la comprensió del món narratiu i la resolució de l'objectiu final. Aquests espais d'actuació estan subjectes a les motivacions o interessos dels participants i per tant prèviament no es pot assegurar que totes les opcions ofertes seran aprofitades. En segon lloc, les decisions que vagin prenent els estudiants potenciaran o crearan de bell nou algunes pràctiques o actuacions que prèviament no estaven previstes.

Les diverses activitats que des del disseny del món narratiu s'han pensat especialment per ser espais de participació directa per part dels estudiants en el sentit de creació d'algun material són: caça del tresor, correu electrònic, relat breu, webquest, sortida, carta postal, Facebook i proves visuals.

A banda de les produccions realitzades per part dels estudiants també hi ha espais de participació no directament dissenyats des del punt de vista de producció sinó a partir de la promoció d'altres competències de tipus participatiu, ja sigui en espais virtuals com la xarxa social Facebook o bé en la generació d'espais de debat espontani.

EN RESUM

La Carta Ancestral és una narrativa transmèdia de ficció, dissenyada amb finalitats educatives, específicament per un context d'Educació Secundària Obligatòria.

L'argument de la Carta Ancestral es basa en una història de ficció protagonitzada pel Toni Júpiter, un androide o mimet al qual li queden 30 dies de vida. A l'inici de la història en Toni demana ajuda per aturar la seva desconexió i treure a la llum els plans dels seus creadors, els Ancestrals, una comunitat secreta originària del planeta Ancestra, que ha traçat un pla per salvaguardar la Terra del seu principal enemic, l'ésser humà. Els Ancestrals inicien un procés denominat "La Gran Substitució", que té per objectiu la introducció progressiva d'androides en substitució dels humans. En Toni Júpiter, un dels mimets, ha arribat a un grau d'integració tan elevat que ha desenvolupat emocions humanes i decideix rebel·lar-se i intentar aturar els plans dels Ancestrals. Quan l'Estrella Blanco, la creadora d'en Toni i una de les Ancestrals descobreix les intencions del jove, decideix reprogramar-lo perquè en un període de 30 dies sigui desconnectat i mori. En Toni decideix escapar-se i des del seu amagatall demana ajuda per poder salvar-se. L'única forma de fer-ho és accedint a la intranet de l'empresa Mimets, S.A., on es guarda tota la informació sobre els seus plans, així com el codi per poder reprogramar a en Toni. Però per poder accedir a la web abans cal desxifrar un codi escrit en l'alfabet ancestral. Per poder fer-ho s'hauran de descobrir pistes i informacions mitjançant materials analògics, per exemple, un diari personal. I materials digitals, com una webquest o una caça del tresor, entre d'altres.

A continuació es mostra la relació de tots els mitjans que intervenen al món narratiu:

| Mitjans | |
|--|---|
| Recursos interactius | Recursos no interactius |
| Facebook | Videocartes |
| Concurs de relats breus | Intranet mimets |
| Blog Ancestrals | Exposició fotogràfica |
| Caça del tresor | Correu postal |
| Webquest | Samarreta |
| Correu electrònic | Web Mimets, S.A. |
| | Diari personal |
| | Codis QR |
| | Alfabet ancestral |
| Espais i localitzacions | |
| Espais reals | Espais no reals |
| Institut(s) | Seu de Mimets, S.A. |
| Citilab/Museu Joan Abelló | Amagatall Toni J. |
| | Casa Toni Júpiter |
| | Masia pirineus |
| Personatges | |
| Personatges amb els quals s'interactua | Personatges amb els quals no s'interactua |
| Toni Júpiter | Adelaida |
| Eliza Sebastians | Pare d'en Toni |
| Aurelio Mestres | Don Álvaro |
| Estrella Blanco | Doña Fina |
| | Isidro |
| | Ama Rosa |

Taula 16. Mitjans, espais i personatges de La Carta Ancestral

CAPÍTOL 3.

DISSENY DE LA

RECERCA I

CONSIDERACIONS

METODOLÒGIQUES

Taula de contingut

| | |
|---|-----|
| Introducció | 157 |
| 1. PLANTEJAMENT DE LA INVESTIGACIÓ | 159 |
| 2. ESTUDI D'ENQUESTA PRELIMINAR | 163 |
| 3. DISSENY DE LA RECERCA | 177 |
| 3.1. Dimensions d'anàlisi | 177 |
| 3.2. Definició del problema | 181 |
| 3.3. Propòsit de la recerca | 182 |
| 3.4. Preguntes d'investigació | 183 |
| 3.5. Objectius de recerca | 184 |
| 4. CONSIDERACIONS METODOLÒGIQUES | 185 |
| 4.1. Paradigma qualitatiu i fonaments per adoptar una investigació qualitativa | 185 |
| 4.2. Estratègia d'indagació: estudi de cas múltiple | 187 |
| 4.3. Mostra | 190 |
| 4.4. Estratègies de recollida de dades | 194 |
| 4.5. Rigor de la investigació | 203 |
| 4.6. Estratègies d'anàlisi de dades | 206 |
| EN RESUM | 208 |

Introducció

Aquest capítol inclou quatre grans blocs. Un primer apartat que estableix el marc conceptual de la investigació. És a dir, una vegada realitzat el recorregut pels diferents conceptes i idees que sustenten teòricament el tema d'estudi i el seu interès, s'inclouen a continuació els arguments que enllacen amb el plantejament de la recerca i com, des del marc conceptual, es passa al marc instrumental. En aquest apartat es plantegen algunes reflexions que permeten estructurar posteriorment la recerca empírica amb uns fonaments assentats en la revisió teòrica. També es desgranen les principals dimensions de recerca, que formen l'instrument que permet operacionalitzar tot el que fa referència al disseny de recerca i a la seva implementació.

La segona part del capítol inclou un breu estudi preliminar en forma d'enquesta exploratòria. L'objectiu d'aquesta enquesta és contribuir a la comprensió de les experiències o les pràctiques que els estudiants desenvolupen en diferents entorns i finalitats. S'entén que el context actual determina la necessitat d'entendre millor les pràctiques que realitzen més enllà de si se situen dins o fora de l'escola. L'estudi de les accions i usos dels estudiants és fonamental per entendre també quin tipus de participació, d'immersió i d'implicació desenvolupen en el moment en el qual actuen com a participants d'una narrativa transmèdia. En aquest mateix sentit, es considera que els adolescents constitueixen un segment de la societat que de forma general està familiaritzat amb les tecnologies (Tapscott, 2008) i traslladen el seu comportament dins de les escoles o els llocs de treball (Ceretta i Froemming, 2011).

La tercera part del capítol configura la direcció de l'estudi i les consideracions metodològiques que s'han tingut en compte a l'hora de desenvolupar-lo. S'inicia amb el plantejament del problema d'investigació que es vol resoldre i consegüentment les preguntes que determinen aquesta resolució i els seus objectius. Posteriorment s'aborden els elements que defineixen la investigació i que es deriven d'aquesta identificació primària, és a dir, les preguntes d'investigació.

El quart apartat inclou les consideracions metodològiques del disseny de la recerca, així com les eines de recollida de dades i la seva anàlisi, tant en la descripció dels instruments i dels seus objectius com també els processos de sistematització de

la recollida i l'anàlisi de dades, que a la vegada es recolzen en estratègies que assegurin la rigorositat de la investigació.

1. PLANTEJAMENT DE LA INVESTIGACIÓ

Una vegada realitzada l'exploració i l'exposició dels elements principals del context de la societat digital i les seves conseqüències, entre elles les pedagògiques, així com una aproximació a la definició i a l'anàlisi de la narrativa transmèdia, en aquest capítol s'inicia el pas de la revisió teòrica a l'estudi empíric, del marc conceptual a l'instrumental. En aquest punt, i per tal d'assegurar la coherència i l'alineament de la investigació, es presenta el marc general en el qual s'inscriu la recerca.

Tal com s'ha analitzat en la revisió teòrica, la irrupció de la societat digital en totes les esferes ha suposat una revolució basada en la digitalització de la comunicació, que ha obert noves possibilitats per desenvolupar processos d'innovació i producció que trenquen amb els establerts fins al moment (Castells, 1997). Però malgrat l'evidència que es percep dels canvis que ha produït i que diàriament es produeixen derivats de la societat de la informació, alhora també sorgeix la necessitat d'ampliar el coneixement sobre les causes i les conseqüències d'aquests canvis, no només per la presència de les tecnologies en la vida de les persones sinó també pels marcs de pensament que l'acompanyen.

Aquest conjunt de canvis també inclou conseqüències de tipus pedagògic, que globalment es poden descriure com un trencament amb la forma tradicional d'ensenyar, però també d'aprendre. Alguns dels factors que porten a referir-se a aquest trencament són els canvis en els codis de significació i comunicació, així com la forma que les persones els utilitzen, els aprenen i els incorporen a la seva forma habitual de comunicació (Rodríguez Illera, 2013). I una de les principals derivades és l'alfabetització i els canvis en la seva definició, que han marcat un punt d'inflexió en la reflexió sobre l'educació actual.

En el pla de la pràctica educativa, aquestes conseqüències pedagògiques plantegen un repte de dimensions considerables, especialment per a l'escola, qüestionant el caràcter estable dels procediments de transmissió i d'avaluació de

coneixements tal com s'han entès tradicionalment (Coll, 2004). Buckingham (2007) considera que una de les revolucions actuals més destacables des del punt de vista de l'educació implica trencar les barreres i els límits entre què es fa dins l'escola i què fora. El trànsit d'un producte d'aprenentatge d'una situació o institució a una altra té especial interès d'estudi si es considera que els límits entre contextos i entre la idea de "dins" i "fora" de l'escola és més difusa que mai, especialment des del punt de vista dels estudiants (Erstad, 2013).

L'ús de dispositius digitals -sigui amb finalitats educatives o no- és una pràctica difícilment aïllada entre els contextos o àmbits de la vida de qualsevol persona. A partir d'aquesta constatació, l'interès per les possibilitats educatives dels nous mitjans tampoc pot ser analitzada de forma aïllada i per tant, entendre les relacions entre diferents contextos s'ha convertit en una qüestió clau (Edwards, Biesta i Thorpe, 2009). Per poder comprendre millor aquest trasllat de coneixements entre contextos o espais és imprescindible ampliar l'estudi de les pràctiques quotidianes dels estudiants i la forma en la qual els mitjans digitals generen nous entorns i diferents trajectòries d'aprenentatge per a cada persona (Erstad, et. al., 2013).

Una millor comprensió de les experiències que els estudiants desenvolupen en altres entorns facilita el seu reconeixement i correcte ús en entorns institucionals (Heath, 1993). És per aquest motiu que s'inclou en aquest capítol un breu estudi preliminar, desenvolupat com un estudi d'enquesta exploratori, centrat en la descripció de les pràctiques dels adolescents mencionades anteriorment, entenent que el context actual determina la necessitat d'entendre millor les pràctiques que realitzen més enllà de si se situen dins o fora de l'escola. L'estudi de les accions i usos dels estudiants és fonamental per entendre també quin tipus de participació, d'immersió i d'implicació desenvolupen quan participen a La Carta Ancestral.

La narrativa transmèdia, juntament amb altres propostes com els videojocs o altres tipologies de pràctiques híbrides, té un paper destacat en les opcions d'oci escollides pels adolescents. Entendre els jocs com un mitjà de persuasió reforça la importància de la seva introducció al currículum i a les pràctiques de l'aula. Una de les idees més influents sobre la relació entre els jocs i l'aprenentatge és que els jocs són persuasius, idealment situats per a la pràctica de competències i un punt d'entrada a l'alfabetització digital (Williamson, 2009). Entre les múltiples possibilitats hi ha una àrea d'interès per a l'estudi i el desenvolupament de projectes que es defineix pel

punt d'unió entre els jocs, com a concepte entès de manera àmplia i en diverses de les seves versions, i la narrativa. Però aquest tipus d'activitats no només tenen rellevància en les pràctiques d'entreteniment sinó que també destaquen des de la perspectiva educativa, on s'analitzen i s'estudien diverses opcions d'integració o, dit d'una altra manera, d'aprofitament de les seves potencialitats.

Tal com s'ha exposat anteriorment, es pot entendre la narrativa transmèdia com aquella que es desenvolupa a través de diversos mitjans, que no són concomitants en el temps i a través dels quals es desenvolupa una història en la qual cada un dels mitjans realitza una contribució específica. El món narratiu pren significació a partir de la participació activa dels destinataris, que creen les seves pròpies contribucions i actuen com a caçadors i recol·lectors d'informacions dels diversos mitjans per anar encaixant les peces que donen sentit i conformen la narració.

A partir de la revisió teòrica s'ha proposat una perspectiva que permeti analitzar la narrativa transmèdia. I fer-ho des de la visió de les potencialitats educatives, establint les principals categories d'anàlisi relacionades amb l'experiència dels estudiants i dels docents: el disseny, l'aplicació i l'ús.

D'acord amb aquestes tres dimensions es planteja el disseny de la investigació, que té per finalitat l'anàlisi sistemàtica de la implementació de La Carta Ancestral, una narrativa transmèdia de ficció, dissenyada *ad hoc* i utilitzada en dos contextos diferents d'Educació Secundària Obligatòria. Des de la perspectiva del seu potencial interès educatiu es destaquen les possibilitats d'articular una proposta basada en l'aprenentatge per projectes, que posi en pràctica formes d'alfabetització digital avançada, de descodificació o de crear i fer circular diferents continguts mediàtics a través d'un món narratiu basat en diferents suports i en el qual la participació dels estudiants és imprescindible. El valor d'aquestes activitats per a l'aprenentatge cal entendre'l com un conjunt d'oportunitats significatives, com un nucli a partir del qual desenvolupar, per exemple, alfabetitzacions digitals així com competències culturals en el marc de la realització d'un projecte.

En resum, el disseny de La Carta Ancestral està motivat per la necessitat d'explorar una pràctica que potencialment pot ser d'interès per respondre a les qüestions plantejades al marc teòric relacionades amb les conseqüències pedagògiques de la societat de la informació i els reptes que se'n deriven. Per poder aprofundir en aquest

coneixement i en la necessitat d'explorar a partir de la pràctica les seves potencialitats, entenent que el marc conceptual en el qual s'adscriu dona molta importància a la vivència i a l'experiència cognitiva, emocional i social de l'individu com a eix central, s'ha desenvolupat una investigació que permeti recollir de primera mà la veu dels participants i la seva experiència.

2. ESTUDI D'ENQUESTA

PRELIMINAR

Prèviament a realitzar la definició del disseny de la recerca sobre la narrativa transmèdia La Carta Ancestral es proposa un breu estudi d'enquesta preliminar, realitzat als estudiants participants dels dos instituts. L'objectiu d'aquesta enquesta és ampliar la comprensió de les pràctiques que els estudiants realitzen, tant aquelles relacionades amb el capital cultural com les pràctiques específicament digitals.

L'interès de realitzar aquesta breu enquesta en aquest punt és comprendre millor les pràctiques dels participants perquè entendre millor què fan, com es relacionen amb els mitjans, on els utilitzen i amb quina finalitat pot ajudar a entendre les accions o decisions preses com a participants de La Carta Ancestral.

L'estudi d'enquesta és un mètode de recollida d'informació que tendeix a utilitzar-se com a fase preliminar i exploratòria d'estudis, és propi de les primeres etapes del desenvolupament d'una investigació (Montero i León, 2002). Té unes característiques descriptives i la finalitat és prendre un primer contacte amb l'opinió dels adolescents respecte a la seva relació amb els mitjans i les activitats de consum i producció que realitzen.

L'estudi preliminar s'ha dissenyat com un estudi d'enquesta per obtenir informació de manera sistemàtica i ordenada. A diferència d'altres estudis, en aquest cas tots els participants van contestar a les mateixes preguntes, en el mateix ordre, en una situació social similar, de manera que les diferències que s'han obtingut es poden atribuir a les diferències entre les persones enquestades. L'enquesta és de tipus exploratòria referida a fets i a opinions, contestada per part dels estudiants de manera personal (Visauta, 1989).

Per tal d'ampliar i centrar la informació exploratòria que es realitza a altres enquestes de tipus similar, s'ha dissenyat un instrument d'una dimensió reduïda. Així l'enquesta es planteja com una presa de contacte amb l'objecte d'estudi per tal de tenir una certa familiarització amb el problema d'investigació. L'enquesta és un instrument per conèixer alguns aspectes concrets de l'univers objecte d'estudi, com

un element per augmentar el coneixement, és un pas previ a la investigació que s'ha focalitzat posteriorment en l'estudi de casos.

El context d'aplicació de l'enquesta són els dos instituts als quals s'ha implementat La Carta Ancestral, l'INS Esteve Terradas i Illa (Cornellà) i l'INS Marina (La Llagosta). L'estudi d'enquesta partia de la participació voluntària per part de tota la població. Es van recollir un total de 159 respostes de 161 ($n=161$) estudiants dels dos instituts analitzats. Per tant, es van obtenir un 98,7% de respostes de la població, que posteriorment van ser analitzades com una primera aproximació i amb una finalitat descriptiva. Les enquestes es van distribuir en format paper per a la resposta dels estudiants.

Per al disseny de l'enquesta es van definir dues fases: en primer lloc, es va realitzar una conceptualització del fenomen a estudiar. Es va sistematitzar el recull de les enquestes i estudis existents en relació a les pràctiques dels estudiants que podrien ser abordades des de perspectives diverses ja sigui com a pràctiques digitals, pràctiques culturals, amb finalitats per aprendre o per entretenir-se. Així la primera fase va ser precisament conceptualitzar els termes clau. En total es van revisar 25 enquestes prèvies, identificant les dimensions més recurrents i conceptualitzant-les en termes de categories d'anàlisi de les pràctiques digitals, d'oci i d'aprenentatge dels adolescents.

En segon lloc, es va procedir a l'elaboració de l'enquesta seguint les recomanacions de Bisquerra (2004):

- Variables d'identificació i classificació
- Preguntes breus
- Agrupació de les preguntes per temàtiques
- Redacció senzilla
- Inclusió d'una presentació

Per a la validació de l'enquesta es va comptar amb una validació de jutges. Els experts que van realitzar la validació tenien experiència prèvia en el disseny d'enquesta en estudis vinculats a les pràctiques d'adolescents. Les persones expertes formen part d'equips de recerca de la Universitat de Barcelona, la Universidad Católica de Temuco (Xile) i la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín (Colòmbia).

Fruit de l'anàlisi prèvia i posterior a la validació finalment l'enquesta es va estructurar en les següents dimensions: identificació; freqüències de pràctiques culturals; freqüència d'ús d'aparells electrònics; percepció de les activitats dins i fora de l'entorn formal; rellevància de l'avaluació; relació entre ús de dispositius i contextos; familiarització amb noves narratives (veure annex 3).

Una vegada recollides les dades, es van seguir els següents passos per a la seva anàlisi:

- Representació, tabulació i descripció a través de taules de freqüències, càlcul de percentatges i representacions gràfiques
- Descripció a través de la tendència central

A continuació es realitza la descripció de la tendència central identificada, així com les dades que resulten més rellevants per a l'objectiu establert. En aquest apartat es destaquen aquelles dades que s'han considerat més identificatives per tal d'assolir l'objectiu de l'enquesta. A l'annex 3 s'inclouen els detalls de les respostes de totes les preguntes de l'enquesta.

En el primer bloc de respostes es mostren les dades corresponents a les pràctiques culturals identificades i a la freqüència d'ús o de realització. Les respostes es plantegen en una escala de Likert de quatre graus en la valoració de la freqüència en el qual 1 correspon a "mai" i 4 a "cada dia".

A continuació es mostren aquelles dades més rellevants que permeten fer una radiografia de les pràctiques més o menys habituals que realitzen els estudiants, independentment del context on es realitzen. Aquestes pràctiques es plantegen com a derivades del que es pot vincular a capital cultural i inclouen activitats d'oci i formatives que poden incorporar o no l'ús de dispositius digitals.

Pel que fa a les pràctiques identificades com a més habituals, que es porten a terme diàriament per part dels estudiants, destaquen específicament escoltar música, que és una activitat que el 90,6% dels enquestats realitzen cada dia, seguida de la segona activitat més freqüent que és l'ús del telèfon mòbil (74,2%) i a més distància quedar amb els amics (43,4%) o les pràctiques esportives (42,8%).

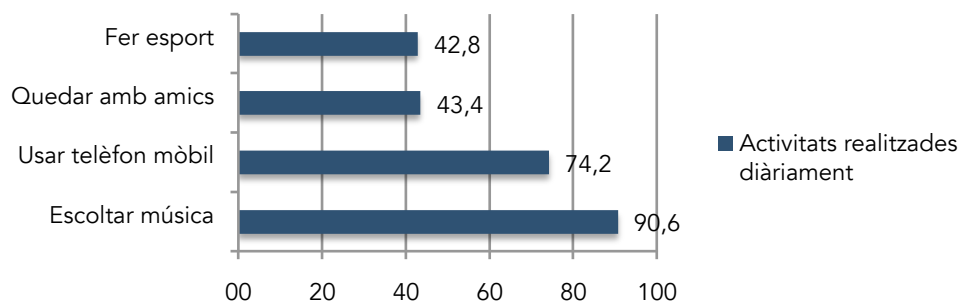


Figura 64. Pràctiques diàries (percentatge)

Pel que fa a les pràctiques que els estudiants expliquen que no realitzen mai es troba, en primer lloc, anar a concerts de música (78,6%), visitar a museus (78%), o anar al teatre (77,4%). Amb un percentatge menor, tot i que gairebé arriben a la meitat de les respostes, el 49,7% i el 47,8% dels estudiants expliquen que mai llegeixen una revista o un llibre.

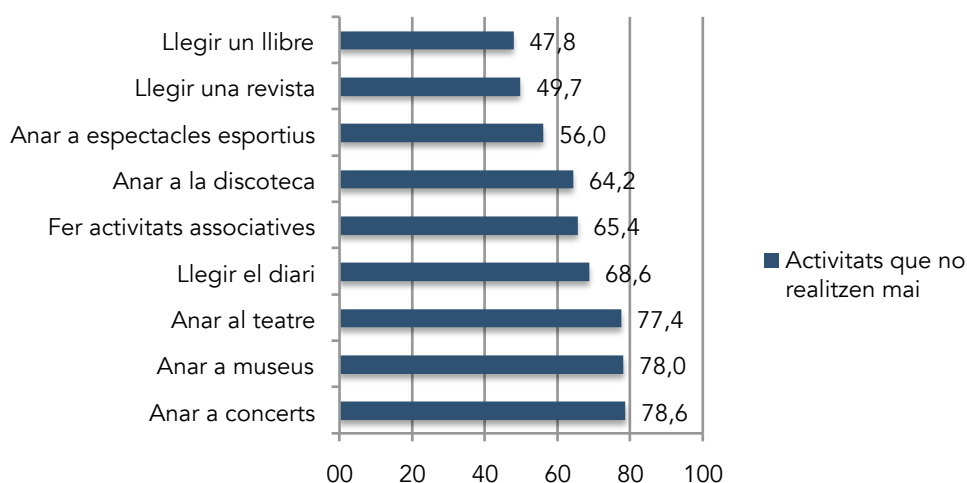


Figura 65. Pràctiques menys freqüents (percentatge)

A banda de la identificació d'aquestes activitats també es va preguntar als estudiants sobre el context i la finalitat de pràctiques digitals o derivades directament del consum o producció de continguts digitals. S'inclouen en aquesta pregunta opcions de jugar a videojocs, jocs de realitat augmentada o jocs de rol; gestionar correus electrònics; llegir notícies o buscar informació per internet; descarregar pel·lícules o sèries d'internet; xatejar; consultar xarxes socials o publicar-hi vídeos o fotos; baixar, pujar o buscar material a la web; editar imatge o vídeo; gravar o editar so; crear presentacions; realitzar webquest o caça del tresor; escriure treballs

individuals o en grup i navegar per internet sense propòsit. Com es pot observar, hi ha força varietat de pràctiques i per aquest motiu només es destaquen, a continuació les més significatives.

Respecte a les activitats que un nombre més elevat d'estudiants realitza més de 8 hores setmanals destaquen xatejar (64,2%), consultar xarxes socials (24,5%), jugar a jocs en línia (13,8%) i publicar fotos o vídeos a Youtube o Instagram (12,6%).

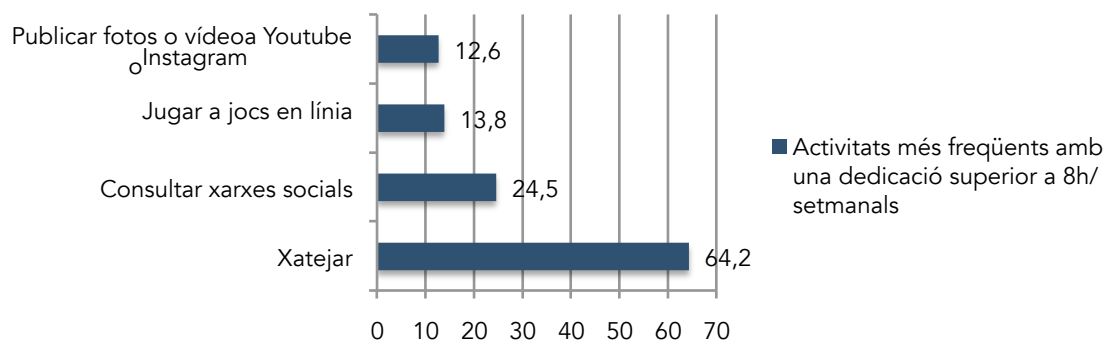


Figura 66. Activitats amb dispositius digitals amb una dedicació superior a 8 hores setmanals (percentatge).

Pel que fa als espais on es realitzen aquestes pràctiques digitals es classifiquen entre: a l'institut, a casa, a tota arreu o en altres espais (biblioteca, escola de música, etc.). Les activitats que els enquestats manifesten que realitzen en qualsevol espai són xatejar (42,1%), buscar informació a internet (34%), la gestió dels correus electrònics (14,5%). Aquelles activitats restringides a l'espai formal, a l'institut, es redueixen a crear presentacions (23,9%) i fer treballs en grup (25,8%) o individualment (24,5%). Contràriament, les pràctiques que se situen exclusivament fora de l'institut són jugar a videojocs (28,3%) o en línia (25,2%), consultar xarxes socials (24,5%) o publicar-hi fotografies (25,8%), descarregar pel·lícules o series (22%), editar imatges (18,2%), cercar notícies a internet (13,8%) o navegar sense propòsit (16,4%).

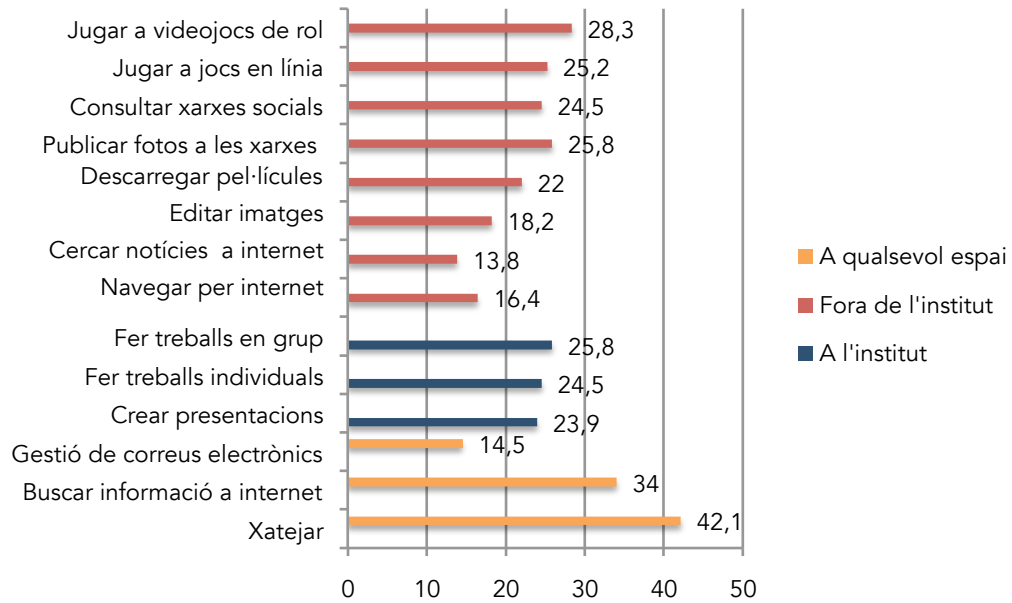


Figura 67. Distribució de les pràctiques segons els contextos: dins l'institut, fora de l'institut o a tot arreu (percentatge).

Finalment, en aquest bloc es preguntava als estudiants per les mateixes pràctiques i la seva finalitat, amb l'objectiu de definir si la relació entre la freqüència d'activitats i l'espai també es relaciona amb la finalitat amb la qual es realitzen. En aquesta pregunta es van identificar 13 categories que es poden classificar entre activitats per aprendre o per divertir-se. Les respostes bàsicament es concentren en realitzar aquestes activitats per gaudi i per diversió, exceptuant només la cerca d'informació a internet (44,7%), escriure treballs individuals (40,3%) o en grup (34,0%) o bé crear presentacions (32,7%), que són tasques clarament curriculars i que s'associen directament a l'aprenentatge.

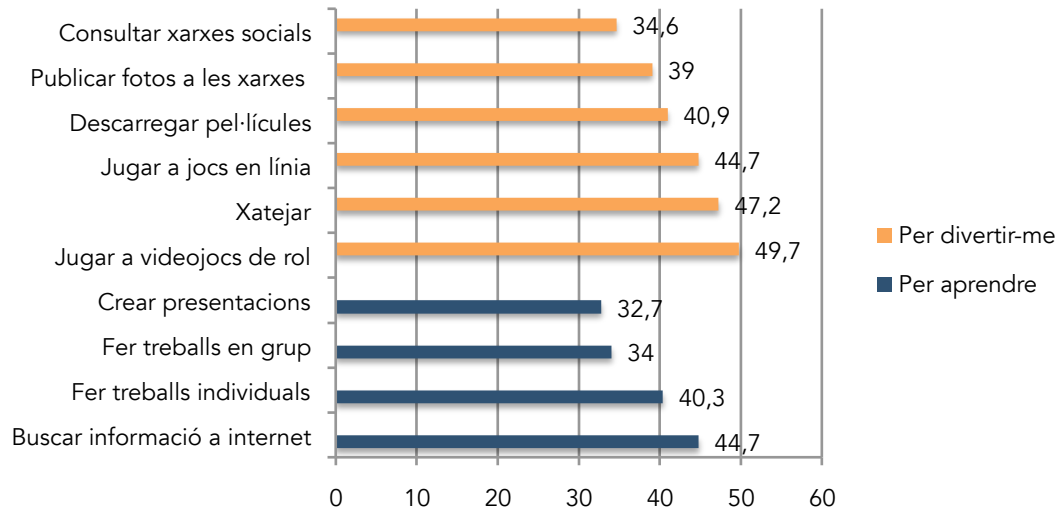


Figura 68. Finalitat de la realització de diverses pràctiques (percentatge)

A banda de la freqüència de les pràctiques, el següent bloc de preguntes se centren en l'ús de dispositius concrets. La pregunta no es plantejava des de la perspectiva de les pràctiques sinó de dispositius. En aquest sentit es preguntava als estudiants sobre la freqüència d'ús i l'espai (identificat en una pregunta dicotòmica que planteja dins i fora de l'institut) on utilitzen alguns dels dispositius tecnològics més freqüents: ordinador portàtil, ordinador de sobretaula, telèfon mòbil, televisió, tauleta i videoconsola. En les respostes dels enquestats destaquen especialment la diferència entre l'ús de l'ordinador portàtil dins i fora de l'institut, que és utilitzat diàriament per un 22% dels enquestats però a l'institut no s'utilitza mai segons el 47,2% o esporàdicament (1 o 2 cops al mes) en un 39,6% de les respostes. En aquest mateix sentit, el telèfon mòbil és utilitzat fora de l'institut diàriament per un 74,2% dels enquestats i per un 23,3% dins de l'entorn escolar. La televisió, la tauleta i la videoconsola no són dispositius que tinguin presència a l'institut però sí fora.

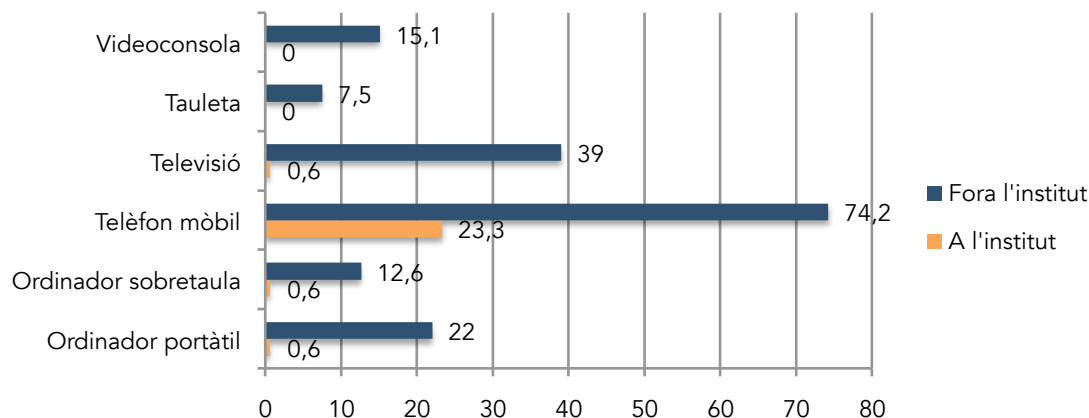


Figura 69. Ús dels dispositius diàriament dins i fora de l'institut (percentatge)

En les preguntes obertes els estudiants responien si seguien o es consideraven fans d'alguna sèrie. El 71,4% dels enquestats contesten que sí que són fans d'alguna sèrie, la miren majoritàriament a la televisió (62,8%) i la freqüència diàriament (40,8%). Les ficcions televisives que més segueixen són sèries emeses en canals en obert per la televisió, destacant "La que se avecina", "Los Simpson", "Walking Dead" i "Aida".

En referència als videojocs o jocs de rol, el 62,35% dels enquestats es consideren seguidors de videojocs, essent entre 3-6 hores/setmana (27,4%) i més de 8 hores/setmana (27,4%) les freqüències més habituals.

En els productes derivats de la sèrie o videojoc, un 80,5% dels enquestats té algun producte derivat. Així mateix, el 23,9% dels estudiants col·leccionen algun objecte o material.

A banda del seu rol com a consumidors de productes mediàtics també es preguntava als estudiants si havien participat en algun portal o fòrum sobre el contingut que segueixen per realitzar-hi alguna aportació en preguntes, debats o comentaris. Tot i que el 71,4% dels estudiants manifesten ser seguidors d'alguna sèrie, el rol de productors és molt menor, essent un 5% els estudiants que han realitzat alguna contribució d'aquestes característiques.

Finalment, en el darrer bloc de preguntes de l'enquesta s'inclouen diverses afirmacions que els estudiants havien de manifestar l'acord o desacord en relació a les pràctiques i a les seves finalitats.

La primera afirmació relaciona la lectura amb quelcom que realitzen només de manera obligatòria. El 31,4% dels enquestats diu estar-hi en desacord, el 15,1% diu estar-hi molt d'acord.

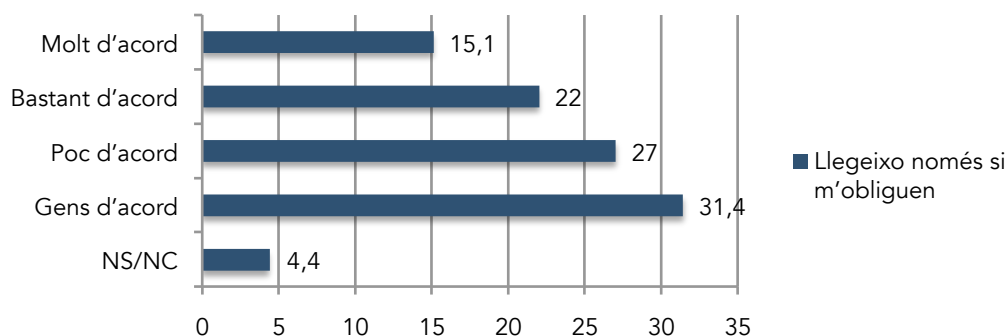


Figura 70. Acord o desacord a la sentència "Només llegeixo si m'obliguen" (percentatge)

La segona afirmació fa referència a l'ús de l'ordinador per fer deures o tasques formals més que per diversió. Segons la seva opinió, el 44,7% dels estudiants està poc d'acord amb aquesta afirmació i només el 7,5% hi està molt d'acord, interpretant així que en un percentatge molt reduït dels estudiants considera l'ordinador com una eina eminentment d'estudi. Però a l'hora i molt vinculat, tot i que manifesten utilitzar majoritàriament l'ordinador per diversió, una majoria àmplia d'enquestats creuen que si juguen a l'ordinador perden el temps en "molt d'acord" (29,1%) i "bastant d'acord" (32,9%).

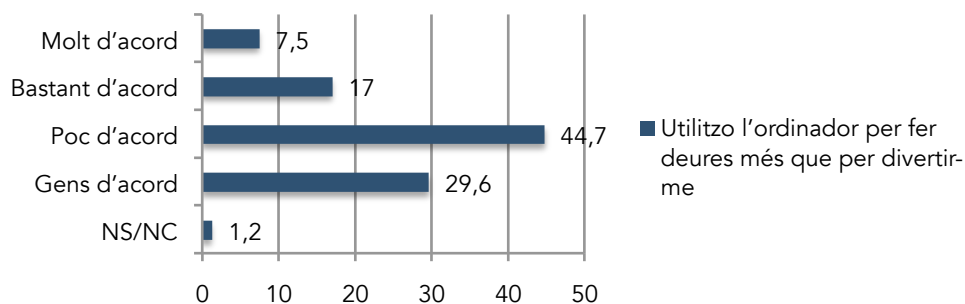


Figura 71. Acord o desacord a la sentència "Utilitzo l'ordinador per fer deures més que per divertir-me" (percentatge)

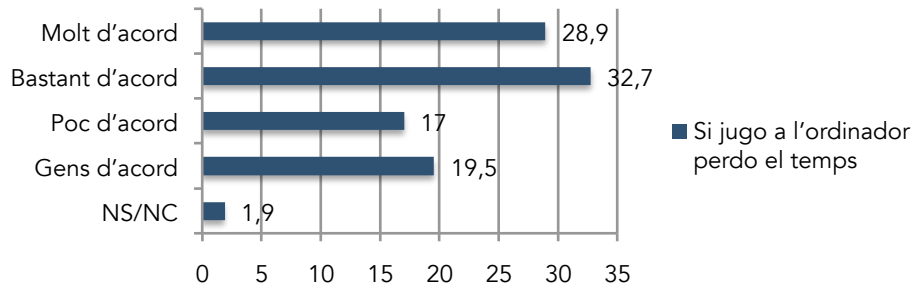


Figura 72. Acord o desacord a la sentència "Si jugo a l'ordinador perdo el temps" (percentatge)

A banda de l'ús de l'ordinador els estudiants enquestats accepten estar entre bastant i poc d'acord que el telèfon mòbil també és un dispositiu que els ajuda a aprendre i per tant es poden observar una disparitat d'opinions en les opcions intermèdies.

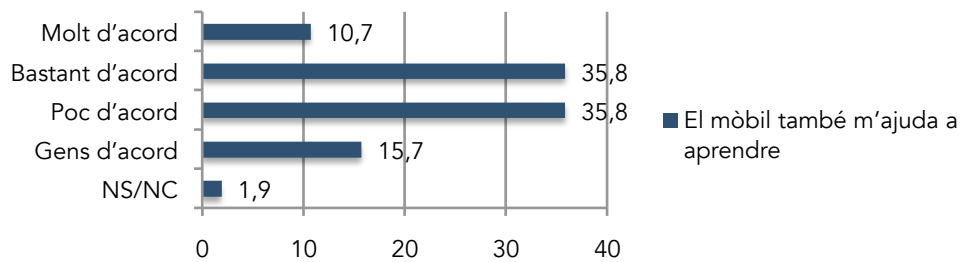


Figura 73. Acord o desacord a la sentència "El mòbil també m'ajuda a aprendre" (percentatge)

Pel que fa a les preguntes més vinculades a les pràctiques destinades a l'aprenentatge es preguntava als estudiants, en primer lloc, si preferien no compartir treballs i s'observa que, la majoria de les respostes s'agrupen entre bastant i poc d'acord.

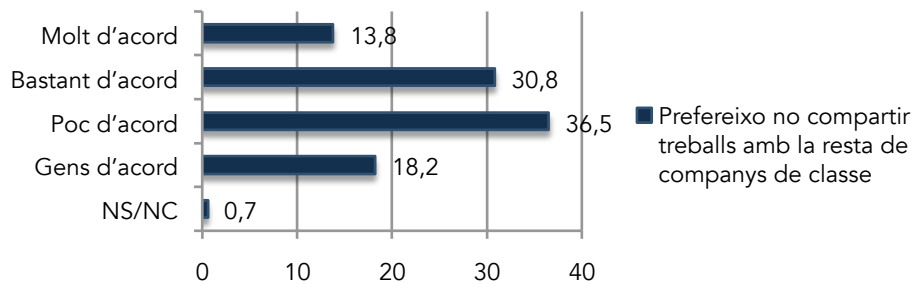


Figura 74. Acord o desacord a la sentència "Prefereixo no compartir treballs amb la resta de companys de classe" (percentatge)

En el mateix enfocament de treball col·laboratiu, l'ordinador apareix com una eina poc destacada per treballar col·laborativament, resposta que pot ser interpretada com una valoració negativa de l'eina o bé pel desconeixement o falta d'experiències prèvies en aquest treball col·laboratiu mitjançat per ordinador.

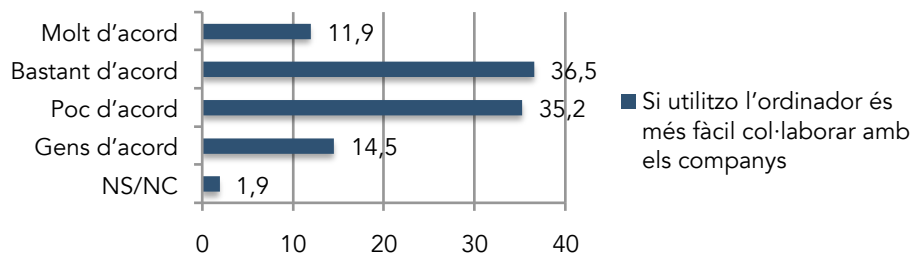


Figura 75. Acord o desacord a la sentència "Si utilitzo l'ordinador és més fàcil col·laborar amb els companys" (percentatge)

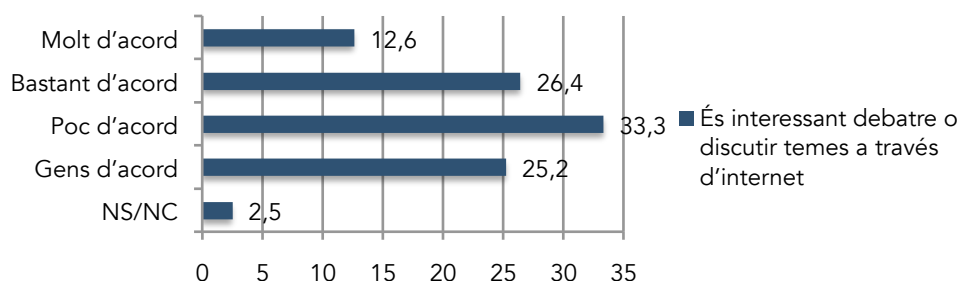


Figura 76. Acord o desacord a la sentència "És interessant debatre o discutir temes a través d'internet" (percentatge)

Finalment, el darrer bloc de preguntes es poden agrupar sota el paraigua de conèixer la percepció de l'activitat realitzada a l'institut i en un context clarament marcat per la formalitat. En primer lloc es preguntava als estudiants sobre si la nota era el més important. És el que es pot descriure com a credencialisme, entès com la rellevància que pren la qualificació de les activitats que es realitzen com a propòsit bàsic, més enllà del valor atorgat a l'aprenentatge. En aquesta pregunta el 35,8% dels estudiants estan molt d'acord amb aquesta afirmació i el 47,2% estan bastant d'acord.

Aquestes respostes mostren clarament una tendència general a la valoració de la qualificació com a element primordial:

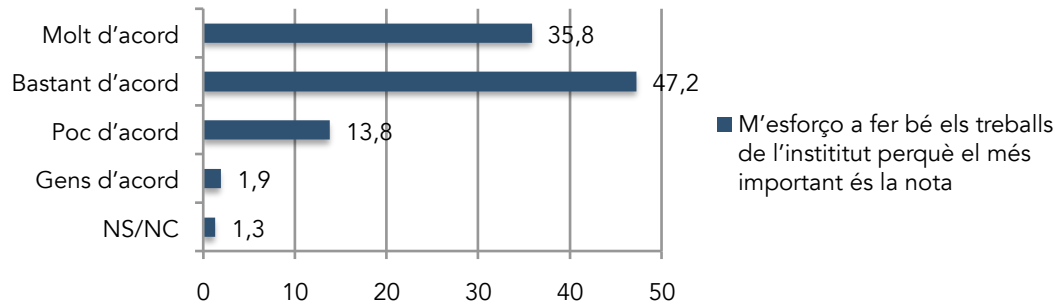


Figura 77. Acord o desacord a la sentència "M'esforço a fer bé els treballs a l'institut perquè el més important és la nota" (percentatge)

En la mateixa línia de valorar les pràctiques dins del context escolar, es pregunta directament sobre l'interès que els estudiants tenen en aprendre qüestions vinculades a la tecnologia dins de l'institut. A partir de les respostes s'intueix que, malgrat les percepcions que els estudiants són nadius digitals i que superen al professorat en el grau de desenvolupament de les competències digitals; o bé que no els interessa aprendre-ho en el sí de l'institut, la seva percepció va en sentit contrari. Les respostes recollides a partir d'aquesta pregunta mostren que els enquestats estan poc d'acord (45,3%) o gens d'acord (28,9%) amb la idea que a l'institut no els interessa tractar aspectes de la tecnologia.

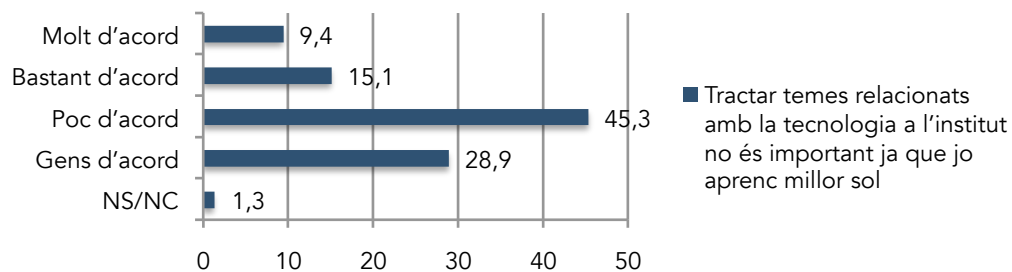


Figura 78. Acord o desacord a la sentència "Tractar temes relacionats amb la tecnologia a l'institut no és important, ja que jo aprenc millor sol" (percentatge)

Finalment, es preguntava sobre l'interès que els desperta el que treballen en el context més formal i les respostes indiquen, altre cop, una certa dispersió en les seves opinions. El 36,2% dels estudiants diu estar poc d'acord amb aquesta sentència i el 29,7% hi estan bastant d'acord. Aquestes dues posicions intermèdies són les majoritàries.

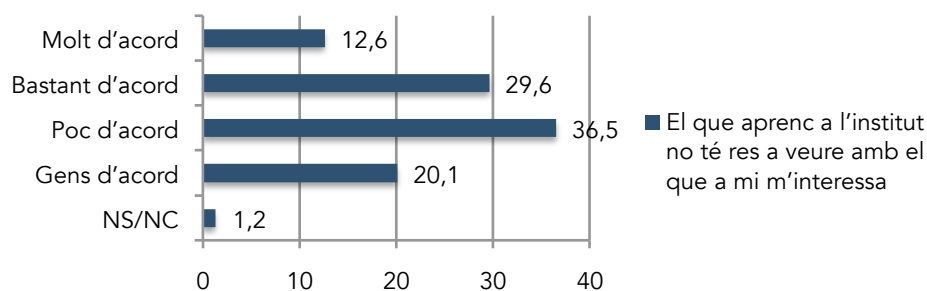


Figura 79. Acord o desacord a la sentència "El que aprenc a l'institut no té res a veure amb el que a mi m'interessa" (percentatge)

Consideracions finals

Les pràctiques que la major part dels enquestats declaren realitzar diàriament amb major freqüència són escoltar música (90,6%) i utilitzar el telèfon mòbil (74,2%). Contràriament, les activitats que la tendència central dels enquestats mostra que no realitzen mai són el consum de productes culturals com la visita als museus (78%), els concerts (78,6%) o el teatre (77,4%).

Pel que fa a les pràctiques digitals, la tendència mostra que les pràctiques a les quals destinen més de 8 hores setmanals és xatejar (64,2%), que és una activitat que es realitza en qualsevol context (42,1%), juntament amb consultar les xarxes socials (24,5%) realitzen bàsicament fora l'institut (24,5%).

Pel que fa a l'ordinador portàtil, el 47,2% dels estudiants manifesten que mai no l'utilitzen a l'institut. Per altra banda, l'ús de l'ordinador de sobretaula se centra en una activitat que es realitza esporàdicament dins l'institut. A l'institut es restringeixen pràctiques identificades plenament des de la perspectiva més tradicional d'educació formal, com crear presentacions (32,7%) i fer treballs en grup (25,8%). En aquest darrer cas, la redacció de treballs és identificada com una activitat únicament destinada a l'aprenentatge per part del 40,3% dels enquestats. En aquest mateix context, el 47,2% dels estudiants diuen estar bastant d'acord que la nota és el més rellevant per la qual cosa centren el seu esforç en aquesta qüestió.

Pel que fa als productes que es poden associar més directament amb el consum cultural o de productes d'entreteniment, el 71,4% dels estudiants es consideren fans d'algun producte, activitat que realitzen diàriament (40,8%) o setmanalment (49%).

Tot i la tendència central a manifestar-se com a seguidors de productes d'entreteniment, només el 5% dels enquestats han realitzat alguna vegada una aportació o contribució en espais de co-creació, fòrums o espais participatius vinculats a aquests productes. Aquest fet mostra una tendència general de manca d'una tradició entre els enquestats d'actuar com a productors o com a audiència activa. A banda de la seva activitat individual, també hi ha un altre element destacat en les respostes de les enquestes que manifesten poca preferència dels estudiants per fer treballs col·laborativament. I, finalment, un 58,5% dels enquestats estan poc o gens d'acord amb que és interessant debatre o discutir a través d'eines d'internet.

3. DISSENY DE LA RECERCA

3.1. Dimensions d'anàlisi

El model d'anàlisi proposat reforça una aproximació a la narrativa transmèdia des de tres perspectives, que van més enllà de l'anàlisi d'un producte determinat o d'una experiència vinculada a l'educació formal. Així, la percepció dels estudiants i del professorat sobre la seva experiència no només inclou la valoració subjectiva de les vivències o les pràctiques sinó que aquesta anàlisi inclou tres pilars que s'integren i que permeten analitzar la implementació de La Carta Ancestral des d'un sentit ampli que té en compte el disseny de la narrativa, l'aplicació al context d'educació secundària obligatòria i l'ús per part dels agents implicats:

a) Pel que fa a la dimensió del disseny, s'han tingut en compte les categories i indicadors establerts a partir de la inferència teòrica. S'hi situen aspectes rellevants vinculats al món narratiu i a la logística de l'aula per integrar-lo, i la intervenció dels mitjans, caracteritzada bàsicament per la convergència tant tècnica com cultural, així com les aportacions específiques, diferents i no concomitants en el temps.

b) La dimensió de l'aplicació descriu les implicacions que té en la seva implementació i per tant, la integració en el context en el qual es desenvolupa la narrativa transmèdia, en aquest cas un context d'educació formal concretament d'Educació Secundària Obligatoria. Si bé s'ha observat que altres pràctiques similars a la narrativa tenen un disseny que les fa fàcilment exportables a diversos contextos, en el cas de la narrativa transmèdia per tal que sigui efectiva cal que es tinguin en compte els aspectes que la vinculen al context de referència, tant pel que fa a la transferència com a la interpretació que en fan els participants. Aquesta vinculació està estretament lligada a la idea de situar les pràctiques i els aprenentatges com l'única forma de dotar-los de sentit, així com la difusió dels límits entre contextos que permeten la realització de les activitats plantejades de manera contínua i connectada amb les xarxes quotidianes dels participants.

c) Finalment, es proposa la dimensió d'ús, que inclou tots aquells aspectes directament relacionats amb l'experiència personal i col·lectiva d'estudiants i del professorat. En aquesta dimensió es tenen en compte les qüestions vinculades a la

participació dels estudiants, la implicació i la immersió, així com el rol del professorat. És a partir d'aquesta categoria que es pretén realitzar una aproximació a la percepció que tenen els participants de la seva experiència i d'un dels elements més potencialment rellevants de la narrativa transmèdia que és la implicació. I no s'entén aquesta des d'una perspectiva monolítica sinó que inclou elements de contingut, emocionals i socials.

Així doncs, per tal de vertebrar la recerca a partir de la mateixa experiència, s'han establert dimensions inferides a partir de la revisió teòrica realitzada i acceptant les limitacions pròpies de la recerca. Per tal d'elaborar aquestes dimensions s'ha seguit el següent procés:

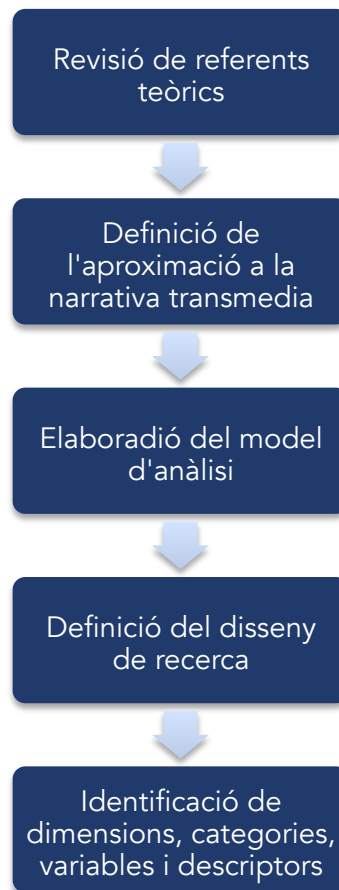


Figura 80. Procés d'elaboració de les dimensions d'anàlisi

A manera de resum, el marc conceptual d'aquesta investigació integra els aspectes que es mostren a la següent taula que ha estat utilitzada com a base per a l'operacionalització de l'enfocament. Aquestes categories s'han emprat per als

processos de recollida i interpretació de les dades. La taula consta de 3 grans dimensions que corresponen els aspectes detallats de l'anàlisi:

| Dimensions | Categories | Variables | Descriptors-Codis |
|--------------|---|---|--|
| 1. Disseny | 1.1 món narratiu de ficció | Personatges, lloc, temps, espais buits | Context narratiu i vida real Convencions de comportament Llenguatge central Personatges |
| | 1.2 logística de l'aula | Continu d'activitats, planificació, límits extrínsecs, accés i coneixement de les eines tecnològiques | Avaluació Organització classe (clima de treball) Organització temps-aula Relació assignatures |
| | 1.3 convergència i intervenció de mitjans i plataformes | Creació de continguts, desenvolupament de competències, relació entre mitjans i espai | Coneixement previ eines TIC Convergència cultural Convergència de mitjans Creació, activitats i paratextos Relació espai-mitjans |
| 2. Aplicació | 2.1. Aprenentatge situat | Integració activitats quotidianes i/o pròpies de la cultura popular | Context narratiu i context real Integració d'activitats diàries |
| | | Aprenentatge per projectes | Indagació Col·laboració Diàleg Construcció distribuïda |
| 3. Ús | 3.1 Immersió | Simulació, creació de continguts, creació de motivacions intrínseques | Desafiaments Creació d'hipòtesis anticipades Interpretació realitat-ficció Simulació |
| | 3.2 Implicació | Contingut | Coneixement continguts matèries curriculars i competències Especialització temàtica |

| | | | |
|--|------------------|--|---|
| | | Emocional | Sentiments Sentir que les accions importen |
| | | Social | Construcció col·lectiva de coneixement Interacció amb companys d'institut Interacció amb l'entorn |
| | | Competències específiques | Especialització tècnica i temàtica, procés de col·laboració, indagació |
| | 3.3 Participació | Creació de continguts | Creació, activitats i paratextos Ús de pistes de migració Ús de senyals visibles per recollir informació |
| | | Nivells de participació | Grau d'implicació per interès Grau d'implicació temporal Grau d'interacció creacions de la narrativa |
| | | Competències culturals | Conciliació de bits Negociació de diferències culturals Construcció col·lectiva de coneixement |
| | | Alfabetització digital | Competència digital (DIGLIT) Percepció de la competència mediàtica |
| | 3.4 Professorat | Interpretació i facilitació dels següents passos | Gestió del treball col·laboratiu Gestió del vincle emocional Interpretació i proporcionar següents passos |

Taula 17. Classificació de dimensions d'anàlisi

3.2. Definició del problema

Tal com s'ha analitzat en la revisió teòrica, la irrupció de la societat digital en totes les esferes, inclosa l'educativa, ha produït un trencament amb la forma tradicional d'ensenyar però també d'aprendre. La participació que la societat digital promou i procura influeix en com s'ensenyava i també en quin rol assumeixen els estudiants com a actors actius. El context actual determina la necessitat d'entendre millor les pràctiques que realitzen els adolescents més enllà de si se situen dins o fora de l'escola, amb l'objectiu d'analitzar quina relació hi tenen i com afecten els seus processos d'aprenentatge.

S'entén que comprendre les pràctiques és un pas previ a qualsevol proposició d'una metodologia d'aprenentatge que pugui integrar-se hipotèticament en el si del currículum formal. Per poder avançar en aquest coneixement es proposa l'ús de la narrativa transmèdia que, tal com ja s'ha analitzat, emana un interès que és justificat en el moment en el qual es presenta aquesta investigació. Aquesta premissa ve determinada per una anàlisi contextual de les conseqüències pedagògiques de la societat digital i especialment de les seves implicacions d'estudi en un col·lectiu determinat, els adolescents.

Pel que fa a la narrativa transmèdia, el seu desenvolupament exponencial en els darrers anys fan d'aquesta proposta un element d'estudi analitzat des de diverses disciplines, essent l'educació una d'elles tot i que no la més comuna. Com ja s'ha esmentat anteriorment, des de la perspectiva del seu potencial interès educatiu destaca les possibilitats d'articular una proposta basada en l'aprenentatge per projectes, que posi en pràctica formes d'alfabetització digital avançada, de descodificació o de crear i fer circular diferents continguts mediàtics a través d'un món narratiu.

En el plantejament exposat es posa en relleu que no existeix un corpus ampli d'investigacions prèvies. Tot i que sí que augmenta l'interès i les experiències basades en aquesta proposta, des del punt de vista de la recerca l'ús de la narrativa transmèdia amb finalitats educatives ha estat poc explorat i utilitzat. Des d'una perspectiva més àmplia també hi ha una manca d'investigació en el camp educatiu provinent de l'estudi de diferents mitjans o plataformes.

A partir de la identificació del problema i la seva importància, es pot afirmar que l'exploració dels usos de la narrativa transmèdia, entesa com un mitjà i no una finalitat en si mateixa -a partir d'un disseny de recerca qualitatiu i incloent la perspectiva dels professors i dels estudiants- pot ser d'interès per assolir un doble objectiu. En primer lloc, per conèixer millor les pràctiques i l'experiència que tenen els estudiants més enllà dels continguts, els procediments i els mitjans emprats i establerts en el currículum. En segon lloc, per explorar pràctiques sorgides en espais d'entreteniment o fora de l'educació formal que poden ser d'interès. Ambdós reptes però, es plantegen com a pas previ necessari a incorporar a l'agenda educativa estratègies que permetin repensar la relació entre contextos.

3.3. Propòsit de la recerca

Com a pas previ a establir els objectius de la recerca en primer lloc cal definir quin és el propòsit de la recerca, per tal que proveeixi una línia d'actuació de l'estudi (Creswell, 2012), especialment en aquest cas que es pretén abordar un problema d'investigació ampli. El propòsit de la recerca doncs, permet identificar l'objectiu principal que es persegueix i del qual se'n derivaran també les preguntes concretes de recerca.

El propòsit d'aquesta investigació és aportar alguns indicis de les potencialitats de la narrativa transmèdia amb finalitats educatives. Per assolir-ho es recull la percepció sobre l'ús de la narrativa transmèdia amb finalitats educatives dels estudiants i dels professors d'educació secundària obligatòria, concretament de dos centres públics de l'àrea metropolitana de Barcelona. Aquest coneixement ha de permetre conèixer millor les pràctiques amb els mitjans que tenen els estudiants com a pas previ per repensar la relació de contextos i des de l'educació formal ser capaços de donar respostes útils i adequades a les necessitats formatives.

Comprendre millor la naturalesa dels processos implicats en la participació en una narrativa transmèdia és un marc de referència però aquest objectiu no pot ser assolit en una sola investigació. És per això que en aquesta recerca es proposa un tipus d'intervenció concreta amb l'objectiu d'estudiar dos casos en els quals s'ha implementat una narrativa transmèdia i s'ha preguntat als professors i als estudiants sobre la seva experiència.

3.4. Preguntes d'investigació

En la consideració d'aquesta investigació des de la perspectiva qualitativa i construïda a partir del disseny d'una estratègia d'indagació basada en l'estudi de cas múltiple, com s'explicarà més en detall a continuació, es plantegen a continuació les preguntes que fonamenten la investigació. S'utilitza aquesta fórmula en coherència amb aquest disseny de recerca, contraposat als plantejaments que es basen en les hipòtesis predeterminades (Stake, 1998). Les preguntes que es formulen a continuació deriven del propòsit de l'estudi i pretenen explicitar què és allò que, a través de la recerca, es persegueix entendre. En els estudis de tipus qualitatiu com en aquest cas, les preguntes d'investigació no són directives ni de resposta simple sinó que contenen un final obert (LeCompte, Millroy i Preissie, 1992).

La pregunta de recerca general és la següent:

Quines són les contribucions pedagògiques que pot realitzar la narrativa transmèdia La Carta Ancestral?

I més concretament es deriven tres preguntes diferents que tenen relació amb els aspectes d'interès pedagògic més rellevants inferits a partir de la revisió teòrica:

- Quins són els elements d'interès que defineixen el disseny de La Carta Ancestral?
- Quina proposta d'aplicació a l'educació formal i concretament a l'Educació Secundària Obligatòria presenta La Carta Ancestral i quines aportacions pot realitzar en relació amb el context on se situa?
- Quines són les contribucions pedagògiques que pot realitzar La Carta Ancestral relacionades amb la immersió, la implicació i la participació dels estudiants?

3.5. Objectius de recerca

Tal com s'ha explicat anteriorment, el propòsit d'aquesta recerca és recollir l'experiència dels estudiants i dels professors en l'ús d'una narrativa transmèdia amb finalitats educatives, per tal d'aportar alguns indicis que contribueixin a aprofundir en els coneixements de les potencialitats d'aquest tipus de narrativa. I aquest propòsit es basa en la necessitat d'incorporar alguns elements com la narrativa transmèdia a l'agenda i el debat educatiu que permetin avançar en els reptes que la societat digital planteja en termes educatius i especialment pel que fa a les institucions d'educació formal.

L'objectiu general de la tesi doctoral és:

Descriure i comprendre els beneficis pedagògics que pot oferir la narrativa transmèdia La Carta Ancestral en un context d'Educació Secundària Obligatoria.

Els objectius específics derivats se centren a descriure:

- a) els elements de disseny de La Carta Ancestral referits al món narratiu i a la intervenció i convergència de mitjans i plataformes que el conformen.
- b) la proposta d'aplicació de La Carta Ancestral que permeten incorporar-la en un context d'educació formal, concretament d'Educació Secundària Obligatoria, i la relació que s'estableix amb altres contextos i pràctiques.
- c) les formes d'implicació cognitiva, social i emocional i de participació dels estudiants i el rol docent del professorat participant.

En respondre a aquest objectiu s'espera identificar les oportunitats en relació als elements d'interès pedagògic que es deriven de la implementació d'una narrativa transmèdia i d'aquesta manera, col·laborar en el procés d'indagació de noves estratègies educatives d'innovació i de fort arrelament a la visió contextual de societat digital.

4. CONSIDERACIONS METODOLÒGIQUES

4.1. Paradigma qualitatiu i fonaments per adoptar una investigació qualitativa

Si bé és cert que el concepte paradigma des de la seva generalització ha estat subjecte a crítiques per la seva ambigüitat (Sandin, 2003), iniciar les consideracions metodològiques amb aquesta reflexió permet ubicar la perspectiva de la recerca en un enfocament conegut i reconegut per tothom. La concepció de paradigma s'utilitza àmpliament per referir-se a diferents aproximacions de la investigació, per donar solucions als reptes que planteja l'educació. Bisquerra (2004) defineix paradigma com: una manera de veure, analitzar i interpretar els processos educatius que tenen els membres d'una comunitat científica i que es caracteritza pel fet que tant científics com pràctics comparteixen un conjunt de valors, postulats, finalitats, normes, llenguatges, creences i formes de percebre i comprendre els processos (p.66).

Aquest fet però, no ha de ser entès com una forma d'encotillament sinó com algunes coordenades que ancoren la investigació en alguns punts comuns. Tot i la importància per situar les investigacions en un marc de paradigmes, cal dir que en la recerca qualitativa en general aquests no determinen del tot l'enfocament sinó que permeten justificar la necessitat de l'estudi més que la direcció de les preguntes d'investigació (Creswell, 2012). En aquest cas, la investigació qualitativa es focalitza més en la perspectiva dels participants, tant professors com estudiants.

La primera qüestió que planteja aquest apartat és per què el paradigma qualitatiu és el que millor s'adequa a aquesta recerca. Tot i la dificultat de la seva definició, es poden establir alguns trets essencials de la investigació qualitativa centrats en el seu caràcter interpretatiu, constructivista i naturalista (Sandín, 2003; Bisquerra, 2004).

El primer motiu és per la millor adequació de la recerca qualitativa cap aquells problemes en els quals no es coneixen les variables i cal un grau elevat d'exploració

(Creswell, 2012). Aquest fet lliga perfectament amb la situació a partir de la qual es planteja aquesta investigació, perquè tal com s'ha constatat prèviament, la literatura existent no és suficient i cal aprendre més a partir de l'experiència dels participants.

En segon lloc, el propòsit de la investigació qualitativa és comprendre i interpretar la realitat, els seus significats i les percepcions de les persones en un context i ambient determinat, de manera que l'estudi se centra en un context específic que es reivindica com a escenari bàsic per entendre els esdeveniments (Bisquerra, 2004; LeCompte, Millroy i Preissie, 1992; Sandín, 2003;). En aquest cas el propòsit és descriure i comprendre la perspectiva de l'experiència dels estudiants i professorat en la participació d'una narrativa transmèdia amb finalitats educatives, que s'interpreta en el context en el qual s'inscriu.

També cal destacar la importància de l'experiència subjectiva, que és la base del coneixement. Aquest s'obté precisament a partir de recollir l'experiència subjectiva per tal de conèixer millor les casuístiques de la narrativa transmèdia en tant que eina per assolir els objectius. Hi ha un interès de tipus fenomenològic (Sandín, 2003) per conèixer com experimenten i interpreten la narrativa transmèdia els estudiants i els professors en un context d'implicació i de participació activa que es construeix a partir de la interacció. Es fa referència a la investigació naturalista, és a dir, que es realitza a través d'un contacte directe amb el camp en el qual es realitzen les observacions. En aquest context l'objectiu és capturar dades sobre la perspectiva dels estudiants i dels professors des de dins.

Aquesta investigació sorgeix d'un procés de recerca inductiu a partir d'un estudi de cas múltiple. Aquest mètode està orientat a realitzar observacions sistemàtiques de la realitat que permetin una comprensió profunda de la realitat i extreure conclusions, descartant la intencionalitat d'elaborar i prescriure generalitzacions. Des d'aquest enfocament es posa l'èmfasi en la perspectiva dels estudiants durant les interaccions educatives com un intent d'obtenir comprensions en profunditat de dos casos particulars.

Segons el criteri de datació i en relació amb els instruments més habituals de la investigació qualitativa, les estratègies de recollida de dades d'aquesta investigació són l'observació, l'entrevista i l'anàlisi documental (Bisquerra 2004; Sandín, 2003). A partir d'instruments com aquests es recullen informacions expressades en forma

verbal o textual i s'analitzen a partir de la seva organització en categories a través de processos d'anàlisi qualitativa de dades.

4.2 Estratègia d'indagació: estudi de cas múltiple

El mètode utilitzat en aquest estudi és l'estudi de cas múltiple tal com el descriu Stake (1998). Inclou l'estudi de més d'un cas amb l'objectiu d'investigar un fenomen determinat, en aquest cas la narrativa transmèdia La Carta Ancestral. Aquesta aproximació té sentit en tant que s'entén que amb l'observació de més d'un cas s'amplia la comprensió del fenomen.

Per poder recollir de forma sistemàtica aquesta experiència s'ha emprat un estudi de cas múltiple, en el qual s'han dissenyat i utilitzat diversos instruments de recollida de dades amb la finalitat d'estudiar dos contextos concrets. Dels estudis qualitius de casos s'esperen descripcions obertes, comprensió mitjançant l'experiència i realitats múltiples (Creswell, 2012). L'estudi de cas és un mètode d'investigació que té bona part en comú amb l'etnografia tradicional però amb un tret diferencial clau i és la finalitat, que és explicar relacions causals en un context concret, en el sí d'una realitat social (Sandín, 2003), però amb una mirada més enllà. És a dir, l'estudi intensiu d'un cas emmarcat en un context global (Creswell, 2012; Stake, 1998) A partir de l'examen minuciós d'un context determinat es realitza una consideració global, holística, de manera que s'intenta comprendre una situació concreta emmarcada dins d'un marc de referència més ampli (Bisquerra, 2004).

En aquesta investigació concreta l'estudi de cas es planteja com a exploratori, ja que els resultats són utilitzats com a base per formular noves preguntes d'investigació precises. Tal com afirma Yin (2013), els estudis de cas són l'estratègia preferida quan l'investigador té poc control dels esdeveniments i quan el focus és un fenomen contemporani en un context real.

També cal mencionar que en aquest estudi el focus se centra en els comportaments, actituds i emocions que porten a les decisions dels estudiants participants de la narrativa transmèdia. L'elecció de l'estudi de cas ve determinada

perquè la finalitat d'aquesta investigació és explicar quina relació s'estableix entre la narrativa transmèdia i l'experiència dels estudiants en diverses dimensions. Així la recerca es planteja com una descripció d'una intervenció en el món real i en el context en el qual s'insereix (Yin, 2013).

Aquest tipus de plantejaments estan basats en una lògica que inclou les rèpliques, una forma d'ampliar les evidències obtingudes i avançar en els replantejaments teòrics o en les interpretacions. L'estudi de cas múltiple inclou diversos casos que s'estudien per descriure una realitat. Tot i que s'enten que els casos són diferents, existeix una coordinació entre ambdós, tot i que la varietat es considera important (Stake, 1998). S'han realitzat dues repeticions per reforçar la mostra i la informació obtinguda. Les rèpliques de la Carta Ancestral han intentat duplicar les condicions en ambdues implementacions i per tant est pot parlar de casos diferents que apliquen el mateix estudi de manera asincrònica (Yin, 2013). Així doncs, es van realitzar dues intervencions en dos centres diferents amb la participació total de 161 estudiants i 4 professors.

El procés seguit per al mètode d'estudi de cas múltiple és el següent, inspirat en la proposta de Yin (2013):

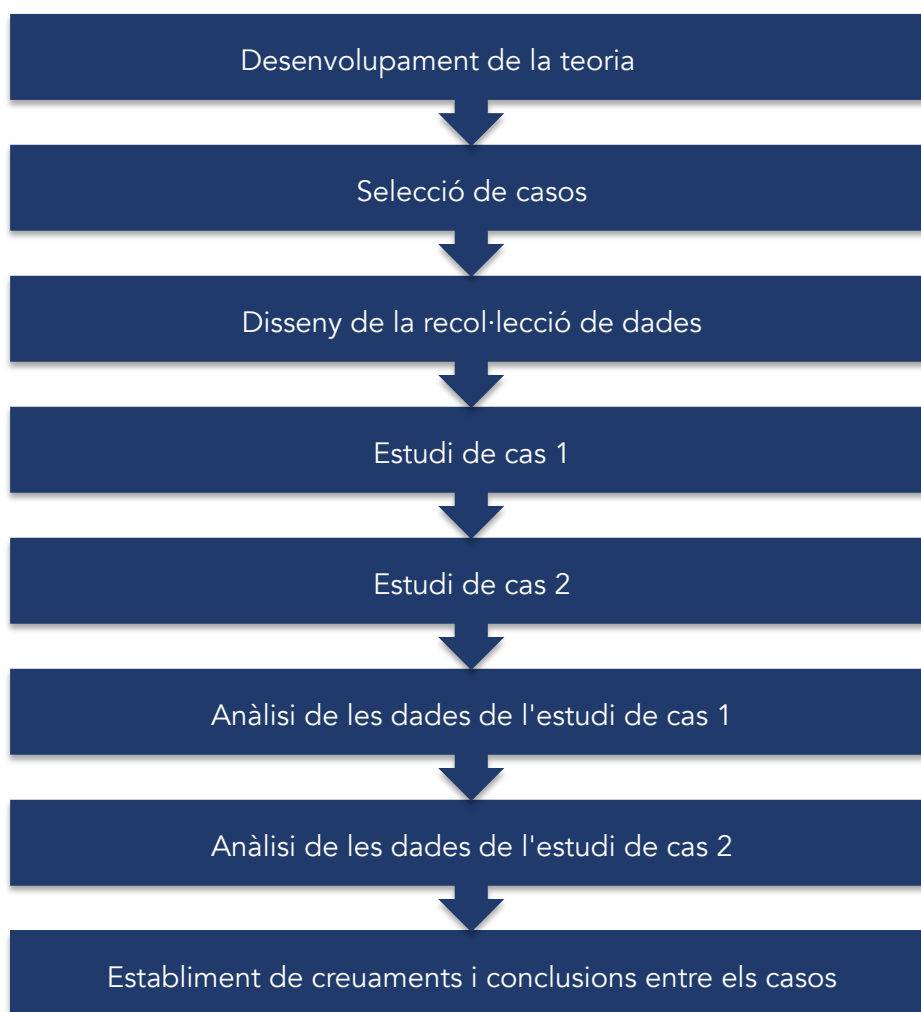


Figura 81. Procés de configuració de l'estudi de cas

Tot i que la investigació incorpora alguns elements descriptius, per plantejament i manca d'experiències prèvies similars, es defineix bàsicament com exploratòria. És a dir, més que cercar un objectiu de comprovació d'una hipòtesi determinada, el context d'estudi i el cas concret ha de permetre, una vegada descrit, generar algunes conclusions que serveixin com a aportacions per a la realització d'hipòtesis o de noves preguntes de recerca.

4.3. Mostra

La primera consideració que cal apuntar en aquest apartat és que el context de selecció dels casos o, el que és el mateix, l'univers de l'estudi es va restringir als instituts públics d'educació secundària obligatòria de l'àrea metropolitana de Barcelona. La delimitació territorial es va produir per una facilitat d'accés en el desplaçament al camp on s'havia de realitzar l'estudi. En la selecció dels instituts de titularitat pública aquesta delimitació es va produir bàsicament per una perspectiva de responsabilitat del bé públic. En comparació amb els centres concertats la falta de recursos de l'escola pública catalana s'ha agreujat en els darrers anys per la situació econòmica i política actual. Des d'aquesta anàlisi s'entenia que l'oferiment d'una experiència com La Carta Ancestral suposava posar en marxa un conjunt de recursos que serien menys accessibles per l'escola pública.

Els participants d'aquest estudi són els estudiants del quart curs que es troben al darrer any de l'Educació Secundària Obligatòria. Segons la legislació vigent, l'etapa de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO) a l'Estat Espanyol és una etapa educativa obligatòria i gratuïta que completa l'educació bàsica. Consta de 4 cursos acadèmics que es realitzen ordinàriament entre els 12 i els 16 anys d'edat. L'Educació Secundària Obligatòria té com a finalitat:

- Aconseguir que tots adquireixin els elements bàsics de la cultura: humanístics, artístics, científics i tecnològics.
- Desenvolupar i consolidar hàbits d'estudi i de treball.
- Preparar per a la incorporació a estudis posteriors i per a la seva inserció laboral.
- Formar per a l'exercici dels seus drets i obligacions en la vida com a ciutadans.

També segons la legislació vigent, el Decret 187/2015 de 25 d'agost d'ordenació dels ensenyament de l'educació secundària obligatòria, estableix que aquesta etapa ha de contribuir al desenvolupament de les habilitats i les competències que permetin als alumnes:

- a) Assumir amb responsabilitat els seus deures i exercir els seus drets respecte als altres, entendre el valor del diàleg, de la cooperació, de la solidaritat, del respecte als drets humans com a valors bàsics per a una ciutadania democràtica.

- b) Desenvolupar i consolidar hàbits d'estudi, de treball individual i cooperatiu i de disciplina com a base indispensable per a un aprenentatge responsable i eficaç per aconseguir un desenvolupament personal equilibrat.
- c) Valorar i respectar la diferència de sexes i la igualtat de drets i oportunitats entre ells. Rebutjar els estereotips que suposin discriminació entre homes i dones.
- d) Enfortir les capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i amb la relació amb els altres, i rebutjar la violència, els prejudicis de qualsevol tipus, els comportaments sexistes i resoldre els conflictes pacíficament.
- e) Desenvolupar l'esperit emprenedor i la confiança en si mateix, el sentit crític, la iniciativa personal i la capacitat per aprendre a aprendre, planificar, prendre decisions i assumir responsabilitats.
- f) Conèixer, valorar i respectar els valors bàsics i la manera de viure de la pròpia cultura i d'altres cultures en un marc de valors compartits, fomentant l'educació intercultural, la participació en el teixit associatiu del país, i respectar-ne el patrimoni artístic i cultural.
- g) Identificar com a pròpies les característiques històriques, culturals, geogràfiques i socials de la societat catalana, i progressar en el sentiment de pertinença al país.
- h) Adquirir unes bones habilitats comunicatives: una expressió i comprensió orals, una expressió escrita i una comprensió lectora correctes en llengua catalana, en llengua castellana i, en el seu cas, en aranès; i consolidar hàbits de lectura i comunicació empàtica, així com el coneixement, la lectura i l'estudi de la literatura.
- i) Comprendre i expressar-se de manera apropiada en una o més llengües estrangeres.
- j) Desenvolupar habilitats per a l'anàlisi crítica de la informació, en diferents suports, mitjançant instruments digitals i d'altres, per transformar la informació en coneixement propi, i comunicar-lo a través de diferents canals i formats.
- k) Comprendre que el coneixement científic és un saber integrat que s'estructura en diverses disciplines, i conèixer i aplicar els mètodes de la ciència per identificar els problemes propis de cada àmbit per a la seva resolució i presa de decisions.
- l) Gaudir i respectar la creació artística, comprendre els llenguatges de les diferents manifestacions artístiques i utilitzar diversos mitjans d'expressió i representació.

- m) Valorar críticament els hàbits socials relacionats amb la salut, el consum i el medi ambient, i contribuir a la seva conservació i millora.
- n) Conèixer i acceptar el funcionament del propi cos i el dels altres, respectar les diferències, afermar els hàbits de salut i incorporar la pràctica de l'activitat física i l'esport a la vida quotidiana per afavorir el desenvolupament personal i social.
- o) Conèixer i valorar la dimensió humana de la sexualitat en tota la seva diversitat i preservar el dret a la igualtat i a la no-discriminació per raó d'orientació sexual.
- p) Valorar la necessitat de l'ús segur i responsable de les tecnologies digitals, tenint cura de gestionar la pròpia identitat digital i el respecte a la dels altres.

El mateix Decret 187/2015 planteja un currículum competencial per a la millora de la qualitat de l'aprenentatge i assumeix el plantejament de les referències europees com l'estratègia Educació i Formació 2020. Aquest marc determina que el currículum de l'educació secundària obligatòria s'ha d'orientar a l'adquisició de les competències i ha de facilitar tant la incorporació dels alumnes als estudis posteriors i a la vida adulta com el desenvolupament de l'aprenentatge al llarg de la vida (Decret 187/2015).

Pel que fa a la selecció de casos, es va considerar el contacte amb realitats singulars que complissin amb els requisits esmentats anteriorment i es va fer una selecció de dos casos motivats per una facilitat d'accés. La selecció de casos però, va venir també motivada per l'acceptació per part del centre de la proposta. En aquest sentit, es van realitzar presentacions del projecte La Carta Ancestral a diversos instituts i finalment es va poder establir un acord amb dos. Tot i que tradicionalment s'ha considerat que una persona era un cas, la unitat primària de l'anàlisi, també es pot considerar un esdeveniment o entitat, incloent-hi grups petits, comunitats, programes i esdeveniments específics (Yin, 2013). En aquest estudi es consideren dos casos formalitzats en dos instituts d'educació secundària obligatòria.

Així doncs, els dos casos seleccionats compleixen amb els següents criteris:

- Estan situats en una zona geogràfica (àrea metropolitana de Barcelona).
- Comparteixen característiques socio-econòmiques similars tenint en compte el context en el qual se situen. En aquest punt es consideren

variables com el nivell socio-educatiu de les famílies i de l'entorn, i el percentatge de nousvinguts.

- Les característiques i dimensions de l'institut són similars.
- Els centres disposen d'una mínima infraestructura TIC/TAC (accés a internet, accés a ordinadors i aules amb canó).

El contacte amb els instituts es va produir presencialment i es va realitzar en una primera fase amb l'equip directiu i posteriorment amb l'equip docent. En tots els casos es va realitzar una presentació formal de la investigació i es van definir els detalls de la implementació de La Carta Ancestral. Els instituts amb els quals finalment es va establir un acord van ser dos:

- El Cas 1, INS Esteve Terradas i Illa (Cornellà de Llobregat)
- El Cas 2, INS Marina (La Llagosta)

En tots dos casos es complien els criteris exposats que permetessin tractar l'estudi de cas múltiple com a tal, amb dues rèpliques. Una vegada realitza la selecció dels dos casos es va procedir a identificar els informants principals, que són els agents que permeten en els estudis de cas obtenir la informació que permet la seva anàlisi sistemàtica.

Pel que fa a la mida de la mostra, en els estudis qualitius les mostres tendeixen a ser més reduïdes que en altres tipus d'enfocaments (Patton, 2002). En aquest es va determinar que dos estudis de cas eren suficients per tenir prou informació per realitzar un aprofundiment analític en la realitat i en l'experiència d'un estudi descriptiu i eminentment exploratori com aquest. En aquesta recerca s'ha privilegiat construir un estudi de cas múltiple mitjançant casos usuals, sense buscar explícitament una representativitat, ja que no té intencionalitat generalitzadora.

A continuació es presenta una taula on es mostra les intervencions i el nombre de participats. També s'inclou la distribució de les persones participants que a la vegada han actuat d'informants.

| Ordre dels casos | Codi | Institució | Data de realització | Participants | | |
|------------------|------|---------------------------------|---------------------|--------------|-------------|-------|
| | | | | Estudiants | Professorat | Total |
| 1 | 1 | Institut Esteve Terradas i Illa | Març-Maig 2011 | 69 | 1 | 70 |
| 2 | 2 | Institut Marina | Març-Maig 2013 | 92 | 3 | 95 |
| Total | | | | 161 | 4 | 165 |

Taula 18. Intervencions i número de participats

| | | |
|-------------------|--------------|----------------|
| Context A – Cas 1 | Professora A | Grup classe 1A |
| | | Grup classe 1B |
| | | Grup classe 1C |
| Context B – Cas 2 | Professora B | Grup classe 2A |
| | | Grup classe 2B |
| | Professora C | Grup classe 2C |
| | Professor D | Grup classe 2D |

Taula 19. Distribució de la mostra, per cas d'estudi

4.4. Estratègies de recollida de dades

La primera fase del pla de recollida de dades es va focalitzar en la definició dels casos. Primer, establint els criteris que determinen la selecció dels casos i realitzant un procés de cerca a partir de valorar les facilitats d'accés als contextos d'estudi. En segon lloc, es van realitzar presentacions del projecte a diferents equips directius d'instituts i finalment, en dues fases diferents, es va arribar a un acord amb la direcció i els professors de dos instituts.

Posteriorment en cada cas s'ha assegurat l'alineament i el plantejament coherent amb la revisió teòrica i d'interès de l'estudi, especificant quines són les preguntes i els objectius que guien aquesta recerca. Després, s'ha procedit al disseny dels instruments i a la planificació del seu ús. Tot i que s'ha realitzat aquesta planificació és cert que, tal com diu Stake (1998) no existeix un moment determinat en el qual s'inicia

la recollida de dades sinó que ja des del primer contacte amb el camp es recullen sense estar sistematitzades, però igualment aporten informació.

Per tal de recopilar la informació durant i posteriorment a les implementacions s'han emprat diversos mètodes de recollida de dades en dues etapes i utilitzant tècniques diverses. A continuació es detallen les tècniques emprades fruit d'una estratègia multimètode, que pretén diversificar les fonts per obtenir una informació més àmplia i que s'han utilitzat en la fase d'implementació de La Carta Ancestral i en una fase posterior:

| | |
|----------------------------------|---|
| Durant la implementació | Diari de sessions del professorat |
| | Diari de recerca de la investigadora |
| | Revisió d'artefactes, paratextos i xarxes |
| Posteriorment a la implementació | Entrevistes en profunditat als estudiants |
| | Entrevistes en profunditat als professors |

Taula 20. Distribució dels instruments segons les fases de recollida

La recollida de dades s'ha organitzat en dues fases per cada cas, distribuïdes temporalment tal com es mostra a la següent taula:

| | Durant la implementació | Posterior a la implementació |
|-------|-------------------------|------------------------------|
| Cas 1 | Març– Maig 2011 | Juny 2011 |
| Cas 2 | Març – Maig 2013 | Juny 2013 |

Taula 21. Temporalització de la recollida de dades

A la recollida de dades pròpiament dita no s'hi inclouen els mesos previs de preparació i adaptació de La Carta Ancestral al context, ni la producció de la mateixa narrativa. Pel que fa a l'elaboració del món narratiu que inclou el seu disseny i la producció dels materials la temporalització va ser d'uns dotze mesos. Pel que fa a la preparació amb el professorat dels dos instituts, que es podria descriure com la fase preparativa (Stake, 1998) es va procedir a un seguit de reunions durant un mes en les quals es van presentar tots els detalls de la investigació a banda dels diferents materials i mitjans. També es van tenir en compte les seves consideracions per tal d'adaptar algunes de les activitats a l'estructura i a la logística pròpia de l'institut.

A continuació es detallen les diferents estratègies de recollida d'informació, l'objectiu del qual en tots els casos és registrar les dades amb deteniment d'un

escenari concret i des de la perspectiva d'interès, dels estudiants i dels professors. En tots els casos s'han utilitzat instruments que tenen la seva expressió en textos (Bisquerra, 2004).

1. Diari de sessions del professorat

Aquest instrument és proposat per recollir el màxim d'informació possible des de la veu d'un dels principals actors i informants en el desenvolupament de la narrativa transmèdia, el professorat. El diari de sessions està pensat com una eina per recollir l'experiència dels observadors que millor podien conèixer el significat de les paraules i els símbols que els estudiants mostraven durant la seva pràctica.

L'instrument del diari és per definició un sistema de registre de la situació natural que recull la visió des de la perspectiva de l'observador (Bisquerra, 2004). A través del diari de sessions s'han recollit les percepcions docents, per tal d'obtenir una descripció i una interpretació discursiva i reflexionada sobre el seguiment de la implementació de La Carta Ancestral. Cada professor a l'acabar les sessions ha recollit en un diari com s'ha desenvolupat la sessió, quines novetats hi ha hagut, com ha estat la seva percepció en relació a l'activitat dels estudiants i les seves pràctiques.

2. Diari de recerca

Com a eina complementària al diari de sessions s'ha determinat que, tot i no realitzar (per les característiques de la recerca) una observació participant, era pertinent el recull dels esdeveniments per part de la investigadora. En aquest cas s'han recollit les descripcions de les activitats diàries així com de les accions dels estudiants observades a partir de la revisió d'artefactes, així com el desenvolupament del professorat, les incidències i els imprevistos. Durant aquesta observació s'ha centrat el relat en les categories clau, atenent als antecedents que podrien influir en l'anàlisi posterior de l'experiència (Stake, 1998). El diari de recerca inclou notes recollides per la investigadora que sorgeixen: 1) de les observacions de l'activitat en els espais digitals (Facebook, blog i pàgines web) i la seva monitorització; 2) de les notes preses en les converses diàries amb el professorat. En aquest sentit s'han mantingut xerrades breus i informals diàriament amb el professorat, que posteriorment a cada sessió ha explicat i comentat tot el que ha succeït, les seves interpretacions, sensacions i 3) la preparació de les següents actuacions, tant aquelles que estaven previstes en el disseny inicial com aquelles adaptacions derivades de les decisions que els estudiants han anat prenent.

3. Revisió de produccions dels estudiants

Durant el procés de desenvolupament de la narrativa els estudiants han desenvolupat diverses pràctiques que els han portat a produir materials o continguts. En aquest cas la seva contribució activa en tant que productors ha estat una condició indispensable per al desenvolupament i l'avanç en la narrativa, perquè han estat la forma d'obtenir noves informacions o pistes relacionades amb l'argument. Aquests artefactes s'han considerat rellevants des de dues perspectives. En primer lloc, per tal de realitzar un seguiment dels estudiants, essent un indicador més per a l'observació del seu grau d'implicació i de participació. Per altra banda, en alguns dels casos han estat avaluats com a evidències d'aprenentatge, concretament relacionades amb les matèries de ciències socials i llengua catalana i castellana. La majoria de les revisions i anàlisis d'aquests artefactes s'han incorporat al diari de recerca, com una forma de seguiment del curs i l'evolució de la narrativa. Aquestes avaluacions no han estat explicitades als estudiants.

Els artefactes produïts pels estudiants, determinats pel disseny de La Carta Ancestral consisteixen són: caça del tresor sobre androïdes, webquest sobre la Guerra Civil Espanyola, xarxa social Facebook, correu electrònic i blog Ancestrals. Numèricament, a continuació es detalla la quantitat de produccions realitzades pels estudiants en tots dos casos analitzats:

| Artefactes | Nombre |
|-------------------|--------|
| Caça del tresor | 9 |
| Carta postal | 20 |
| Relat breu | 15 |
| Facebook | 81 |
| Correu electrònic | 18 |
| Blog | 81 |
| Webquest | 37 |

Taula 22. Quantificació dels materials produïts pels estudiants

A continuació es detallen els artefactes revisats i la seva condició de control de la participació o d'exercicis avaluats per part del professorat:

| Artefactes | Funció de seguiment | Funció d'evidència |
|-------------------|---------------------|--------------------|
| Caça del tresor | X | |
| Carta postal | X | X |
| Relat breu | X | X |
| Xarxa social | X | |
| Correu electrònic | X | |
| Blog | X | |
| Webquest | X | X |

Taula 23. Relació d'artefactes produïts pels estudiants analitzats

4. Entrevistes en profunditat als estudiants i als professors

A les investigacions qualitatives les entrevistes són una de les tècniques més utilitzades i amb entitat pròpia (Stake, 1998). En aquests casos sempre es plantegen guions de preguntes amb final obert (Creswell, 2012). En aquesta recerca s'han emprat entrevistes semi-estructurades, és a dir, a partir d'un guió que determina la informació rellevant que es vol obtenir, es realitzen preguntes obertes que permeten aprofundir i recollir matisos.

En aquesta investigació les entrevistes prenen especial rellevància perquè complementen el registre textual realitzat pel professorat i la investigadora, permeten obtenir més informació de l'aula i dels estudiants, especialment en casos com aquest en els quals els investigadors no han pogut observar directament als participants. L'entrevista ha permès als participants descriure què és rellevant, utilitzant les seves pròpies paraules (Stake, 1998). A diferència de l'observador, l'entrevistador té l'opció de repreguntar o buscar l'aclariment d'alguns termes (Creswell, 2012). Tot i que l'entrevista es va preparar amb un guió, en el seu ús es va deixar oberta l'opció d'improvisar en la forma de les preguntes, sobretot en el cas dels estudiants, en els quals es va adaptar el llenguatge i la formulació més formal.

S'han realitzat entrevistes a dos perfils. S'ha entrevistat a tot el professorat participant, optant per entrevistes semi estructurades que, segons els casos han tingut una durada d'entre 30 i 40 minuts. En el cas dels estudiants la participació a les entrevistes ha estat voluntària i la quantitat d'entrevistes s'han determinat segons els perfils dels estudiants per una saturació d'informació. Les entrevistes han tingut una durada aproximada d'entre 20 i 30 minuts. Per tal de facilitar el bon

clima i l'entorn comunicatiu s'ha pres la determinació de realitzar entrevistes col·lectives, amb 2 o 3 participants a cada entrevista. Tot i que s'han recollit les respostes de tots els actors de manera individual, el fet de plantejar-les així ha permès crear un clima de més comoditat i facilitar l'explicació de la seva experiència. Per tal de realitzar una selecció dels participants als quals realitzar l'entrevista s'ha procedit a analitzar les percepcions del professorat per determinar una categorització de 3 nivells d'implicació, així com la distribució entre els diferents grups classe.

A l'hora de distribuir aquests graus d'implicació s'ha determinat que el primer nivell d'implicació estava format per aquells estudiants que compartien els següents criteris de participació:

- Haver participat activament en els espais de debat o d'interacció.
- Haver participat en la producció de més del 50% dels materials.
- Haver mostrat interès durant el procés a l'aula observat per part del professorat.

Un segon nivell d'implicació s'ha determinat per aquelles persones que, tot i haver seguit el fil conductor de l'experiència no han participat tan activament:

- Haver participat en els espais de debat.
- Haver participat com a consumidors de les informacions però no com a agents productors de materials.
- Haver mostrat un cert interès durant el procés a l'aula observat per part del professorat.

Finalment, el darrer grup el formen aquells participants que s'han mantingut al marge de l'activitat general del grup i per tant:

- Haver declinat intervenir o participar en els espais de debat.
- No haver seguit l'avanç de la narrativa compartint informació ni realitzant activitats.
- Haver mostrat passivitat durant el procés a l'aula observat per part del professorat.
- Haver valorat negativament l'experiència en relació al seu interès i motivació.

A la següent taula es mostren els perfils dels entrevistats i el nombre:

| | | Cas 1 | Cas 2 | Total |
|---------------------------|-------------|-------|-------|-------|
| Entrevistes a professorat | | 1 | 3 | 4 |
| Entrevistes a estudiants | Grup 1 (MP) | 7 | 14 | 20 |
| | Grup 2 (PP) | 5 | 5 | 9 |
| | Grup 3 (GP) | 4 | 5 | 11 |
| Total | | 16 | 24 | 40 |

Taula 24. Nombre d'entrevistats segons perfil

Les codificacions de les entrevistes s'han realitzat amb el següent ordre: 1 (número de cas); 2 (nombre correlatiu d'entrevista); A (classe); MP (grau de participació). Les entrevistes corresponents als dos casos s'han codificat de la següent manera:

| CAS 1 | CAS 2 |
|--------|--------|
| 11AMP | 21DMP |
| 12AMP | 22DMP |
| 13AMP | 23DMP |
| 14BMP | 24DMP |
| 15BMP | 25BMP |
| 16CMP | 26BMP |
| 17CMP | 27BMP |
| 18APP | 28AMP |
| 19BPP | 29AMP |
| 110APP | 210AMP |
| 111CPP | 211AMP |
| 112CPP | 212CMP |
| 113BGP | 213CMP |
| 114BGP | 214CMP |
| 115CGP | 215APP |
| 116CGP | 216APP |
| | 217BPP |
| | 218CPP |
| | 219DPP |
| | 220BGP |
| | 221DGP |
| | 222DGP |
| | 223CGP |
| | 224AGP |

Taula 25. Codificacions de les entrevistes als estudiants

En tots els casos les entrevistes s'han realitzat amb el suport d'una pauta amb les qüestions rellevants a tractar per evitar així la pèrdua d'informació rellevant i centrar la conversació en els continguts d'interès (Creswell, 2012). En els guions dissenyats s'abordaven diverses preguntes estructurades en 3 dimensions, les mateixes des de les quals s'ha enfocat el marc teòric i el disseny de la recerca. De forma general les preguntes es poden classificar de la següent manera:

| Dimensions | Descripció de les preguntes |
|------------|---|
| Disseny | Reacció davant un relat de ficció. Immersió vers el relat de ficció. Relació amb el currículum. Convergència de mitjans. |
| Aplicació | Organització de la tasca centrada en l'estudiant. Organització de la tasca basada en un projecte. Activitats vinculades en diferents contextos. Interacció amb agents externs (família, amics). |
| Ús | Domini o dificultat d'ús dels mitjans digitals i analògics presents. Competències digitals. Dificultat de comprensió de les informacions multimodals. Realització d'hipòtesis. Valoració de la implicació cognitiva, social i emocional. Influència del rol del professorat. |

Taula 26. Explicació abreujada de l'estructura de les entrevistes als estudiants

| Dimensions | Descripció de les preguntes |
|------------|--|
| Disseny | El relat de ficció. Valoració i conveniència de treballar a partir d'una narració de ficció. Convergència de mitjans. Aprentatges curriculars. |
| Aplicació | De l'estudiant passiu a l'estudiant actiu. Estructura i planificació de les sessions. |
| Ús | Competències digitals dels estudiants. Implicació cognitiva, social i emocional. Valoració de l'experiència des del rol de professorat. |

Taula 27. Explicació abreujada de l'estructura de les entrevistes als professors

A continuació es mostra una taula resum que permet identificar de manera sintètica les tècniques d'obtenció d'informació emprades:

| Estratègia | | Instrument | Mitjà |
|--|--------------------------------------|--|---|
| Conversació amb participants i docents | Entrevista final a professors | Guia de preguntes per a entrevistes semiestructurades | Àudios de les entrevistes, notes de la entrevistadora i document de transcripció |
| | Entrevista final a participants | Guia de preguntes per a entrevistes semiestructurades | Àudios de les entrevistes, notes de la entrevistadora i document de transcripció |
| Diari narratiu | Diari de sessions del professorat | Notes de camp de tipus descriptiu | Documents de recollida de notes. |
| | Diari de recerca de la investigadora | Notes de camp de tipus descriptiu | Documents de recollida de notes, fotografies i dades analítiques de les eines digitals |
| | | Criteris d'avaluació i matriu d'anàlisi dels productes | Productes finals de la webquest, caça del tresor, carta postal i relat. Anàlisis incloses |

Taula 28. Resum d'estratègies, instruments i mitjans utilitzats

4.5. Rigor de la investigació

De manera general es pot dir que el rigor de la investigació consisteix en el grau de certesa dels seus resultats. Finalment els resultats mostren el coneixement obtingut a partir de l'estudi d'un context determinat i del recull de les percepcions dels protagonistes. En aquest procés s'estableixen alguns mecanismes que permetin assegurar que tant la descripció com la interpretació dels resultats tinguin realment una correspondència amb la realitat. Així, el rigor científic d'un estudi de cas se centra bàsicament en la concordança entre l'explicació de l'estudi i la realitat (McMillan i Schumacher, 2005). En estudis de tipus qualitatiu, els criteris de qualitat són la validesa i la fiabilitat (Yin, 2013).

1. Validesa

En primer lloc es fa referència a la credibilitat, entesa com el valor de certesa de la investigació, en el grau que els resultats s'ajusten a la realitat. Les estratègies per assegurar-la poden ser l'observació persistent, la triangulació i les comprovacions amb els participants, entre d'altres (Yin, 2013).

En aquest estudi per tal d'assegurar la credibilitat s'han realitzat observacions sistemàtiques, s'han utilitzat diferents mètodes que permeten la triangulació de dades, d'informants i de mètodes, tal com s'exposarà més endavant. Posteriorment a la implementació de l'activitat s'ha realitzat una comprovació entre els participants, realitzant un informe específic per cada cas que ha estat presentat als dos instituts.

En segon lloc la transferibilitat, que fa referència a la possibilitat que la informació obtinguda pugui utilitzar-se com a coneixement referencial en altres contextos. Tant el mostreig teòric com la descripció exhaustiva o la recollida abundant de dades contribueixen a la transferibilitat (Bartolomé, 1986 i Yin, 2013).

Aquest estudi de cas no té per objectiu la recollida d'informació que pugui generalitzar-se sinó que pretén, a partir del coneixement obtingut en dos casos concrets, realitzar una contribució global. És per això que, tot i que l'objectiu de la recerca no és la generalització, el fet de recollir informació que permeti una descripció exhaustiva dels dos casos i interpretar-la també en relació al marc conceptual, assegura que el coneixement que se'n deriva pot ser útil per la transferibilitat a altres contextos com a punt de partida per elaborar noves preguntes de recerca o hipòtesis.

Adicionalment, Sandín (2003) identifica 5 tipus de validesa que complementen els indicadors de Bartolomé (1986):

| Tipus de validesa | Descripció |
|-------------------------|--|
| Validesa descriptiva | Precisió en la recollida dels fets en textos o informes no distorsionats per l'investigador |
| Validesa interpretativa | Comprensió dels significats des de la perspectiva de les persones |
| Validesa teòrica | Coherència de les construccions teòriques aportades durant l'estudi |
| Generalització | Possibilitat de generalització interna o bé externa (a altres comunitats o grups) |
| Validesa avaluativa | Reconèixer els marcs d'avaluació a través dels quals s'atribueixen significats als fets estudiants |

Taula 29. Tipus de validesa segons (Sandín, 2003)

2. Fiabilitat

La dependència es basa en la consistència del disseny metodològic, és a dir, a la fiabilitat de la informació, la permanència i la solidesa de la mateixa en relació amb el temps. La identificació del rol de l'investigador, les descripcions dels informants o la descripció de les tècniques d'anàlisi i recollida de dades són alguns dels ítems que permeten descriure la dependència (Bartolomé, 1986 i Yin, 2013).

En aquesta recerca s'ha vetllat per descriure amb detall el procés de recollida de dades, incloent-hi la posició de l'investigador i la forma de recollir les descripcions dels informants, així com la seva anàlisi, sempre donant molta rellevància a la delimitació del context físic, social i interpersonal en el qual s'ha dut a terme l'estudi i la interpretació de les dades.

La fiabilitat consisteix en l'intent de proporcionar una informació el més consensuada possible i encaminada cap a la neutralitat. En l'exposició dels resultats s'ha de tenir l'objectivitat, en aquest cas a través de la recollida de dades de diferents

perspectives i mètodes que permet la triangulació i les comprovacions realitzades per part dels participants (Bartolomé, 1986 i Yin, 2013).

A diferència de la validesa, la fiabilitat està estretament lligada al paradigma quantitatiu, ja que per definició té a veure amb reduir l'error de mesurament i com ja s'ha exposat, a les investigacions qualitatives no es fan estrictament mesuraments. Alguns autors com Álvarez Gayou (2003) busquen aquesta fiabilitat a través de la concordança dels resultats i una de les estratègies per realitzar-ho és a través de la triangulació (Creswell, 2012, Stake, 1995, Yin, 2013). Tant la validesa com la fiabilitat s'aconsegueixen també a partir de la triangulació, com una forma d'assegurar que l'observació i el mesurament s'enfoquin a la realitat que es busca conèixer (Álvarez Gayou, 2003). La triangulació pot ser descrita com la utilització de diferents estratègies de recollida de dades, de materials i de perspectives metodològiques que permetin donar rigor i amplitud a la investigació. Així la triangulació té per objectiu cercar la precisió en les explicacions alternatives i des de diversos punts de vista (Stake, 1998). Patton (2002) estableix quatre tipus de triangulació: triangulació de dades, triangulació d'investigadors, triangulació teòrica i triangulació metodològica.

En aquesta investigació la triangulació s'ha obtingut de la següent manera:

- Triangulació de dades: la credibilitat s'ha obtingut mitjançant una permanència al camp d'estudi i la recollida d'informació a partir de la perspectiva i la veu de diferents participants, concretament les dels estudiants i professors i la visió de la investigadora.
- Triangulació teòrica: l'aproximació conceptual realitzada en aquesta tesi s'ha estructurat tenint en compte perspectives de diverses disciplines i per tant en l'anàlisi de dades també s'ha efectuat tenint en compte diferents perspectives per interpretar el mateix conjunt de dades.
- Triangulació d'instruments: s'han emprat tres tipus de tècniques de recollida de dades, aplicades en diferents fases de recollida d'informació, que han permès també recollir dades de diversos formats i comprovar la seva precisió. Concretament, l'anàlisi de produccions dels estudiants, entrevistes en profunditat als professors i als estudiants i diaris narratius (dels docents i de la investigadora).

Finalment, s'ha realitzat en aquest estudi una comprovació dels participants (Creswell, 2012), és a dir, després d'una primera anàlisi dels resultats per identificar

aquells elements més rellevants s'ha realitzat un informe que s'ha presentat als participants per comprovar si ells mateixos s'identifiquen i reconeixen l'experiència viscuda en els resultats.

4.6. Estratègies d'anàlisi de dades

A continuació es descriu el procés realitzat en el processament i tractament de les dades recollides. El procés per tal d'extreure el significat de les dades respecte al problema plantejat consisteix en un procediment obert i flexible, a partir d'establir una classificació de dades d'acord amb les unitats bàsiques de significat per tal de resumir-les (Bisquerra, 2004). El sistema d'anàlisi de les dades en aquest estudi té un caràcter obert, en el qual s'analitzen les dades a partir de categories establertes que són susceptibles de ser modificades al llarg del procés. El procés que s'ha seguit, basat en la proposta de Bisquerra (2004) és la següent:

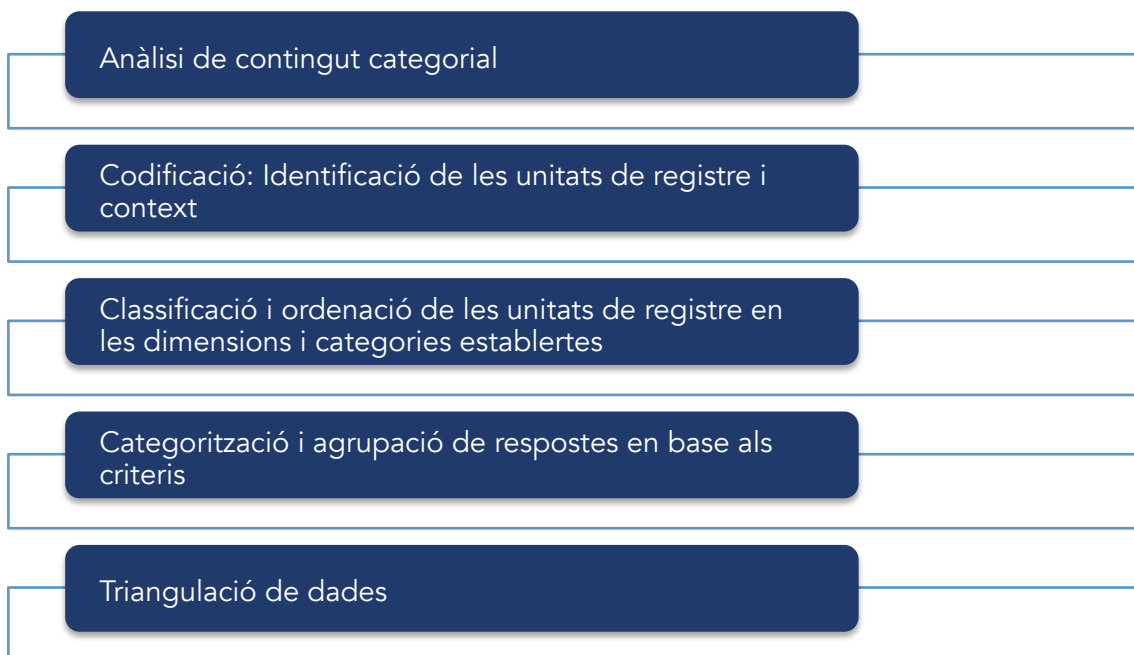


Figura 82. Procés d'anàlisi de dades

Per tal de procedir a la interpretació de dades la primera fase consisteix en la codificació, és a dir, realitzar el procés de segmentació i jerarquització del text per formar descripcions i organitzar temàticament les dades. L'anàlisi de dades en la investigació qualitativa implica cercar segments de text i determinar el significat de

cada grup (frases del text). Més que utilitzar l'estadística, s'analitzen paraules per descriure el fenomen central que està sota estudi (Creswell, 2012).

Tot i que en la preparació i organització de les dades s'ha utilitzat la proposta de codificació elaborada prèviament, el sistema d'anàlisi ha de ser de caràcter obert, amb la finalitat de classificar les dades per tal de resumir-les i tabular-les (Bisquerra, 2004). L'elaboració de la taula de codificació s'ha realitzat en dues fases: una primera aproximació que ha permès tenir una visió global, que s'ha utilitzat en l'anàlisi de documentació del Cas 1 per identificar els aspectes rellevants. Posteriorment s'ha reajustat l'assignació de codis per ser més precisos i recollir tots els matisos sorgits de la realitat.

Després d'aquesta fase de codificació s'ha procedit a la categorització, és a dir, a la simplificació del contingut a categories d'acord amb criteris temàtics. Per fer-ho s'han jerarquitzat els codis emprats i així poder organitzar-los en categories. La seva definició s'ha basat en una recerca sistemàtica per identificar els temes més rellevants de la situació analitzada, de la forma més deductiva de la teoria.

A partir de l'anàlisi de dades és quan es pot procedir a la seva exposició. La representació de les dades té una finalitat de comprensió, facilitar la interpretació o elaborar conclusions (Creswell, 2012).

EN RESUM

El marc conceptual de la investigació es basa en l'estructuració d'acord amb els fonaments teòrics esbossats dels quals se'n deriven les dimensions de la recerca. Aquest marc conceptual es concreta en la identificació de dimensions, variables i categories que permeten l'operacionalització del mateix. Aquesta identificació s'ha emprat per als processos de recollida i interpretació de les dades.

Les tres dimensions des de les quals s'organitza la recollida i anàlisi de dades deriven de la inferència teòrica. En la dimensió del disseny s'hi inclouen aspectes vinculats al món narratiu i a la logística de l'aula per integrar-lo, a la intervenció dels mitjans, caracteritzada bàsicament per la convergència tant tècnica com cultural així com les aportacions específiques, diferents i no concomitants en el temps. La dimensió de l'aplicació es descriu per les implicacions que té en la seva implementació. Aquesta vinculació està lligada a la idea de situar les pràctiques, així com la difusió dels límits entre contextos. Finalment es proposa la dimensió d'ús. Es tenen en compte les qüestions vinculades a la participació dels estudiants, la implicació i la immersió, així com el rol del professorat.

La segona part del capítol inclou l'estudi preliminar. És un recurs per al coneixement previ i té per objectiu conèixer pràctiques dels estudiants, entenent que una millor comprensió facilita el reconeixement de les pràctiques que els entorns institucionals poden utilitzar. Així mateix, el segon objectiu és comprendre millor el trasllat de coneixements entre contextos, a partir de l'estudi de les pràctiques quotidianes dels estudiants i la forma en la qual els mitjans digitals generen nous entorns i diferents trajectòries d'aprenentatge per a cada persona.

El context d'aplicació de l'enquesta són els dos instituts als quals s'ha implementat La Carta Ancestral, l'INS Esteve Terradas i Illa (Cornellà) i l'INS Marina (La Llagosta). L'estudi d'enquesta partia de la participació voluntària per part de tota la població. S'han recollit un total de 159 respostes de 161 ($n=161$) estudiants dels dos instituts analitzats. S'han obtingut un 98,7% de respostes. Per a la validació de l'enquesta s'ha comptat amb una validació de jutges.

Els resultats de l'enquesta indiquen que les pràctiques que la major part dels enquestats declaren realitzar diàriament amb major freqüència són escoltar música

(90,6%) i utilitzar el telèfon mòbil (74,2%). Pel que fa a les pràctiques digitals, la tendència mostra que les pràctiques a les quals destinen més de 8 hores setmanals és xatejar (64,2%), que és una activitat que es realitza en qualsevol context (42,1%), juntament amb consultar les xarxes socials (24,5%) que també és una activitat realitzada indistintament a qualsevol context (24,5% més de 8h setmanals i 31,4% més entre 4h i 6h setmanals). Aquestes activitats de les xarxes socials es poden vincular a l'ús del telèfon mòbil, que s'utilitza diàriament pel 74,2%. A l'institut es restringeixen pràctiques identificades plenament des de la perspectiva més tradicional d'educació formal, com crear presentacions (32,7%) i fer treballs en grup (34%). Pel que fa als productes que es poden associar més directament amb el consum culturals o de productes d'entreteniment, el 71,4% dels estudiants es consideren fans de sèries de televisió i un 62,3% de videojocs, activitat a la qual el 27,4% destina més de 8 hores setmanals. Tot i la tendència central a manifestar-se com a seguidors de productes d'entreteniment, només el 5% dels enquestats han realitzat alguna vegada una aportació o contribució en espais de concreció, fòrums o espais participatius vinculats a aquests productes.

La tercera part del capítol inclou el plantejament del problema d'investigació i les preguntes que determinen la resolució i els seus objectius. Des de la perspectiva del potencial interès educatiu de la narrativa transmèdia destaca les possibilitats d'articular una proposta basada en l'aprenentatge per projectes, que posi en pràctica formes d'alfabetització digital avançada, de descodificació o de crear i fer circular diferents continguts mediàtics a través d'un món narratiu. El propòsit d'aquesta investigació és recollir la percepció sobre l'ús de la narrativa transmèdia amb finalitats educatives dels estudiants i dels professors d'educació secundària obligatòria.

La pregunta de recerca principal és: Quines són les contribucions pedagògiques que pot realitzar la narrativa transmèdia La Carta Ancestral?

L'objectiu plantejat és el següent: Descriure i comprendre els beneficis pedagògics que pot oferir la narrativa transmèdia La Carta Ancestral en un context d'Educació Secundària Obligatoria.

El quart apartat d'aquest capítol inclou les consideracions metodològiques del disseny de la recerca i les eines emprades. Aquesta recerca s'emmarca en un paradigma qualitatiu, amb el propòsit de comprendre i interpretar la realitat, els seus

significats i les percepcions de les persones en un context i ambient determinat, de manera que l'estudi se centra en un context específic que es reivindica com a escenari bàsic per entendre els esdeveniments (LeCompte, Millroy i Preissie, 1992; Sandín, 2003; Bisquerra, 2004).

Aquesta investigació sorgeix d'un procés de recerca inductiu a partir d'un estudi de cas múltiple. Aquest mètode està orientat a realitzar observacions sistemàtiques de la realitat que permetin una comprensió profunda descartant la intencionalitat d'elaborar i prescriure generalitzacions. Inclou l'estudi de més d'un cas amb l'objectiu d'investigar un fenomen determinat, en aquest cas la narrativa transmèdia La Carta Ancestral.

S'ha definit com a mostra d'aquest estudi als estudiants del quart curs de l'ESO de dos instituts, l'INS Esteve Terradas i Illa (Cornellà de Llobregat) i l'INS Marina (La Llagosta). El nombre de participants totals de la recerca ha estat 165, 161 estudiants i 4 professors.

Les estratègies de recollida de dades emprades són: diari de sessions del professorat, diari de recerca de la investigadora en el qual s'inclou la revisió d'artefactes, textos i paratextos, entrevistes en profunditat als estudiants i entrevistes en profunditat al professorat.

Pel que fa a les entrevistes, s'han realitzat un total de quaranta entrevistes distribuïdes en setze del primer cas i vint-i-quatre derivades del segon cas, distribuïdes també segons els nivells de participació dels estudiants. En els guions dissenyats per a les entrevistes s'abordaven diverses preguntes estructurades en tres dimensions, les mateixes des de les quals s'ha enfocat el marc teòric i el disseny de la recerca.

Pel que fa al rigor de la investigació, en aquest estudi per tal d'assegurar la credibilitat s'han realitzat observacions sistemàtiques, s'han utilitzat diferents mètodes que permeten la triangulació de dades, teòrica i d'instruments. Posteriorment a la implementació de l'activitat s'ha realitzat una comprovació entre els participants, realitzant un informe específic per cada cas que ha estat presentat als dos instituts.

En aquesta recerca s'ha vetllat per descriure amb detall el procés de recollida de dades, incloent-hi la posició de l'investigador i la forma de recollir les descripcions dels informants, així com la seva anàlisi, sempre donant molta rellevància a la delimitació del context físic, social i interpersonal en el qual s'ha dut a terme l'estudi i la interpretació de les dades.

El sistema d'anàlisi de les dades té un caràcter obert, en el qual s'analitzen les dades a partir de categories establertes que són susceptibles de ser modificades al llarg del procés.

Per tal de procedir a la interpretació de dades la primera fase consisteix en la codificació. L'elaboració de la taula de codificació s'ha realitzat en dues fases: una primera aproximació que ha permès tenir una visió global. Posteriorment s'ha reajustat l'assignació de codis per ser més precisos i recollir tots els matisos sorgits de la realitat.

CAPÍTOL 4.

PRESENTACIÓ I ANÀLISI DE RESULTATS

Taula de contingut

| | |
|---|-----|
| Introducció | 215 |
| 1. ESTUDI DE CAS 1: INS ESTEVE TERRADAS I ILLA | 217 |
| 1.1. Descripció del cas | 217 |
| 1.2. El disseny de La Carta Ancestral | 221 |
| 1.2.1. El món narratiu de ficció..... | 221 |
| 1.2.2. La logística de l'aula | 224 |
| 1.2.3. La convergència i intervenció de mitjans i plataformes | 227 |
| 1.3. L'aplicació de La Carta Ancestral | 233 |
| 1.3.1. Aprenentatge situat..... | 233 |
| 1.3.2. Integració d'espais i activitats quotidianes o pròpies de la cultura popular | 237 |
| 1.4. L'ús de La Carta Ancestral | 240 |
| 1.4.1. Immersió..... | 241 |
| 1.4.2. Implicació | 245 |
| 1.4.3. Participació | 249 |
| 1.4.4. Rol del professorat | 257 |
| 2. ESTUDI DE CAS 2: INS MARINA..... | 260 |
| 2.1. Descripció del cas | 260 |
| 2.2. El disseny de La Carta Ancestral | 264 |
| 2.2.1. El món narratiu de ficció..... | 264 |
| 2.2.2. La logística de l'aula | 266 |
| 2.2.3. La convergència i intervenció de mitjans i plataformes | 271 |
| 2.3. L'aplicació de La Carta Ancestral | 273 |
| 2.3.1. Aprenentatge situat..... | 273 |
| 2.3.2. Integració d'activitats quotidianes o pròpies de la cultura popular | 275 |
| 2.4. L'ús de La Carta Ancestral | 278 |
| 2.4.1. Immersió..... | 279 |
| 2.4.2. Implicació | 282 |
| 2.4.3. Participació | 286 |
| 2.4.4. Rol del professorat | 291 |
| 3. ELEMENTS ESPECÍFICS DELS CASOS D'ESTUDI | 294 |
| 4. ANÀLISI DE LA FREQUÈNCIA DE LES CODIFICACIONS | 298 |
| 4.1. Identificació de les codificacions distribuïdes per dimensions..... | 298 |
| 4.2. Identificació de codificacions distribuïdes per fonts | 303 |
| EN RESUM..... | 305 |

Introducció

En aquest capítol s'hi inclouen els resultats principals obtinguts a partir de la recollida sistemàtica de dades. En primer lloc, es realitza una aproximació descriptiva als dos casos que han estat analitzats, és a dir, dels dos instituts en els quals s'ha implementat la narrativa transmèdia La Carta Ancestral. Tot i que prèviament ja s'ha realitzat una descripció del món narratiu, els mitjans que hi intervenen i el seu disseny, en aquest cas es realitza una especificació de cada cas.

La segona part del capítol aborda la síntesi dels resultats més destacats de cada un dels casos, tant pel que fa a les qüestions més rellevants com també aquelles diferències i similituds que poden realitzar una contribució útil per a la discussió posterior.

Tot i que els instruments ja s'han explicat amb detall en l'anterior apartat, cal mencionar els procediments seguits per a l'anàlisi i el tractament de la informació, considerant la finalitat de la investigació i esgrimint els processos duts a terme de forma coherent per respondre a les preguntes de recerca plantejades. El tractament pròpiament dit de les dades s'ha realitzat mitjançant l'ús del software d'anàlisi qualitatiu Atlas-ti (versió 1.5.3). Aquesta anàlisi de dades s'ha abordat a partir de les dimensions i les categories mostrades al marc conceptual que a la vegada estan alineades amb els fonaments abordats al marc teòric.

A l'explicació de cada cas s'han distingit dues aproximacions. Per una banda la percepció dels estudiants recollida a través de les entrevistes. I per l'altra, l'opinió del professorat expressada a partir de les entrevistes i el diari de sessions. Complementàriament, i amb una finalitat de triangulació, s'integra també la perspectiva de la investigadora a partir del diari de recerca. L'anàlisi de les dades dels diferents instruments s'organitza a partir de les tres dimensions relacionades amb el disseny de la narrativa, l'aplicació i l'ús. Dins de cada dimensió s'inclouen les diferents categories que permeten, en el primer cas, una aproximació als aspectes relacionats amb el món narratiu de ficció, la logística de l'aula i la convergència i intervenció de mitjans i plataformes. En el segon cas, la dimensió de la proposta d'aplicació inclou

l'aprenentatge situat i la integració d'activitats quotidianes. I finalment la dimensió d'ús contempla les categories d'immersió, implicació, participació i professorat.

La presentació de les dades s'estructura a partir d'aquestes dimensions per tal de facilitar la seva presentació. S'inclouen les variables i els codis que han permès recollir la informació, que és presentada basant-se en la seva freqüència i als fragments de cites literals.

1. ESTUDI DE CAS 1: INS ESTEVE TERRADAS I ILLA

1.1. Descripció del cas

L'Institut Esteve Terradas i Illa està situat a la localitat de Cornellà de Llobregat (Baix Llobregat). La definició de la visió o la missió de l'institut està especialment reconeguda per la seva aposta des dels seus inicis per a la innovació (premi nacional Marta Mata d'educació a la trajectòria excel·lent, Premi CatSkills de suport a les xarxes informàtiques, Premi Catalunya d'Educació, entre d'altres) i la connexió amb empreses i entitats col·laboradores i centres de pràctiques (Esteve Terradas, 2017). Aquest fet ha facilitat des d'un inici la predisposició tant de l'equip directiu com del professorat a participar en un projecte com La Carta Ancestral. La professora que s'ha involucrat com a referent té anys d'experiència docent a l'institut i una predisposició absoluta per aprendre i incorporar noves iniciatives a la seva tasca docent. Els estudiants que van participar de la narrativa La Carta Ancestral eren un total de seixanta-nou que cursaven el quart curs d'ESO, distribuïts en tres grups.

Tot i que el conjunt de l'equip docent estava informat sobre la iniciativa, durant les setmanes d'implementació de La Carta Ancestral es va decidir que hi hagués una única professora de referència que jugués un paper més actiu de guia i acompanyament dels estudiants. En aquest cas la professora era la responsable de l'assignatura de ciències socials i tutora d'un dels grups.

Durant les setmanes prèvies a la primera implementació es va fer un treball conjunt entre l'equip d'investigadors i la professora per tal d'adequar la narrativa transmèdia al seu context, tant pel que fa als continguts curriculars com també al món narratiu i espais reals. Es va fer especial èmfasi a aquells continguts vinculats a l'àrea de ciències socials, tot i que també es van recollir evidències a partir de la participació dels estudiants en la narrativa en forma de productes produïts per ells mateixos que podien ser, més enllà de la seva significació en la narració, elements que es van incorporar a l'avaluació i al seguiment dels objectius curriculars. Pel que fa a l'adaptació de La Carta Ancestral al context real, es van incloure a la narració alguns referents que podien ser reconeguts pels estudiants en la seva realitat més propera:

- Es va utilitzar el pati de l'escola com a espai de la narració, ja que a l'inici es van dibuixar unes lletres del codi Ancestral en una de les seves parets. Aquests símbols podien ser identificats i relacionats amb el que el protagonista de la narració, en Toni Júpiter, mencionava en els seus vídeos.



Figura 83. Fotografia pati escola Esteve Terradas

- Més enllà dels murs de l'institut, al diari personal de l'Adelaida es fa referència en diverses ocasions a la fàbrica de Can Suris. Can Suris fou una colònia industrial situada al costat del riu Llobregat a l'actual Cornellà. La colònia industrial de Can Suris és avui el Citilab, una fundació que ofereix projectes i recursos.



Figura 84. Diari personal Adelaida

- La referència a Can Suris no només apareixia al diari personal sinó que també durant les setmanes de desenvolupament de La Carta Ancestral els estudiants han realitzat una sortida per conèixer els recursos del Citilab, un

centre per a la innovació social i digital que ofereix diversos serveis de formació, de recerca i d'iniciatives empresarials i socials. Aquest espai està situat a les instal·lacions de l'antiga fàbrica de Can Suris, de manera que era relativament senzill establir una relació entre la localització real i les referències aparegudes al diari personal.



Figura 85. Visita al Citilab

La metodologia didàctica que s'ha emprat parteix de la idea de treball per projectes i es va negociar prèviament amb la professora implicada aquells aspectes que es treballarien en el desenvolupament de la narrativa i que tenien coherència amb els objectius, continguts i competències curriculars propis del curs de quart d'ESO. En aquest sentit la tasca d'adaptació es va focalitzar bàsicament en quatre àrees:

CONTINGUTS CURRICULARS

.....

CIÈNCIES SOCIALS, GEOGRAFIA I HISTÒRIA

- Les arrels del món contemporani
- Grans conflictes del segle XX

ÀMBIT DE LLENGÜES (dimensió comunicativa)

- Participació en interaccions orals, escrites i audiovisuals
- Comprensió de missatges orals, escrits i audiovisuals
- Expressió de missatges orals, escrits i audiovisuals

EDU.PER AL DESENVOLUPAMENT PERSONAL I CIUTADANIA

- Capacitat crítica i iniciativa personal
- Valors ètics per a una societat democràtica
- Ciutadania en un món global

TECNOLOGIA (optativa)

- Creacions multimèdia
- Publicació i difusió de continguts
- Eines per a la comunicació

Figura 86. Relació de continguts curriculars inclosos en La Carta Ancestral

Pel que fa al disseny del què s'ha anomenat "logística de l'aula" s'ha realitzat una primera planificació de la narració i les activitats derivades, entenent però que en qualsevol dels casos hi havia un element determinant que podria modificar el desenllaç o el mateix desenvolupament de la narració, els estudiants. Aquesta planificació didàctica s'ha distribuït en dotze sessions en les quals s'ha organitzat les diferents activitats derivades de la narrativa que estaven previstes al disseny i que havien de permetre als estudiants avançar en la descoberta del misteri i l'assoliment del repte final. Per tal de consultar específicament aquesta planificació didàctica, s'inclouen les fitxes de cada sessió a l'annex 2.

1.2. El disseny de La Carta Ancestral

Tal com s'ha especificat anteriorment, la dimensió del disseny inclou aspectes vinculats al món narratiu, la logística de l'aula per integrar-lo, i la intervenció dels mitjans, caracteritzada bàsicament per la convergència tant tècnica com cultural.

1.2.1. El món narratiu de ficció

En el disseny del món narratiu s'han introduït elements que han permès realitzar una relació entre la narració i la vida real i contextual de l'entorn. En aquest cas s'ha analitzat el seu disseny des de la seva finalitat educativa i l'objectiu que es perseguia en el seu disseny *ad hoc* per aquesta investigació, el fet d'observar les pràctiques dels participants en el desenvolupament del món narratiu. En aquest sentit, Scolari (2008) argumenta que jugar i seguir un relat tenen una funció comuna, integrant elements narratius dins del joc o elements del joc dins del món narratiu. La història s'ha dissenyat prèviament i a partir de les interaccions dels participants amb els personatges o altres elements narratius es fonamenta l'estratègia. Per aquest motiu s'han analitzat les característiques més rellevants tant pel que fa a les convencions de comportament, les creacions per part dels estudiants, el llenguatge central i els personatges.

En el primer cas, a la narrativa La Carta Ancestral no s'han establert prèviament unes convencions de comportament diferents a les de la vida real, ja que el seu plantejament de base passa precisament per intentar incorporar el relat en la vida real dels estudiants. A diferència d'altres productes com els videojocs, en aquest cas els estudiants no s'ha utilitzat cap avatar o simulació sinó que actuen directament i en el seu context quotidià. La descodificació dels missatges s'ha realitzat amb paràmetres de la vida real, essent inexistent qualsevol tipus d'instrucció per part del professorat o dels investigadors. Aquesta aproximació fa referència a l'*ethos*, a les qüestions morals i ètiques implícites i explícites del món narratiu. Les convencions de comportament que es desenvolupen en la interpretació del relat i de les actuacions dels seus personatges. Tradicionalment en els jocs i videojocs la interpretació de les normes de comportament o les regles s'estableixen dins del context del propi món narratiu i no sempre han de tenir una translació a les convencions del món real dels participants. En el cas de la Carta Ancestral, els estudiants de l'Institut Esteve Terradas i Illa s'ha realitzat aquesta interpretació des de la doble vessant i no d'una forma estàtica. Al

llarg del desenvolupament del relat però, la majoria de les decisions s'han pres en relació a la vida real i per tant els mecanismes per establir els límits han estat els mateixos que els estudiants utilitzen en la seva quotidianitat. Com es pot veure en el següent exemple:

El que ens va sorprendre una mica és quan l'Eliza va agafar la motxilla d'en Toni. No ens semblava gaire normal que algú pogués entrar a una casa, agafar la motxilla i marxar com si res, no trobava gaire normal ...perquè això és robar. (111CPP)²

Des del punt de vista del disseny, els espais prèviament establerts per a la creació dels estudiants han estat diversos, i en la mesura del possible s'ha intentat que incloguin diversos modes i mitjans. El repte però, reia en donar prou llibertat als estudiants per tal que poguessin posar en pràctica i promoure la faceta de productors i no només de consumidors passius. Però dins un cert esquema prèviament establert per garantir un correcte desenvolupament de la narrativa cap a les finalitats que es buscaven i tenint en compte la figura d'audiència activa. L'observació de la pràctica dels estudiants porta a concloure que no és una activitat estesa. Aquest fet es detallarà més endavant en l'apartat d'ús, però de manera general es pot dir que no s'ha produït una dinàmica de productors per part dels estudiants sinó que la producció de materials ha estat sempre realitzada amb objectius interns de la narració. És a dir, per aconseguir més informació i no per una voluntat de complementar la narrativa. Si bé aquesta afirmació sorgeix de l'observació i l'anàlisi de les pràctiques dels estudiants també cal mencionar, per tenir una visió més precisa de les variables que poden haver determinat aquest fet, que la distribució temporal de la narrativa no ha deixat gaire temps per a la creació, fet que pot haver limitat les oportunitats dels estudiants de trobar espais per a la creativitat i per a la realització de materials més enllà d'aquelles creacions que explícitament se'ls requeria, com el cas dels relats breus.

El llenguatge central d'una narració és aquell eix vertebrador que permet interpretar amb èxit els esdeveniments que succeeixen al llarg del relat. L'aportació principal realitzada pel protagonista de la història, en Toni Júpiter, obre la porta d'entrada que convida als estudiants a voler ampliar el coneixement i aprofundir en la seva vida. Tot i que en altres narratives la complexitat del món narratiu permet diversos nivells a l'hora d'establir el llenguatge central i per exemple, el personatge

² La cita fa referència a la primera videocarta de l'Eliza, la xicota d'en Toni, on explica que acaba de sortir corrent de casa en Toni Júpiter on ha entrat d'amagat i s'ha endut la seva motxilla per inspeccionar si troba alguna pista

que en un material és protagonista en l'altre és secundari, a La Carta Ancestral el grau de complexitat del món narratiu no permetia anar tan enllà.

La Carta Ancestral té la característica d'envoltar als jugadors en un món narratiu realista, tot i establir clarament els límits entre la veracitat o la ficció dels seus fets. La veracitat ha estat l'element més destacat a l'hora de valorar el llenguatge central de la narració. Concretament, la credibilitat que es va atorgar als materials concrets va ser un element per valorar-los:

La sensació que era tot mentida però després veient les pàgines web et feia dubtar. (11AMP)

Sempre vàrem confiar en el Toni, no vàrem pensar en cap moment que ella estigués dient la veritat. (12AMP)

Aquesta veracitat estava molt lligada als personatges. De manera general, la narrativa transmèdia permet definir punts en comú amb els jocs de tipus narratiu o en la construcció de personatges que actuen en diverses línies argumentals enllaçades. La qüestió principal vinculada als personatges de La Carta Ancestral implica la identificació dels estudiants amb els protagonistes de la narració. Sobretot en el cas dels estudiants més participatius, s'han observat alts nivells d'identificació, en tant que els ha resultat un personatge interessant, volien conèixer-lo, ajudar-lo, etc. Aquesta identificació amb els personatges es pot interpretar com una derivada d'una immersió de tipus imaginativa (Lindley et al., 2008). D'aquest fet se n'ha derivat un posicionament també unànime respecte a l'Estrella Blanco³, tant pel que fa als més participatius com els menys implicats:

De seguida vàrem veure que ens estava enganyant i que ella en realitat era la dolenta. (11AMP)

Igual que va venir l'Estrella Blanco jo pensava que potser vindria el Júpiter i estava esperant. (113BGP)

Podríem haver fet un encontre amb el Toni. Tal dia a tal lloc i trobar-nos amb ell. Ens hauria agradat trobar-nos amb ell. (116CGP)

³ L'Estrella Blanco és el personatge que representa la creadora d'en Toni Júpiter i la principal instagadora i directora dels Ancestrals. En un moment determinat de la narració, quan els estudiants ja han començat a ajudar a en Toni, el personatge de l'Estrella Blanco, interpretat per una actriu professional, els fa una visita a l'institut per tal de contradir tots els arguments del protagonista principal.

1.2.2. La logística de l'aula

Un dels principals elements diferenciadors de La Carta Ancestral respecte a altres experiències existents és precisament el seu disseny pensat per ser promogut des de l'educació formal. Estableix la flexibilitat necessària per incorporar-se a la dinàmica escolar i enllaçar-la amb la vida quotidiana. Per aquest motiu s'ha tingut en compte algunes especificitats de l'educació formal, amb l'objectiu realista de facilitar aquesta introducció progressiva, essent conscients que una proposta rupturista no seria viable per ser duta a la pràctica. En aquest sentit es van tenir en compte en el seu disseny algunes qüestions pròpies de l'educació formal com l'avaluació, l'organització de la classe, del temps, la planificació dels continguts i la relació amb les assignatures curriculars. Una de les aproximacions a la fórmula d'integrar la narrativa transmèdia al context formal és a partir de la metàfora de l'orquestració. A l'hora de planificar la Carta Ancestral s'ha considerat la planificació com la temporalització, el rol dels diferents mitjans que intervenen i el rol docent, entre d'altres, amb l'objectiu de tenir un mapa del món narratiu que permetés desplegar la narrativa de forma coherent però també que fos prou flexible per permetre la participació dels usuaris i el seu encaix en el context més formal.

En el disseny de l'escenari d'aprenentatge s'han considerat els continguts introduïts de manera conscient i planificada en la narrativa. S'han considerat els límits de temps així com l'avaluació d'evidències, per mantenir un cert equilibri entre l'activitat instruccional i l'activitat lúdica. Si bé és cert que l'avaluació és un aspecte prou rellevant per a l'estudiant, en el cas de l'institut Esteve Terradas i Illa hi ha una llarga tradició de treball per projectes, fet que prèviament permetia l'opció de valorar per part dels estudiants d'algunes activitats més enllà de la qualificació o la nota que s'obtingui específicament.

Pel que fa al punt de vista de la professora es poden distingir dos grans aspectes. En primer lloc, el valor que els estudiants donen a l'avaluació i en segon lloc les qüestions que ella des de la perspectiva docent ha tingut en compte a l'hora de realitzar les avaluacions dels estudiants, tant en la part dels continguts més relacionats amb el currículum com també altres competències o valors.

La professora es mostra molt sorpresa per algunes de les activitats que han realitzat els estudiants i que no han identificat com a curriculars o formals. Aquest fet

els ha situat en la realització d'una activitat no destinada a l'educació formal i, per tant, de la mateixa manera que l'haurien desenvolupat fora d'aquest context:

En l'àmbit de Llengua m'he adonat que (és una intuïció, i m'ha fet pensar molt) en el moment que escrivien coses a la xarxa escrivien fatal. (Professora A)

Aquest és un dels elements més destacables en relació a l'anàlisi relacional de les pràctiques i la seva orientació, a si tenen una finalitat d'aprenentatge o no, prèviament a si es desenvolupen en contextos formals o informals. Així doncs, segons la finalitat que els estudiants atorguen a aquesta pràctica d'escriptura, els criteris de correcció que han emprat han estat diferents dels que haguessin utilitzat si s'hagués considerat una activitat subjecta a una avaluació formal. Han tornat a activar els paràmetres utilitzen tasques de tipus curricular:

A la webquest el plantejament va ser totalment diferent perquè ells ho van rebre com una tasca curricular i vàrem tornar als esquemes "habituals" de treball a l'aula. (Professora A)⁴

Mentre que en la lectura conjunta de la carta s'han organitzat una mica desordenadament, quan es posen a treballar amb la Webquest s'asseuen i treballen amb els grups que habitualment fan tasques escolars. (Professora A)⁵

Aquesta atribució de la tasca de la webquest als continguts formals requereix una descripció detallada. La tasca de la webquest s'ha presentat a la quarta sessió i ha sorgit a partir de rebre la resposta a una carta postal enviada pels alumnes. La carta rebuda estava firmada per Aurelio Mestres, un personatge que explicava la seva relació amb el pergamí que havia passat per les seves mans en una trinxera quan ell, com a membre de la lleva del biberó, va tenir contacte amb un soldat que n'era portador. A partir de la carta escrita per l'Aurelio Mestres i de les informacions que s'hi mencionen la professora proposa realitzar la webquest. Aquesta és l'única activitat de La Carta Ancestral que es planteja als estudiants per part de la professora i no des de la mateixa narrativa o fruit de la indagació dels estudiants. En aquest sentit doncs, és del tot lògic que els estudiants, essent una tasca sorgida com a proposta de la professora hi hagin respost des dels esquemes habituals de treball a l'aula, tal com manifesta la professora.

⁴ La webquest és una activitat sorgida arran de la recepció de la carta postal del personatge Aurelio Mestres en la qual explica la seva història personal com a soldat a la lleva del biberó. A partir d'aquest context es treballa una webquest sobre la Guerra Civil Espanyola.

⁵ La carta a la qual es fa referència és la carta postal enviada per l'Aurelio Mestres com a resposta a les cartes enviades pels estudiants. Aquest personatge apareix a la primera videocarta de l'Eliza en la qual la noia mostra una fotografia antiga i un apartat postal

Molt vinculada a l'avaluació i a aquest canvi en les formes hi ha el clima de treball. La professora esmenta clarament els canvis en el clima de treball en funció de l'opcionalitat o l'obligatorietat de les tasques que es disposaven a realitzar. En diverses ocasions esmenta que:

Ells relacionen obligació amb activitat acadèmica i per tant, a la que els obligaves a fer alguna cosa ja ho veien com una qüestió curricular. (Professora A)

De seguida detectaven quan es tractava d'una qüestió curricular i quan no. Ho tenien molt clar. En el moment que els obligaves a fer alguna cosa també els costava una mica. (Professora A)

L'organització o les dinàmiques que s'han generat a l'aula en funció de les diverses activitats plantejades ha tingut molt a veure amb la separació o la difusió de la separació entre contextos. És a dir, amb la finalitat des de la qual els estudiants porten a terme les diverses pràctiques, entre elles i molt especialment, la descodificació dels missatges i la construcció de significats. Aquesta separació entre contextos s'analitzarà al punt dos d'aquest capítol.

Davant de la pregunta sobre si en algun moment han relacionat els continguts de la narració o algun dels seus elements amb les assignatures, els estudiants manifesten que el que poden associar a continguts formals és: la guerra civil i les colònies industrials.

Respecte a la planificació dels continguts els estudiants manifesten que per ells ha estat una experiència nova, i per la novetat en sí mateixa ja els ha resultat més motivadora que seguir les classes des de mètodes més tradicionals i transmissius. Sobretot destaquen a les entrevistes la contraposició d'aquesta metodologia de treball amb els llibres de text, que és el que identifiquen més amb el seu desenvolupament habitual a l'aula. L'accepció d'aprenentatge que es deriva de la Carta Ancestral té l'activitat de l'estudiant com a eix central i es presenta en moltes ocasions com una oposició a aquells entorns en els quals el professorat i els continguts defineixen i controlen el procés d'ensenyament i aprenentatge (Jonassen i Land, 2012). Aquestes afirmacions provenen tant dels estudiants que s'han situat en el grup dels més participatius com també en aquells menys implicats:

Hem après coses i és més interessant així que amb el llibre de text. (110APP)

Millor així perquè si no a classe t'adorms durant una hora i la professora va explicant sempre el mateix. En canvi així és millor perquè pots treballar amb els ordinadors i pots fer més coses sense estar limitat només amb el llibre i ja està. (116CGP)

En l'organització de la dinàmica també s'ha tingut en compte el temps. La Carta Ancestral integra tant el temps intrínsec com el temps de desenvolupament o d'actuació. Així doncs, el temps no està completament integrat en el text mateix, ja que si l'usuari no interacciona el temps no flueix (Maietti, 2013). Des del punt de vista de la professora és cert que l'organització del temps així com la planificació de continguts ha estat un dels temes amb els quals més s'ha hagut d'enfrontar per gestionar-los de manera diferent a la qual està acostumada a fer-ho:

El que sí he notat és que tenia la sensació una mica d'estrès. Jo programo una unitat didàctica però és més esponjada. (Professora A)

Això m'estressava una mica, la sensació que tot estava molt quadrat. (Professora A)

Han sorgit algunes carències de temps en les activitats més curriculars. Aquest estrès a l'hora de gestionar els horaris de les activitats ha vingut especialment en aquesta implementació per una limitació de calendari molt específica, i és que els estudiants al cap de pocs dies marxaven a l'estranger al viatge de final d'etapa:

L'únic problema ha sigut l'activitat de la webquest de la Guerra Civil i l'activitat del relat, les activitats més curriculars, ells haguessin necessitat més temps. (Professora A)

Però en aquest cas, com que ells just l'endemà d'acabar marxaven de viatge, i abans tampoc no ho podíem fer perquè era setmana santa...hi havia la sensació d'encaix. (Professora A)

1.2.3. La convergència i intervenció de mitjans i plataformes

Tal com s'ha desenvolupat al marc teòric, la convergència pot entendre's tant des de la perspectiva tecnològica com cultural. En aquest cas, s'incorpora en aquest apartat la relació dels mitjans i de les informacions que se'n desprenen i que són interpretades o descodificades de forma convergent. És a dir, fusionant les tecnologies i les pràctiques culturals que en un context fora del món narratiu transmedial podrien interpretar-se o representar-se de forma independent. Per poder desenvolupar aquesta descodificació es requereix unes habilitats específiques, així com una implicació per part dels estudiants, tant en termes de processos de significació com de producció.

Des de la perspectiva del disseny s'han incorporat al món narratiu diversos mitjans i plataformes que esdevenen peces clau per comprendre la totalitat de l'argument i resoldre el misteri plantejat. La convergència dels mitjans i dels missatges que se'n

deriven és probablement un dels elements més genuïnament definitoris de la narrativa transmèdia. La dispersió i parcel·lació de les informacions en diversos mitjans ha promogut d'una manera molt directa aquesta necessitat de convergència que a la vegada està estretament lligada als aspectes considerats en la tercera dimensió d'anàlisi, relacionada amb l'ús. La convergència interessa especialment des de la perspectiva de situar l'anàlisi dels mitjans en relació amb la narrativa, que té una posició central. Tot i això, des d'un punt de vista més tècnic, un dels requisits que han determinat la facilitat de convergir ha estat els seus coneixements previs de les eines amb les quals han interactuat. Es manifesta que no tenen dubtes previs sobre el funcionament de les eines. Tots els entrevistats manifesten que l'únic element que desconeixien eren els codis QR⁶. En tots els casos els entrevistats diuen que no coneixien què eren. En algun cas expliquen haver-ne vist però cap sabia què era ni per què servia prèviament.

Els QR era la primera vegada que els vàiem. (110APP)

L'únic que no coneixíem eren els codis QR. (11AMP)

A banda del coneixement de les eines, poc després d'iniciar-se la narració es posen en joc les habilitats de tipus tècnic i d'utilització de codis multimodals (alfabetització digital avançada) dels estudiants. L'aproximació a la narrativa transmèdia permet un nou enfocament del concepte d'alfabetització que inclou l'experimentació amb els elements propis de l'entorn com una forma de resoldre reptes o problemes (Jenkins, 2010) així com diferents tipus d'alfabetització visual i multimodal:

Ja es comencen a posar de manifest les habilitats digitals dels alumnes, posant en pràctica competències relacionades amb l'ús d'eines i tractament de la informació. (Professora A)

Un dels aspectes que planteja i més preocupa a la professora és l'ús de la xarxa que han fet els estudiants i la facilitat amb la qual han accedit a donar les dades personals a través de Facebook⁷. Aquest fet clarament es destaca amb els estudiants més participatius i per tant amb un nivell d'immersió més elevat. La fal·làcia de la

⁶ Els codis QR estaven integrats a l'exposició sobre Can Suris, que els estudiants van visitar al Citilab, situat a l'edifici de l'antiga colònia industrial de Can Suris. A través dels codis QR es podien trobar les informacions de les fotografies de Can Suris i també un QR final que els proporcionava l'accés al pergami amb les equivalències entre l'alfabet ancestral i l'alfabet llatí.

⁷ A la primera videocarta en Toni els proposa seguir en contacte a través de Facebook. Els estudiants poden sol·licitar amistat al perfil d'en Toni Júpiter.

immersió (Salen i Zimmerman, 2005) o l'efecte Pinotxo (McGonigal, 2003) consisteix a suspendre voluntàriament la capacitat de discernir la realitat de la imaginació. Una de les conseqüències que es poden produir és la suspensió de la capacitat crítica. Aquest fet és observat en algunes de les decisions i actuacions dels estudiants més participatius. S'han mostrat crítics amb els personatges però han deixat en suspens algunes de les seves competències d'anàlisi crítica respecte a les qüestions externes:

Destaquem com un fet a analitzar la confiança absoluta que han demostrat gairebé la totalitat dels alumnes a l'hora de comunicar-se amb en Toni via Facebook. (Investigadora)

Pel que es pot entendre específicament com a convergència de mitjans, en la dificultat o no d'unir informacions provinents de diversos canals per construir un significat comú, les relacions més ràpides i que ha produït més interès per part dels estudiants són les que s'han vinculat al seu context real o proper. Aquest element es repeteix en diverses ocasions al llarg de les entrevistes i les observacions:

Els alumnes s'adonen que la fàbrica a la qual es fa referència i on va ser abandonat el pergamí amb tot l'alfabet ancestral és l'edifici que actualment acull el Citilab. En acabar la lectura i com que ha arribat l'hora de dinar, tothom torna a casa. Però un grup d'uns 15 alumnes decideix, lliurement i sense permís o avís a la professora tornar al Citilab, convençuts que podran trobar alguna pista sobre el pergamí. (Investigadora)

A banda de la facilitat o dificultat de convergir les informacions provinents de diferents mitjans, també hi ha un vessant d'aquesta dimensió que té a veure amb l'interès o la importància que atorguen a aquesta convergència i a la necessitat de descodificar amb molta atenció els missatges: posar en pràctica la indagació i unir les peces per tal d'aconseguir una visió completa i coherent de l'argument. Els estudiants destaquen en general una bona competència d'aquest tipus. La dificultat però, especialment manifestada en les observacions de la professora és que els estudiants han rebaixat el grau de motivació o d'implicació davant les situacions que no detecten directament quina és la finalitat de l'activitat o quina recompensa reben a canvi:

Les persones que envien els relats ho fan sense gaire interès i no els hi queda clar perquè ho han de fer. (Professora A)

La convergència no només té a veure amb la part tècnica d'unir les informacions. De fet Dena (2009) argumenta que la convergència que es desenvolupa en una narrativa transmèdia va més enllà de la que es restringeix als mitjans i és una pràctica que inclou una convergència intangible, cultural. Els mitjans i els missatges emesos

des de diverses plataformes estan molt vinculats a les pràctiques de la vida diària i sobretot als valors que regeixen aquesta representació social. La convergència cultural permet definir aquells moments en el desenvolupament de la narració en els quals es detecta clarament que hi ha un procés de creació de significat que respon a contextos històrics i socials propis dels estudiants. En la mateixa línia que les convencions de comportament, la convergència cultural ha entrat en joc en tot moment, en tant que el contingut que representa cada un dels mitjans ha estat rebut des de la seva vinculació a les pràctiques de la vida diària i als valors que les regeixen.

Un dels aspectes rellevants en la interpretació cultural dels missatges provinents de diferents mitjans és la interpretació que han realitzat en relacionar el discurs desenvolupat per l'Estrella Blanco i les referències als discursos feixistes. La professora es mostra especialment satisfeta per aquesta relació:

M'ha agradat molt veure que havien assimilat molt bé el tema del feixisme que vàrem treballar abans de començar el projecte perquè van identificar el discurs de l'Estrella Blanco com un discurs pseudo-feixista. (Professora A)

Van saber reconèixer tots els ítems que havíem treballat sobre el feixisme en el discurs de l'Estrella i a més ho van rebutjar o sigui que les dues coses estaven bé. (Professora A)

La convergència s'ha desenvolupat en diferents graus i predisposicions segons el moment de la narrativa i sobretot el grau d'implicació, que ha fet que els estudiants més implicats hagin estat predisposats a rebre informacions vinculades a la narrativa en qualsevol moment, mentre que els estudiants menys implicats han posat en pràctica aquesta competència en els moments més evidents. La Carta Ancestral permet convertir-se en una eina per establir relacions entre diferents contextos en tant que es poden interpretar missatges o succeir esdeveniments a qualsevol lloc:

Jo anava al Citilab amb una altra mentalitat, convençut que no tenia res a veure amb tot això i quan llavors vàrem veure que sí em va sorprendre molt, va estar molt bé. (114BGP)⁸

Després quan els vàrem veure al vídeo (els símbols) sí que ens hi vàrem fixar molt. Hi vàrem fer fotos amb el mòbil i tot. (17CMP)

⁸ La visita al Citilab, igualment que la resta d'activitats de la narrativa no tenia un context previ d'interpretació. L'excursió estava plantejada com una sortida per conèixer els recursos que ofereix aquesta institució.

Pel que fa a la relació entre l'ús de certs mitjans a un espai determinat, es pot observar com l'activitat al Facebook s'ha desenvolupat en paral·lel a les sessions i pràctiques que s'han realitzat a l'aula, però s'han observat diferències considerables en la seva execució:

1. Les converses i els debats a Facebook es produeixen bàsicament fora de l'horari escolar.
2. Quan es realitzen aportacions al Facebook en horari escolar s'han realitzat a través del telèfon mòbil.
3. El llenguatge que utilitzen és molt col·loquial i no hi ha una revisió ortogràfica, encara que aquesta activitat la realitzin dins del marc escolar, és a dir, associen un mitjà a un tipus de pràctica independentment del lloc on es desenvolupa.



Figura 87. Exemple de conversa a la xarxa social Facebook

L'ús de Facebook es vincula clarament per part dels estudiants a una activitat pròpia de contextos d'entreteniment però en el cas de La Carta Ancestral s'ha entès com una activitat que ha format part del projecte. En aquest sentit es pot constatar

que Facebook ha estat emprada com una eina de comunicació i de debat, entre els mateixos estudiants però també com a via de comunicació amb el protagonista.

L'anàlisi de les contribucions realitzades al Facebook i incorporades al diari de recerca, mostren que s'han realitzat intervencions d'interpel·lació directa a en Toni Júpiter a través de plantejar preguntes, traslladar informacions i novetats, comentaris per debatre informacions, donar l'opinió o establir diàleg entre els mateixos companys.

De la mateixa manera l'ús del telèfon mòbil, d'entrada no permesa a l'institut, ha esdevingut una eina que s'ha utilitzat de manera espontània en qualsevol dels contextos en tant que ha tingut rellevància per part dels estudiants com un dispositiu útil per comunicar-se:

Just després de la visita, hi ha hagut explicacions força completes al Facebook sobre l'Estrella, sobre les preguntes que se li han plantejat i sobre les respostes que ella els ha donat. Aquesta elaboració discursiva ha estat conjunta i en aquest cas es pot constatar que, utilitzant el perfil d'una alumna, s'ha treballat en equip per resumir la visita i confirmar el seu suport a en Toni. (Investigadora)⁹

Els alumnes tiraven fotos amb el telèfon mòbil als nous símbols que han aparegut a l'entrada de l'institut. (Investigadora)¹⁰

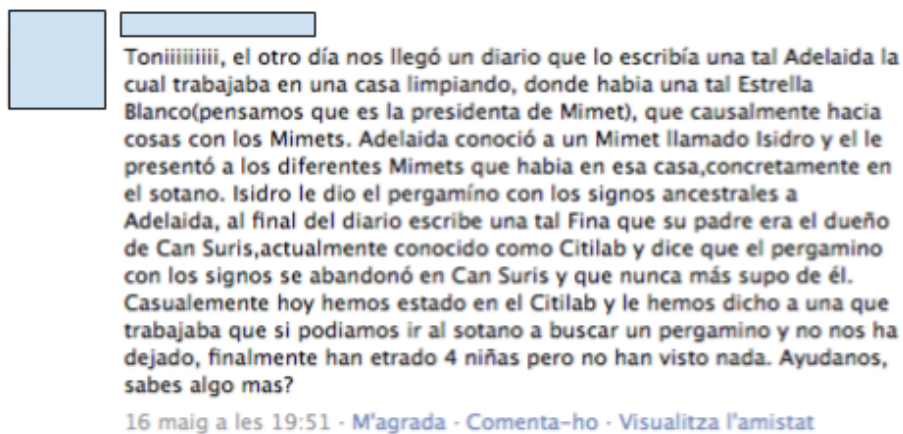


Figura 88. Conversa a Facebook

⁹ Després de la visita a l'institut de l'actriu que interpreta el personatge de l'Estrella Blanco els estudiants fan un relat de la visita i de les informacions al Facebook d'en Toni Júpiter.

¹⁰ A la meitat del temps del relat apareix a l'entorn de l'institut una pancarta amb nous símbols de l'alfabet ancestral que tenen una aprença similar als que els estudiants han trobat al pati de l'institut. Com que encara no tenen la informació per desxifrar-los, tiren fotos amb el telèfon mòbil per recopilar-los.

1.3. L'aplicació de La Carta Ancestral

La segona dimensió d'anàlisi pertany al que s'ha englobat com a aplicació. En aquest apartat s'inclouen les evidències que permeten reflexionar entorn de la implementació de La Carta Ancestral en un context determinat. Aquesta dimensió sorgeix de la certesa de la necessitat de situar i entendre qualsevol de les pràctiques que es desenvolupen en la narració des de la perspectiva del context en el qual té lloc. Aquest context s'entén d'una manera àmplia però es tenen en compte aquells aspectes que ancoren i vinculen l'entorn de referència i això té implicacions en com es desenvolupa la narració així com la manera en la qual els participants interpreten i construeixen significats. Aquesta vinculació està estretament lligada a la idea de situar les pràctiques i els aprenentatges com l'única forma de dotar-los de sentit, així com la difusió dels límits entre contextos que permeten la realització de les activitats plantejades de manera contínua i connectada amb les xarxes quotidianes dels participants.

1.3.1. Aprenentatge situat

La creació de significats depèn i varia en funció del context cultural i l'aprenentatge sempre està situat en un marc cultural (Illeris, 2003). La narrativa transmèdia tendeix a promoure processos de pensament situat, ja que només té sentit en la seva interpretació per part dels estudiants que la vinculen al seu interès i al context. Així, la situació que es produeix és conseqüència de la interacció entre la persona i els aspectes socials. La similitud de les situacions proposades per la narrativa transmèdia i la vida real així com els escenaris integrats i la necessària presa de decisions per part dels estudiants són els arguments principals que permeten relacionar la narrativa transmèdia i l'aprenentatge situat.

La descodificació de missatges que promou la narrativa transmèdia té a veure amb la comprensió d'informacions que provenen de diferents mitjans, però també està estretament relacionat amb la idea d'interpretació. En aquest fet rau la relació amb el context. A diferència dels videojocs, tendeix a generar escenaris estretament lligats al context i per tant el procés de descodificació de textos juntament amb el procés de significació està molt vinculat al context en el qual es produeix. El primer element que destaquen els estudiants té a veure amb la interpel·lació directa i els dubtes que ha generat el fet que el protagonista es dirigís específicament a ells:

En veure que estava relacionat amb el vídeo ens va fer pensar en perquè, quina relació hi havia, perquè ens havia triat a nosaltres. (12AMP)

Pel que fa a l'aprenentatge per projectes la narrativa transmèdia, en concordança amb aquesta metodologia, planteja opcions per a la creació de comunitats dins l'aula. Així mateix, hi ha un acord dels participants cap a un objectiu comú, per analitzar una activitat que tots experimenten i reconeixen com a significativa (Londoño, 2013).

Una de les diferències en aquest procés de treball compartit és que, mentre els estudiants més participatius debatien sobre la descodificació dels missatges, es produïen processos de negociació de significats i d'elaboració d'hipòtesis, en el cas dels grups d'alumnes menys participatius els debats i la col·laboració ha anat encaminada a descobrir qui hi havia al darrere i la credibilitat de la història:

Sí que ho parlàvem. A l'hora del pati ho comentàvem amb les persones de les altres classes i dèiem si s'ho creïen o no. Hi havia gent que s'ho creia a mitges. (112CPP)

Vàrem parlar amb persones d'altres classes que també li parlaven. De fet molta gent li parlava (a en Toni a través de Facebook) però no responia a tothom...només a algunes persones. (111CPP)

Des del punt de vista del disseny de la narració la majoria d'activitats estan plantejades per poder-se realitzar tant en grup com individualment. A l'hora de dur a la pràctica aquesta organització hi ha hagut activitats que els estudiants han decidit directament organitzar-se en grup sense cap indicació prèvia per part de la professora. Per exemple a l'hora d'escriure a la carta postal a l'Aurelio Mestres¹¹. Tot i això, l'observació de la professora a l'hora d'analitzar les dinàmiques grupals l'ha dur a resoldre que no han estat del tot operatius o executius tot i la voluntat d'abordar el tema conjuntament:

A l'hora de treballar la redacció de la carta tots els alumnes s'organitzen en grups, normalment massa amplis i poc productius. (Professora A)

¹¹ Al vídeo que l'Eliza fa arribar als estudiants mostra una fotografia antiga amb un apartat postal escrit al revers. Els estudiants escriuen a aquest apartat postal preguntant el que consideren.



Figura 89. Exemple carta escrita pels estudiants dirigida a l'Aurelio Mestres

Per altra banda, el procés de col·laboració s'ha fet més evident a l'hora de compartir les informacions. Quan aquestes s'han rebut individualment, en tots els casos s'han compartit amb la resta de companys i en algun moment amb els companys dels altres grups:

Els alumnes que sí han rebut el feedback amb la direcció del blog l'han compartit amb la resta de companys. (Professora A)¹²

(Quan ha arribat l'Estrella Blanco) Han reclamat amb urgència que de seguida anessin a buscar els alumnes de les altres classes per reunir-se tots. (Professora A)

Al final de la narració, la professora ha proposat iniciar un debat conjunt per acordar una posició unànime del grup classe:¹³

Fem el debat sobre que fer amb la informació que tenim i no cal votar a cap classe perquè hi ha unanimitat absoluta en dir tota la veritat. (Professora A)

Dues persones han pres la iniciativa a l'hora de comunicar-se amb en Toni:

¹² Al blog Ancestrals es proposen diverses activitats, entre les quals un test de personalitat i unes proves visuals. Els estudiants que realitzen alguna de les activitats reben una resposta que inclou informacions sobre l'alfabet ancestral.

¹³ Quan han aconseguit desxifrar l'alfabet ancestral obtenen les informacions per reprogramar a en Toni Júpiter i que l'Eliza és una mimet. Amb aquesta informació és a les mans dels estudiants prendre la decisió de què fan amb aquesta informació i si la traslladen a en Toni o no.



Figura 90. Imatge de Facebook

Els estudiants han assumit rols d'investigadors i l'activitat bàsica s'ha centrat en la indagació a través de la qual han connectat dades disperses per aconseguir un argument coherent. La indagació es valora com un dels elements clau, molt relacionat amb la interpel·lació directa. La indagació i l'autonomia es manifesten com una de les característiques de l'aprenentatge per projectes (Salinas, Pérez, de Benito, 2008). Els estudiants destaquen especialment aquestes tasques:

Sí, ha estat interessant, hi ha hagut intriga i ha estat molt interessant buscar i investigar a veure d'on venia tot això...(14BMP)

Et feia pensar, intentar deduir els significats, buscar la resposta correcta...estava molt bé. (16CMP)

Malgrat no haver-hi una indicació específica per tal d'actuar com a investigadors han assumit el rol de manera intuïtiva. La indagació ha marcat bona part de les descobertes realitzades pels estudiants, però també han hagut d'afinar les seves estratègies per no veure's abocats a camins sense sortida:

Trobo que ha estat bé tenir una via sense sortida, fa la història més creïble i excitant. Tornen a l'institut frustrats però amb ganes de saber-ne més. (Professora A)

Els hi agrada molt rebre notícies de l'Aurelio Mestres, tot i que suposa una gran decepció que no ens digui res en concret que serveixi per seguir avançant en la investigació. La majoria dels alumnes estan molt implicats en esbrinar què és el que li està passant a en Toni. (Professora A)¹⁴

Com a conseqüència d'aquesta implicació majoritària dels alumnes, els que inicialment s'han mantingut més al marge i que al llarg de la narració s'han mostrat més passius també han participat a mesura que la implicació del grup ha augmentat.

¹⁴La professora fa referència a la carta resposta de l'Aurelio Mestres. Els estudiants s'havien dirigit a ell amb preguntes sobre en Toni Júpiter però la carta de l'Aurelio fa referència a l'alfabet ancestral.

La diferència és que ho han fet de forma passiva i especialment a l'apropar-se el final de la narració s'han sentit interpel·lats per l'activitat de la resta de la classe:

La resta ho estaven resolent i nosaltres també hi volíem participar. (114BGP)

1.3.2. Integració d'espais i activitats quotidianes o pròpies de la cultura popular

En aquest apartat es recullen en primer lloc aquelles evidències que permeten analitzar la relació entre els contextos de la vida quotidiana i els propis de la narració, el que es pot anomenar la relació entre el context narratiu i la vida real. En segon lloc, es fa referència a la vinculació de la narració i els diversos contextos. Una de les característiques de les audiències en la cultura popular és el trasllat dels textos a les pròpies experiències i, per tant, s'integren dins del marc escolar estratègies i dinàmiques pròpies de l'aprenentatge informal o vinculat a la cultura popular.

Des del punt de vista del disseny s'han analitzat aquells elements que faciliten una vinculació directa entre el context narratiu (de ficció) i la vida real, entenent que aquesta relació inclou tots els elements propis de la narrativa transmèdia que relacionen el lloc i el temps on succeeix la narració i la vida real dels participants.

Aquests enllaços havien estat prèviament dissenyats per impulsar la relació entre la narració i el context dels estudiants. La interpretació ha estat en tot moment en mans dels estudiants i la seva decisió ha determinat la construcció del seu significat relacional. En la majoria dels casos previstos els estudiants no han mostrat excessives dificultats, tot i implicar un esforç cognitiu, ja que la relació era menys evident:

Al veure el vídeo han relacionat els símbols que en Toni Júpiter els ha ensenyat i el grafiti que des de fa uns dies hi ha al pati, de manera que la primera reacció ha estat sortir disparats de l'aula i baixar al pati per confirmar que efectivament es tractava dels mateixos símbols. (Investigadora)¹⁵

A banda d'aquestes relacions prèviament dissenyades també s'han produït relacions fruit de la iniciativa dels estudiants tot i que aquestes no havien estat previstes o predissenyades. Aquest fet es pot interpretar com a conseqüència del

¹⁵ Aquesta cita es refereix a la primera videocarta d'en Toni Júpiter que donà inici al món narratiu on el personatge ensenya uns símbols similars als que fa uns dies els estudiants poden trobar en format de pintada al pati de l'institut.

procés d'empoderament dels estudiants com a autors, de manera que els textos tenen multi-autories, són flexibles i canviants, fragmentats i multimodals (Williams, 2009). A La Carta Ancestral els escenaris dissenyats ja incloïen espais per acollir les creacions dels usuaris però aquesta actuació queda circumscrita als moments que s'ha decidir prèviament (Murray, 1999). Aquestes accions no preestablertes són conseqüència del procés d'indagació i de presa de decisions per part dels estudiants.

Un dels exemples més clars s'ha produït quan, després de visualitzar les videocartes d'en Toni Júpter els estudiants han fet una cerca sistemàtica, organitzada per grups, per situar el lloc exacte on havien estat gravats. Aquesta cerca s'ha basat en l'observació detallada de les imatges que apareixen als vídeos i l'exploració del seu entorn més proper, amb l'objectiu de reconèixer els paisatges.

Hem intentat buscar els llocs on estaven gravats. Si per exemple, sortia una reixa i un parc intentàvem veure si era el Parc de la Ciutadella o el Parc de Can Mercader. (12AMP)

Un altre exemple similar ha succeït amb la localització de l'empresa Mimets, S.A.¹⁶ En aquest cas, a partir de l'adreça (falsa) que apareixia a la seva pàgina web han cercat la seva localització exacta amb la intenció d'obtenir-ne més informació o bé per comprovar-ne l'existència:

Vàrem buscar per Internet el carrer i l'adreça de l'empresa Mimets, vàrem estar mirant els edificis a veure si hi sortia algun rètol de l'empresa però no sortia res. (11AMP)

Alguns alumnes al Facebook segueixen insistint en la localització de Mimets S.A. i proposen fer una excursió a Barcelona a trobar-la. (Investigadora)

Un altre fet no previst i que ha implicat a tot el grup-classe -tant aquells estudiants que s'havien mostrat més participatius com aquells que no- s'ha produït a la sessió número nou, després de la visita al Citilab. Al finalitzar la lectura del diari de l'Adelaida els estudiants han pogut relacionar-lo directament amb Can Suris i l'exposició fotogràfica. Seguint els indicis del diari personal de l'Adelaida els estudiants han interpretat les informacions que apuntaven al fet que el pergami podia estar localitzat a Can Suris, actual Citilab¹⁷.

¹⁶ La pàgina web de Mimets,S.A. és aparentment d'una companyia de pròtesis però la seva intranet, a la qual s'accedeix havent desxifrat l'alfabet ancestral, conté tota la informació dels ancestrals i el codi que ha de permetre salvar a en Toni de la seva desconnexió.

¹⁷ Els estudiants realitzen una excursió al Citilab de Cornellà on poden visitar una exposició fotogràfica sobre la colònia industrial Can Suris, situada a l'actual Citilab. Al diari de l'Adelaida, que han rebut

La visita al Citilab els hi agrada però el moment més interessant i que no estava previst és quan, després que els hi acabo de llegir el diari, decideixen anar a buscar-lo al Citilab, aprofitant que estaven al parc del costat. (Professora A)

Els mateixos estudiants ho han explicat com una experiència emocionant:

Quan ho vam relacionar vàrem anar corrent cap a Citilab. Vàrem buscar per tot arreu però no el vàrem trobar. La noia de recepció ens va confondre una mica perquè li vam preguntar si sabia alguna cosa del pergamí i ella va dir: "Els nois del pergamí!" . Ens vàrem quedar parats pensant que ella sabia de què anava, però després ens va dir que havíem de marxar. (11AMP)

Al Citilab va estar bé. Nosaltres vàrem tornar i vàrem intentar aixecar el parquet del terra. (111CPP)

Vàrem voler entrar a l'habitació de manteniment i el senyor ens va fer un crit: " Fuera de aquí chavales!!" i vàrem marxar corrent. (115CGP)

Aquests moments de connexió directa entre els espais que conformen la seva realitat quotidiana, els espais reconeguts pels estudiants i la narració són destacats com els moments de més implicació i motivació per tot el grup. Fins i tot aquells estudiants que no manifesten un interès constant per la narració en aquests moments s'impliquen.

Aquests han estat els moments més impactants, més clau. Es quedaven xocats. Veien que el que estava passant a la pantalla els venia a buscar en certa manera. Hi hauria d'haver encara més moments de connexió amb la realitat perquè han sigut els moments de més tensió. (Professora A)

La participació en les activitats més curriculars han minvat el grau d'implicació, per exemple, la caça del tresor, ja que segons comenta la professora:

Esperaven trobar-se quelcom amb un ritme igual d'intens que el vídeo el visionat del qual havia precedit la caça del tresor, i han quedat una mica descol·locats. (Investigadora)¹⁸

Desxifrar els símbols ha estat identificat des del primer moment com el repte clau per resoldre el misteri i s'ha mantingut al llarg de tota l'experiència. Contràriament, els

prèviament a l'excursió, es menciona la colònia industrial Can Suris com l'espai on es va amagar el pergamí que permet desxifrar l'alfabet ancestral.

¹⁸ La caça del tresor s'ha realitzat just després de visionar el primer vídeo d'en Toni Júpiter on demana ajuda. És una caça del tresor plantejada per familiaritzar-se amb el vocabulari sobre robots i mimets i crear debat sobre la condició "humana" dels robots.

mitjans que amb més freqüència destaquen com a més difícils són les pàgines web que contenen molta informació textual.

La identificació d'un context determinat determina necessàriament els objectius de les activitats que s'hi porten a terme. Així els estudiants destaquen que la seva actuació ha estat manifestament diferent quan han interpretat que la proposta d'indagació que se'ls formulava no s'enquadrava estretament en una finalitat d'aprenentatge formal.

Al principi era curiositat perquè ens vàrem pensar que era una cosa del col·legi però després vàrem veure que no i ens hi vàrem ficar més. (16CMP)

(si fos una proposta de l'institut) Ens ho prendríem com un projecte més del cole i ja està. (112CPP)

La transferència d'activitats entre contextos aporta una visió de l'activitat en primer terme, però també de l'aprenentatge, lligada a la ubicüitat, és a dir, que es pot produir en qualsevol lloc. Aquest element sobretot ha estat molt destacat per part de la professora:

Endur-se la història a casa està molt bé perquè no separen escola i casa. Per mi una de les coses més interessants del projecte és aquesta, haver aconseguit traslladar la història que estava passant a l'escola a la seva vida, cosa que nosaltres, els professors, som molt incapaços de fer. (Professora A)

Que alguna cosa que treballes a l'escola tingui a veure amb la teva vida a casa, a la tarda, sense que hi hagi cap obligació acadèmica és molt difícil, i normalment no s'aconsegueix. (Professora A)

1.4. L'ús de La Carta Ancestral

Finalment, en tercer lloc es recullen les evidències de l'experiència dels participants, tant estudiants com professorat des de la dimensió d'ús, que inclou aquells aspectes més directament relacionats amb la seva experiència personal i col·lectiva. Aquesta experiència però, no es pot entendre d'una manera monolítica sinó que té diverses dimensions, tant de tipus més cognitiu com social i emocional.

Per tal de recollir la veu dels participants en aquesta dimensió d'ús s'hi inclou, en primer lloc, el recull d'evidències vinculades a la immersió. En segon lloc, la implicació que és un dels elements clau i no es pot entendre en una sola direcció sinó que conté

elements de contingut, emocionals i socials. El tercer bloc fa referència a la participació i està molt vinculat al conjunt d'implicacions amb La Carta Ancestral com són el desenvolupament de competències de diferents tipus: instrumentals, per gestionar els entorns multimèdia, de gestió de recursos, comunicatives, reflexives així com les pràctiques alfabetitzades i altres competències culturals com la conciliació de bits o la negociació. Finalment també s'han inclòs algunes reflexions des de la veu del professorat sobre la seva pròpia experiència i rol.

1.4.1. Immersió

Una de les característiques més rellevants de la narrativa transmèdia La Carta Ancestral és la difusió dels límits conceptuals en els quals té lloc. Des de la perspectiva del disseny es promou que els estudiants que hi participen assumeixin rols d'investigadors. L'activitat bàsica que realitzen es basa en un procés de col·laboració i d'indagació per connectar informacions disperses i omplir els buits de significat. L'activitat dels estudiants és el principal marc de referència per definir el procés d'aprenentatge.

La immersió al món narratiu és un element que determinarà el grau de motivació i per tant també la intensitat de la seva implicació. Segons Lindley et al. (2008) hi ha tres tipus d'immersió: sensorial (sorgida a partir de l'experiència audiovisual), la imaginativa (entesa com l'absorció de la narrativa del joc i la identificació dels personatges) i basada en desafiaments. En el cas de La Carta Ancestral es planteja de manera especial identificar una immersió basada en desafiaments i imaginativa, només en alguns casos en els quals s'ha produït una forta identificació amb els personatges.

De la pràctica immersiva se'n deriva la construcció de significat del context. En aquest cas no només es basa en un procés d'interpretació sinó que també es reconeix una aproximació basada en la pràctica (Dena, 2009). Per aconseguir aquest objectiu els participants interpreten els estímuls en un procés de dues fases:

- Procés efectiu de lectura: encaix de les peces informatives.
- Establiment d'hipòtesis anticipades i avançament en les interpretacions: en aquesta segona fase hi ha una interferència d'eines no textuals amb les

quals el participant elabora un esquema d'interpretació de les informacions i que ajuden a "fer-se seu" el text (Dena, 2009).

A l'hora de crear hipòtesis sobre l'esdevenir del relat, a les entrevistes els estudiants expressen haver intentat anticipar o resoldre el repte de manera igual tant en els casos més participatius com els més passius. La diferència clau és en compartir i debatre aquestes hipòtesis amb la resta. Mentre que els estudiants més participatius han creat hipòtesis conjuntament o les han compartit amb els companys, en els casos més passius expressen que ells les han elaborat individualment i no les han compartit amb la resta de companyes i companys:

Pensàvem que l'Eliza li anava a clavar el ganivet i que el matava. (110APP)¹⁹

Sabiem que l'Eliza era una mimet perquè no sabíem si l'Eliza mataria en Toni o no amb el ganivet. (113BGP)

Pensàvem que amagava alguna cosa allà...potser revistes! (13AMP)

S'ha preguntat als estudiants si el fet que la narració hagi estat clarament posicionada com un relat de ciència-ficció però sense unes indicacions prèvies sobre com interpretar-la havia condicionat la seva percepció o la seva participació. Hi ha unanimitat en les respostes dels estudiants en concloure que ha estat un fet clau, tot i que per motius diferents segons el grau d'implicació. En primer lloc, el grup d'estudiants que ha estat més participatiu coincideix a explicar que si l'activitat hagués estat plantejada com un projecte de classe haurien decidit tractar-la com purament escolar. El fet de no delimitar des de l'inici quina era la finalitat del projecte s'ha entès com un element motivador, perquè l'interès ha estat doble: saber què passava i qui hi havia al darrere.

Tal com es deriva de l'argument de La Carta Ancestral, la incorporació d'elements propis de la ciència-ficció no va ser casual, i tenia l'objectiu d'abordar la participació dels estudiants en el marc de "l'efecte Pinotxo." Tot i aquesta consideració en el disseny del Cas 1 s'han produït situacions de confusió. Els estudiants més participatius han desenvolupat major grau d'immersió i han deixat de banda la capacitat d'anàlisi crítica de les informacions i els missatges que han descodificat. Aquest efecte és una conseqüència habitual en els processos en els quals es produeix un alt grau

¹⁹ En aquesta cita es fa referència al vídeo final al qual l'Eliza utilitza un ganivet per poder deixar a la vista el xip on introduir el codi i evitar la desconnexió d'en Toni.

d'immersió. A les entrevistes els estudiants han confirmat que s'ha produït aquest efecte, fins i tot arribant a dubtar de la realitat mateixa del relat. De manera general, la divisió entre la participació dels estudiants està molt vinculada al grau d'immersió i a la descodificació dels textos. Els estudiants més participatius han tendit a tenir dubtes entre la realitat i la ficció i en els casos en els quals s'ha assumit que es tractava d'un element no real s'ha pres la posició de suspendre momentàniament les creences de la realitat per facilitar la immersió:

Jo m'ho vaig creure molt. (13AMP)

Sí, hem cregut que tot era veritat. (15BMP)

Vàrem creure que era veritat perquè la nostra professora hi va ajudar molt, hi feia un bon paper. (15BMP)

La gent estava molt seriosa, perquè s'ho creien de veritat. (17CMP)

En altres casos, els entrevistats han manifestat que tot i ser conscients que no era real estaven disposats a jugar seguint l'argument. En els casos dels estudiants menys participatius, aquesta suspensió de la visió de la realitat no s'ha donat i per tant la descodificació dels textos l'han realitzat des de la perspectiva d'estudiants en un context formal. La veracitat de la narració però, ha estat en tots els casos un element rellevant per a la participació i la immersió:

Encara que al final ja veiessis que era mentida, ho seguies igualment. (11AMP)

Sabíem que això no era veritat però tot i això hi havia coses en les que també ens implicàvem perquè teníem curiositat. (114BGP)

Pel tema del robot que costava de creure-ho i els Ancestrals també. Però era interessant. La veritat és que teníem molta curiositat per saber què era tot això. (113BGP)

Al principi ens ho vàrem creure, després pensàvem que era mentida però després ens ho tornàvem a creure i vàrem estar tota l'estona així. En veure el primer vídeo no ens ho vàrem creure gaire però després quan ens va visitar l'Estrella ens ho vàrem creure i ens vàrem espantar molt. (18APP)

En alguns moments s'ha tensat el fil per poder tenir evidències d'aquesta distinció entre què era real i què era ficció, per exemple en el cas d'algunes alumnes que han intentat concertar una trobada amb en Toni:

Voldríem haver fet unencontre amb el Toni. Tal dia a tal lloc i trobar-nos amb ell. Ens hauria agradat trobar-nos amb ell. (116CGP)

Les sol·licitants ofereixen espais on en Toni pugui amagar-se i no córrer perill. En aquest corrent és d'esperar que hi hagi persones que volen arribar fins al fons per saber el grau de veracitat que té el personatge de Toni Júpiter, però per altra banda hi ha persones que es manifesten convençudes de la seva existència. (Investigadora)

Des de la perspectiva de la professora, la immersió que s'ha produït per part de molts dels estudiants i les confusions o els dilemes que han sorgit entre la realitat i la ficció han estat sorprenents:

Jo no m'esperava que entressin tant. Tenen 15 i 16 anys i fins a l'últim dia han volgut creure que era real, han decidit creure-s'ho! Això és el que més m'ha sobtat. Això no m'ho esperava. (Professora A)

Jo crec que al final tothom havia de tenir al cap que això no era real, però no sé què dir-te perquè és que m'ha sorprès molt. (Professora A)

En aquest procés d'immersió i per intentar entendre quins factors l'han facilitat, s'ha preguntat als estudiants la rellevància que ha tingut la versemblança o no de les eines a l'hora de descodificar els missatges. En aquest cas s'ha destacat de manera molt evident la versemblança de les pàgines web:

La sensació que era tot mentida però després veient les pàgines web et feia dubtar. (11AMP)

Així mateix, un altre element destacat especialment a l'hora d'elaborar el discurs i negociar la descodificació dels textos ha estat la visita de l'Estrella Blanco²⁰. En aquesta visita presencial a l'institut els estudiants entrevistats, especialment els més participatius, es posa de manifest un discurs ben travat prèviament i un posicionament unànim a l'hora d'interpretar el relat de l'Estrella Blanco:

El que deia ella era mentida, sabíem que ens amagava alguna cosa. (12AMP)

Vàrem veure que era dolenta i ens preguntàvem: "Però què hi fas aquí? Si tu vols matar en Toni!" (11AMP)

Vàrem fer moltes preguntes però de seguida vàrem veure que era la dolenta de la pel·lícula. (19BPP)

²⁰ L'Estrella Blanco és la creadora dels mimets com en Toni Júpiter. No vol que ningú boicotegi els seus plans i per aquest motiu (l'actriu que interpreta al personatge) realitza una visita a l'institut per intentar convèncer als estudiants que no segueixin ajudant a en Toni

1.4.2. Implicació

Per tal de recollir les percepcions d'estudiants i professorat vinculades a la implicació es tindran en compte tres categories: una de contingut, la categoria social i l'emocional. La dimensió social d'aprenentatge (Coll, 2004) es pot traduir en el cas de la narrativa transmèdia, en una implicació social, en la qual tots els participants contribueixen en la construcció col·lectiva de coneixement. La narrativa transmèdia cal que incorpori, a banda dels continguts, la comprensió de quines emocions succeeixen (Balaam, 2013). Aquesta gestió emocional està a la vegada relacionada amb la implicació dels estudiants tant cognitiva com social i la seva administració en temps real per part del professorat.

En referència al contingut, que inclou els coneixements, competències, opinions, valors i estratègies (Illeris, 2003), la primera forma de recollir l'experiència dels estudiants ha estat preguntant-los sobre si ells identificaven què havien après, tant pel que fa al desenvolupament de competències com també a aquells aspectes que podien relacionar amb continguts curriculars.

La principal descoberta per part de la professora en relació al desenvolupament de competències ha vingut per l'ús de les eines digitals. Com ja ha sorgit en altres moments, la relació amb les competències lingüístiques ha estat la més destacada per part de la professora:

En l'àmbit de llengua m'he adonat que (és una intuïció, i m'ha fet pensar molt) en el moment que escrivien coses a la xarxa escrivien fatal. (Professora A)

S'intueixen algunes mancances en l'habilitat per expressar-se i conèixer les estructures formals d'una carta. (Investigadora)

En quant a la relació amb els continguts curriculars, les qüestions que els estudiants identifiquen que han après estan estretament relacionades amb els continguts. Dificilment vinculen aprenentatges que no siguin continguts. En aquest sentit destaquen en tots els casos que han après qüestions vinculades a la Guerra Civil i a la història de les colònies industrials i en un cas es menciona els continguts de robots:

Que el Citilab era una fàbrica. (14BMP)

Hem après coses de robots i la Guerra Civil. (17CMP)

Hem repassat coses de la classe sobre Can Suris i algunes coses de la Guerra Civil. (115CGP)

La feina de la professora ha estat clau per anar conceptualitzant els continguts més relacionats amb el currículum. En moltes ocasions les idees han sorgit enmig del relat i la professora ha anat fent esment i destacant les idees més rellevants:

La lectura s'anava aturant cada vegada que es feia referència a algun element típic de l'època i així s'ha aprofitat per treballar alguns temes relacionats amb la vida quotidiana durant el franquisme. (Investigadora)²¹

Pel que fa al vincle emocional es pot establir segons el grau d'implicació, que depèn de la recepció i la gestió que cada persona realitza d'aquest impacte. En aquest cas s'han destacat diversos elements que permeten aproximar-se a aquest vincle emocional. En primer lloc, s'han recollit tots aquells moments en els quals els estudiants han realitzat manifestacions dels seus sentiments. En segon lloc, s'han analitzat els moments en els quals aquest vincle pot haver augmentat o disminuït d'intensitat en funció de la percepció d'interpel·lació directa i de considerar que les accions, les tasques o les decisions que prenen importen en tant que tenen un impacte directe en el desenvolupament o l'avanç que pren la narració. La importància d'aquest vincle emocional es justifica pel que s'ha anomenat "capital emocional", és a dir, tots aquells mitjans o aquelles propostes que aposten fortament per una relació amb els seus consumidors (Biatti et al., 2008).

La principal vinculació sentimental per part dels estudiants s'ha produït amb en Toni, ja que a causa de les característiques similars hi ha hagut una forta identificació amb el protagonista:

Nosaltres li parlàvem tota l'estona, enviant-li missatges privats i ell no contestava. Això ens feia patir una mica i ens feia estar una mica enfadats. (12AMP)

Quedaven dos dies per marxar a Itàlia i no ens havia dit res i no contestava. (15BMP)

En alguns moments hem viscut por i dèiem que no volíem participar perquè no ens sentíem culpables si a en Toni li passava alguna cosa, i no volíem ficar-nos en problemes. (112CPP)

Vàrem sortir una mica enfadats perquè primer ens deien que el pergami era a Can Suris a través del diari i després no ens deixaven buscar-lo. (12AMP)

²¹ Tant al diari de l'Adelaida com a la carta de l'Aurelio Mestres a banda de les informacions sobre les ancestrals s'expliquen elements de la vida quotidiana, històrics i socials de la Guerra Civil i de la postguerra.

Aquest vincle emocional es percep també quan finalitza la història:

Quan acaba el vídeo que els volen conèixer en persona. No volen acomiadar-se d'aquests personatges que els han acompanyat tant de temps, han creat una relació que no volen acabar així com així. (Professora A)

Els sentiments que han aparegut al llarg de la narració han variat i segons descriuen tant els estudiants com la professora passen per sentiments molt diversos, des de l'alegria fins a la por o l'enuig quan no reben una resposta satisfactòria:

El fet que l'Estrella Blanco ens visiti és una de les sessions que més els sorprèn. Estan tots molt implicats, participen d'una forma molt activa, s'enfaden amb ella i desconfien de les seves paraules, sospiten que té coses amagades i unilateralment es posicionen a favor d'en Toni. (Professora A)²²

A la part final de la narració, quan descobreixen que l'Eliza és una mimet, expressen un altre tipus d'emoció, la decepció. Algunes alumnes queden molt decebudes amb la descoberta de què l'Eliza també és una mimet. (Investigadora)²³

Les pràctiques transmedials paradigmàtiques són aquelles que estan centrades en les persones i promouen la seva implicació, sovint a partir de plantejar algun misteri o repte. A partir d'aquest, els participants han de sentir que les seves accions importen, això els encoratja a tenir una participació pro-activa. A les interfícies que actuen com a mediadores -i en aquest cas no només es parla d'una interfície sinó d'un món narratiu- la manipulació directa té a veure amb la vinculació i per tant s'emfatitzen els valors emocionals i col·lectius. Les experiències en primera persona i les seves qualitats sensorials són qüestions de tipus emocional imprescindibles en la creació de satisfacció i, per tant, la dimensió emocional inclou l'experiència dels jugadors i les emocions implicades (Klastrup i Tosca, 2004). En aquest sentit es pot afirmar que s'ha desenvolupat un fort sentiment de compromís i de responsabilitat amb l'esdevenir d'en Toni Júpter:

Els vídeos et feien sentir: "Que s'està morint, fem alguna cosa!" (11AMP)

No volíem abandonar el Toni Júpter...(15BMP)

²² Aquesta cita fa referència a la visita de l'actriu que interpreta l'Estrella Blanco, la creadora dels mimets com en Toni. Aquest personatge visita l'institut presencialment per intentar convèncer als estudiants que deixin d'ajudar a en Toni.

²³ Des de l'inici de la narració es coneix que en Toni Júpter és un mimet, mig home mig robot. Es coneix des de la primera comunicació que l'Eliza és la seva xicota i que també participa de la indagació per intentar salvar a en Toni. No és fins al final de la narració, quan s'aconsegueix el codi que permet salvar a en Toni que també es coneix que l'Eliza és una mimet com ell.

Tal com s'ha esmentat prèviament, la versemblança de la història ha estat un element clau per a la implicació. En la valoració dels moments més interessants des de la percepció dels estudiants hi ha una unanimitat en aquells casos en els quals hi ha hagut una interpel·lació directa.

Ens preguntàvem el perquè, sempre dèiem que per què els de 4t. (112CPP)

Estàvem una mica preocupats o encuriósits sobre el perquè en Toni havia triat aquest institut, perquè ens havia triat a nosaltres i no a uns altres. (114BGP)

Quan els personatges els han interpel·lat demanant-los ajuda és quan hi va hagut reaccions més ràpides i han fet augmentar la motivació i la implicació.

La motivació i l'augment en la implicació es produeix cada vegada que hi ha una interpel·lació directa a ells o al seu entorn. (Professora A)

Durant la lectura de la carta els alumnes manifesten sorpresa per la resposta, ja que no s'esperaven una resposta i menys d'un senyor vell. Tot i que es mostren desconcertats, en aquesta ocasió mostren més interès per seguir buscant pistes i el grau de motivació augmenta tant dins l'aula com fora d'ella. (Professora A)²⁴

La dimensió social d'aprenentatge es pot traduir en el cas de la narrativa transmèdia, en una implicació, en la qual tots els participants contribueixen en la construcció col·lectiva de coneixement i es produeixen interaccions amb els companys de l'institut o bé amb l'entorn.

Aquesta construcció col·lectiva està estretament relacionada amb la interacció, amb la negociació. Està vinculada a l'aprenentatge per projectes. S'evidencia en els següents aspectes:

1. Quan s'ha observat un compromís col·lectiu amb l'objectiu de construir i compartir coneixements nous:

Hem treballat tots junts compartint informacions (17CMP)

2. L'existència d'un caràcter distribuït del coneixement:

Els alumnes que han rebut el feedback amb la direcció del blog l'han compartit amb la resta de companys (Investigadora)

²⁴ Quan els estudiants decideixen escriure una carta a l'apartat postal que mostra l'Eliza juntament amb la fotografia antiga, no tenen cap certesa sobre què passarà i ha estat una sorpresa per ells rebre respostes a les seves cartes escrites pel senyor de la foto, l'Aurelio Mestres.

3. La selecció d'activitats d'aprenentatge percebudes com a autèntiques i rellevants per als participants, tant per aquells més implicats com pels que ho estaven menys:

La resta ho estaven resolent i nosaltres també hi volíem participar. (114BGP)

4. La posada en marxa d'estratègies per a l'aprenentatge col·laboratiu.

A l'aula C hi ha moltíssima motivació i immersió, de seguida s'organitzen en grups per posar en comú els dubtes. A la classe B els alumnes assumeixen un rol de detectius. (Investigadora)

5. L'existència de diàleg, d'interacció i de comunicació entre els participants.

Sí (ho parlàvem) molt. Entre nosaltres i amb altres classes. Cada una sabia una cosa o havia pensat alguna cosa diferent i ho comentàvem entre tots... (15BMP)

La interacció amb la resta de companys i els espais de diàleg generats en la construcció col·lectiva de coneixement s'han dut a terme tant dins de l'institut com també en espais fora o bé a les xarxes socials. Als espais de dins de l'institut els estudiants declaren que sobretot a les hores del pati són les estones que han estat xerrant amb els altres companys, fins i tot en aquells casos en els quals a l'hora de realitzar qualsevol de les activitats o indagacions s'han mostrat menys actius:

Sí que ho parlàvem. A l'hora del pati ho comentàvem amb les persones de les altres classes. (112CPP)

A les estones de pati se senten algunes converses sobre la situació, comentant hipòtesis i compartint sensacions. (Professora A)

1.4.3.Participació

L'informe de Jenkins et al. (2009) descriu diferents pràctiques vinculades a la participació dels estudiants, enteses com una nova forma de currículum ocult, malgrat que algunes opinions manifesten que aquest tipus d'habilitats són apreses de forma informal en entorns de cultura popular per part dels infants i joves.

Seguint la idea plantejada per Jenkins (2008) la cultura de la participació es caracteritza precisament per la reducció de barreres en l'expressió i la creació de les produccions pròpies, les orientacions i la connexió social entre participants. En aquest sentit, en primer lloc s'han recollit les evidències referides a la creació de produccions pròpies. La creació de continguts s'ha explicat des de la perspectiva del disseny, dels espais predeterminats per tal de cobrir la creació de paratextos i produccions

realitzades per l'alumnat. Els continguts creats pels estudiants han estat en bona part a partir d'establir comunicació amb en Toni. Per la seva banda, els estudiants menys implicats els ha costat realitzar aportacions significatives quant a la producció de continguts i han establert una posició més passiva i de consum.

Així mateix, es repeteix la idea d'intentar establir prèviament quin és el tipus de *feedback* que rebrien al realitzar una activitat com a element de mesura de la seva dedicació. No s'ha assolit en aquests casos la finalitat d'aconseguir la motivació intrínsecament en la pròpia activitat plantejada, és a dir, no hi ha un gaudi en la realització de l'activitat en si mateixa sinó que l'activitat es valora en tant que el tipus de recompensa que li és associada. Si bé aquesta crítica es pot estendre i profunditzar des de diverses perspectives, l'interès per la recompensa és un dels elements més destacats de les pràctiques gamificades:

S'han dedicat a buscar quin benefici o quin feedback podrien extreure de la Caça del tresor, entenent que reclamaven saber perquè era necessari realitzar-la. (Professora A)

Es plantegen qüestions sobre la utilitat de seguir les pistes que se'ls donen, ja que tant pel que fa a la Caça del tresor com en aquest cas el blog, no troben una resposta immediata. (Professora A)²⁵

No volen avorrir-se ni un segon. (Professora A)

Les activitats que s'han realitzat per part dels estudiants han estat majoritàriament aquelles que ells interpretaven que tenien una relació més directa amb la narrativa i amb avançar cap a descobrir noves informacions. Especialment en els casos de poca participació les tasques de creació amb un cert grau d'elaboració ha estat molt difícil i en la majoria dels casos no s'ha produït:

(Era) Avorrit escriure un relat sobre robots perquè jo no en tinc ni idea de robots i no sabia què imaginar que passaria en un futur...(19BPP)

Hem aconseguit entrar en el blog, però només dues persones han intentat fer les activitats. (110APP)

²⁵ La caça del tresor gira al voltant dels andròides i reben un retorn uns dies després de la seva realització. El mateix mecanisme succeeix en el cas del blog Ancestrals, on realitzen un test de personalitat, unes proves visuals i en alguns casos un relat breu. La resposta a aquestes activitats són pistes sobre l'alfabet ancestral però no les reben fins al cap d'uns dies i per tant el feedback no és immediat.

L'anàlisi de les produccions dels estudiants s'ha realitzat des de la vessant de l'aportació a la narració però també des de la vessant més curricular per tal de recollir les evidències que estaven més relacionades amb els aspectes del currículum.

Descobreixo que alguns alumnes no saben com s'ha d'escriure una carta i que no ho han fet mai. Tampoc saben el que és un apartat de correus (Professora A).

La participació no només es considera a partir de les produccions realitzades pels estudiants. S'han seleccionat aquelles cites més rellevants que tenen a veure amb el grau d'implicació segons l'interès expressat pels estudiants, així com la dedicació temporal. En el cas del grup més participatiu perceben que s'han submergit en el relat i que el fet de no saber quin era el desenllaç ha estat determinant en en seu interès:

Els de 4t estem molt agraïts perquè ha estat una experiència nova i si l'haguéssim de tornar a repetir crec que tothom estaria encantat. (12AMP)

També cal destacar com a rellevant que, a l'hora de descodificar els missatges manifesten que van ser més o menys interessants segons la seva tipologia. En aquest sentit, destaquen com a més rellevant aquelles informacions que tenen un format audiovisual i com a menys interessant els missatges d'un contingut textual. Aquesta distinció es focalitza en els materials digitals. Quan es tracta de materials físics, la textualitat no redueix l'interès. Aquesta motivació es vincula amb la interpel·lació directa i la relació amb el seu context. Tot i haver-hi petites diferències entre el temps que han destinat segons el seu nivell de participació, en general fins i tot els més participatius tenen la percepció que el contingut textual és més avorrit.

Molt participatius:

Alguna web que tenia molt de text. Es feia molt pesat llegir tant...si hi havia vídeos no tant, però si només era llegir es feia avorrit. (15BMP)²⁶

La web dels ancestrals havies de llegir molt...(14BMP)

Poc participatius:

Mimets era interessant accedir però hi havia molt de text. (110APP)

El blog amb les proves visuals i tot això no hi havia tant de text i era més interessant. (19BPP)

²⁶ Les valoracions d'excés de text es refereixen bàsicament a la intranet de mimets on hi ha vídeos i podcasts però també un quadern de bitàcora i informes textuais detallats sobre els ancestrals, els seus orígens i els plans d'introducció de mimets.

En la valoració de cada un dels materials o eines que han intervingut en el desenvolupament de la narrativa, tot i que han participat activament en aquelles eines digitals, si se'ls pregunta per quina eina els ha despertat més interès en la majoria dels casos han fet menció a aquells elements que es vinculaven directament al seu context. Per ordre de menció es destaquen, per ordre de freqüència els símbols, el diari, les cartes i el Citilab-Can Suris:

Els símbols, perquè volíem saber què significaven. (17CMP)

El tema de les cartes, enviar una carta i tot això. (16CMP)

El que més ens ha agradat és anar al Citilab. (16CMP)

(el diari de l'Adelaida). Semblava molt real i estava relacionat amb Can Suris i amb l'exposició. Estava molt ben fet i era molt realista. (12AMP)

La visió de la professora coincideix amb les opinions mostrades pels estudiants:

El diari de l'Adelaida els va agradar moltíssim! (Professora A)

Per exemple amb el diari, estaven 80 nanos asseguts al meu voltant com ratolinetes escoltant el que jo els llegia! Lectura oral d'un diari d'una persona, escrit a mà, etc. i encantats de la vida. (Professora A)

Contràriament, els elements menys valorats han estat la caça del tresor i el blog que han estat associats per part dels estudiants com a elements excessivament textuais o bé amb molta vinculació amb el context formal:

El nombre d'alumnes que han realitzat la caça del tresor ha estat molt escàs. (Professora A)

Hem aconseguit entrar en el blog, però poques persones han intentat fer les activitats. (11OAPP)

Es destaca que el rol que mostren els estudiants al llarg del curs s'ha produït en certa manera també en la seva participació a La Carta Ancestral. Així la professora explica que els rols de lideratge o de participació més activa han seguit sent assumits per aquelles alumnes que es mostren així també en el desenvolupament de les activitats habituals durant el curs:

És el mateix rol que mostren durant tot el curs. En el funcionament habitual de la classe també funcionen així. Elles són les líders de la classe i són les que en qualsevol altre tema i en un sentit més acadèmic o habitual també funcionen igual. Són les que tiren del grup. A mi no m'ha estranyat perquè sempre funcionen igual. (Professora A)

Tot i aquesta execució del lideratge, els estudiants que habitualment es mostren menys implicats sí que hi ha hagut un canvi d'actitud i s'han mostrat més actius, aconseguint captar la seva atenció:

El que m'ha estranyat és que en algun grup algun noi que no s'enganxa mai a res, es va enganxar molt a la història. (Professora A)

Pel que fa a la implicació temporal, la professora explica que no és habitual que es reclami més temps de dedicació d'una activitat, ja que habitualment amb poca estona ja hi ha un cert cansament i es vol canviar d'activitat. Al llarg de La Carta Ancestral però, hi ha hagut alguns moments en els quals l'interès per la història ha sobrepassat la dedicació temporal:

Estan súper atents a tots els detalls i s'enfaden quan s'acaba la classe i no podem acabar de llegir tot el que diu (el diari). Jo els hi dic que l'endemà anirem a la sortida del Citilab ja l'acabarem de llegir. (Professora A)²⁷

Finalment, en tercer lloc s'han recollit aquelles formes de participació que permeten observar el grau de desenvolupament de competències culturals i d'alfabetització digital. Jenkins (et.al, 2009) posa de manifest que les noves alfabetitzacions haurien de ser vistes com habilitats socials. El focus per establir aquestes competències no és l'acompliment individual sinó un context cultural que dóna suport a una àmplia participació en la producció i distribució dels mitjans. Aquestes competències poden ser enteses com una forma d'empoderament per participar de manera plena en una cultura mediàtica i participativa. D'entre totes les competències distingides per Jenkins s'han seleccionat les competències més rellevants, detectant dos focus d'interès: la conciliació de bits i la negociació.

La relació més directa entre els missatges emesos des de diferents mitjans s'ha donat fàcilment entre les més evidents, com per exemple els símbols pintats a la paret de l'institut i els mateixos símbols que apareixien al vídeo primer d'en Toni Júpiter o bé el diari de l'Adelaida on es mencionava directament Can Suris. El grup dels més participatius manifesten aquestes relacions directes. En els altres grups sense una implicació tan elevada en la descodificació dels missatges aquestes relacions s'han establert de manera menys efectiva:

²⁷ El diari de l'Adelaida s'explica el context de postguerra i els inicis de les investigacions dels ancestrals per crear mimets. La darrera vegada que es va tenir constància del pergamí on hi ha l'equivalència entre l'alfabet ancestral i l'alfabet llatí va ser a Can Suris, una antiga colònia industrial a l'actual Citilab on els estudiants fan una excursió.

(el diari de l'Adelaida). Semblava molt real i estava relacionat amb Can Suris i amb l'exposició. Estava molt ben fet i era molt realista. (12AMP)

Abans de veure el vídeo ja havíem vist les pintades però pensàvem que era algú que havia entrat al pati i ho havia pintat. (11AMP)

Una altra d'aquestes competències a les quals es fa referència és la negociació i específicament la negociació de diferències culturals i el judici. En aquest cas es destaquen aquestes competències com una de les més evidents que s'han promogut a La Carta Ancestral. Aquesta negociació sorgeix bàsicament de la necessitat de negociar a través de les diferències culturals que donen forma als supòsits que regeixen la comunitat.

La negociació dels significats s'ha produït bàsicament en els espais comuns però també dins de la classe. La facilitat dels estudiants en aquest cas de treballar grupalment i per projectes, el fet que ja ho havien fet prèviament, ha facilitat molt que de manera natural es possessin en pràctica mecanismes de negociació. Les evidències més destacables han aparegut en els moments de la narració en els quals s'ha requerit un cert posicionament moral o ètic, derivat de la forma en què s'interpreten les informacions:

Han sentenciant que el posicionament que ells seguien mantenint era el d'ajudar en Toni Júpiter i que no donaven credibilitat a les paraules de l'Estrella Blanco. (Investigadora)

Després d'haver buscat arguments per a defensar la seva posició s'organitza un debat a classe on cada grup exposa les seves raons. Una vegada presa la decisió es designa a un representant per comunicar-se amb en Toni i l'Eliza explicant-los el que han decidit a través del seu Facebook. (Investigadora)²⁸

De la mateixa manera que es produeix en altres pràctiques com els relats digitals, en la narrativa transmèdia la participació dels estudiants inclou una varietat d'alfabetismes (Ohler, 2008): orals i escrits, multimedials i mediàtics. Des del punt de vista de la narrativa transmèdia, sorgeix amb força la idea que la narrativa transmèdia permet un nou enfocament del concepte alfabetització que inclou la capacitat d'experimentar amb les coses pròpies de l'entorn com una forma de resoldre problemes (Jenkins, 2010). La relació dels estudiants amb els mitjans i la seva participació en el desenvolupament de la narrativa implica una estreta relació entre aquestes pràctiques i l'alfabetització digital avançada, entenent avançada com l'ús

²⁸ La visita de l'Estrella Blanco tenia la finalitat de posar en dubte els arguments d'ent Toni i intentar que els estudiants deixin d'ajudar-lo. És per això que es posa en dubte el seu posicionament ver sen Toni.

complex de les eines que els permeti generar i comprendre de manera integrada i crítica els missatges (Rodríguez Illera, 2004).

La competència mediàtica s'aborda des de la perspectiva de la pràctica d'alfabetització digital dels estudiants. Tal com s'ha desenvolupat al marc teòric l'aproximació a la noció d'alfabetització es realitza a partir de l'ús del terme anglès *literacy*. Les pràctiques lletrades tenen una relació molt estreta amb el context social en el qual s'inscriu. Una de les principals observacions realitzades té a veure amb la representació de l'alfabetització per dominis, de manera que es poden analitzar si realment existeix la separació entre espais o bé la narrativa transmèdia, permet abordar les pràctiques alfabetitzades des d'una perspectiva ecològica.

En general els estudiants han fet cerques per internet per buscar informació, en la majoria dels casos la cerca ha estat intuïtiva i seguint criteris de cerca bàsica, és a dir, buscant a Google les paraules clau:

Vàrem trobar alguns fòrums que parlaven sobre Los Ancestrales. (12AMP)

Vaig buscar a Internet, a Google. (14BMP)

En algunes ocasions aquesta cerca d'informació ha anat dirigida a buscar una pista concreta i el fet d'establir una tasca concreta sí que ha estat clau per guiar el procés:

Vàrem buscar per Internet el carrer i l'adreça de l'empresa Mimets, vàrem estar mirant els edificis a veure si hi sortia algun rètol de l'empresa però no sortia res. (11AMP)

Des de la perspectiva de la professora també es destaca el procés de cerca i tractament de la informació. A les entrevistes la professora verbalitza que aquests processos no els treballava específicament a la classe, ja que per una visió preconcebuda de les habilitats dels estudiants, creia que tenien una competència molt desenvolupada i que abordar-ho a la classe era una pèrdua de temps, entenent fins i tot que els estudiants tenien un domini de la competència informacional més elevat que la professora i que abordar aquest tema a la classe des de la posició de docent li generava força inseguretats. A l'entrevista manifesta en aquest sentit:

Una altra cosa que m'ha sorprès ha estat el tema de la cerca d'informació i és que no llegeixen res!! (Professora A)

Ara amb aquest projecte he pogut veure com es mouen ells i com realitzen la cerca i tractament de la informació i és impressionant el malament que ho fan. La majoria no s'agafa la paciència de llegir, descobreixo que quan estan davant d'un ordinador el que prima és la velocitat i clicar i clicar amb rapidesa, tot allò que requereixi tranquil·litat no ho fan de bona gana. (Professora A)

És perillós i tot perquè no llegeixen ni les instruccions del que han de fer. Per exemple en la webquest de la Guerra Civil van començar a preguntar si ho havien de fer tot i van començar a treballar individualment quan, a la primera frase de totes s'explicava que havien de triar un tema de tots els proposats i que ho havien de fer en grup... (Professora A)

Pel que fa a l'ús de les xarxes socials han interpretat que si des de l'institut es promovia aquesta activitat, la professora els donava la seguretat que a la xarxa per si sola no:

Com que teníem el dubte de si tot això era broma i ho havia preparat la professora, no vàrem dubtar a acceptar-lo com a amic (a Facebook). (12AMP)

No vàrem pensar-nos si donar o no les dades. Si ho haguéssim fet a casa soles potser sí que ens ho hauríem plantejat. (11AMP)

En aquest cas però, sí que s'ha observat una diferència entre els estudiants participatius i els de menys implicació. En el segon grup, al desenvolupar-se una implicació menys profunda sí que s'ha fet una anàlisi més crítica sobre la seguretat d'establir contacte amb algú desconegut a través de les xarxes socials:

Al principi no sabíem si agregar-lo o no. (18APP)

Vàrem pensar primer una mica, i vàrem dubtar de si posar les dades o no. (110APP)

Nosaltres dèiem de posar adreces falses per si de cas. (112CPP)

Ho vàrem comentar i no vàrem posar el mail i el nom reals. (113BGP)

Així doncs, es pot veure com els estudiants menys implicats han desenvolupat una anàlisi més crítica de la cessió de dades personals a través de la xarxa social. Això es relaciona clarament amb la immersió i amb un dels aspectes mencionats al marc teòric, que la immersió plena implica una suspensió del sentit crític. La participació a les xarxes socials però, ha estat generalitzada en els tres perfils d'estudiants. En total cinquanta quatre estudiants han establert contacte a través de Facebook:

Quan va començar a córrer pel Facebook tots estaven mirant i pendents per veure si t'agregava o no a tu. (115CGP)

1.4.4. Rol del professorat

En darrer lloc, dins de la dimensió d'ús s'ha reservat un espai per a la valoració del rol del docent, des de la seva pròpia experiència, entenent que el seu paper ha estat molt rellevant per al desenvolupament de la narració i que a la vegada el seu esforç per adaptar la dinàmica de treball a aquesta metodologia ha estat molt important.

En aquest cas s'ha preguntat directament a la professora i s'ha complementat amb les observacions realitzades per la investigadora, sobre la gestió del treball col·laboratiu, del seu rol com a guia i acompanyant i de la gestió del vincle emocional. Finalment també s'ha recollit la veu de la professora per destacar un dels elements que en més ocasions ha posat de manifest: la importància de la seva participació a La Carta Ancestral per conèixer millor als estudiants.

En el primer cas, la gestió del treball col·laboratiu ha estat una de les tasques principals de la professora com a guia. S'entén aquesta gestió com l'acompanyament als estudiants per ajudar-los a millorar l'organització del treball. De fet la professora ha estat l'única persona que ha tingut contacte personal i ha pogut observar de manera directa als estudiants i, coneixent els objectius de cada una de les activitats, en diverses ocasions han actuat com a orientadora o com a impuls per als estudiants.:

La professora ha intervingut per motivar als alumnes que disposaven de l'adreça la fessin pública a la resta del grup. (Investigadora)

Per ajudar-los en el seu debat i reflexió final la professora proposa que cada alumne reflexioni sobre la seva posició i pensi en 4 arguments que la sostinguin. El debat es desenvoluparà en la següent sessió de classe. La professora disposarà d'alguns recursos per a centrar el debat. (Investigadora)²⁹

Els estudiants valoren molt positivament la tasca d'acompanyament de la professora, especialment per guiar-los i engrescar-los a seguir endavant amb les activitats.

Posava els dubtes, ens feia pensar i dubtar. (112CPP)

Ella ha fet molt bé el seu paper. (11AMP)

²⁹ El debat que proposa la professora sorgeix arrel de descobrir les informacions del codi per reprogramar en Toni i la descoberta que l'Eliza és una mimet. Per tal de coordinar una resposta conjunta i unificada es crea un debat col·lectiu per prendre una decisió consensuada.

En els moments de menys motivació la professora ha tingut un paper clau per empenye'ls a seguir endavant:

Erre que erre! Ho ha fet molt bé (114BGP)

Se li notava des de feia setmanes que ella ho sabia perquè utilitzava la psicologia inversa. Deia: "Deixeu-ho estar i després a l'hora següent venia amb un vídeo..." (116CGP)

Des de la perspectiva de la professora la gestió del treball col·laboratiu i d'acompanyar en el camí del relat ha estat força difícil de realitzar. Segons la seva perspectiva hi havia moments de molta reponsabilitat:

No m'he sentit rara per estar fent una cosa molt estranya, perquè d'alguna manera la feina de profe també és fer un xou cada dia. (Professora A)

El cas és que no m'he sentit sola perquè et tenia a tu, sabia que et podia comentar qualsevol cosa en qualsevol moment perquè estaves aquí. Si hagués estat jo sola la que ho havia de tirar endavant segurament no ho haguera fet. (Professora A)

La percepció que tenen els estudiants de la professora és que ella ha estat un element clau per al desenvolupament de l'activitat. L'experiència i la relació prèvia que tenia amb els estudiants, molt basada en la confiança, els ha reconfortat i s'han sentit acompanyats:

Vàrem creure que era veritat perquè la nostra professora hi va ajudar molt, hi feia un bon paper. (12AMP)

Vàrem pensar que potser ho havia muntat la professora perquè, com que marxem a Itàlia, poguéssim fer alguna cosa diferent abans del viatge. (11AMP)

Quan veia alguna carta o una videocarta posava cara de sorpresa i ho tractava com si fos de veritat. (14BMP)

En el cas d'un dels entrevistats manifesta una opinió un punt complaent amb la professora:

Hem seguit en part per fer contenta a la professora. (116CGP)

Si bé en alguns moments el paper principal de la professora ha estat l'impuls per animar als estudiants a desenvolupar una activitat o orientar-la i dotar-la de sentit, hi ha hagut un vessant també molt rellevant: la gestió de la implicació emocional dels estudiants. En la gestió emocional, la professora ha hagut d'intervenir en diverses ocasions per gestionar els sentiments:

Al principi també tenia una mica de tensió quan algunes nenes de 4t B van tenir por. Vaig haver de dir que no passava res i rebaixar la tensió. En general en tot el procés he anat rebaixant la tensió o augmentant-la segons el moment. He gestionat la tensió, creant misteri per una banda i mostrant que jo no sé res però per l'altra banda posar un límit a aquesta tensió per evitar que ho passessin malament. Aquest equilibri potser també m'ha costat. (Professora A)

Una de les noies, la R.B. es va atabalar bastant amb tot el tema i va dir que ella pensava posar una denúncia als mossos perquè tota aquesta història no era normal. Jo la vaig agafar a part, quan ja havia acabat la classe i vaig parlar amb ella (Professora A)

I la gestió emocional no només ha tingut a veure amb els sentiments i les emocions dels estudiants sinó també de la mateixa professora, que ha hagut de fer front a la contradicció permanent de voler fer partícips als estudiants d'una experiència de joc però a la vegada mantenir el seu paper de confiança:

Potser no sé si es podria fer el mateix, i és una de les coses en les quals jo hi he estat donant més voltes, però deixant clar que és un joc perquè totes aquestes sensacions que he tingut desapareixerien. Però també penso que és veritat que tota aquesta part de misteri també desapareixeria i no seria tan interessant. (Professora A)

Finalment, s'incorpora una categoria que inicialment no estava prevista però que ha sorgit a partir de recollir la veu i l'experiència de la professora, com una de les qüestions més rellevants des del seu paper de docent. I és que la professora participant destaca molt especialment l'aprenentatge que ha realitzat per conèixer millor als seus alumnes a partir de la seva participació a La Carta Ancestral. El fet de col·locar als estudiants en una situació diferent de l'acadèmica o al context formal ha fet aflorar un conjunt de dinàmiques o pràctiques que fins aquest moment no s'havien produït en el marc escolar. En aquest sentit, la professora destaca aquest aprenentatge tant pel que fa a les evidències de les capacitats dels estudiants com també al fet d'haver pogut detectar algunes mancances que fins aquest moment no havien sorgit:

Si incorporen un element nou a la teva feina que et serveix per reflexionar, per conèixer-los a ells, et col·loca en una altra posició. (Professora A)

La vostra col·laboració d'avaluació m'ha ajudat a entendre millor la forma de treballar i d'avaluar aquest tipus de treballs. (Professora A)

A educació o et mous o acabes malament perquè en aquestes edats tenen molta energia, moltíssima i val la pena aprofitar-la i retornar-la. Aleshores, tant de bo tot es pogués fer així. (Professora A)

2. ESTUDI DE CAS 2: INS MARINA

2.1.Descripció del cas

El municipi de La Llagosta està situat al sud de la comarca del Vallès Occidental i té 13.721 habitants. El municipi té dos instituts d'educació secundària, un de concertat i un de públic, l'Institut Marina, centre que ha acollit la implementació de La Carta Ancestral. L'institut es va fundar l'any 1984 a partir d'un centre de Formació Professional d'Electrònica i Mecànica. No va ser fins a l'any 1989 que va començar a funcionar com a institut d'Educació Secundària (Institut Marina, 2017).

Els estudiants de quart curs d'ESO que han participat en La Carta Ancestral han estat un total de noranta-dos, distribuïts en quatre grups. El quart curs de l'etapa secundària té un objectiu d'orientació professional o d'estudis i per aquest motiu els estudiants estan distribuïts en els diversos grups en funció de la continuïtat de la seva formació. El grup A està format per estudiants que el pròxim any volen cursar batxillerat científic o tècnic. Els estudiants de l'aula B s'orienten cap a cicles formatius. El grup C a batxillerat social o humanístic i finalment els alumnes del grup D segueixen un currículum adaptat, del programa de diversificació curricular.

Pel que fa a l'equip docent, la proposta de participació en La Carta Ancestral es va negociar en primer terme amb la direcció de l'institut. Una vegada acordats els termes i els detalls de la implementació es va decidir que els professors de referència serien els tutors i professors de socials del quart curs d'ESO. Així doncs, han participat de la implementació tres professors. En tots tres casos tenen anys d'experiència com a docents a La Marina. La professora B és la responsable de la classe A i B. El professor C és el tutor i professor de ciències socials del grup C i finalment, la professora D és la tutora i professora de la majoria de les assignatures del grup perquè, tal com s'ha esmentat, són un grup de diversificació curricular.

Durant les setmanes prèvies a la implementació de La Carta Ancestral s'ha fet un treball conjunt amb el professorat amb un doble motiu: en primer lloc, per poder adequar la narrativa al context de La Llagosta. En segon lloc, la integració del relat i els seus continguts al currículum. Aquesta ha estat una inquietud permanent des de l'inici del projecte. Per aquest motiu s'han acordat algunes evidències que han permès al professorat seguir amb el seu objectiu d'avaluació.

En la integració del context real amb el món narratiu, s'han incorporat alguns referents per poder ser reconeguts i identificats per part dels estudiants. Concretament aquests són els ponts establerts des de la perspectiva del disseny:

- L'entrada de l'institut s'ha inclòs una pancarta que contenia símbols del codi Ancestral. Aquests símbols s'han situat a l'institut uns dies abans de l'inici de la narració i de rebre el primer vídeo.
- L'adaptació del diari personal de l'Adelaida s'ha fet a partir de la relació entre l'origen dels ancestrals i un menhir, que segons la història era una localització rellevant per desxifrar el codi alfabètic dels ancestrals.



Figura 91. Fotografia diari Adelaida

- Durant el desenvolupament de La Carta Ancestral els estudiants han fet una sortida al Museu Joan Abelló, situada al municipi de Mollet del Vallès. El museu acull diverses exposicions, una permanent i d'altres temporals. A l'exterior de museu però, hi ha el menhir de Mollet, un menhir de cinc metres descobert l'any 2009 que es pot relacionar amb el diari de l'Adelaida. Per poder facilitar aquesta relació al llarg de l'exposició permanent s'han incorporat codis QR amb informació sobre l'exposició. Finalment, també s'ha incorporat un codi QR al menhir que permet accedir a la descodificació del codi ancestral.



Figura 92. Fotografia del menhir de Mollet (Font: Museu Joan Abelló)

La incorporació del projecte des del punt de vista didàctic parteix del plantejament de treball per projectes, a partir de la identificació de petites tasques, treball col·laboratiu i la indagació de tots els participants per assolir un objectiu comú.

La recollida d'evidències avaluades, i en coherència amb la primera implementació a Cornellà, s'ha focalitzat en quatre àrees:

CONTINGUTS CURRICULARS

.....

CIÈNCIES SOCIALS, GEOGRAFIA I HISTÒRIA

- Les arrels del món contemporani
- Grans conflictes del segle XX

ÀMBIT DE LENGÜES (dimensió comunicativa)

- Participació en interaccions orals, escrites i audiovisuals
- Comprensió de missatges orals, escrits i audiovisuals
- Expressió de missatges orals, escrits i audiovisuals

EDU.PER AL DESENVOLUPAMENT PERSONAL I CIUTADANIA

- Capacitat crítica i iniciativa personal
- Valors ètics per a una societat democràtica
- Ciutadania en un món global

TECNOLOGIA (optativa)

- Creacions multimèdia
- Publicació i difusió de continguts
- Eines per a la comunicació

Figura 93. Relació de continguts curriculars inclosos a La Carta Ancestral

Pel que fa al disseny s'han previst dotze sessions. Aquesta planificació didàctica s'ha adaptat al llarg del desenvolupament i finalment s'han dut a terme onze sessions. No hi ha control de les activitats i de les informacions que els participants poden obtenir tant dins com fora del context escolar i per tant aquesta planificació es pot veure modificada en funció de l'activitat dels estudiants.

També cal esmentar que prèviament a l'inici de la implementació s'ha fet un procés de preparació i de formació del professorat. Així, s'ha dut a terme diverses sessions de treball per tal que el professorat conegui els materials i especialment els digitals: els codis QR, la caça del tresor i la webquest.

2.2. El disseny de La Carta Ancestral

Per presentar els resultats de les dades recollides s'ha seguit la mateixa estructura de tres dimensions. Es presenten doncs, de la mateixa manera que en el primer cas, analitzant en primer lloc les dades referides al disseny de la narrativa, en segon lloc les vinculades a l'aplicació i finalment al seu ús.

2.2.1. El món narratiu de ficció

El disseny del món narratiu La Carta Ancestral s'ha realitzat en aquest segon cas seguint la mateixa estructura base i tenint en compte diverses consideracions entre les quals destaquen la interrelació de diferents mitjans que esdevenen peces que cal encaixar per conformar un argument complet, la inserció d'elements propis del context real i proper dels participants i la participació dels estudiants per aconseguir informacions rellevants. A l'hora d'interpretar les informacions i els esdeveniments s'estableixen uns condicionants clarament dependents del context i de la posició dels participants en relació al que s'han anomenat convencions de comportament. Un clar exemple és el marc des del qual s'han identificat. En el cas dels estudiants de l'Institut Marina aquesta interpretació en general s'ha establert d'una forma alineada amb les mateixes que a la vida real:

Encara que diguem que no és veritat en Toni Júpiter, no s'hi val dir que l'apaguem i ja està. Perquè encara que sigui un robot, o sigui un negre o el que sigui, hem de tenir sentiments cap a les persones. (21DMP)

En el cas de l'Institut Marina es destaca una situació durant la visita de l'Estrella Blanco³⁰. S'ha produït una situació de tensió que podia respondre a una manca d'estratègies per part dels estudiants per establir un clima de diàleg i de debat. Hi ha hagut xivarri, han increpat a l'Estrella Blanco i s'han trencat alguns límits de les convencions de comportament que generalment poden ser enteses com adequades:

El que no em va agradar va ser l'actitud d'alguns companys, sobretot el dia de l'Estrella Blanco. (29AMP)

A nosaltres ens va passar això i apareix aquesta senyora i tothom va començar a dir de tot, que si això era mentida...i els professors no ens van posar una mica d'ordre. (221DGP)

³⁰ En un moment de la història una actriu professional que interpreta el personatge de l'Estrella Blanco fa una visita a l'institut. Tots els estudiants es reuneixen a la sala d'actes de l'institut per parlar amb l'actriu.

La reacció del grup B ha estat molt negativa, fent preguntes sense donar la possibilitat de contestar i apujant el to. La resta dels estudiants han intentat preguntar i s'han generat moltes conversacions i debats en paral·lel, impossibilitant així una comunicació fluida. Els professors s'han mantingut passius deixant que els estudiants s'autogestionessin, sense gaire èxit. (Investigadora)

L'acord sobre la mínima interferència per part del professorat en aquesta ocasió ha produït una certa disfunció. Els criteris inicials acordats amb el professorat eren que la seva intervenció havia de ser mesurada i no directiva. En el moment de la visita de l'Estrella Blanco el professorat ha decidit mantenir la prioritat de l'autogestió dels estudiants. Davant una situació de certa tensió a l'hora de dirigir-se a una persona desconeguda el professorat no ha dirigit la situació i això ha posat de manifest una falta de competències dels estudiants per establir diàleg.

El segon element analitzat dins la categoria del món narratiu fa referència al llenguatge central de la història i a la seva interpretació. La difusió conceptual entre la realitat i la ficció ha estat un element rellevant a l'hora d'interpretar els esdeveniments i les informacions:

Ha sigut fàcil perquè nosaltres el primer dia que ens van dir això vam dir que això no hi ha qui s'ho cregui perquè hi ha un noi que és robot. (221DMP)

Des del primer moment els estudiants més participatius han identificat el llenguatge central de la narració i el fil primari a partir del qual es desenvolupa la trama. Una de les correlacions que s'observen determinants en el grau de participació i d'implicació ha estat la identificació amb els personatges, que és descrit com un dels elements necessaris perquè es desenvolupi una immersió de tipus imaginativa (Lindley et al. 2008). Només en els casos d'implicació més alta hi ha hagut identificació amb els personatges, en la resta hi ha una certa incredulitat cap a la seva veracitat i cap a la confiança:

No hi ha massa identificació amb en Toni perquè no el veuen creïble i no estan disposats a sortir del guió-classe tradicional. (Professor C)

A diferència del primer cas, la identificació amb el personatge principal és menor, tot i que s'evidencia una certa contradicció entre les informacions que els estudiants expressen a les entrevistes i les sentències que el professorat recull al diari de sessions. En els casos dels més participatius sí que s'han establert una identificació, independentment de la veracitat atorgada al personatge:

Si et diuen que hi ha un noi que és mig robot et desperta molta curiositat. (21DMP)

Me gustaría conocer al Toni ya que me parecía muy buen chico. (22DMP)

Yo quiero conocer al Toni Júpiter. (211AMP)

Respecte a altres personatges com l'Estrella Blanco també s'observa diversificació en el posicionament o la identificació³¹:

Yo creo que la Estrella Blanco es la mala. (23DMP)

Em vaig posar molt directament al lloc de l'Estrella Blanco perquè em semblava molt comprensible. (27BMP)

L'objectiu principal de la visita de l'Estrella Blanco a l'institut ha estat precisament generar alguns dubtes en la interpretació dels missatges i la identificació amb en Toni Júpiter, de tal manera que fossin els mateixos estudiants els que haguessin d'elaborar un procés més complex d'interpretació de la informació i de posicionament vers els personatges i el desenvolupament de la narració. Hi ha una certa confusió, tal com s'ha esmentat anteriorment, amb la visita d'Estrella Blanco perquè ha trencat els esquemes previs que havien elaborat:

Quan va arribar l'Estrella Blanco totes les teories se'n van anar a norris. (28AMP)

Quan va venir l'Estrella i ens va dir que no coneixia res ens va costar una mica. (25BMP)

2.2.2. La logística de l'aula

Pel que fa a la logística de l'aula, s'ha vetllat per encaixar la proposta metodològica amb la casuística específica de l'aula i de l'organització formal. Un dels aspectes més rellevants i que preocupava més tant al professorat com als estudiants des de l'inici va ser l'avaluació. En aquest sentit, s'han pogut recollir evidències clares del pes que té l'avaluació en els criteris d'acció i del procés d'ensenyament i aprenentatge a l'Institut Marina.

Des de l'inici de la narració s'ha transmès la idea al professorat que l'avaluació no havia de ser una variable que influís en la participació dels estudiants. No es tracta que participin a La Carta Ancestral com una obligació per obtenir una nota sinó precisament la reflexió implícita és que els processos d'aprenentatge es poden dur a

³¹ El discurs que fa l'Estrella Blanco és totalment contrari al que realitza en Toni Júpiter i per aquest motiu es planteja als estudiants dos discursos antagònics davant els quals hi ha posicions diferents que són debatudes i negociades.

qualsevol lloc i a través de diversos formats, no només a través de les activitats dirigides i associades a l'educació formal:

L'avaluació no es relacionarà directament amb l'activitat dels estudiants, de manera que el seu marc de referència i la motivació per a la realització dels exercicis proposats no ha de ser l'avaluació de l'assignatura. (Investigadora)

Pel que fa a la perspectiva dels estudiants, hi ha hagut una preocupació generalitzada centrada en la sensació que no ha estat essent avaluats des dels criteris que habitualment estan acostumats a fer, a partir d'una prova escrita. Aquest fet pot derivar de la manca d'identificació de processos d'aprenentatge no formals. Des de la perspectiva dels estudiants, especialment d'aquells que no s'han implicat s'ha generat una sensació de pèrdua de temps, verbalitzada en molts casos en els següents termes:

Necesitamos la ESO y eso, y hemos perdido el tiempo. (220BGP)

Contràriament, els més participatius tenen l'opinió contrària:

En cap moment hem perdut classe. (22DMP)

Es pot observar d'una manera molt directa la relació entre aquells estudiants que han participat i que declaren haver-ho fet independentment de la qualificació, i aquells grups que han decidit no participar precisament per la manca de relació amb la qualificació del seu expedient. Davant la pregunta sobre si el fet d'haver participat o no hi havia influït que no s'hagués anunciat explícitament que les activitats serien considerades per a l'avaluació, les respostes majoritàries dels estudiants han estat que en el marc de l'institut les seves accions i activitats estan estretament relacionades, per no dir únicament, amb l'obtenció d'una qualificació. Destaquen especialment les respostes dels estudiants poc participatius que no responen als estudiants amb més dificultats curriculars sinó en molts casos són perfils molt acadèmics:

Si és per nota estem més motivats. (216APP)

Com que no hi havia una avaluació darrere no ho treballàvem tant. (219DPP)

Sí, hombre, si es para nota lo doy todo. Lo que importa es tener nota, però si haces con menos cosas, mejor. (222DGP)

En el cas dels estudiants més participatius, en canvi, sí que hi ha hagut una reacció de valorar en menor grau l'avaluació:

A mi en realidad me da igual que no tenga nota. Si es guay yo lo hago y no me importa. (23DMP)

Hay gente que siempre están preguntando si cuenta para nota, siempre con lo mismo. (24DMP)

El mateix professorat reconeix que la nota és un element molt influent en el desenvolupament de les activitats dels estudiants i és el treball de tipus més formal i que es relaciona amb la qualificació el que ha fet que hagin desenvolupat més activitats:

No sabien que era avaluable, fins que no vaig introduir el treball de les webquest, com a part de l'avaluació de l'assignatura, no van començar a treballar. (Professora B)³²

S'identifica una motivació molt directament vinculada a l'avaluació. En els casos en els quals la professora els indica que l'activitat serà considerada per a l'avaluació, la dedicació augmenta. Tot i que aquesta premissa pot aplicar-se a tots tres grups, això queda encara més palès, quan estan molt acostumats a no sortir massa del que marca el llibre de text. Hi ha una idea generalitzada que totes les tasques que es realitzen a l'institut tenen una finalitat únicament avaluadora. (Investigadora)

Vinculat a l'avaluació es produeixen canvis en el clima de treball de l'aula en funció de la tipologia de pràctiques que es desenvolupen. En aquest sentit, el professorat entén que les tasques de desenvolupament habitual com per exemple la webquest, que s'interpreta com un material formal, són les que fan sentir millor als estudiants:

Quan hem treballat continguts del currículum s'han implicat bastant bé. (Professor B)

No estan acostumats a fer res sense el llibre. (Professor C)

Davant la pregunta sobre la relació amb els continguts curriculars no hi ha hagut una identificació gaire clara per part dels estudiants. Es relaciona bàsicament la Guerra Civil i la Batalla de l'Ebre³³:

La guerra civil. (218CPP)

I la batalla de l'Ebre també perquè la vam fer en un treball i després en veure-ho al diari (219DPP)

Es menciona l'organització de l'activitat del grup D ha estat diferenciada:

En el cas del grup 4t D no ha estat possible aprofundir en molts aspectes, es tracta d'un grup amb adaptació curricular. Davant la possibilitat de treballar amb grups

³² La webquest es proposa per part del professorat per aprofundir en els continguts que estan inclosos a la carta de l'Aurelio Mestres, on explica la seva experiència a la Batalla de l'Ebre. La webquest permet aprofundir en aquest context.

³³ Aquests continguts es poden relacionar de manera explícita a partir de la carta postal de l'Aurelio Mestres que explica la batalla de l'Ebre, el diari de l'Adelaida que exposa el context de postguerra i la webquest sobre la Guerra Civil.

d'adaptació curricular, donar la consigna de treballar prèviament els continguts que es trobaran. (Professor D)

En alguns casos però, la proposta del professorat per adaptar-se a la situació ha fet que es produís un trencament del fil conductor de la proposta en la qual l'activitat de l'estudiant es plantejava com el centre del procés. En el cas de la classe C el professor ha decidit no fer la tasca de la webquest i plantejar una alternativa encarada a l'enfocament més tradicional:

En comptes de la webquest, han visionat un documental de la BBC sobre les brigades internacionals, detecció de termes clau i cerca d'informació. A partir de la cerca, exposició en veu alta davant el grup classe. (Professor C)

Al llarg de l'anàlisi de la proposta transmedial es fa evident que existeix un cert espai de confort per part dels estudiants i dels professors que els fa sentir còmodes i que és difícil trencar i adaptar-se a nous rols i relacions. La novetat que planteja La Carta Ancestral ha estat rebuda com un canvi en moltes ocasions massa brusc. I és que es pot afirmar que la resistència al canvi dels estudiants és alta, sobretot pel que fa als estudiants més acadèmics i als estudiants amb una forta percepció credencialista sobre la tasca educativa de l'educació secundària obligatòria. Les dinàmiques que es produeixen a l'institut Marina al llarg de tot l'ESO s'emmarquen en una perspectiva força tradicional i no hi ha tradició de treball per projectes o dinàmiques de treball que requereixin una actitud més activa per part dels estudiants. En aquest sentit, els estudiants manifesten que la seva activitat gira habitualment al voltant del llibre de text i el rol passiu. Aquesta perspectiva és compartida per part de tots els perfils d'estudiants, independentment del grau d'implicació amb La Carta Ancestral:

És més habitual que expliqui ella (la professora) a veure com van les coses i tinguem com organitzar-ho tot, no com la història aquesta que nosaltres ens havíem de preparar i pensar i tot això. (214CMP)

(L'activitat habitual és) Esperar que la professora expliqui. (23DMP)

No, és més habitual que el professor expliqui. Fas una cosa diferent, perquè aquí sempre fem el mateix i per canviar una mica t'agrada més. (218CPP)

Fem treballs i el profe explica. (222DGP)

No, hacemos libro de texto. Como mucho algún trabajo pero lo normal es el libro, libro y más libro. (223CGP)

Des de la perspectiva del professorat, aquest trencament del clima de l'aula ha suposat un trasbals, ja que estan acostumats a treballar en entorns de silenci, treball individual i força estàtics. Aquesta perspectiva del professorat té molt a veure amb l'opinió dels alumnes amb poca implicació, ja que justifiquen aquest desinterès per la falta de predisposició a una metodologia que desconeixen i que suposa un canvi massa brusc i amb poc temps per a l'adaptació.

Durant el desenvolupament de La Carta Ancestral el clima de treball de l'aula no ha estat sempre del tot tranquil. Especialment en el grup B s'han produït situacions de rebuig vers a la proposta i a qualsevol proposta que trenqui amb la dinàmica habitual:

El grup B exigeixen que se'ls avisi amb antelació de qualsevol canvi. Si no, no l'accepten. (Investigadora)

En un primer moment va haver-hi una mica de rebuig per part dels alumnes més acadèmics. (Professor B)

No estan disposats a sortir del guió-classe tradicional. (Professor C)

Pel que fa a l'organització i planificació de les activitats que s'han dut a terme a l'aula cal destacar que, tot i que hi ha una certa planificació prèvia, el temps de desenvolupament o d'actuació no està integrat per complet en el text mateix sinó que si l'usuari no interactua el temps no flueix (Maietti, 2013). En la gestió del temps s'ha detectat una manca de temps per a la realització de la webquest que és percebuda com una activitat en la qual cal dedicar més temps per a la seva realització:

La tasca de complementar amb continguts a través de la webquest s'ha fet amb una temporització molt apressada. Les activitats estaven ben planejades i distribuïdes, només l'activitat de les WQ, que són poques sessions. (Professor D)

El contingut de la webquest era massa dens per fer-ho en tan poc temps. (Professor B)

El treball de continguts més específics s'hauria de fer amb més calma. (Professor C)³⁴

En la mateixa línia de gestió del temps en alguns moments la poca eficiència en l'organització del treball grupal també ha fet alentir o augmentar el temps previst inicialment. Durant la sessió de lectura del diari personal de l'Adelaida³⁵ al grup A i B no s'ha finalitzat la lectura a l'aula. L'opció de la professora ha estat deixar la lectura lliure i els estudiants no s'han organitzat grupalment per fer una lectura conjunta.

³⁴ La previsió de realització de la webquest era de dues o tres sessions de classe, fet que es va mostrar clarament insuficient.

³⁵ El diari de l'Adelaida l'envia l'Aurelio Mestres després d'haver intercanviat cartes postals amb els estudiants. Al diari s'hi explica els orígens dels ancestrals i el context de la postguerra.

Segons explica la professora, alguns estudiants demanen poder endur-se'l a casa per continuar la seva lectura i és que quan la lectura compartida no ha acabat de funcionar del tot bé sembla que han començat a passar-se el diari uns a altres. La professora no ha fet una lectura per tothom a la classe B i això ha fet que alguns no hagin rebut gairebé cap informació per entendre de què anava al diari de l'Adelaida. (Investigadora)

Es destaca per part del professorat que el nombre elevat d'alumnes per classe no facilita realitzar treball autònom i un acompanyament de l'equip docent amb prou atenció personalitzada:

El la configuració del grup, diversificació curricular (ritme lent), permet la incorporació de metodologies noves, però ha topat amb el gran nombre d'alumnes del grup. (Professor D)

La lectura del diari ha sigut bastant interessant, però un tant feixuga, ja que són 30 alumnes. Són un grup nombrós i les dinàmiques són lentes. (Professor B)

La dinàmica de gran grup no ha permès assolir tots els objectius. (Professor C)

Els grups A, B i C són molt nombrosos i per tant la gestió de l'aula també és més complicada. (Investigadora)

2.2.3. La convergència i intervenció de mitjans i plataformes

Per tal d'abordar el desenvolupament de la convergència de mitjans així com la convergència cultural i la facilitat o no d'unificar informacions, descodificar i crear significats, s'ha considerat rellevant tenir en compte el coneixement previ d'eines TIC. Tot i que el focus d'interès d'aquesta investigació no rau en l'aspecte més tècnic de la competència digital, tenir en compte la percepció dels estudiants sobre el coneixement de les eines emprades s'ha tingut en compte per valorar si en algun dels casos, aquest desconeixement ha estat una variable que havia pogut afectar a la convergència d'informacions. Segons les declaracions dels estudiants a les entrevistes no hi ha dubtes respecte als mitjans i, per tant, des de la seva percepció l'aspecte tècnic no ha estat un impediment per l'activitat.

El procés de creació de significat és un element rellevant en el desenvolupament de la narrativa transmèdia i factor clau a l'hora de valorar el desenvolupament de competències. La creació de significat no sempre es presenta com una tasca senzilla per part dels estudiants. En diversos moments s'han manifestat dificultats per integrar noves informacions en el relat prèviament descodificat. En alguns casos s'han presentat dubtes a l'hora d'integrar les informacions a l'argument de la narració que són transitoris i amb l'avançament del relat s'acaba encaixant la peça dins del món

narratiu. En altres ocasions són els companys els que han ofert les claus de la interpretació. A continuació es poden veure alguns exemples dels fragments extrets de les entrevistes i els documents escrits.

Les percepcions de dificultat es recullen en les següents afirmacions en les quals en diversos moments els estudiants manifesten haver tingut dificultats per convergir informacions:

Hi havia coses que no s'entien gaire perquè el fet que aparegui la masia de la Llagosta i que després es digui que s'han enviat mimets a França i Canadà era una idea una mica boja. (21DMP)³⁶

Relacionar-ho amb en Toni era una mica difícil. (22DMP)

Home, no era molt fàcil relacionar-ho tot. (221DGP)

Pel que fa a l'ajuda entre companys i a la creació compartida de significat s'han establert algunes estratègies per compartir i construir significats conjuntament. En el cas de la classe A s'han organitzat col·lectivament per desenvolupar aquesta tasca:

Vaig fer un paper amb totes les relacions i informacions per intentar entendre-ho com...intentar ajuntar les peces. (28AMP)

En altres ocasions més evidents les informacions s'han relacionat de manera més directa i senzilla, sobretot en el cas dels símbols de l'alfabet ancestral que s'han identificat fàcilment com la idea clau a partir de la qual convergir les informacions:

El primer dia que vam veure els símbols a la porta de l'institut. (21DMP)³⁷

El tema de les lletres de la porta vam fer cerques per internet. (24DMP)

Pel que fa a la convergència de mitjans hi ha hagut des de l'inici una identificació explícita d'aquesta tasca, que implica fer convergir informacions segmentades que arriben per diferents canals i que cal interpretar per elaborar un significat unificat i coherent:

Va venir la professora amb un vídeo d'un noi que era interessant que el veiéssim i va sortir el full amb els mateixos símbols. Al vídeo de l'Eliza sortia la foto de l'Aurelio Mestres i darrere la direcció i tot això. Hi havia un full que ens va ensenyar en Toni que era l'última lletra dels símbols i vam relacionar i vam dir que potser tindria a veure. I vam fer la relació entre en Toni i els símbols. (21DMP)

³⁶ Aquesta cita fa referència al diari de l'Adelaida on, entre d'altres, s'explica els inicis d'introducció dels mimets entre els humans.

³⁷ Referència la pancarta del vestíbul amb els símbols ancestrals que coincideixen amb els mostrats en Toni al primer vídeo i necessaris per accedir a la intranet de Mimets,S.A. i descobrir el codi que ha d'ajudar a en Toni a sobreviure.

El professorat té alguns dubtes sobre si han estat capaços de realitzar aquesta convergència de continguts i informacions en tots els moments previstos perquè, des de la seva perspectiva, per tal que hi hauria aquesta comprensió els hagués calgut una localització i situació prèvia que els contextualitzés:

No penso que hagin construït un relat coherent, ja que mancaven esquemes previs. (Professor C)

La línia narrativa costa d'entendre i és massa complicada perquè puguin vincular tots els materials. (Professor B)

2.3. L'aplicació de La Carta Ancestral

2.3.1. Aprenentatge situat

La narrativa transmèdia pren significació i significat a través de l'activitat dels participants. El relat pren rellevància per a les persones en el moment en el qual es vincula amb el context i s'interpreta a partir d'aquest. A l'inici, aquesta tasca interpretativa no ha estat fàcil de ser identificada per part dels estudiants i en alguns casos declaren que els ha costat saber exactament què havien de fer:

Ha sigut molt d'esperar a veure què passava perquè només teníem dos vídeos i un diari però no ens deia què havíem de fer. (214CMP)

No sabíem gaire per què serviria buscar la informació i respondre a aquelles preguntes. (26BMP)

Davant d'aquesta incertesa i amb la voluntat evident d'entendre les informacions alguns dels estudiants han sentit la necessitat de compartir informacions entre ells, entenent que si unien les informacions seria més fàcil l'encaix i la comprensió de l'argument complet. Es pot observar també algunes estratègies per fer aquest treball compartit més efectiu. En primer lloc, es mostren les respostes dels estudiants més participatius:

Hem participat tots perquè ens posàvem tots junts a la classe a veure què trobàvem. (22DMP)

Hem fet molta pinya. (211AMP)

Quan hi havia informacions noves les explicàvem a tots i després les apuntàvem. (210AMP)

S'observen algunes diferències entre els estudiants amb menys implicació en tant que les seves aportacions cap al col·lectiu han estat menors, ja sigui per la voluntat de no participar o per no disposar d'informació que pogués ser d'interès per a la resta:

Hauria participat més si haguéssim treballat tots en equip...(222DGP)

No, perquè jo sabia que han vingut les cartes, els vídeos i el diari però ningú m'explicava què passava ni tots junts parlàvem de què anava això. (221DGP)

Hi ha hagut un altre moment de dissonància en la presa de decisions entre els estudiants. En la decisió final han sorgit discrepàncies entre els diversos grups i no hi ha hagut un plantejament general d'arribar a una posició compartida. La classe A, C i D han decidit seguir endavant amb la decisió final de comunicar a en Toni el codi per tal que pogués sobreviure i confessar també que l'Eliza és una Mimet. Però a la classe B han decidit que el millor era no comunicar el codi a en Toni³⁸:

Los de mi clase votaron para apagarle. Hombre, creo que son muy crueles, porque yo creo que lo mejor era dejarlo que viviera (22DMP)

La falta de consens va portar a tres de les classes, A, C i D a escollir el primer final en el qual es dona tota la informació a en Toni i a l'Eliza per tal d'ajudar-los. (Investigadora)

En el treball en grup el professorat reconeix la narrativa transmèdia com una metodologia que permet realitzar el treball cooperatiu, destacant especialment el treball per un objectiu comú:

Els hi costa una mica treballar en grup i són bastant respectuosos amb els companys a l'hora de les exposicions (menys grup B). (Professor B)

Treballar emprant metodologies diferents de les habituals fa que els alumnes posin en pràctica estratègies que en les classes habituals no desenvolupen. (Professor D)

El grup D està més acostumat a treballar dins l'aula en grup i ha estat molt fàcil mentre que en els grups A i B especialment no es promouen gaire sovint les activitats que no estiguin estrictament guiades i en un clima de silenci i de treball individual. (Investigadora)

La indagació és una de les competències que es posa més en joc en el desenvolupament de La Carta Ancestral. La indagació forma part de la pràctica fonamental que es vincula a l'autonomia, a la presa de decisions per tal de resoldre el

³⁸ Una vegada els estudiants han resolt el repte d'accedir a la intranet de Mimets,S.A. tenen la informació necessària: el codi que permet salvar en Toni i també descobreixen que l'Eliza també és un androide. Amb aquesta informació es genera el debat sobre com gestionar-la i si traslladar-la tota a en Toni o no. Entre les diverses classes no hi ha una posició única.

problema plantejat. Des de l'inici els estudiants més participatius han assumit un rol d'investigadors i cercadors:

Jo vaig apuntar per intentar com interpretar tot el que teníem i quina explicació podria haver-hi. (28AMP)

El diari, que era molt estrany en aquella llibreta...va ser molt interessant descobrir què significava. (219DPP)³⁹

Ja vam llegir la carta de l'Aurelio Mestres, els nanos no s'ho acaben de creure, però segueixen indagant. (Professor C)

A les diferents aules s'han plantejat dinàmiques diferents d'indagació. La cerca d'informació ha estat la principal activitat. Al grup D hi ha hagut una participació més comunitària mentre que als grups A, B i C la participació ha estat més desigual.

A la classe buscàvem tots. Hem participat tots perquè ens posàvem tots junts a la classe a veure què trobàvem. (22DMP)

No sabies què passava i havies de tirar endavant, buscar informació i espavilar-te. (28AMP)

2.3.2. Integració d'activitats quotidianes o pròpies de la cultura popular

Seguint el mateix esquema plantejat a l'anàlisi del Cas 1, la segona dimensió recull aquells aspectes que permeten reflexionar al voltant de La Carta Ancestral des del context en el qual es desenvolupa. Aquesta visió està vinculada, en primer lloc, a la relació del món narratiu i els espais reals i, en segon lloc, a les activitats realitzades dins i fora de l'institut que permeten un continu de pràctiques entre diferents contextos.

A l'apartat del disseny s'han analitzat els moments narratius que han estat prèviament dissenyats per tal d'establir connexions directes entre la realitat i el relat. Aquesta relació es manifesta en els espais del món narratiu que són identificats pels estudiants com a propers o que formen part de la seva realitat coneguda. En aquest sentit, hi ha diversos ponts establerts entre la narració i la realitat dels estudiants, previstos en del disseny del món narratiu:

³⁹ La cita fa referència al diari de l'Adelaida que es presenta en un suport físic que imita en la redacció, la tipografia i el desgast com un diari antic escrit als anys quaranta.

- Relació dels símbols que en Toni Júpiter mostra al vídeo amb els símbols de la pancarta al vestíbul;
- Visita de l'actriu que interpreta l'Estrella Blanco a l'institut;
- Escriptura d'una carta postal i resposta per part de l'Aurelio Mestres després d'haver descobert un codi postal al vídeo de l'Eliza;
- Relació del Museu Abelló i el menhir que apareix al diari personal de l'Adelaida amb l'origen del pergami;
- Visita al Museu Abelló on es poden desxifrar codis QR i finalment el pergami que permet desxifrar l'alfabet ancestral i accedir a la intranet de mimets on hi ha el codi que necessita en Toni Júpiter per sobreviure.

La relació entre els mitjans i els espais s'ha produït en la majoria dels casos previstos. En primer lloc, vinculats als símbols de l'alfabet ancestral:

El primer dia vam veure els símbols a la porta de l'institut. (21DMP)

Pel que fa a la visita de l'Estrella Blanco els estudiants entrevistats expliquen que quan el personatge s'ha presentat l'han identificat ràpidament amb la Carta Ancestral⁴⁰:

La idea que el nom de l'Estrella s'expliqui al diari i que després vingui en persona i que hi hagi referències a la masia de la Llagosta això és molt interessant. (21DMP)⁴¹

El moments de motivació més àlgids són aquells que els permet relacionar d'una manera molt directa les informacions que sorgeixen en espais reals i del seu entorn. Per altra banda, també es destaquen els elements materials com el diari de l'Adelaida, que és destacat en més ocasions com l'element més motivador. Al diari s'hi afegeixen els vídeos, ja que consideren que els missatges audiovisuals són els que els permeten situar l'acció i sentir-se interpel·lats:

El material que ha despertat més interès és precisament el diari, que no hi té res a veure amb les noves tecnologies. (Professor D)

Contràriament, el moment de més dificultat a l'hora de relacionar els espais narratius i els espais reals han estat l'excursió al Museu Joan Abelló⁴²:

⁴⁰ L'actriu que interpreta l'Estrella Blanco visita l'institut sota l'argument de convèncer-los que han de deixar d'ajudar a en Toni.

⁴¹ Aquestes referències es troben al diari personal de l'Adelaida.

⁴² Es realitza una excursió al Museu Joan Abelló sota el pretext de conèixer el museu que és proper a l'institut. Prèviament a aquesta visita ja han llegit el diari de l'Adelaida on es fa referència a una masia de

Lo del menhir fue muy fuerte porque fuimos de excursión y la verdad es que nos esperábamos otra cosa. (24DMP)

Lo del menhir sí que a mí m'ha costat. Nos quedamos pensando que no podría tener relación pero después cuando nos lo dijeron, dijimos...no! somos tontos y no nos hemos dado cuenta! (23DMP)

A banda de la relació entre les informacions provinents de diferents espais, s'ha observat un intent constant per part dels estudiants de situar el relat en el seu context proper seguint els indicis que podien extreure dels vídeos. Així doncs, en diferents moments de la història s'han observat indagacions per aconseguir pistes a través de les localitzacions:

Sí que hemos ido pensando, esto podría ser o dónde estaba, el pueblo donde estaba Toni me sonaba. (216APP)

El vídeo cuando sacó la libreta de Toni estuvimos viendo el vídeo muchas veces poner la pausa en cada una de las páginas de la libreta para ver si encontrábamos algo. (212CMP)⁴³

Ell (en Toni) està malament al vídeo que hi ha una paret al darrere, s'assembla a una que hi ha aquí a la Llagosta i per això pensàvem que estava per aquí. (28AMP)

Han seguit amb més interès donat que hi ha un cert suspens en la narració i se'ls ha vinculat a La Llagosta. Han demanat ells mateixos anar a visitar una masia que hi ha aquí al poble. (Professor D)⁴⁴

A l'hora d'analitzar la integració específica d'activitats quotidianes es pot observar una separació entre les pràctiques que els estudiants desenvolupen dins i fora del context formal. La finalitat que els estudiants atorguen a la pràctica divergeix en l'organització habitual de l'aula. Aquesta divisió entre l'organització habitual de la classe i la proposta de la narrativa transmèdia, s'ha generat una interpretació no sempre positiva de la proposta que és analitzada a vegades de manera disruptiva.

Respecte a les pràctiques més vinculades a contextos informals emergeix l'ús de les xarxes socials⁴⁵. Ha estat una de les activitats que més s'allunyen de la purament

la Llagosta i a un menhir, curiosament molt similar al que troben al museu. Si estableixen aquesta relació i descodifiquen els codis QR situats al museu, poden accedir al pergami que desxifra l'alfabet ancestral.

⁴³ Aquesta cita fa referència al vídeo de l'Eliza Sebastians on mostra la llibreta d'en Toni després d'haver agafat la motxilla del protagonista per buscar pistes i trobar-lo.

⁴⁴ La referència a la masia de La Llagosta apareix al diari de l'Adeliada, igual que el menhir que posteriorment a la lectura del diari visitaran.

⁴⁵ La xarxa social Facebook és l'eina utilitzada per comunicar-se amb en Toni Júpter i entre els estudiants.

escolar i arran de la seva integració com una eina útil en el procés d'indagació s'ha utilitzat indistintament dins i fora de l'institut. Tot i aquesta evidència, des de la perspectiva d'un dels professors, no es considera que hi hagi un treball específic que sigui productiu i que es vinculi a l'ús de xarxes socials:

L'ús de Facebook ha permès la implicació d'alguns estudiants que normalment estan més despenjats o no participen de la dinàmica habitual de la classe. (Professor D)

El que fan fora de l'escola difícilment té cap relació amb el que fan dins. Hi ha connexions a Facebook però difícilment produiran res. (Professor B)

En moltes altres ocasions els estudiants han afirmat que no han fet la relació entre la narrativa transmèdia i altres activitats diàries com els videojocs. L'activitat dels videojocs és una pràctica habitual però desconeixen la noció de jocs de rol:

Vaig arribar a pensar fins i tot que a lo millor era veritat però un joc de rol, no. (219DPP)

Jo vaig pensar més aviat en pel·lícules com semblants a la de Jo Robot, em recordava bastant. (219DPP)

En alguns moments he pensat que era com en un joc fent d'espies. (28AMP)

Traslladar les activitats dins i fora de l'escola i analitzar o realitzar les activitats més enllà del context on succeeixen era una de les qüestions plantejades inicialment. En aquest cas hi ha estudiants que parlen directament d'una diferència entre les activitats que sorgeixen dins i fora de l'institut. Expliciten que fora de l'institut una proposta com la narrativa transmèdia tindria algunes percepcions però que dins se'ls ha fet difícil entendre aquesta proposta lligada al joc o a aspectes associats a l'entreteniment:

A fora l'institut sí però aquí dins....no (218CPP)

2.4. L'ús de La Carta Ancestral

La dimensió d'ús recull els aspectes més directament relacionats amb l'experiència personal viscuda pels estudiants. En aquest apartat s'aborden tots aquells aspectes que sorgeixen a partir de la vivència en primera persona per part dels participants. En aquest cas l'anàlisi té a veure amb aquells aspectes de tipus emocional però també cognitius i de relació social que els participants han experimentat. És per això que es fa especial èmfasi en els àmbits de la immersió, la implicació i la participació. L'anàlisi d'aquests elements s'han d'incloure en un marc de percepció de la vivència dels

mateixos estudiants així com del professorat, i una experiència no viscuda de manera lineal per tot el grup ni tampoc estable al llarg de tota l'evolució de la narració. La diferència dels tres nivells de participació és determinant per analitzar en quina franja d'activitat i d'implicació s'han situat majoritàriament els estudiants.

2.4.1. Immersió

Tal com s'ha exposat al marc teòric, en el cas de La Carta Ancestral es destaca bàsicament una immersió basada en desafiaments (Lindsay et al. 2008). És a dir, l'acció de submergir-se dins del món narratiu ve provocat bàsicament per sentir-se interpel·lat davant d'un desafiament o un repte que cal ser resolt. La motivació inicial dels estudiants ha estat el primer escull plantejat i ha estat el moment determinant per traslladar el gran desafiament, l'objectiu i la finalitat de la seva participació. En aquest moment d'inici els estudiants han entès correctament el plantejament i s'han sentit cridats a participar:

Vols saber què passa. (27BMP)

Jo a vegades havia fet jocs d'aquests de buscar pistes però ja està i mai relacionat amb webs ni res de tot això ni de trobar coses per internet. (26BMP)

És la gràcia de saber, mira què hem trobat! (29AMP).

Per descobrir coses noves, perquè així aprenem més, per fer coses tu mateix. (216APP)

De la pràctica immersiva se'n deriva la construcció de significat del context. En el cas de la narrativa transmèdia segons el rol de l'audiència no només es basa en un procés d'interpretació en el procés de creació de significat sinó que la interpretació també es reconeix en una aproximació basada en la pràctica (Dena, 2009). Per aconseguir aquest objectiu els participants interpreten els estímuls que inclou la creació d'hipòtesis anticipades. El rol d'investigadors que els estudiants havien de prendre ha estat assumit en diferents graus, molt relacionat amb la seva participació. La majoria de les hipòtesis han estat elaborades per estudiants molt participatius i tenien un coneixement més detallat del relat i un grau d'immersió més elevat. Els personatges i el repte per resoldre ha estat un element permanent al llarg de tota la història en la creació d'hipòtesis. Han anat encaminades a saber què podria passar en el desenllaç o bé quina és la posició respecte als personatges o als esdeveniments

futurs. Moltes d'aquestes hipòtesis s'identifiquen amb l'esdevenir dels personatges principals i els posicionaments o les perspectives són canviants.

Jo he fet moltes teories i a la classe tothom deia la seva. (22DMP)

Vam començar a suposar coses i a fer teories per relacionar-ho. (26BMP)

Vaya si hemos hecho, un montón. (211AMP)

A totes les classes han detectat clarament els símbols de la pancarta amb els que sortien al vídeo i la primera hipòtesi ha estat que era llatí. (Professor D)

Més concretament, el protagonista central de la història, en Toni Júpiter, ha estat el destinatari de la majoria de les hipòtesis elaborades:

Jo pensava que en Toni volia cridar l'atenció perquè després de l'operació de cama que li va sortir malament volia cridar l'atenció perquè denunciessin a l'empresa o alguna cosa així. (25BMP)

Jo encara tinc coses dins, quantes coses... pensàvem que la tia del dibuix era la mimet d'en Toni, que somiava amb ella i per això la dibuixava. (28AMP)⁴⁶

Crèiem que Toni Júpiter era dolent i que en realitat la mimet era ella i no ell. I que ell era el dolent que estava compinxat amb l'Estrella Blanco però que la mimet era la noia. (212CMP)

A la classe C una de les alumnes ha explicat que hi havia un noi nou a segon d'ESO que s'assemblava molt al Toni Júpiter, que caldria preguntar-li si en sabia res. (Professor C)

Respecte a l'Estrella Blanco la confiança en el discurs del personatge, sobretot arran de la visita que l'actriu realitza a l'institut, ha marcat una divisió clara de posicions entre les persones que s'han posionat a favor del discurs o aquells alumnes que l'han reconegut com l'antagonista del relat:

Yo creo que la Estrella Blanco es la mala. (23DMP)

Quan va arribar l'Estrella Blanco totes les teories se'n van anar a norris. (28AMP)⁴⁷

Em vaig posar molt directament al lloc de l'Estrella Blanco, perquè em semblava molt comprensible. (27BMP)

Jo els hi vaig dir a la gent que no diguessin res del Toni perquè ella era la dolenta. (222DGP)

⁴⁶ La cita fa referència a la llibreta d'en Toni que l'Eliza mostra al primer vídeo. A la llibreta hi ha dibuixos que recorden a l'Estrella Blanco, la creadora d'en Toni.

⁴⁷ La visita de l'Estrella Blanco tenia per objectiu contrarrestar el discurs d'en Toni i alhora semblar dubtes entre el discurs elaborat pels estudiants.

Quan vam baixar que hi havia l'Estrella Blanco nosaltres vam baixar corrents corrents perquè creiem que estava el Toni i també coses que pensàvem com que al final es barallaria amb l'Estrella Blanco, que veuríem una baralla. (221DP)

Les informacions que han recopilat del blog dels ancestrals també van ser font d'hipòtesis:

Vam fer una paranoia amb el tema dels ancestrals, que al blog deien que els ancestrals ens van crear a nosaltres i uns altres deien que eren una secta, i moltes coses. (28AMP)

Vam ficar fins i tot a una cosa de sectes. (29AMP)

En el procés d'immersió al món narratiu es pot produir el fenomen definit com la suspensió temporal de la distinció entre la realitat i la ficció. La distinció ha estat un element que ha suscitat força debat. Aquesta diferenciació s'ha fet evident en utilitzar elements propis de la ciència-ficció. Tot i això, en la noció de pràctica immersiva i en tot el que implica el procés d'endinsar-se en el món narratiu sovint es produeix un mecanisme de "fer com si" i per tant, de suspendre voluntàriament la percepció de la realitat. Aquesta posició és variant en funció del moment del relat i del grau d'immersió, que pot variar. En aquest cas, s'han distingit diversos perfils d'alumnes que han reaccionat de manera diferent a aquest fet. Tots els estudiants entrevistats més participatius manifesten haver tingut posicions diferenciades en diversos moments del relat i la confusió entre la realitat i la ficció es van produir en diverses ocasions:

En venir l'Estrella Blanco sí que vaig pensar que potser hi havia alguna cosa de veritat. (28AMP)

Quan va venir l'Estrella Blanco vaig pensar que sí que era d'una empresa. (26BMP)⁴⁸

Por una parte no me lo creía pero por la otra sí que habia posibilidades. (22DMP)

Anaven apareixent amb altres vídeos, les cartes de l'Aurelio Mestres i el diari i hi ha moments en els quals t'ho pots creure. És una mica contradictori perquè t'ho creus una mica però després penses "no pot ser que hi hagi un noi que sigui robot. (21DMP)

Davant d'aquest posicionament de suspensió de la mirada crítica, un nombre elevat d'estudiants expliquen a les entrevistes que tot i saber que es tractava d'un relat de ficció van prendre la decisió d'entrar al joc i seguir participant. Aquest fet no

⁴⁸ Aquestes cites fan referència a la visita que l'actriu realitza a l'institut interpretant el personatge de l'Estrella Blanco

s'ha de valorar com quelcom negatiu, ja que la intencionalitat de La Carta Ancestral en cap moment ha estat fer real una història de ficció. A més, també cal afegir que el fet que no hi hagi nivells tan elevats d'immersió és una garantia de manteniment de la capacitat crítica i d'anàlisi. Davant la mateixa pregunta, el professorat segueix la mateixa línia exposada per part dels estudiants.

La reacción general de los estudiantes es de sorpresa e incredulidad y atribuyen la responsabilidad del vídeo a los profesores porque, según su opinión, no es posible que los profes les pongan un vídeo sin saber qué es. (Professor B)

Jo vaig participar bastant encara que sabés que era ficció. (25BMP)

Lo hemos hecho no para salvar a Toni porque ya sabíamos que no era real sino para ver dónde nos llevaba. (217BPP)

El fet d'identificar la ficció ha estat interpretat per molts estudiants com un acte de maduresa, en el sentit que ja són capaços de fer aquest tipus de distincions:

En ser un tema de ficció ja sabem que no era real i no hi posàvem tantes ganes. (218CPP)

Considero que una activitat més versemblant hauria funcionat més bé i els alumnes s'haguessin implicat més. (Professor B)

Crec que participarien tots en la mida de les seves possibilitats, si es planteja en forma de relat més real. (Professor D)

2.4.2. Implicació

En l'anàlisi de la implicació dels estudiants es recull la seva percepció en relació a tres categories: implicació cognitiva, social i emocional. En primer lloc, s'aborden diversos aspectes vinculats a la percepció de l'aprenentatge i a l'especialització temàtica. En la pregunta sobre el reconeixement de l'aprenentatge, les respostes dels estudiants es focalitzen en tres pràctiques:

1. Cercar informació
2. Treballar en equip
3. Autonomia

Destaca especialment la diferenciació que realitzen entre reconèixer què han après i els aspectes relacionats amb el currículum escolar. En aquest sentit, la resposta inicial es realitza només des de la perspectiva del coneixement, del saber. Durant l'entrevista s'especifica que també poden fer referències a habilitats i competències, al

saber fer o saber ser i aleshores s'expressen les pràctiques mencionades anteriorment. Des de la perspectiva dels professors sí que es destaca el desenvolupament de competències:

Treballar emprant metodologies diferents de les habituals fa que els alumnes posin en pràctica estratègies que en les classes habituals no desenvolupen. (Professor D)

Respecte als continguts curriculars que destaquen els estudiants són la Guerra Civil i la Batalla de l'Ebre⁴⁹. Fer significats (make sense) es reconeix una certa especialització temàtica amb l'argument i les seves característiques per part de les persones que han mostrat més interès i implicació:

Va venir la professora amb un vídeo d'un noi que era interessant que el veiéssim i va sortir el full amb els mateixos símbols, i el vídeo de l'Eliza que sortia la foto de l'Aurelio Mestres i darrere la direcció i tot això, hi havia un full que ens va ensenyar en Toni que era l'última lletra dels símbols i vam relacionar i vam dir que potser tindria que veure clar la relació entre en Toni i els símbols. (221DMP)

La segona categoria dins de la dimensió d'implicació fa referència a l'aspecte emocional. En aquest sentit es recullen les informacions vinculades a l'expressió de sentiments i al reconeixement de les emocions pròpies. La importància d'aquest vincle emocional es justifica pel que s'ha anomenat capital emocional, és a dir, tots aquells mitjans o aquelles propostes que aposten fortament per una relació amb els seus consumidors (Biatti et al., 2008). L'expressió de sentiments realitzada per part dels alumnes s'engloba en la gestió de les emocions vinculades a la incertesa i al debat ètic sobre la veracitat o la ficció dels fets que estaven succeint:

Estaba un poco cagada y no sabia qué pasaba! (212CMP)

Millor creure's que és veritat perquè dóna més emoció. (221DGP)

En els casos que es va generar menys implicació, l'emoció expressada pels estudiants va ser més negativa. Aquesta falta d'identificació amb els personatges o amb la interpel·lació directa pot ser un dels factors claus a l'hora de prendre la decisió de no participar:

La mayoría de gente de la clase era como que nos querían venir a tomar el pelo. (24DMP)

Un dels principals elements de relació i d'incidència en la dimensió emocional ha estat la interpel·lació directa que han sentit els estudiants a partir de diferents

⁴⁹ Aquests continguts deriven de la carta de l'Aurelio Mestres, el diari personal de l'Adelaida i la webquest sobre la Guerra Civil

materials. Les experiències en primera persona són qüestions de tipus emocional imprescindibles en la creació de satisfacció i, per tant, la dimensió emocional inclou l'experiència i les emocions implicades (Klastrup i Tosca, 2004):

El diari, perquè la idea que el nom de l'Estrella s'expliqui al diari i que després vingui en persona i que hi hagi referències a la masia de La Llagosta això és molt interessant. (21DMP)

El més interessant de tot és que nosaltres havíem de trobar un codi que era el més important i llavors ja no era tan important que fos un robot. (22DMP)

Davant del plantejament del repte, les reaccions i l'escala dels sentiments que han sentit també es distingeixen entre el convenciment que la seva tasca consistia a resoldre el misteri i per tant se sentien interpel·lats i les seves accions tenen rellevància i un impacte en el curs del relat:

Hasta que no me entere de qué es esto no voy a parar! (211AMP)

Després de la sessió de l'actriu moltes noies mostraven interès, tenien interrogants. (Professor B)

Contràriament, l'expressió oposada és la que han tingut un sentiment de rebuig i distanciament que no els ha permès fer-se seva la narració:

El Toni si esto es mentira pues tiene mucha cara dura de hacer esto. (220BGP)

Coneixes a una persona...bé coneixes, veus una persona, fa el tonto. No li diràs "ole tu", és que és molt de lògica. (215APP)

La dimensió social de l'aprenentatge té a veure amb establir connexions, xarxes i punts de trobada que permetin la interacció, l'intercanvi d'informació o la construcció col·lectiva del coneixement. Aquesta està relacionada amb el marc d'actuació de l'aprenentatge per projectes en el qual es posen de manifest estratègies de treball cooperatiu cap a un objectiu comú. Aquest element de construcció col·lectiva és destacat específicament per part del professorat:

És una manera de posar en pràctica el treball cooperatiu amb un objectiu comú, no sempre fàcil d'aplicar en les classes ordinàries. (Professor C)

La impressió global del grup va estar de desconfiança, però a alguns dels alumnes els havia arribat la informació per part d'altres alumnes de 4t, amb la qual cosa també volien estar al cas de la qüestió. (Professor D)

En el cas dels alumnes hi ha hagut una identificació dels moments que han treballat de forma més conjunta. Aquesta relació amb el treball per projectes que s'ha mencionat es pot especificar en els següents aspectes:

1. Compromís col·lectiu de compartir coneixements nous

I tots els missatges que rebia del Facebook els hi ensenyava i el miraven i el comentàvem i tot. (22DMP)

Quan descobria alguna cosa els hi deia. (25BMP)

Quan hi havia informacions noves les explicàvem a tots i després les apuntàvem. (210AMP)

2. Les estratègies d'aprenentatge col·laboratiu:

Per escriure a la pissarra tots estàvem al voltant per decidir què escrivíem cada un. (21DMP)

No poden desxifrar el codi QR, els arriba la solució per una altra via, companys d'altres grups. (Professor D)

3. La distribució de tasques segons les habilitats o preferències:

Dos grupets d'alumnes es van posar a emplenar el qüestionari i altres van demanar amistat a Facebook a Toni Júpiter. (Professor C)

Explicando cada niño lo que veíamos o lo que pensávamos y eso. (220BGP)

El treball conjunt o la intencionalitat de compartir informació amb la resta de persones s'ha fet evident més enllà dels mateixos companys de l'institut. Els familiars o els companys d'altres cercles es fan partícips dels resultats de la indagació dels estudiants:

Els meus pares també i la meva germana em va ajudar a buscar informació per internet. (26BMP)

Le dije (a mi madre) que buscara esto, que no lo veía muy claro, y que preguntara y ella me dijo que vale y preguntó en el hospital. (23DMP)

He hablado con gente del otro instituto que hay aquí en La Llagosta. (210AMP)

Amb un grup d'amics que tinc fora d'aquí. (217BPP)

Jo amb amics per preguntar si al seu institut també feien alguna cosa perquè em semblava una mica estrany que només sigui aquí. (218CPP)

Jo tinc una amiga que va a teatre amb mi i a ella li vaig explicar tot i vam parlar del tema i ens va semblar una idea una mica boja i vam buscar alguna cosa per internet. (21DMP)

2.4.3. Participació

Per tal d'analitzar la dimensió participació s'han tingut en compte diverses categories. En primer lloc, aquelles que tenen a veure amb la creació de materials com a indicador del rol actiu més enllà del consum d'informacions o produccions. De manera general i amb algunes excepcions el grau d'implicació dels estudiants respecte a les activitats de classe no ha variat substancialment, tot i que des de la perspectiva dels estudiants l'activitat ha estat més motivadora.

Les persones que han participat de l'entrevista han explicat per unanimitat que la novetat i el repte és més motivador que el que acostumen a fer a les classes, i que la mateixa innovació, fer quelcom diferent, ja és motivador per si mateix. Hi ha una opinió generalitzada de més motivació o de distinció amb el tipus d'activitats que fan a l'institut habitualment. Tot i això, els nivells de participació han estat força dispersos i l'interès per descobrir qui hi havia al darrere s'ha barrejat amb el repte de la narració per salvar al protagonista. L'actitud més proactiva ha estat liderada per grups de persones que ha influït a la resta que no ha participat tan activament, ja sigui perquè no s'ha aconseguit atraure la seva atenció cap a la història o bé perquè no s'han sentit motivats amb aquest tipus d'activitat. Els estudiants molt participatius manifesten la motivació de realitzar tasques innovadores:

Nos motivó porque a ver no estamos acostumbrados a hacer prácticamente nada de esto. (24DMP)

Mucha motivación sobretodo. (21DMP)

Els estudiants poc participatius també expressen a les entrevistes el fet que estudiants que no acostumen a implicar-se, han mostrat interès:

Per descobrir coses noves, perquè així aprenem més, per fer coses tu mateix. (216APP)

És més interessant aprendre-ho per tu sol, descobrir tu sol si és veritat o fals. (217BPP)

Sí que ha participado gente, gente que no hacía nada en clase aquí ha hecho muchas cosas. (215APP)

Els gens participatius:

Algunos niños, dos o tres, se han quedado por ahí en la clase apartados. (220BGP)

Curiosidad tienes pero el problema es que el tema te haga la suficiente curiosidad como para buscar. (223CGP)

Els motius dels estudiants que s'han mantingut al marge que han expressat durant les entrevistes, es poden resumir per un grau baix de motivació cap a la història o per una manca de voluntat proactiva:

Es más cómodo que te lo expliquen. (222DGP)

Si jo crec que és una cosa que m'interessarà, intento buscar informació pero hi ha molts a la classe que són de "a mi me da igual y ya me lo dicen y ya me acoplo cuando pueda." (213CMP)

En un primer moment hi va haver una mica de rebuig per part dels alumnes més acadèmics. (Professor B)

Un altre indicador emprat per a l'anàlisi de la participació dels estudiants ha estat la percepció del seu grau d'implicació, considerant el temps dedicat a la narrativa i en nivell de participació del grup:

M'hauria agradat que la resta de gent, encara que no s'ho creguessin, que ens haguessin ajudat una mica. (27BMP)

Després vam començar a llegir el diari -per grups- alguns mostraven bastant interès i fins i tot volien portar-lo a casa per poder-lo llegir. (Professor D)

En referència als diferents nivells de participació en relació als mitjans utilitzats s'ha preguntat als estudiants per la valoració de les eines segons si creuen que han estat més o menys interessants. Per ordre de menció es destaquen els següents:

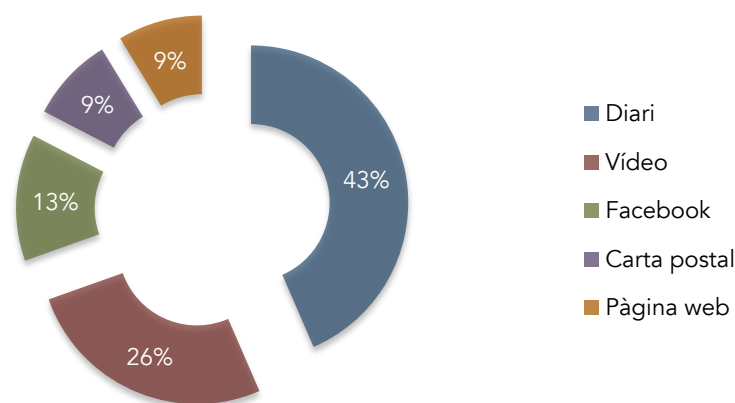


Figura 94. Freqüències de valoració dels mitjans

Poder el material que ha despertat més interès és precisament el diari, que no hi té res a veure amb les noves tecnologies. (Professor D)

A mi els vídeos. Em va agradar la cosa de veure els personatges i poder-los ficar cares i tot això. (24DMP)

A banda de les connexions vinculades als espais, des del disseny del món narratiu es van establir espais per a la producció de materials per part dels estudiants. Els estudiants han realitzat dues iniciatives no previstes. Aquest fet es pot interpretar des del punt de vista de l'empoderament dels estudiants com a autors així com els responsables de fer avançar el relat d'acord amb la seva activitat, que se situa al centre de tot l'univers narratiu. En primer lloc, els estudiants han pres la decisió d'adreçar una segona carta escrita a l'Aurelio Mestres per intentar obtenir més informació:

Arran del contingut de la carta de l'Aurelio, han decidit escriure-li una altra carta, ja que diu que li va lliurar el codi a una dona, volen que l'Aurelio els proporcioni la manera de contactar amb aquesta dona, que és la que pot saber com s'ha desenvolupat la història i poder té alguna cosa a veure amb en Toni. (Professor C)

La segona qüestió està relacionada amb el desenllaç. En la darrera sessió planificada una de les estudiants ha trobat per atzar el currículum professional de l'actor que interpreta a en Toni Júpter i per tant, s'ha trencat tots els esquemes previs d'intriga que s'havien desenvolupat durant setmanes:

Em diuen que durant el cap de setmana han descobert qui era el Toni, que era un actor... (Professor B)

Se encontró una página del actor pues lo miré y entonces ya me quedé más tranquila (214CMP)

La darrera categoria dins de la dimensió participació que s'ha analitzat fa referència al grau de desenvolupament de competències culturals i d'alfabetització digital des de la triple perspectiva estudiants-professorat-investigadora. De la mateixa manera que s'ha realitzat al primer cas s'han organitzat les competències culturals en dos grans blocs, la conciliació de bits i la negociació. Aquestes competències poden ser enteses com una forma d'empoderament per participar de manera plena en una cultura mediàtica i participativa (Jenkins et al. 2009).

Pel que fa a la primera competència, la conciliació de missatges emesos s'ha donat fàcilment per aquelles persones més implicades. En aquest sentit, tal com s'ha establert a la categoria de convergència, s'ha produït de manera senzilla en aquests

casos. Pel que fa a les persones menys participatives hi ha buits de significació que són difícils d'omplir i potser necessitarien més temps per poder unir les informacions:

Només amb els símbols que vaig descobrir que posava mimet, perquè vaig fer el test de la pàgina web i em van enviar la lletra M, i vaig relacionar i que deia mimet i després vaig apuntar les altes lletres a l'agenda per saber què eren. (26BMP)⁵⁰

No sabia per què venia un altre vídeo perquè ho portava la professora i deia "un altre vídeo" i ja està. Perquè la carta que ens va enviar el senyor sí que era perquè nosaltres li vam enviar cartes però el diari no ho vaig entendre...(222DGP)

La segona competència analitzada és la negociació. El debat sobre els significats segons el judici de les informacions rebudes s'ha produït en espais físics, bàsicament a l'institut:

Hi ha hagut alguns comentaris de posicions a l'aula, en els que cada alumne intentava construir una argumentació sobre la seva posició. (Professor B)

(He après) A no subestimar les coses perquè pot ser que estem fent alguna cosa i en realitat és una altra. (213CMP)

Tot i aquesta identificació, la dificultat més evident ha estat la manca de comunicació entre iguals i per tant, la dificultat de negociar els significats entre les diferents posicions. S'ha posat de manifest poca comunicació entre els diversos grups classe, i fins i tot dins del mateix grup:

Los de mi clase votaron para apagarle porque home creo que son muy crueles, porque yo cero que lo mayor habría dejado que viviera. (22DMP)

En general que no estan gaire acostumats a prendre la iniciativa per ells sols. Segons explica la professora els hi costa organitzar-se i prendre decisions. (Investigadora)

Pel que fa a la competència mediàtica, el concepte d'alfabetització digital inclou la capacitat d'experimentar amb els elements propis de l'entorn com una forma de resoldre els reptes o problemes plantejats (Jenkins, 2010). S'ha identificat la percepció que tenien sobre les estratègies emprades per al seu desenvolupament. En aquest sentit els estudiants van fer cerques per internet per buscar informació. No s'ha identificat una estratègia de sistematització de la cerca tot i que es percep com a satisfactòria, tant pel que fa al professorat com dels mateixos estudiants:

Després de la classe han anat a buscar al professor d'informàtica per tal de preguntar-li si podia veure on havien estat fetes les webs a través del codi font. (Professor D)

⁵⁰ Al fer les activitats proposades al blog Ancestrals es rep un feedback amb informacions sobre l'alfabet ancestral i es dona l'equivalència entre un símbol i la lletra M.

Vam buscar mimets i altres coses a Google per veure tota la informació que podíem aconseguir. (221DGP)

Va ser entretingut i també una mica difícil perquè vam haver de fixar-nos molt on buscàvem la informació. (21DMP)

No només a les pàgines que ens deia sinó també a moltes altres i al final vam ser les que vam trobar l'abecedari (24DMP)

Hi ha un element que es destaca en aquesta anàlisi i és la precaució a l'hora de cedir dades personals. Segons es recull en les explicacions del professorat, a l'inici del curs han rebut la visita de la policia municipal de la Llagosta que van fer una xerrada sobre seguretat a internet i les precaucions a l'hora de publicar o donar dades personals. En aquest sentit s'han observat reticències per part d'alguns estudiants, sobretot aquells que no han tingut una implicació tan elevada, i per tant es pot dir que han mantingut una capacitat d'anàlisi crítica en totes les seves decisions:

Hi ha una reticència en donar les adreces de correu i no veuen què poden obtenir del blog perquè hagin de fer-hi quelcom. (Professor B)

He après que no pots confiar de tothom del Facebook. (22DMP)

Antes de dar los datos personales tienes que buscar si es cierto. (23DMP)

A les xarxes socials és perillós parlar amb gent que no sigui molt propera a tu. (215APP)

Davant la pregunta sobre la percepció personal de la competència mediàtica, entesa sobretot des del punt de vista d'estratègies de cerca i processament de la informació, hi ha un consens en acceptar que hi ha una bona competència en la cerca d'informació però manquen estratègies per tal de ser considerada avançada:

Anem bé, però sempre està bé saber-ne més. (219DPP)

Seria interessant que ens expliquessin més coses, perquè posem a Google la cosa i premem el primer que surt i lo màxim que busquem és Wikipedia. (221DGP)

No saps si el que busques ho ha posat algú que no sap res o algú que sap molt i com que busques perquè no saps del tema doncs t'ho creus tot i el primer que ens surt ja ens sembla bé. (222DGP)

Segons la perspectiva de professorat els estudiants tenen una bona competència digital o, en tot cas, saben cercar correctament informació:

La competència digital és acceptable. (Professor D)

La majoria dels alumnes tenen una competència digital correcta, són capaços d'ensortir-se'n. (Professor C)

La tasca que més han dut a terme els estudiants ha estat buscar informació per internet, tot i que han demostrat que no sempre tenien totes les competències per fer-ho, sobretot en referència al tractament de la informació. (Investigadora)

2.4.4. Rol del professorat

Finalment, es recullen les perspectives dels docents sobre el seu rol, la seva experiència viscuda en primera persona entenent que tal com s'ha pogut observar el rol i l'actitud docent ha estat un fet clau que ha determinat el desenvolupament de l'experiència, tant en els aspectes que es poden considerar més positius com també els millorables. En aquest cas s'ha preguntat directament al professorat sobre la gestió del treball col·laboratiu, el seu rol d'acompanyament i la gestió del vincle emocional dels estudiants.

En aquest cas cal recordar, tal com s'ha explicat en la descripció del cas, el perfil dels tres docents que han participat en la narrativa transmèdia és diferenciat. Tots tres professors són experimentats i són alhora tutors i professors de la matèria de ciències socials. En els casos dels professors B i C es pot afirmar que en el seu treball diari segueixen una metodologia relativament magistral i sobretot basada en el llibre de text. A diferència, la professora D és l'encarregada del procés formatiu del grup que segueix un currículum adaptat, de manera que està més familiaritzada a aproximacions didàctiques i metodològiques més diverses, a l'adaptació de continguts i d'estratègies d'aprenentatge.

La gestió del treball col·laboratiu ha estat una de les principals tasques del professorat, ajudant als estudiants a organitzar-se i a fer de referent per a l'avanç de la narració. S'han recollit les opinions dels estudiants tant per a la valoració dels aspectes positius com de crítica. Pel que fa als aspectes de valoració positiva els estudiants destaquen especialment els moments en els quals els professors s'han implicat en la tasca d'indagar però a l'hora de saber mantenir l'autonomia dels estudiants per tal que fossin ells els que prenen les decisions. Per tant, es pot dir que les valoracions més positives s'han establert en els moments en els quals els estudiants han percebut els professors com uns acompanyants en el repte:

Si no hagués estat tan positiva no hagués sigut tan guai. Si hagués sigut més com el profe de mates per exemple no m'hagués agradat tant per ella ha participat amb nosaltres i ens ha ajudat i això m'ha agradat molt. (22DMP)

Ella (Professor D) empezó con nosotros a investigar. (220BGP)

Si nos hubiera dicho que vamos a ver esto y tenemos que hacer esto no me habría gustado. (23DMP)

Contràriament, els aspectes més crítics cap al professorat venen a partir de l'argument que ha estat difícil situar-se en el nou rol, diferenciat del que estan acostumats a realitzar de tipus més directiu:

Els profes quan és algo nou no saben com portar-ho. (221DGP)

Sabíamos que (la profesora) lo hacía así porque es así y la pobre no sabe hacerlo mejor. (24DMP)

Se reía cuando explicava algunas cosas o por ejemplo cuando mirabamos alguna web o el diario nos decía...seguro que no hay nada más por aquí? Y claro, le decíamos, ¿cómo sabes que hay más información si tú teóricamente no sabes de qué va todo esto? (211AMP)

Des de la percepció del professorat es destaca l'interès per la innovació que implica la narrativa transmèdia però també un cert esforç per gestionar la motivació i la participació dels estudiants. En els moments en els quals els estudiants han respost fàcilment a les crides de proactivitat i participació, els professors manifesten haver-se sentit còmodes assumint el rol:

Personalment m'he trobat còmoda ajudant a desxifrar les informacions i fent el desenvolupament del projecte. (Professor D)

Contràriament els moments de més dificultat han estat precisament quan la motivació dels estudiants ha disminuït:

Les dues primeres sessions en van costar una mica, perquè veia que els alumnes no col·laboraven. (Professor D)

M'he sentit còmode tot i que a mesura que passaven les sessions i dequeia l'interès la tasca ha estat més difícil. (Professor C)

Una ampliació del temps dedicat als continguts més específics hauria ajudat al professorat a acompanyar d'una manera més directa el procés d'aprenentatge dels estudiants. (Investigadora)

Finalment, es recullen les declaracions del professorat sobre si aquesta experiència ha contribuït a augmentar el coneixement dels estudiants. En aquest sentit destaquen especialment la competència digital:

(Professor C) explica que el coneixement en la reacció dels alumnes, en alguns casos aquesta activitat l'ha ajudat a conèixer un vessant de la personalitat dels estudiants que fins ara no coneixia. (Investigadora)

La vostra col.laboració d'avaluació m'ha ajudat a entendre millor la forma de treballar i d'avaluar aquest tipus de treballs. (Professor D)

3. ELEMENTS ESPECÍFICS DELS CASOS D'ESTUDI

Tot i que la finalitat d'aquesta investigació no és la comparació entre els dos casos d'estudi, a continuació es mostren alguns aspectes rellevants que s'han manifestat de forma diferenciada. Seguint l'estructura d'anàlisi, es mostren alguns dels elements específics dels dos casos d'estudi. En aquest apartat no es fa una revisió exhaustiva de tots els elements i categories de cada una de les dimensions sinó que només es destaquen aquelles diferències específiques que s'han observat entre els dos casos.

En primer lloc, es destaca la identificació amb els personatges del relat, element que és determinant com a element identificatiu del grau d'immersió. Aquest grau d'immersió es correspon directament amb els nivells de participació. La correlació és evident entre la participació, la immersió i la identificació amb els personatges. De manera general s'ha observat una identificació amb els personatges més evident i inicial al Cas 1, en el qual es produeix un procés empàtic amb el protagonista de la història. En diverses ocasions, recollides a les entrevistes però també en el diari de recerca i de sessions, hi ha manifestacions dels estudiants per voler ajudar i conèixer a en Toni Júpiter, que és vist com un noi de la seva mateixa edat i amb unes característiques, interessos i llenguatge molt similars a les seves. Contràriament, en termes generals aquesta identificació ha estat menor en el Cas 2, fet que pot ser explicat per tres raons:

La manifestació per la contradicció de la veracitat que planteja la narració, però sobretot per la influència del grup classe. Segons la percepció del professorat la manca de veracitat del discurs d'en Toni Júpiter és el principal motiu pel qual els estudiants tenen una poca identificació.

En segon lloc, l'opinió del grup classe ha estat molt influent. En el Cas 2 la majoria dels estudiants han assumit el discurs generalitzat de no identificar-se amb el personatge o amb la problemàtica que presenta. Aquesta manca d'identificació es manifesta en algunes ocasions com un element de maduresa, expressada sota

l'argument que són massa madurs per jugar. La dinàmica grupal de la classe ha determinat la posició de molts dels estudiants i per tant, la posició del grup ha fet decantar el clima de treball. És fàcil interpretar la importància que té per part dels alumnes l'aprovació dels companys i la voluntat de no diferenciar-se del que es considera generalment acceptat. En aquest sentit, en el primer cas s'ha generalitzat una participació implicada per part de les persones que acostumen a actuar de líders del grup, segons la identificació que n'ha realitzat la professora. Això ha fet que les persones que per diversos motius en algun moment han decidit o s'han trobat fora de la participació general del grup reclamen haver tingut l'oportunitat d'integrar-se de manera plena en la dinàmica dels seus companys. En la mateixa lògica però en la posició contrària, en el Cas 2 els estudiants més participatius han expressat un cert retret cap a la resta per haver-se fet responsables de fer el seguiment de totes les informacions i activitats derivades de La Carta Ancestral.

En tercer lloc, la manca d'identificació pot ser explicada per la interpretació del context d'actuació. Aquesta diferenciació de l'actuació en funció del context ha estat una mancança evidenciada en el Cas 2. Recollides en diverses declaracions, hi ha una interpretació de les pràctiques que realitzen dins de l'institut allunyades de les que realitzen en contextos més informals o no estrictament vinculat amb l'aprenentatge. Des de la percepció dels estudiants hi ha una relació molt estreta entre les pràctiques que es realitzen dins l'escola i l'avaluació. Hi ha una forta pressió vinculada al credencialisme, és a dir, a l'institut com a institució que garanteix, a través d'atorgar credencials, l'accés a llocs de feina amb millor reconeixement i economia, independentment de l'aprenentatge adquirit.

Cal dir però, que el pes de l'avaluació i de la qualificació a l'hora de mesurar el grau d'esforç o d'implicació ha estat present en els dos casos, en els quals es recull una correlació directa entre la dedicació, la correcció i la percepció d'estar essent avaluat. En aquest sentit, en tots dos casos es manifesta que hi ha diferències en les pràctiques i en l'actuació en funció de si es coneix que estan essent avaluats o no. Especialment en el Cas 2 es recullen declaracions que, sobretot per part dels estudiants amb un menor grau d'implicació, expliquen que si des de l'inici de la narració se'ls hagués presentat com una activitat avaluable la seva implicació hauria estat major. En la línia del credencialisme esmentat anteriorment, en el context de l'institut només realitzen activitats que els impliqui una recompensa en forma de qualificació. Aquest ha estat un factor clau a l'hora de decidir si implicar-se i participar

o no a La Carta Ancestral en el cas dels estudiants menys participatius. Contràriament, els estudiants amb un alt grau d'implicació manifesten haver sobrepassat aquesta relació entre la seva activitat i l'avaluació. Finalment, tot i que amb molts dels materials de La Carta Ancestral s'hi ha interactuat dins del context de l'institut, en requerir-se pràctiques que no han associat a l'aprenentatge formal a ser avaluada. La diferència expressada en els dos casos és precisament aquest pes de la qualificació. Mentre que en el primer cas els estudiants expliquen que han decidit no participar activament per una manca d'interès amb la història o bé per la falsedat del relat, en el Cas 2 hi ha una forta pressió per relacionar les activitats que es realitzen dins de l'institut i unes característiques determinades, que no corresponen amb les que s'han plantejat. Els estudiants del Cas 2 associen les pràctiques destinades a l'aprenentatge amb l'ordre, el treball individual, el silenci i la guia estreta per part del professorat.

Aquesta identificació del tipus de pràctiques amb la seva finalitat, però també amb el context en el qual es duen a terme, ha marcat la predisposició dels estudiants a l'hora d'integrar en clau de pistes informacions que obtenien en qualsevol lloc i en qualsevol moment. El grau més gran d'immersió generalitzat dels estudiants del Cas 1 ha fet que hi hagi una predisposició a interpretar esdeveniments de qualsevol tipus, que es podrien produir en qualsevol situació o context. D'aquesta manera s'han produït més fàcilment diverses hipòtesis i hi ha hagut un estat d'alerta permanent per caçar informacions i indagar en qualsevol indicatiu que interpretaven que podia ser subjecte d'anàlisi, estigués o no relacionat amb La Carta Ancestral. Contràriament, aquesta atenció s'ha dut a terme per un nombre més reduït de persones al Cas 2 i això ha provocat més dificultat a l'hora de convergir les informacions. Per exemple, en el cas de les visites fora de l'institut no s'ha produït la relació entre la visita al Museu Joan Abelló i la pista sorgida al diari de l'Adelaida.

Una altra diferència destacada entre ambdós casos és l'experiència prèvia en el treball per projectes i les competències que se'n deriven. L'experiència prèvia dels estudiants en l'aprenentatge per projectes ha estat determinant a l'hora d'identificar el repte, les pràctiques per resoldre'l i les estratègies d'organització i de treball. En el Cas 1 es declara tant des de la perspectiva del professorat com dels estudiants una experiència prèvia en el treball per projectes dins de l'institut, de manera que hi ha una experiència per part dels estudiants, el treball interdisciplinari, l'organització del treball en petites tasques cap a un objectiu comú i el treball col·laboratiu, entre d'altres. Contràriament, en el Cas 2 hi ha una manca d'experiència prèvia en aquesta

metodologia i per tant es percep la narrativa transmèdia com una proposta disruptiva respecte a les seves activitats habituals dins de l'institut, i provoca força desconcert i incertesa. Tot i que en tots els casos la narrativa transmèdia és percebuda com quelcom molt diferent de les seves experiències prèvies, el fet de tenir un cert coneixement sobre el procés de treball per projectes facilita en el Cas 1 la comunicació dins del grup, l'autonomia i l'autoregulació. En el Cas 2 en diverses ocasions es percep des de totes les perspectives analitzades el requeriment per part dels estudiants d'instruccions precises sobre com actuar o en quin sentit prendre la determinació de participar. Fins i tot en els casos dels estudiants més participatius es conclou des de la perspectiva del professorat que manquen estratègies comunicatives, de treball col·laboratiu i de coneixement compartit. El professorat del Cas 2 expressa que haurien calgut elements explicatius previs que haurien permès als estudiants una contextualització de l'activitat.

Derivat d'aquest treball per projectes també es posen de manifest diferències entre ambdós casos en la perícia i la percepció de la indagació. Retornant a la idea del credencialisme, en el Cas 1 la indagació és identificada com l'aspecte més diferenciat respecte a les formes d'abordar les activitats d'aprenentatge dins l'institut. En el Cas 2 la indagació és percebuda com una activitat no destinada a l'aprenentatge.

Finalment, un altre element diferenciat observat entre ambdós casos té a veure amb l'ús de les eines i específicament de l'ús de les eines digitals. Tal com s'ha esmentat en diverses ocasions, el nivell general d'implicació ha estat més elevat en el Cas 1. Aquest fet ha portat a produir-se una forta immersió dins del relat per part d'alguns estudiants. Aquesta immersió ha comportat a vegades a una pèrdua de la capacitat d'anàlisi crítica, i aquest fet s'ha evidenciat en l'ús de les xarxes socials. En el Cas 1 s'han identificat diversos moments en els quals no hi ha hagut cap mena de precaució per part dels estudiants en cedir les seves dades personals o bé en intentar concertar trobades amb el protagonista de la història, tot i ser una persona totalment desconeguda. Contràriament, en el Cas 2 s'ha manifestat en tot moment, fins i tot en les persones amb nivells més elevats d'immersió, una prudència en la cessió de dades personals i en la gestió de la informació privada a les xarxes socials. Per exemple, s'han creat adreces de correu electrònic fictícies per utilitzar-les en el contacte amb els ancestrals i en alguns casos no s'ha acceptat el contacte amb en Toni Júpiter al Facebook o s'han establert filtres per evitar donar detalls sobre la seva identitat.

4. ANÀLISI DE LA FREQUÈNCIA DE LES CODIFICACIONS

4.1. Identificació de les codificacions distribuïdes per dimensions

La identificació dels codis en cada una de les tres dimensions analitzades poden ser un indicatiu dels aspectes més rellevants manifestats des de les diverses perspectives.

Perspetiva general:

Recollint tots els codis emprats en l'anàlisi de dades des de totes les fonts, les categories amb més presència en la codificació han estat "Descodificació de textos" (29%), "Immersió realitat ficció" (21%) i "Indagació" (19%).

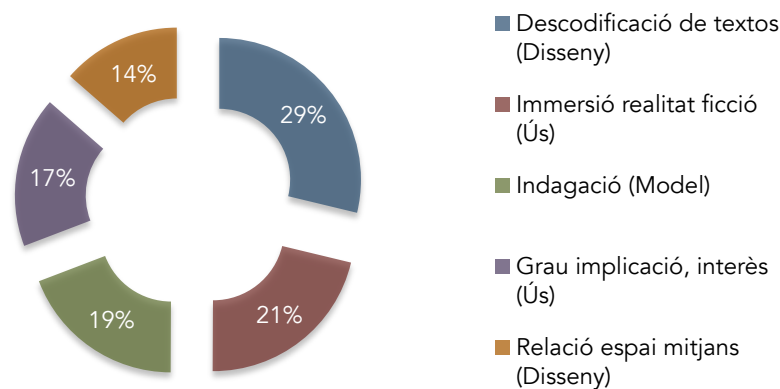


Figura 95. Codificacions més presents

En buscar una justificació per la predominança d'aquestes categories s'observa una relació directa entre els plantejaments que més vegades s'han repetit i les característiques definitòries de la narrativa transmèdia expressades al marc teòric. Des de l'enfocament teòric es feia referència a la complexitat de sistemes de significació, el traspàs de fronteres i la participació activa com els elements definitoris i diferencials de la narrativa transmèdia. S'observa com aquests tres elements es relacionen directament amb els expressats amb més freqüència pels participants.



Figura 96. Relació de codificació i característiques de la narrativa transmèdia

Aquesta relació probablement no és casual sinó que és degut a la identificació dels elements diferencials de l'experiència transmèdia i per tant aquells que són els més rellevants per tal d'explicar.

Dimensió disseny

A continuació es mostren els codis més significatius analitzats en freqüències que són presents en el global de les fonts analitzades:

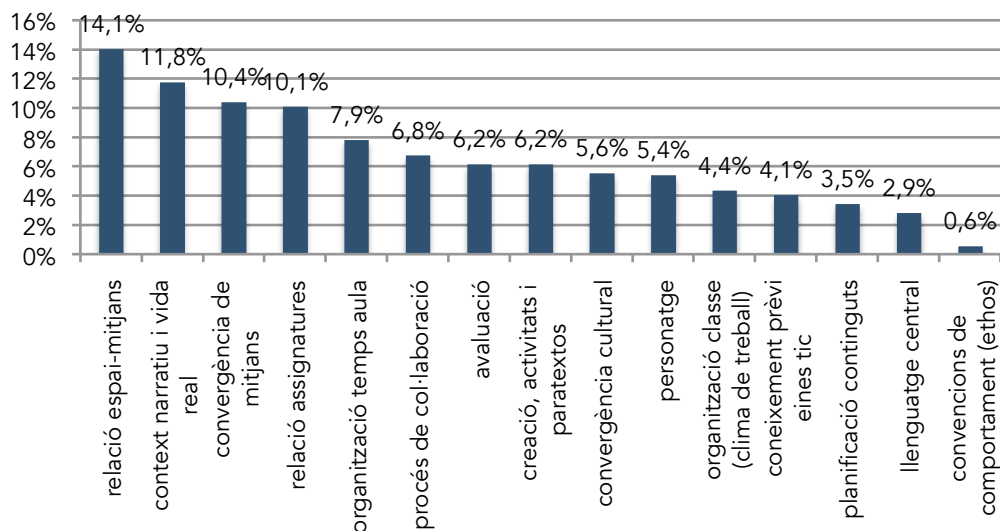


Figura 97. Freqüència de codis en la dimensió del disseny

Els elements més destacats en el conjunt de les fonts emprades és la relació entre l'espai i els mitjans, juntament amb la categoria context narratiu i vida real i la convergència de mitjans. Si s'observen les tres categories més utilitzades, tenen a veure, amb les tres característiques identificades com a elements distintius:

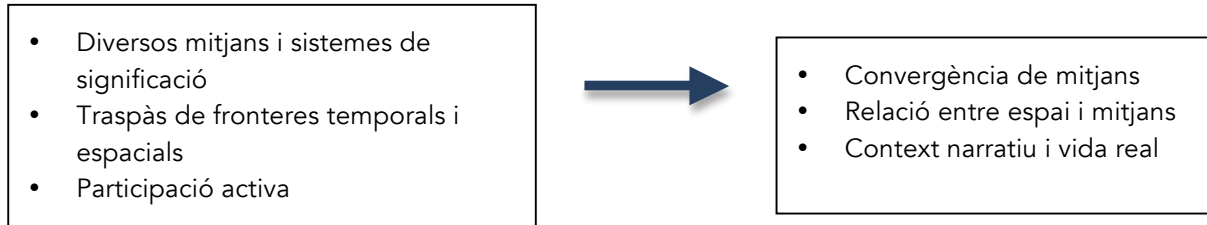


Figura 98. Relació de codis i dimensions transmèdia

Dimensió d'aplicació

Les freqüències analitzades en segon lloc són les que s'agrupen a la dimensió d'aplicació. En aquest cas s'observa que la descodificació de textos, la immersió entre la realitat i la ficció i la indagació són les codificacions amb més presència en les declaracions i documents analitzats.

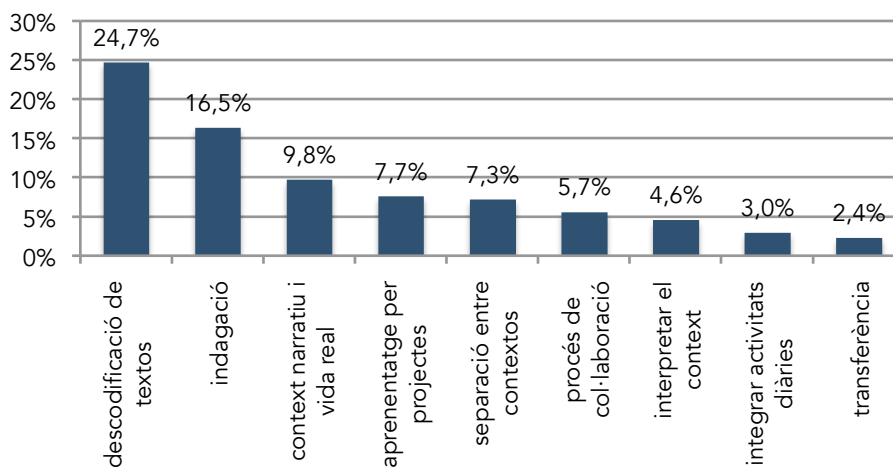


Figura 99. Freqüència codis en la dimensió d'aplicació

La descodificació de textos es presenta en una alta freqüència com a resum de les manifestacions dels estudiants. Aquest codi fa referència a la pràctica de comprensió de les informacions sorgides de diversos mitjans. Tal com s'ha abordat al marc teòric, la descodificació és un dels elements que en la pràctica de la narrativa transmèdia planteja un repte respecte a les formes emprades tradicionalment. Les noves narratives integren elements respecte a l'estructura del relat, a les normes de significació i de descodificació dels missatges. Aquesta descodificació requereix una

certa especialització temàtica i competencial per poder interpretar els textos i omplir de manera sistemàtica els espais buits que conté la narració. Així doncs, la transmedialitat posa sobre la taula l'oportunitat de posar en pràctica habilitats de descodificació o de crear i fer circular diferents continguts mediàtics (Alper i Herr-Stephenson, 2013).

Aquest eix planteja la necessitat dels individus de poder accedir a un món en el qual el llenguatge es troba en constant canvi i per tant la descodificació. L'anàlisi crítica i la producció impliquen noves competències i un repte per part dels estudiants.

En segon lloc, es destaca la indagació. La indagació és una de les pràctiques que inicialment s'han identificat com a rellevant en el desenvolupament de la narrativa transmèdia. Derivada de l'aprenentatge basat en projecte, la indagació forma part de la pràctica fonamental que es vincula a l'autonomia, a la presa de decisions per tal de resoldre el repte plantejat. La indagació es valora com un dels elements clau molt relacionat amb la interpel·lació directa, així com amb la concepció d'alfabetització que es deriva de la narrativa transmèdia (Alper i Herr Stephenson, 2013). Des de la perspectiva dels estudiants, l'assumpció del rol d'investigadors o de, segons descriu Jenkins caçadors i recol·lectors de peces d'informació, ha estat un dels elements més destacats, i que han reconegut com a activitat principal i diferenciada de les que habitualment realitzen en el context d'educació formal.

La indagació se situa en la dimensió d'aplicació en tant que permet implementar i situar la narrativa transmèdia en un context determinat. Els estudiants assumeixen rols d'investigadors i l'activitat bàsica se centra en la indagació a través de la qual connecten dades disperses per aconseguir un argument coherent. La indagació ha marcat bona part de les descobertes realitzades pels alumnes, però també han hagut d'afinar les seves estratègies per no veure's abocats a camins sense sortida.

En el tercer lloc de freqüència en la dimensió d'aplicació se situa la relació entre el context narratiu i la vida real. S'identifiquen els elements que faciliten una vinculació directa entre el context narratiu (de ficció) i la vida real, entenent que aquesta relació inclou tots els elements propis de la narrativa transmèdia que relacionen el lloc i el temps on succeeix la narració i la vida real dels participants. Aquest codi està

estretament relacionat amb contextualitzar i situar el relat i, conseqüentment, el procés d'aprenentatge.

Dimensió ús

En tercer lloc, la dimensió d'ús destaca com a categoria amb major freqüència el "gra d'implicació per interès", seguida de la "competència mediàtica" i la "interpel·lació directa".

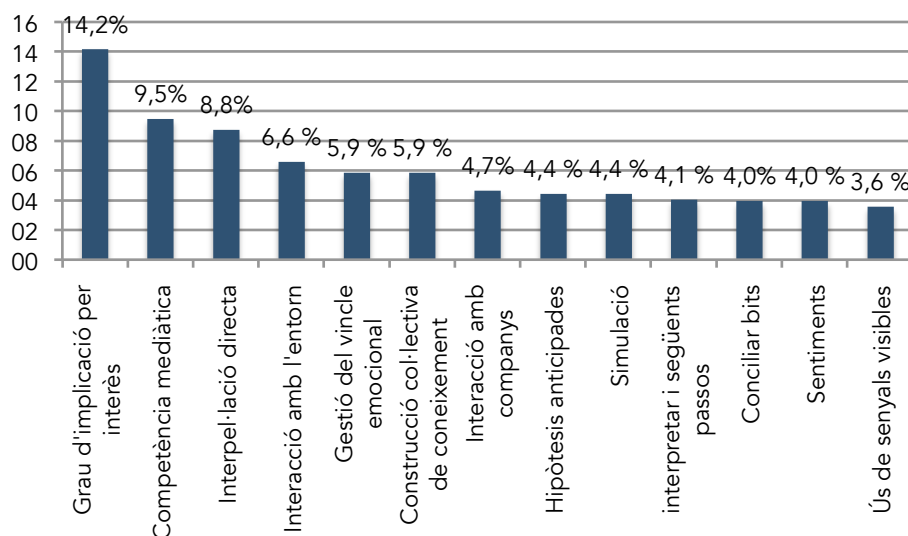


Figura 100. Freqüència de codis en la dimensió d'ús

El grau d'implicació sobresurt respecte a la resta perquè engloba totes aquelles declaracions recollides a les entrevistes o als instruments narratius que fan referència als mitjans, espais, moments del relat o pràctiques que han despertat major interès per part dels estudiants. Tenint en compte que la dimensió d'ús se centra en la percepció de l'experiència des de la veu dels protagonistes. El grau d'implicació s'ha recollit en la implicació social en la qual tots els participants contribueixen en la construcció col·lectiva de coneixement. En la percepció dels estudiants es repeteix en diverses ocasions la relació entre el tipus de feedback i quina contribució podrien realitzar. Així doncs, el grau d'interès ha estat gradual en funció de l'avenç de la narració o bé en la interpel·lació més directa. Contràriament, el grau d'interès s'ha reduït en el moment en el qual s'ha vinculat l'acció amb el desenvolupament curricular. Les activitats que s'han realitzat per part dels estudiants han estat majoritàriament aquelles que ells interpretaven que tenia una relació més directa amb la narrativa i amb avançar cap a descobrir noves informacions.

En segon lloc destaca la categoria referida a la competència mediàtica, entesa no només des del punt de vista tècnic i d'ús d'eines digitals sinó també des de les pràctiques lletrades relacionades amb el context social en el qual s'inscriuen. La presència destacada d'aquest codi es pot vincular a la pràctica identificada repetidament: la cerca i el tractament d'informació. Aquesta activitat es vincula directament a la competència digital.

Finalment, la tercera categoria més present és la referida a la interpel·lació directa. Aquesta ha estat un element destacat a l'hora de determinar el grau de participació en la resolució del repte. La interpel·lació directa, vinculada a la dimensió emocional (Klastrup i Tosca, 2004) es pot relacionar amb la categoria descrita anteriorment, la relació entre el món narratiu i el context real, ja que l'adaptació al context proper dels estudiants ha complert la funció de reconeixement i interpel·lació directa.

4.2. Identificació de codificacions distribuïdes per fonts

Si s'analitza en detall la codificació des de les perspectives dels estudiants i professorat es poden observar diferències que són simptomàtiques sobre la percepció de la seva experiència però sobretot, quins elements consideren més rellevants. En els següents gràfics es poden observar les distincions dels codis en funció del professorat o dels estudiants.

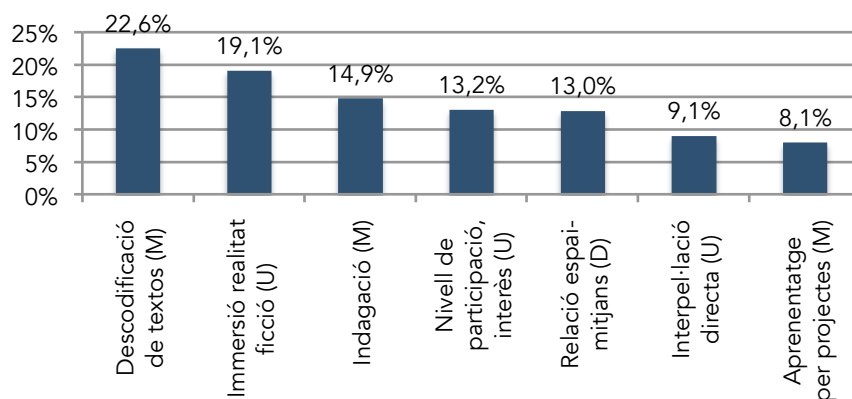


Figura 101. Freqüència de codis estudiants

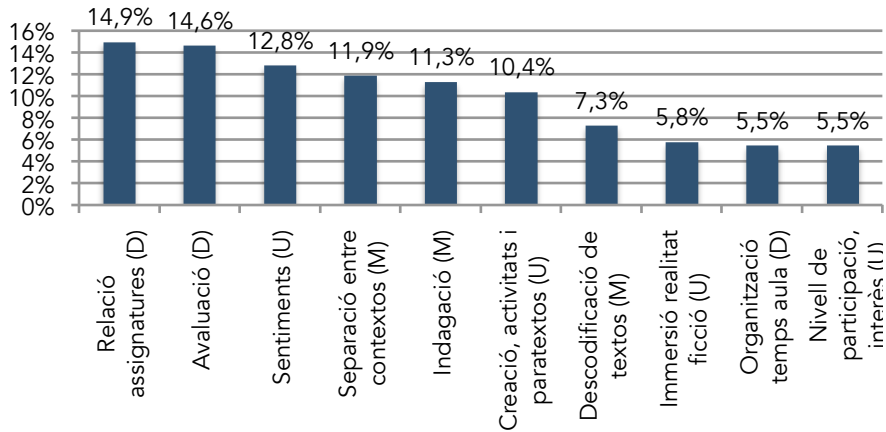


Figura 102. *Freqüència de codis professorat*

En la primera figura s'observen les freqüències de codis sorgits de les entrevistes als estudiants participants de la narrativa transmèdia. Es pot observar com en gairebé tots els casos es poden relacionar els codis amb les característiques definitòries de la narrativa transmèdia i els seus trets diferencials respecte a la seva activitat habitual vinculades als processos d'aprenentatge. En primer lloc, les codificacions vinculades a la seva activitat com a caçadors i recol·lectors d'informacions ("descodificació de textos", "indagació", "nivell de participació", "aprenentatge per projectes"). Un segon grup de codis que recullen la rellevància de la relació entre el món narratiu i el context dels estudiants, el fet d'integrar un relat no només en la seva activitat sinó en la seva vida dins i fora de l'institut ("immersió realitat ficció", "relació espai-mitjans", "interpel·lació directa").

En segon lloc, si s'observa la freqüència dels codis recollits des de la veu dels professors no hi ha coincidència en destacar els mateixos aspectes que des de la percepció dels estudiants. Aquestes codificacions sorgeixen en un sumatori tant de les entrevistes com del diari de sessions. Des de la perspectiva del professorat, els elements que en més ocasions s'han abordat es relacionen molt directament al seu rol docent i per tant, a la lògica per vetllar pels aspectes més vinculats directament a l'aprenentatge. La relació amb les assignatures o l'avaluació són els més evidents que fan explícita aquesta posició.

EN RESUM

Cas 1. Institut Esteve Terradas i Illa

Els estudiants que han participat de la narrativa La Carta Ancestral ha estat un total de seixanta-nou que cursen el quart curs d'ESO, distribuïts en tres grups.

Dimensió de disseny:

- Les convencions del relat i de la realitat s'han unificat. La majoria de les decisions s'han pres en relació a la vida real i per tant els mecanismes per establir els límits han estat els mateixos que els estudiants utilitzen en la seva quotidianitat.
- La falta d'experiència prèvia en actuar des del rol de productors ha fet que la producció de materials propis hagi estat reduït i la seva contribució s'ha centrat amb objectius interns del relat. Les activitats que s'han realitzat per part dels estudiants han estat majoritàriament aquelles que han interpretat que tenien una relació més directa amb la narrativa i amb avançar cap a descobrir noves informacions.
- La veracitat ha estat l'element més destacat a l'hora de valorar el llenguatge central de la narració. Concretament, la credibilitat que s'ha atorgat als materials concrets han estat un element per valorar-los.
- Les activitats que han realitzat els estudiants i que no han identificat com a curriculars o formals ha permès al professorat apropar-se a activitats d'aprenentatge fora del context acadèmic. Segons la finalitat que els estudiants atorguen la pràctica d'escriptura, els criteris de correcció emprats són diferents. En les activitats que han intuït que podrien estar subjectes a la revisió i avaluació com el cas de la webquest, han recuperat els paràmetres habituals.
- Destaquen la contraposició d'aquesta metodologia de treball a la d'ús dels llibres de text, que és el que identifiquen més amb el seu desenvolupament habitual a l'aula.
- Es manifesta que no tenen dubtes previs sobre el funcionament de les eines que han entrat en joc en el sí del món narratiu.
- Han deixat en suspens algunes de les seves competències d'anàlisi crítica respecte a les qüestions externes.
- Les relacions més ràpides i que han produït més interès per part dels estudiants són les que s'han vinculat al seu context real o proper.

- Els estudiants han rebaixat el grau de motivació o d'implicació davant de situacions que no detecten directament quina és la finalitat de l'activitat o quina recompensa han rebut.
- Els estudiants més implicats han estat predisposats a rebre informacions vinculades a la narrativa en qualsevol moment, mentre que en els estudiants menys implicats aquesta competència s'ha activat en els moments més evidents.

Dimensió d'aplicació

- Més enllà dels espais predissenyats els estudiants han tingut algunes iniciatives no previstes però perfectament integrades dins del món narratiu: una cerca sistemàtica per situar el lloc exacte on havien estat gravats o l'adreça (falsa) de l'empresa Mimets, S.A.
- Tant per part de la professora com dels mateixos estudiants es coincideix a destacar aquests moments de connexió directa entre els espais que conformen la seva vida quotidiana.
- La identificació d'un context determinat determina necessàriament els objectius de les activitats que s'hi porten a terme. Els estudiants destaquen que la seva actuació ha estat manifestament diferent quan han interpretat la proposta d'indagació no s'associava únicament a l'aprenentatge formal.
- S'han produït processos de negociació de significats i d'elaboració d'hipòtesis. La diferència ha estat que per part dels estudiants menys participatius anaven encaminats a descobrir qui hi havia al darrere i la credibilitat de la història.
- El procés de col·laboració s'ha fet més evident a l'hora de compartir les informacions. Quan aquestes es rebien individualment, en tots els casos s'han compartit amb la resta de companys i amb els companys dels altres grups.
- La indagació es valora com un dels elements clau, molt relacionat amb la interpel·lació directa, així com amb la concepció d'alfabetització que se'n deriva.
- A causa d'aquesta implicació majoritària dels alumnes, els que inicialment s'havien mantingut més al marge i que al llarg de la narració s'han identificat com a més passius també han participat en cert grau. La diferència és que ho van fer de forma passiva i en apropar-se el final de la narració es van sentir interpel·lats i van sumar-se a l'activitat de la resta de la classe.

Dimensió d'ús

- Si l'activitat hagués estat plantejada com un projecte de classe haurien decidit tractar-la com una activitat purament escolar i el fet de no delimitar des de l'inici quina era la finalitat del projecte s'ha entès com un element motivador
- S'ha produït aquesta fal·làcia de la immersió en molts casos, fins i tot arribant a dubtar de la realitat mateixa del relat.
- La principal descoberta per part de la professora en relació al desenvolupament de competències ha vingut per l'ús de les eines digitals.
- Quant a la relació amb els continguts curriculars, les qüestions que els estudiants identifiquen que han après estan estretament relacionades amb els continguts. Difícilment vinculen aprenentatges que no siguin de tipus curricular.
- La principal vinculació emocional s'ha produït a partir de la identificació amb el personatge principal.
- Es destaquen com a més rellevant aquelles informacions que tenen un format audiovisual i com a menys interessant els missatges d'un contingut textual, especialment la caça del tresor i el blog que s'associen al context formal.
- Els rols de lideratge o de participació més activa han estat assumits per aquelles alumnes que es mostren així durant el desenvolupament habitual.
- Pel que fa a la implicació temporal, no és habitual que es reclami més temps de dedicació d'una activitat, ja que habitualment amb poca estona ja hi ha un cert cansament i es vol canviar d'activitat.
- Els processos de col·laboració se centren en diverses pràctiques: compartir coneixements nous, distribució del coneixement, activitats d'aprenentatge que que els estudiants perceben com a autèntiques, estratègies d'aprenentatge col·laboratiu, alts nivells de diàleg i comunicació.
- La negociació dels significats s'ha produït bàsicament en els espais comuns però també dins de la classe. La facilitat dels estudiants en aquest cas de treballar grupalment i per projectes, el fet que ja ho havien fet prèviament, ha facilitat molt que de manera natural s'hagin posat en pràctica mecanismes de negociació.
- Pel que fa a la cerca i tractament d'informació els estudiants han fet cerques per internet per buscar informació. En la majoria dels casos la cerca ha estat intuïtiva i seguint criteris de cerca bàsica. El professorat manifesta que prèviament desconeixia la necessitat de millorar aquesta competència, ja que

han entès que els estudiants tenien un domini de la competència informacional més elevat.

- El rol del professorat s'ha centrat a actuar com a orientador. La percepció que tenen els estudiants és que el professorat ha estat un element clau per al desenvolupament de l'activitat.

Cas 2. Institut Marina

Els estudiants de quart curs d'ESO que han participat de la narrativa La Carta Ancestral han estat un total de noranta-dos, distribuïts en quatre grups i tres professors.

Dimensió de disseny:

- La interpretació sobre les convencions de comportament i els aspectes ètics i morals s'han establert d'una forma alineada amb les mateixes que a la vida real.
- La difusió conceptual entre la realitat i la ficció ha estat un element rellevant a l'hora d'interpretar els esdeveniments i les informacions.
- Només en els casos de la implicació més alta hi ha hagut identificació amb els personatges, en la resta hi ha una certa incredulitat cap a la seva veracitat . A diferència del primer cas, la identificació amb el personatge principal és menor, tot i que s'evidencia una certa contradicció en les informacions que els estudiants expressen a les entrevistes i les sentències que el professorat recull al diari de sessions.
- Destaquen especialment les respostes dels estudiants poc o gens participatius que no responen als estudiants amb més dificultats sinó als perfils molt acadèmics.
- La qualificació és un element molt influent en el desenvolupament de les activitats dels estudiants i és el treball de tipus més formal i que es relaciona amb la qualificació el que ha fet que hagin desenvolupat més activitats.
- La novetat que planteja La Carta Ancestral ha estat rebuda com un canvi a vegades massa brusc. Des de la perspectiva del professorat, aquest trencament del clima de l'aula ha suposat un trasbals, ja que estan acostumats a treballar en entorns de silenci, treball individual i força estàtics.
- Pel que fa a la gestió del temps, la poca eficiència en l'organització del treball grupal també ha fet alentir o augmentar el temps previst inicialment.

- Pel que fa a la convergència de mitjans hi ha hagut des de l'inici una identificació explícita d'aquesta tasca. El que declaren més difícil ha estat la relació amb el menhir, ja que la predisposició de rebre informacions relacionades amb el relat eren poques.
- Pel que fa a l'ajuda entre companys i a la creació compartida de significat s'han establert algunes estratègies per compartir i construir significats conjuntament. En el cas de la classe A s'han organitzat col·lectivament per desenvolupar aquesta tasca.

Dimensió d'aplicació:

- Els moments de motivació més elevada són aquells que els permet relacionar d'una manera molt directa les informacions que sorgeixen en espais reals i del seu entorn. També es destaquen els elements no vinculats a les tecnologies com el diari de l'Adelaida, que és destacat en més ocasions com l'element més motivador.
- S'han realitzat indagacions per aconseguir pistes a través de les localitzacions.
- Respecte a les pràctiques més vinculades a contextos no formals, emergeix l'ús de les xarxes socials. Ha estat una de les activitats que més s'allunyen de l'activitat purament escolar i que arran de la seva integració com una eina útil en el procés d'indagació, s'han utilitzat indistintament dins i fora de l'institut.
- En alguns casos, expliciten que se'ls ha fet difícil entendre aquesta en el marc de l'institut. Aquesta tasca interpretativa no ha estat fàcil de ser identificada per part dels estudiants i en alguns casos declaren que els ha costat saber exactament què havien de fer.

Dimensió d'ús:

- Des de l'inici els estudiants més participatius han assumit un rol d'investigadors i cercadors. S'observen algunes diferències entre els estudiants amb menys implicació en tant que les seves aportacions cap al col·lectiu han estat menors, ja sigui per la voluntat de no participar o per no disposar d'informació que pogués ser d'interès per a la resta.
- En el treball en grup el professorat reconeix la narrativa transmèdia com una metodologia que permet realitzar el treball cooperatiu, destacant especialment el treball per un objectiu comú. Es pot observar també algunes estratègies per fer aquest treball compartit més efectiu.

- La creació d'hipòtesis com a estratègia per crear significats s'han centrat en l'esdevenir dels personatges principals.
- Tots els estudiants entrevistats més participatius manifesten haver tingut posicions diferenciades en diversos moments del relat i la confusió entre la realitat i la ficció s'han produït en diverses ocasions. Contràriament, el fet d'identificar la ficció s'han interpretat per molts estudiants com un acte de maduresa, en el sentit que ja són capaços de fer aquest tipus de distincions.
- El reconeixement de l'aprenentatge per part dels estudiants es focalitza en: desenvolupament de la competència informacional (cercar informació), aprenentatge basat en problemes (treball en equip) i la indagació (autonomia a l'hora de prendre decisions).
- L'expressió de sentiments realitzada per part dels alumnes s'engloba en la gestió de les emocions vinculades a la incertesa i al debat ètic sobre la veracitat o la ficció dels fets que estaven succeint.
- Els familiars o els companys fora de l'institut també es fan partícips dels resultats de la indagació dels estudiants.
- Els motius dels estudiants que s'han mantingut al marge es poden resumir per un grau baix de motivació cap a la història o per una manca de voluntat proactiva.
- La convergència de missatges emesos s'han donat fàcilment per aquelles persones més implicades. Pel que fa a les persones menys participatives hi ha buits de significació que són difícils d'omplir. Aquesta convergència d'informacions no es pot complir de manera total per part de les persones menys participatives i potser necessitarien més temps per poder unir les informacions.
- El debat sobre la negociació de significats ha produït en espais físics, bàsicament a l'institut. La dificultat més evident ha estat la manca de comunicació.
- Pel que fa a la competència digital, no s'ha identificat una estratègia de sistematització de la cerca tot i que es percep com a satisfactòria tant pel que fa al professorat com dels mateixos estudiants. Malgrat produir-se diferents graus d'immersió s'ha mantingut en tot moment una capacitat crítica, fet que s'ha observat, per exemple, en la prudència de cedir dades personals.
- Les valoracions més positives s'han establert en els moments en els quals els estudiants han percebut als professors com uns acompanyants en el repte. Els aspectes més crítics cap al professorat vénen a partir de l'argument que pel

professorat ha estat difícil situar-se en el nou rol diferenciat del que estan acostumats a realitzar més directiu. Des de la percepció del professorat es destaca l'interès per la innovació que implica la narrativa transmèdia però també un cert esforç per gestionar la motivació i la participació dels estudiants.

Elements específics de cada un dels casos d'estudi:

- De manera general s'ha observat una identificació amb els personatges més evident al Cas 1. Ha fet que hi hagi una predisposició a interpretar esdeveniments de qualsevol tipus que es podien produir en qualsevol situació o context com a possibles informacions.
- La diferenciació de l'actuació en funció del context s'ha evidenciat clarament en el Cas 2. Des de la percepció dels estudiants hi ha una relació molt estreta entre les pràctiques que es realitzen dins l'escola i l'avaluació. Associen les pràctiques destinades a l'aprenentatge amb l'ordre, el treball individual, el silenci i la guia estreta per part del professorat.
- En el Cas 2 hi ha una manca d'experiència prèvia el treball per projectes. Es percep la narrativa transmèdia com una proposta certament disruptiva respecte a les seves activitats habituals dins de l'institut i provoca força desconcert i incertesa. Aquest coneixement previ facilita en el Cas 1 la comunicació dins del grup, l'autonomia i l'autoregulació. Contràriament, el professorat del Cas 2 expressa que hauria calgut elements explicatius previs que permetin als estudiants una contextualització de l'activitat.
- En el Cas 1 s'han identificat diversos moments en els quals no hi ha hagut cap mena de precaució per part dels estudiants en cedir les seves dades personals. En el Cas 2 s'ha manifestat en tot moment, fins i tot amb les persones amb nivells més elevats d'immersió, una prudència en la cessió de dades personals i en la gestió de la informació privada a les xarxes socials.

Anàlisi de la freqüència de les codificacions

La freqüència de les codificacions més presents en l'anàlisi de les dades recollides a través dels diversos instruments i participants es resumeix en:

- Descodificació de textos (29%)
- Immersió realitat ficció (21%)
- Indagació (19%).

Aquestes categories tenen una relació directa amb les preguntes de recerca plantejades i la proposta des de la qual s'ha realitzat l'aproximació teòrica a la narrativa transmèdia.

En relació a les tres dimensions que han estat analitzades, la freqüència de codificacions té la següent distribució:

| Dimensió de disseny | Dimensió d'aplicació | Dimensió d'ús |
|--|--|-------------------------------|
| Relació espai on s'utilitzen i mitjans emprats | Descodificació de textos | Grau d'implicació per interès |
| Context narratiu i vida real | Indagació | Competència mediàtica |
| Convergència de mitjans | Relació de la narració amb el context real | Interpel·lació directa |

Taula 30. Freqüència de codis

Segons la font s'observen diferències en aquestes freqüències. A les entrevistes dels estudiants els codis amb més freqüència tenen a veure amb la seva activitat com a caçadors i recol·lectors d'informacions ("descodificació de textos", "indagació", "nivell de participació", "aprenentatge per projectes") i la rellevància de la relació entre el món narratiu i el context dels estudiants ("immersió realitat ficció", "relació espai-mitjans", "interpel·lació directa").

A diferència, les codificacions més presents en les entrevistes i fonts narratives dels professors es relacionen amb el seu rol docent i per tant, per vetllar pels aspectes més vinculats directament a l'aprenentatge. La relació amb les assignatures o l'avaluació són els més evidents que fan explícita aquesta posició.

CAPÍTOL 5.

DISCUSSIÓ DE RESULTATS

Taula de contingut

| | |
|---|-----|
| Introducció | 315 |
| 5.1. Resultats corresponents al disseny..... | 316 |
| 5.2. Resultats corresponents a l'aplicació..... | 321 |
| 5.3. Resultats corresponents a l'ús dels estudiants | 330 |
| EN RESUM..... | 337 |

Introducció

Una vegada realitzada l'anàlisi dels resultats, mostrant elements que conformen una tendència central així com els elements més destacats, a continuació es presenta la discussió de les dades presentades.

L'aproximació a aquesta discussió s'ha abordat a partir de les preguntes de recerca plantejades. Així, el primer punt inclou les dades que permeten donar resposta a la pregunta sobre les aportacions que pot realitzar la narrativa transmèdia La Carta Ancestral relacionades amb el disseny a partir d'informacions provinents de diferents mitjans. En segon lloc es recullen les aportacions sobre la seva aplicació en un context educatiu i finalment les dades que donen indicis sobre la contribució en termes d'implicació i participació dels estudiants.

En tots els apartats la dinàmica que es segueix és la mateixa. Es planteja l'anàlisi dels resultats dels dos casos de manera unificada, només destacant-ne les diferències en cas que aquestes siguin significatives. Es fan comparacions entre les categories i els grups de participants, establint les qüestions comunes i les discordants.

Aquesta discussió es basa en les dades mostrades al punt anterior, a partir de les informacions recollides a través de tots els instruments dissenyats i emprats i des de totes les perspectives recollides, dels estudiants, el professorat i de la investigadora.

L'exposició dels indicis sobre els beneficis pedagògics de la narrativa transmèdia La Carta Ancestral es vincula amb els plantejaments teòrics que permeten sustentar les observacions realitzades en la implementació d'aquesta.

5.1. Resultats corresponents al disseny

Pregunta 1: Quins són els elements d'interès que defineixen el disseny de La Carta Ancestral?

La construcció de significats es caracteritza en el marc de la narrativa transmèdia a partir de la convergència de mitjans i llenguatges, que faciliten comunicacions multimèdies basades en la utilització de diversos materials i plataformes per representar la informació. Les activitats dels estudiants a La Carta Ancestral s'han situat precisament en un marc de participació activa per connectar la informació de forma associativa a partir d'aquestes estructures no lineals.

A la narrativa transmèdia, igual que succeeix en alguns jocs, el significat sorgeix de la interacció entre sistemes. Entre d'altres, a La Carta Ancestral els significats s'han construït a partir de les relacions entre les normes, que no han estat establertes explícitament i no són diferents de les construïdes culturalment i socialment.

Qui construeix significats?: "L'avatar sóc jo"

Una de les especificitats de la proposta La Carta Ancestral versa en la construcció de significats determinada pels costums de tipus moral, ètic, de convencions de comportament o de normes. La creació de significats pot derivar tant del sistema formal de la narrativa com especialment de la seva relació i interferència amb el món real (Montola et al., 2009).

A La Carta Ancestral les creacions no estan mitjançades per avatars o per móns de simulació, com succeeix en altres propostes com per exemple els videojocs. En aquests casos, algunes de les normes del que s'accepta en el món narratiu difereix de les convencions establertes a la realitat. Per exemple, alguns videojocs s'emmarquen en entorns en els quals l'ús de la violència pot ser acceptat.

Els estudiants han pres decisions i posicionaments des de les convencions reals, ja que s'han plantejat a partir d'estratègies de resolució de reptes basats en la vida real. Les normes no s'han establert de forma explícita i no s'han separat entre el món narratiu i la realitat. Els espais buits propis de la narrativa transmèdia, així com la manca d'esquemes previs, ha permès als estudiants prendre decisions segons la

interpretació individual o col·lectiva dins d'un mateix context (Salen i Zimmerman, 2004).

Un exemple d'aquest fet s'ha produït posteriorment al visionament del primer vídeo de La Carta Ancestral. Apareixia el personatge de l'Eliza, la noia explicava que havia entrat a l'habitació d'en Toni una vegada ja havia desaparegut i s'havia endut la seva motxilla per buscar si hi havia alguna pista que pogués ajudar-la a trobar-lo. Tot i que la finalitat de l'acció era positiva, ha estat interpretada pels estudiants com un robatori i el fet que s'hagués endut la motxilla els ha semblat perillós. Així doncs, s'ha evidenciat una relació directa entre les normes dins del món narratiu i les pròpies del context social dels estudiants.

Tot i que la participació dels estudiants podia estar emmarcada en una dinàmica de joc, han estat ells mateixos els que des de la identitat pròpia, no mitjançada per un avatar, han actuat com a investigadors i recol·lectors de les informacions i les han interpretat segons el seu marc de creences, normes i convencions.

Com es construeixen els significats a partir de la convergència: "Què vol dir?"

La convergència d'informacions és un dels trets definitoris de la narrativa transmèdia. El temps del relat i l'avanç de la narració depèn de l'activitat dels estudiants que, amb la seva acció fan avançar el relat. El terme convergència s'utilitza tant per referir-se a una dimensió tecnològica com cultural i està estretament lligat a la fusió de tecnologies i pràctiques culturals que tradicionalment s'havien presentat de forma independent, tant pel que fa a la producció com la recepció (Buckingham, 2007). Si bé en l'era de la digitalització s'entén que en moltes ocasions es tendeix cap a la fragmentació, també apareix la necessitat de fer convergir fragments diversos per construir nou coneixement o realitzar noves pràctiques.

L'augment de les possibilitats d'accés i de producció de continguts, així com la convergència entre dispositius, es relacionen directament amb les pràctiques de lectura i d'escriptura i, conseqüentment, amb la construcció de significats. Aquesta elaboració en el cas de La Carta Ancestral està en mans dels estudiants. Aquesta tasca justifica la idea que la narrativa transmèdia promou l'apoderament o l'actuació (de l'anglès *agency*) (Murray, 1999) dels participants. Per tal de dur-la a terme es desenvolupa una primera fase d'encaix de les peces d'informació, és a dir, els estudiants reconeixen una informació i la descodifiquen, encaixant-la a partir de la

seva interpretació dins del món narratiu. La segona fase d'aquesta construcció implica la creació d'hipòtesis anticipades, estructurant-les a partir de la interpretació dels següents passos a seguir. Aquesta producció d'hipòtesis futures varia en funció de la posició de l'estudiant i de la seva implicació, que determina l'esquema i el grau en el qual "es fa seu el text" (Dena, 2009).

La primera fase es caracteritza a La Carta Ancestral per un procés que, a diferència de la multimedialitat, va més enllà de la pantalla i cada mitjà o plataforma que forma el món narratiu realitza una aportació (Dena, 2009). Els mitjans no estan prebarrejats sinó que els participants són els que, a través de la interacció, componen peces. La convergència no només té a veure amb la fusió d'informacions sinó que, en la mateixa línia argumental que exposa Dena (2009) inclou una convergència intangible, cultural i no només tècnica.

La segona fase de la construcció de significats, la creació d'hipòtesis, s'evidencia des del primer moment i fins al desenllaç de La Carta Ancestral. De fet, la pressuposició ha estat un dels elements emprats per decidir quines accions emprendre, quines pistes seguir, etcètera. Aquest procés però, no és igual en tots els estudiants i s'evidencien diferències entre aquells que elaboren hipòtesis conjuntament, establint dinàmiques de construcció col·lectiva, compartició i negociació i aquells que, menys integrats en la dinàmica grupal, també elaboren hipòtesis però de forma individual. És rellevant destacar que a les entrevistes s'evidencia que tots els participants han realitzat en algun moment hipòtesis, independentment del seu grau de participació o d'implicació a la narració.

La creació de significat, entesa globalment en les dues fases exposades, no ha estat una tasca senzilla al llarg de tot el desenvolupament de La Carta Ancestral. En diversos moments s'han manifestat algunes dificultats per integrar noves informacions al relat prèviament descodificat. Aquest fet es pot interpretar teòricament per una descodificació diferenciada (Hall, 1973), és a dir, la dificultat pot ser explicada perquè s'ha creat una distància entre els autors primaris i les descodificacions realitzades pels estudiants.

On es construeixen significats? "Realitat o ficció"

En una narrativa transmèdia de ficció com La Carta Ancestral, així com en jocs híbrids i immersius, es produeix un doble objectiu entre dissenyadors i participants que consisteix a apropar el món narratiu i l'experiència derivada al realisme o a la realitat. Així, es pretén facilitar que els jugadors creguin que l'experiència de joc és real i els jugadors volen creure que és així.

A La Carta Ancestral l'establiment d'un posicionament per part dels estudiants sobre la realitat o la ficció del món narratiu ha estat un dels aspectes que s'han fet més presents en els debats a l'hora d'actuar, com una de les variables centrals. El fet que no s'hagi presentat inicialment com un projecte narratiu de ficció, ha fet que l'atribució de realitat o ficció hagi condicionat les actuacions i decisions dels estudiants. Les dades obtingudes indiquen que la interferència entre realitat i ficció està estretament relacionada amb el grau d'immersió i de participació. A diferència d'altres pràctiques, La Carta Ancestral no té límits de temps i espai establerts i per tant, no necessàriament els estudiants han inclòs la seva activitat dins la idea de joc.

L'atribució de certesa o realisme als materials i a l'argument narratiu en general ha determinat tres posicions diferents relacionades amb perfils d'actuació dels estudiants:

En primer lloc, una credibilitat més elevada als esdeveniments i als personatges de la narració s'ha produït per part dels estudiants que han mostrat més motivació en l'anàlisi dels materials i informacions.

En segon lloc, els estudiants que han participat activament en el desenvolupament de l'argument però han focalitzat la seva atenció en la certesa i en la voluntat de descobrir i investigar la veracitat dels materials i dels personatges. Han analitzat sistemàticament els detalls que els podien donar pistes per descobrir l'origen o l'autoria de cada un dels materials.

Aquests dos primers perfils de participants coincideixen amb la fal·làcia de la immersió (Salen i Zimmerman, 2005), en una suspensió voluntària de la capacitat de discernir la realitat de la imaginació i posar en pràctica aquelles capacitats més creatives o imaginatives (Ryan, 2004b).

Un tercer posicionament respecte a la veracitat inclou als estudiants que han valorat La Carta Ancestral des de criteris racionals i positivistes, i per tant com una història de ficció, deixant de banda el component emocional i allunyant-se dels posicionaments de transportació o immersió que requereixen un procés emocional i d'identificació. Els estudiants que han pres el rol de determinar analíticament qui hi havia al darrere del projecte i per tant, han inspeccionat tots els materials fins al detall per buscar l'origen de les informacions. Per exemple, esbrinant l'origen dels dominis i del codi de les pàgines web, buscant les adreces que contenen les pàgines web, enviant correus electrònics a l'empresa Mimets sol·licitant informació sobre pròtesis simulant estar interessats en els seus productes, etcètera.

La posició diversa dels jugadors s'allunya o s'aproxima a la idea de jugador ideal, que respon a la crida d'actuar com a caçador i recol·lector d'informació per tal d'unificar les peces provinents de diversos mitjans i construir un significat i una comprensió completa del món narratiu (Jenkins, 2008). La tendència central observada mostra que la majoria dels estudiants han tingut dubtes al llarg de la narrativa respecte a la seva veracitat i especialment per aquells estudiants que tenen experiència prèvia en jocs de rol o activitats similars.

La identificació amb els jocs de rol ha estat realitzada per diversos estudiants tot i que no ha estat una posició majoritària per la interferència del context formal en el qual s'ha dut a terme parcialment. En aquest sentit, a les entrevistes a l'institut Marina s'ha manifestat una certa confrontació d'interpretacions, ja que tot i els indicis que feien interpretar La Carta Ancestral com un joc, el fet que el context formal de l'institut hi hagi estat implicat, els ha fet dubtar. Aquest posicionament està vinculat al treball simbòlic implícit en l'experiència del joc, en les seves diverses formes, ja que permet operar sota condicions de més llibertat i auto-activació en l'oci que en altres contextos més vinculats a l'àmbit laboral o a contextos formals.

Una de les característiques definitòries del terme joc que també es pot aplicar a la narrativa transmèdia és l'assoliment de recompenses. S'ha observat una major atenció i temps de dedicació per part dels estudiants en aquelles activitats que han interpretat que els permetrien obtenir recompenses immediates en forma d'informació rellevant per avançar en l'assoliment del repte plantejat. Han estat interpretades tant com a recompensa interna de la narrativa però també amb una influència directa en la qualificació curricular quan aquestes activitats s'han desenvolupat en el context

escolar. Tot i que la lògica de la recompensa és la mateixa en el cas de la narrativa transmèdia que en els videojocs o altres jocs, la teoria de les recompenses com a element motivador té una forta identificació amb el context i per tant les recompenses internes de La Carta Ancestral han estat més valorades per aquells estudiants situats en el cercle màgic (Montola et al., 2009)., amb un grau més elevat de transportació i immersió dins la narrativa. Contràriament, els estudiants menys implicats han donat més valor a les recompenses associades al context curricular.

5.2. Resultats corresponents a l'aplicació

Pregunta 2. Quina proposta d'aplicació a l'educació formal i concretament a l'Educació Secundària Obligatòria presenta La Carta Ancestral i quines aportacions pot realitzar en relació amb el context on se situa?

L'ampliació dels espais d'aprenentatge mostra l'interès de construir un continu entre els entorns acadèmics i d'oci o d'entreteniment, entre els estudiants dins la institució escolar i la seva vida quotidiana. La narrativa transmèdia, de la mateixa manera que altres pràctiques com els jocs híbrids, proposa una pràctica més enllà dels límits temporals i espacials. Aquesta pretensió d'inserció en tots els contextos de la vida del participant fa que necessàriament inclogui en el seu disseny -però també en la interpretació que realitzen els jugadors- elements que reflecteixen la cultura o els significats dels contextos on s'insereixen. Així mateix, una de les possibles conseqüències d'entendre els processos d'aprenentatge de manera ecològica i convergent és el trasllat de pràctiques pròpies d'un context a un altre, en tant que l'atenció es posa en l'activitat d'aprenentatge i no en l'apropiació per part del context en el qual es produeix.

A La Carta Ancestral les diverses línies argumentals que formen l'univers narratiu s'expandeixen a diversos mitjans i plataformes, però també apareixen nous personatges o situacions que traspassen les fronteres de l'univers de ficció.

És a partir de la necessitat de recontextualitzar el currículum i fer-lo rellevant que la narrativa transmèdia es planteja com una oportunitat per conèixer millor aquestes pràctiques i establir escenaris d'aprenentatge relacionats entre els diversos contextos.

D'aquesta manera es pot gestionar de forma integrada els projectes i els reptes tant dins com fora de les institucions educatives, així com analitzar les pràctiques i els processos d'aprenentatge trencant el binomi formal-informal.

Ubiquïtat: "A tot arreu i en qualsevol moment"

La ubiquïtat de l'aprenentatge s'amplia gràcies a les possibilitats tècniques dels nous mitjans i permet una noció d'aprenentatge entesa com a processos relacionals. A La Carta Ancestral, la narrativa és l'element que permet entendre aquest continu i promou el trasllat de pràctiques entre diferents contextos. Tradicionalment, la transferència entre contextos ha estat concebuda com el trànsit d'un producte, situació o institució a una altra (Beach, 1999) però diverses investigacions posen de manifest que la idea entre "dins i fora" és cada vegada més difusa, especialment des de la perspectiva dels estudiants (Erstad, 2013).

Entendre que els processos d'aprenentatge es poden produir en qualsevol moment i en diversos espais que actuen de manera relacional permet obrir noves possibilitats cap a una concepció de l'aprenentatge al llarg i ample de la vida de les persones. En els dos casos analitzats, s'observa que la convergència i construcció de significats s'ha produït més fàcilment per part d'aquelles estudiants que han compartit la noció de l'activitat més enllà del context acadèmic.

La Carta Ancestral ha permès en els dos casos establir dinàmiques i processos d'indagació i d'aprenentatge diferents dels que tradicionalment els estudiants realitzen tant dins com fora de l'institut. Per exemple, l'organització del treball i de l'aula divergeix de la pràctica habitual, tal com s'ha mencionat anteriorment amb canvis que han afectat l'organització col·laborativa, el diàleg, la negociació i el treball conjunt cap a un objectiu comú. Així mateix, aquest canvi també ha produït un trencament de la divisió horària dins de l'institut organitzada per matèries, contribuint a aconseguir un procés d'aprenentatge interdisciplinari i basat en projectes que en diversos moments també ha sobrepassat els límits del context formal cap a altres contextos.

Pel que fa a la implicació temporal, el professorat manifesta a les entrevistes que en diverses ocasions s'ha produït una demanda d'ampliació de la dedicació temporal per part dels estudiants, fet que es pot interpretar com un indicador de motivació. Aquest fet ha sorprès al professorat que manifesta que no és habitual que es reclami

més temps de dedicació a una activitat, ja que habitualment hi ha una demanda en el sentit contrari per part dels estudiants, reclamen amb freqüència canviar d'activitat.

La Carta Ancestral s'adscriu a la línia de treball de repensar les pràctiques en diferents contextos no en termes de subministrament d'informació en el sí de l'escola o fora sinó en noves formes a partir de les quals l'escola pot esdevenir productora de saber en un sentit significatiu, consolidant noves relacions dins i fora dels centres. Els participants que han transferit activitats dins i fora de l'institut mostren actuar a partir de la indagació en tots els àmbits i per tant, tenen més facilitat per realitzar processos de convergència.

Associada a aquesta noció d'ubiquïtat pren rellevància la dimensió social de l'aprenentatge (Coll, 2004) que es pot traduir en el cas de La Carta Ancestral en què els participants contribueixen en la construcció col·lectiva del coneixement i comparteixen les informacions amb el seu entorn tant dins com fora del context escolar. S'han endut la història a casa, per seguir amb la indagació o bé per compartir-ho amb la família o els amics. La totalitat de les persones entrevistades expliquen que han fet aquest traspàs d'informació, fet que es pot valorar com un primer pas de cara a la relació de contextos. Els estudiants manifesten haver parlat de l'experiència als seus entorns familiars o d'amistats fora de l'institut i han realitzat preguntes al seu entorn per recollir noves informacions o rebre ajuda per seguir indagant.

Pel que fa a l'ús específic d'eines, la mobilitat d'aquests permet entendre que no és una pràctica aïllada entre àmbits de la vida de la persona, però les informacions recollides de les diverses fonts documentals indiquen que la finalitat d'ús dels mitjans en alguns casos sí que ve determinada pels contextos.

Un exemple d'aquesta diferenciació es mostra en l'ús del telèfon mòbil. S'utilitza dins l'institut amb molta menys freqüència, a causa de les reticències de la institució per incorporar-lo, i només el 10% dels estudiants està d'acord que és una eina que els ajuda a aprendre. Contràriament, la xarxa social Facebook ha estat interpretada com una eina útil per a la comunicació i és utilitzada com a tal en qualsevol context, tot i que els estudiants manifesten que el seu ús dins de l'institut no és habitual i en certs moments és penalitzat.

Aquesta fractura entre l'ús d'eines dins i fora de l'institut fa emergir una distància entre les pràctiques digitals que els estudiants realitzen. La transferència d'activitats entre contextos, igualment que l'ús de mitjans o eines, aporta una visió de l'activitat prèviament al lloc on es produeix i pot ser un element d'anàlisi sobre en quins termes la institució educativa pot millorar l'accés i les oportunitats que ofereix als estudiants per tal que puguin utilitzar els mitjans de forma no predefinida i creativa. Precisament Erstad (2013) posa de manifest que un dels principals reptes actuals consisteix a millorar la comprensió de la interconnexió entre els diferents espais. També s'hi pot afegir conèixer la percepció que els estudiants tenen segons diversos factors, entre els quals, la finalitat d'ús.

Però la divisió entre contextos no només es materialitza per una separació física. Coll (2012) argumenta que una de les conseqüències dels canvis educatius en la societat digital implica l'esvaïment progressiu del sentit dels aprenentatges escolars en relació a un espai físic, simbòlic i interactiu com l'aula. Però els estudiants participants mostren una percepció encara força ancorada en la divisió entre aprenentatges escolars o aprenentatges informals. S'observa una certa presència del llegat de la cultura acadèmica com a cultura dominant i de més prestigi, en detriment a una cultura de tipus popular que és menys valorada. L'anàlisi de les dades indica que hi ha una diferència entre pràctiques que s'associen a contextos formals o més informals, independentment del lloc en el qual es desenvolupin. Es realitza una construcció mental de context en el qual s'interpreten de manera diferent els processos, les relacions, els canons d'actuació i fins i tot el valor que es dona a aquestes pràctiques. A les entrevistes els estudiants manifesten que no es dona la mateixa importància a la redacció o la comunicació a través de les xarxes socials malgrat tenir la mateixa finalitat. S'associa el context amb el tipus de pràctiques i no tant a un context físic. Aquest fet també està molt vinculat a la qualificació, que s'abordarà més específicament en el següent punt d'aquest apartat.

Aquesta relació entre tipus de pràctiques i context es mostra també quan els estudiants identifiquen algunes competències desenvolupades a La Carta Ancestral i que s'associen a aprenentatges informals. Destaquen especialment la presa de decisions, la cerca d'informació, l'autonomia i la indagació. Els estudiants expliquen tenir poca o nul·la experiència prèvia en posar en pràctica aquestes habilitats en el context formal, però alhora són valorades positivament per al seu procés formatiu. En alguns casos s'explicita que se'ls ha fet difícil entendre una proposta com La Carta

Ancestral situada parcialment en el context d'aprenentatge formal, ja que implica aspectes que associen a l'entreteniment o a contextos d'aprenentatge informals.

El pes de l'avaluació: "Això conta per nota?"

En ambdós casos analitzats es detecta un pes important de la nota com un element incentivador, expressat en les diferents fonts documentals. En un sentit majoritari, tot i que en diferents graus inversament proporcionals al nivell de participació, els estudiants han mostrat una prioritjació de la qualificació com a element justificatiu de les seves accions en el context formal.

Han aplicat estratègies diferents segons si la seva percepció ha estat associada a un entorn o tasca subjecte a l'avaluació curricular o no. Tot i que l'avaluació no ha estat explicitada, amb l'excepció de la webquest, han mostrat posar en pràctica competències diferents segons la percepció de finalitat de la seva actuació. Per exemple, la correcció ortogràfica en les aportacions només s'ha considerat com un element a tenir en compte quan podia estar sotmesa a revisió per part del professorat. Però no s'ha ponderat la correcció en l'expressió escrita en les comunicacions que han realitzat en pro d'aconseguir informacions o pistes.

La forma de decidir entre els dos posicionaments ha estat determinant per la percepció de l'activitat com a pròpia del context formal o informal, independentment del lloc on s'ha produït. Es pot dir que és més rellevant la finalitat o el constructe abstracte que el context físic. Per exemple, la webquest s'ha associat a una tasca formal i subjecte a avaluació. Davant d'aquesta proposta els estudiants s'han organitzat seguint les dinàmiques habituals de l'aula, que divergeixen respecte a la forma d'abordar altres tasques prèvies de La Carta Ancestral. Aquestes diferències s'observen especialment en la col·laboració entre els diferents grups de treball que es trenquen i tendeixen a treballar de forma individual, la interlocució passa a ser majoritàriament cap al professorat i no hi ha un procés de negociació de significats. Aquest fet ha estat observat tant pel professorat com pels mateixos estudiants. La webquest s'ha desenvolupat majoritàriament dins l'aula i aquesta variable de la localització pot condicionar la seva associació a la dinàmica formal. Però aquesta hipòtesi no es confirma en la redacció de la carta a l'Aurelio Mestres. Aquesta activitat també s'ha realitzat dins la mateixa aula però ha estat percebuda com una activitat no avaluable, igualment que les contribucions a la xarxa social Facebook. En el cas de l'escriptura s'ha fet molt evident la diferència entre les pràctiques vernaculars i les

formes d'escriptura que estan legitimades per la institució educativa, posant de manifest que alguns dels dominis amb més poder, derivats de les institucions educatives, tendeixen a centrar-se en les pràctiques dominants i així fan menys visibles o reconegudes altres pràctiques vernaculars que existeixen en dominis més quotidians (Barton i Hamilton, 2012).

Les respostes majoritàries dels estudiants mostren que existeix una diferència entre les accions que realitzen en el marc de l'institut o fora d'aquest context. Destaquen especialment les respostes dels estudiants amb un perfil acadèmic elevat de l'institut Marina que, davant la proposta de La Carta Ancestral manifesten que no és una activitat adequada al context formal. En aquest mateix sentit altres participants expressen que no s'han sentit prou motivats per participar en un projecte que no tenia una finalitat avaluativa i valorada com a útil per ells. Contràriament, assumir el repte sense una finalitat avaluativa no ha afectat la motivació dels estudiants més participatius.

El professorat expressa que en el moment en el qual es menciona una certa obligació de correcció formal l'actitud dels estudiants canvia i a la vegada la motivació es redueix. Els estudiants realitzen una relació entre l'obligació i l'activitat acadèmica i per tant, en el moment en el qual s'intueix aquesta imposició s'estableix una relació directa amb l'avaluació.

El pes de l'avaluació va més enllà del projecte La Carta Ancestral, i es relaciona amb el fet que a l'entorn escolar es prioritzi habitualment una visió quantitativa dels processos d'aprenentatge i, per tant, no hi ha una valoració de l'aprenentatge en sí mateix sinó de la numeració que hi ha associada. Des de la perspectiva dels estudiants no es valora si s'ha après o no, sinó quina nota s'ha obtingut, com un pas previ que els permetrà obtenir la credencial i així incorporar-se al món laboral o bé formar-se en estudis superiors en l'àrea que més els motiva.

Relació amb el context i interpel·lació: "L'acció passa aquí i es dirigeix a mi"

La pràctica i la tasca dels estudiants dins la narrativa transmèdia permet la creació de significats derivada de la narració i de la seva interferència amb el món real (Montola et al., 2009). A La Carta Ancestral les relacions establertes entre informacions provinents de diferents mitjans es produeixen d'una manera molt directa per part dels

participants especialment entre aquelles informacions relacionades amb el seu context real.

Professorat i estudiants coincideixen a destacar que els moments de connexió directa entre els esdeveniments del relat i els espais reals són els que han produït més motivació i l'agudització d'estratègies d'indagació. Per exemple, després de visualitzar les videocartes d'en Toni Júpiter els estudiants de tots dos casos han realitzat una cerca sistemàtica, organitzada per grups, per situar i identificar el lloc exacte en el qual havien estat gravats. Aquesta cerca s'ha basat en l'observació detallada de les imatges i l'exploració del seu entorn proper, amb l'objectiu de reconèixer les localitzacions. La mateixa estratègia ha estat utilitzada per situar la direcció de l'empresa Mimets, S.A.

La relació entre el relat i el context real dels estudiants promou i facilita la percepció d'interpel·lació directa. Aquesta està molt vinculada amb la identificació amb els personatges però també amb situar-se com a agents actius i, per tant, entomar el repte plantejat com un repte propi (personal i col·lectiu). El professorat destaca que la interpel·lació directa, juntament amb la manipulació de materials analògics ha estat una combinació estratègica per augmentar la motivació, la immersió i les estratègies d'indagació. Sorpren el professorat que precisament siguin aquests elements que es poden manipular i que s'allunyen dels materials digitals els que desperten tant d'interès als estudiants. Aquest fet pot explicar-se precisament per aquesta interpel·lació directa i la relació amb el context propi.

Aprenentatge basat en projectes: "Què haig de fer?"

Una de les reflexions recollides amb més freqüència a les entrevistes dels estudiants ha estat destacar la indagació i l'autonomia derivada de la proposta transmedial. Hi ha unanimitat en afirmar la contraposició que suposa la narrativa transmèdia respecte als processos d'aprenentatge centrats en els materials de tipus expositiu, que tenen un caràcter autoritatiu i no permeten una posició activa dels estudiants. L'activitat més habitual a l'aula es basa en l'escolta de les exposicions del professorat i, a banda del llibre de text, s'organitzen algunes activitats puntuals de treball en grup.

Pels estudiants de l'institut Esteve Terradas i Illa, on hi ha més tradició de treball per projectes i metodologies allunyades de les més tradicionals vinculades al llibre de

text ha estat més fàcil que els estudiants hagin posat en pràctica estratègies i coneixements previs relacionats amb l'autonomia, el treball col·laboratiu o la indagació. En el cas de l'institut Marina, la majoria de les activitats que es fan a l'institut es basen en el llibre de text i una proposta com La Carta Ancestral ha suposat un trencament molt brusc pels estudiants, que en alguns moments s'han trobat confusos i no saben com reaccionar fora de la seva zona de confort.

Hi ha una opinió generalitzada de més motivació per la novetat que proposa La Carta Ancestral, derivada de la narració, de l'ús de mitjans innovadors i sobretot de les demandes que es fan als estudiants. En aquest sentit, el rol actiu dels participants a La Carta Ancestral es contraposa a la posició passiva d'aprenentatge centrat en els continguts, amb un protagonisme menor de l'activitat de l'estudiant. Situar-se en l'eix central de l'activitat és un fet nou per als estudiants -fins i tot en el cas de l'institut Esteve Terradas i Illa en el qual hi ha una tradició més arrelada de treball per projectes-, és excepcional l'organització de l'activitat únicament a partir de les seves pròpies decisions i accions sense comptar pràcticament amb cap indicació prèvia del professorat.

La falta d'indicacions prèvies ha provocat algunes mostres d'incertesa i una certa desorientació a l'hora de guiar i organitzar la seva activitat. Des de la perspectiva del professorat de l'institut Marina el trencament del clima de l'aula ha suposat un cert trasbals en alguns alumnes, que estan acostumats a treballar en entorns de silenci, treball individual i força estàtic. Des d'aquesta visió alguns estudiants haguessin necessitat una transició més progressiva cap a metodologies centrades en l'estudiant. Aquesta perspectiva del professorat té molt a veure amb els estudiants que no han participat activament i justifiquen aquesta manca d'interès precisament per la falta de predisposició a una metodologia desconeguda i la falta d'esquemes i guies sobre com procedir.

En observar els dubtes sobre quines actuacions realitzar i com estructurar l'activitat s'indiquen dues característiques compartides entre els dos casos. En primer lloc, les persones que habitualment exerceixen un cert lideratge en el grup-classe també executen aquesta direcció a La Carta Ancestral i per tant, es reproduïxen models i rols. En segon lloc, s'observen diferències entre els perfils de participació habituals i els mostrats davant la proposta narrativa. El professorat destaca, en primer lloc, la participació i la implicació d'alguns alumnes que habitualment mostren dificultats tan

curriculars com també de participació en la dinàmica de l'aula. Per altra banda, la poca contribució d'algunes persones amb un perfil acadèmic molt elevat. Aquestes diferències es poden relacionar amb el fet que a La Carta Ancestral es posen de manifest competències que en els mètodes tradicionals d'ensenyament i aprenentatge no es mostren com a prioritàries o formen part del currículum ocult.

La contextualització de les accions proposades per La Carta Ancestral així com els processos de col·laboració i els escenaris integrats i interdisciplinaris són arguments que permeten relacionar la narrativa transmèdia i l'aprenentatge per projectes. Un dels elements més destacats és que promou la creació de comunitats temporals entre estudiants de diferents nivells d'experiència, coneixement i habilitat que actuen a partir de la seva col·laboració per assolir un objectiu comú (Coll, 2004).

El valor del treball per projectes i de la proposta transmedial permet als estudiants situar-se en una visió dinàmica, contextual i transdisciplinària del coneixement, que possibilita experiències genuïnes de creació de significat, allunyant-se del seu rol tradicional d'aplicadors d'un coneixement que no acaben de poder fer seu perquè els és aliè. Dues de les habilitats més destacades derivades de la metodologia d'aprenentatge per projectes a La Carta Ancestral són la indagació i l'autonomia.

En primer lloc, la posada en pràctica de la competència indagació sorgeix a partir d'estratègies centrades en la resolució de problemes i el treball cooperatiu per part de l'estudiant. A La Carta Ancestral es reconeix en l'impuls de formes d'aprenentatge autònom i col·laboratiu centrades en l'ús d'eines digitals i analògiques, l'aplicació en la pràctica i el desenvolupament de diverses competències. Es prioritza l'activitat dels estudiants com a eix central, així com l'intercanvi amb altres que formen part de la comunitat construïda per resoldre conjuntament el repte plantejat. Els estudiants han de trobar estratègies per resoldre el repte a partir d'un procés de recerca. La indagació permet potenciar habilitats com la resolució, el treball en equip i el pensament crític que poden ser considerades com habilitats requerides al món laboral i en el desenvolupament general de les persones a la societat de la informació. Pel que fa a l'autonomia, l'evolució de La Carta Ancestral està dirigida pels mateixos estudiants. Permet impulsar formes d'aprenentatge autònom, ja que l'itinerari es defineix en funció dels interessos dels estudiants, de les decisions que prenen i de les pràctiques que realitzen. Segons expressa el professorat, hi ha un reconeixement

explícit de la narrativa transmèdia com una proposta que permet promoure el treball col·laboratiu, destacant especialment el treball per un objectiu comú.

5.3. Resultats corresponents a l'ús

Pregunta 3: Quines són les contribucions pedagògiques que pot realitzar La Carta Ancestral relacionades amb la immersió, la implicació i la participació dels estudiants?

La implicació i participació dels estudiants fa referència al seu rol actiu, tant en les pràctiques individuals com comunitàries. Per tal de recollir les percepcions d'estudiants i professorat vinculades a la implicació es tenen en compte tres categories: de contingut, la categoria social i l'emocional.

Implicació cognitiva: "Què he après?"

La idea d'alfabetització en aquesta investigació s'entén des de noció propera al terme *literacy*, fent èmfasi no només en els coneixements tècnics sinó també entenent la seva relació amb l'entorn, ja que les pràctiques (no només digitals) derivades de la narrativa transmèdia estan estretament vinculades al context en el qual es porten a terme. La naturalesa de les comunicacions, la col·laboració, la participació i la forma en la qual es construeixen els significats són els elements observats, deixant de banda com el professorat ha d'utilitzar les tecnologies a l'aula des del punt de vista didàctic, ja que el seu ús es deriva de la narració.

L'alfabetització no és la mateixa en tots els contextos sinó que hi ha diverses pràctiques que involucren diferents sistemes simbòlics, mitjans o finalitats. En aquest sentit s'ha observat que existeix una pressió cap al context i les competències que es posen en pràctica segons la seva interpretació. Es fa referència a l'alfabetització digital avançada, entesa com l'ús complex de les eines que permet als estudiants generar i comprendre de manera integrada i crítica els missatges (Rodríguez Illera, 2004). Aquest element permet justificar que l'interès manifestat pels estudiants es focalitza en els materials que es vinculaven directament al seu context.

Un altre element rellevat en l'alfabetització derivada de la narrativa transmèdia és l'especialització temàtica. En la descodificació dels missatges i la posició activa que implica construir, fer significats (*make sense*), es reconeix una certa especialització temàtica amb l'argument i les seves característiques, especialment per part de les persones que han mostrat més implicació. Aquesta especialització és analitzada teòricament per autors com Zagal (2008) que, en el context de videojocs, exposa la idea de l'existència d'una alfabetització en l'ús del llenguatge del joc (*game literacy*), que és adquirit gradualment. Per la seva banda Jenkins (2009) també fa referència a les exigències que la narrativa transmèdia planteja als participants, entre les quals destaca la competència de convergir en una única història elements dispersos que provenen de diversos mitjans. En aquest mateix sentit Gee (2004) argumenta que aquesta alfabetització, en tant que forma d'entendre i produir significat, necessita estar situada en el context d'un domini. En els moments en els quals l'encaix de les informacions en el si de La Carta Ancestral no ha estat un impediment per seguir indagant, s'han acabat encaixant les peces dins del món narratiu, posant en pràctica aquesta alfabetització que integra la convergència d'informacions provinents de diferents mitjans que són interpretades a partir de l'especialització temàtica i la vinculació amb el món narratiu i el món real.

La base de l'alfabetització digital es focalitza en les habilitats i competències en l'ús d'informació i la comunicació i no tant en les habilitats d'ús de la tecnologia o una visió tècnica. Inclou la capacitat de realitzar judicis de valor sobre la informació, destreses de lectura i comprensió, construcció de coneixement, habilitats de cerca o gestió del flux multimèdia, entre d'altres (Bawden, 2002). Precisament a les entrevistes s'ha recollit que una de les tasques més freqüents que han realitzat és la cerca d'informació, especialment a través d'internet, que ha permès als estudiants elaborar hipòtesis i crear judicis sobre la informació, la seva rellevància i l'encaix al món narratiu.

En la identificació dels propis processos d'aprenentatge el professorat manifesta la descoberta del nivell d'assoliment de competències derivades de l'alfabetització digital dels estudiants que fins aleshores s'ha mostrat que no es corresponia a la real. Especialment a l'institut Esteve Terradas i Illa el professorat havia donat per segur que hi havia un domini de competències específiques vinculades a la cerca i al tractament de la informació o a l'ús d'eines en la producció de vídeos, de presentacions, etcètera, causa d'una certa falsa creença d'atribuir als estudiants l'etiqueta de nadius digitals

com a sinònim de ser competents. A través de La Carta Ancestral el professorat ha pogut aprofundir en el coneixement de les mancances en el tractament de la informació, evidenciant poques competències de judici i d'anàlisi. Malgrat aquestes mancances, des de la perspectiva dels estudiants manifesten tenir una destresa suficient. Tot i aquesta suficiència insisteixen que a través d'aquest projecten han pogut millorar la seva competència i declaren que els agradaria treballar-les específicament en el currículum de l'institut.

A banda de les competències, la identificació d'aprenentatges per part dels estudiants s'ha vinculat bàsicament al currículum. Fan referència a continguts específics com la Guerra Civil i les colònies industrials. Hi ha una relació directa entre els aprenentatges formals i l'aprenentatge de conceptes teòrics, mentre que el desenvolupament d'habilitats s'associa a aprenentatges propis de contextos informals.

Les competències culturals, definides en aquests termes per Jenkins et al. (2009), fan referència a una forma d'empoderament per participar de manera plena en una cultura mediàtica i participativa. D'entre totes les competències distingides per Jenkins et al. (2009) s'han seleccionat les més rellevants, detectant dos focus d'interès: la conciliació de bits, que es pot assimilar a la construcció de significats que s'ha analitzat prèviament i la negociació (judici).

La negociació s'ha produït bàsicament en els espais comuns però també dins de la classe i a través de les xarxes socials. La facilitat dels estudiants per treballar grupalment i per projectes (especialment en el cas de l'institut Esteve Terradas i Illa que ja ho havien fet prèviament) ha facilitat que de manera natural s'hagin posat en pràctica mecanismes de negociació. Contràriament, a l'institut Marina hi ha hagut algunes discrepàncies en la negociació col·lectiva de les interpretacions i els aspectes ètics. Per exemple, en la decisió final, han sorgit divergències entre els diversos grups i no hi ha hagut la voluntat general d'arribar a una posició compartida.

Implicació social: "Si ho comparteixo, avanço més"

La dimensió social d'aprenentatge (Coll, 2004) es pot traduir en el cas de la narrativa transmèdia en una implicació social, en la qual tots els participants contribueixen en la construcció col·lectiva de coneixement. Fer-se especialista en una matèria concreta fa que els participants hagin de cercar noves informacions i nous

productes i vincular-los o relacionar-los amb altres. En aquests processos hi ha un cert nivell d'activitat cultural però també una activitat social o interpersonal sense la qual aquest fenomen no existiria.

El treball col·laboratiu ha estat present en diversos punts de desenvolupament de La Carta Ancestral. La manca d'estratègies per treballar en equip fa que hi hagi dissonàncies en el funcionament. Les conseqüències d'aquesta manca d'esquemes previs per al treball en equip porta al fet que la informació no es comparteixi del tot bé i que es capitalitzi per part d'un grup de persones més participatives que són les que acaben tenint una actitud més proactiva. Així mateix, fa que en moltes ocasions aquest no sigui operatiu, ja que tot i que s'organitzen en grups, són molt nombrosos i no hi ha una distribució de tasques definida. S'han observat dinàmiques de col·laboració en la voluntat de construir i compartir coneixements nous, l'existència de nivells de diàleg, d'interacció i de comunicació entre participants més implicats. A les entrevistes tots els participants manifesten haver treballat en grup, tant dins com fora de l'escola, tot i que amb diferents intensitats i nivells.

No hi ha hagut cap indicació sobre l'organització de les pràctiques en relació a realitzar-les individualment o grupalment, però hi ha certs indicadors que promouen la compartició d'informacions com una forma d'avançar amb més efectivitat i rapidesa. Compartir informacions permet elaborar i compartir hipòtesis i estratègies per unificar les informacions i trobar vies d'actuació.

A l'hora de compartir estratègies, la comunicació en el treball col·laboratiu és un element clau per a la distribució de les tasques, la distribució cognitiva i la construcció col·lectiva de coneixement. La comunicació entre els companys ha estat essencial per a la indagació però també en la integració de tots els companys, atenent que, si no es compartia la informació i es treballava en grup, hi havia persones que podien quedar desplaçades, no seguir els detalls de l'argument i per tant disminuir la participació i la motivació. Tot i això, dins del mateix grup classe han emergit espais de comunicació més fluids entre les persones amb un detall de coneixement de la narració, però s'han observat algunes mancances en la integració i en la participació dels estudiants que no han tingut tot el coneixement. Les comunicacions entre els estudiants s'han dut a terme en espais comuns com el pati de l'escola, dins la mateixa aula i també en la xarxa social Facebook, on un 44,4% de les comunicacions han estat entre companys per plantejar debats o negociar significats. La resta d'intervencions a Facebook han

tingut una finalitat de traslladar preguntes i obtenir més informació (24%) respecte a un 31% que han tingut l'objectiu de comunicar les noves informacions al protagonista.

S'han desenvolupat activitats que s'han realitzat grupalment des de la iniciativa dels mateixos estudiants per distribuir l'esforç i les tasques o bé per crear espais de debat sobre el posicionament, les formes d'avançar. Els intents de distribuir tasques per al treball col·laboratiu el lideratge de les cerques d'informació ha estat duta a terme per les persones que habitualment exerceixen aquest rol en les pràctiques habituals de l'aula. Tot i aquest lideratge explícit, per part d'aquestes persones s'ha reclamat una participació més activa per part de tota la classe i a les entrevistes han manifestat que els hi hagués agradat que tota la classe s'hagués involucrat amb el mateix nivell d'implicació. Tot i aquestes mancances, s'han intentat diverses estratègies de treball col·laboratiu, que a mesura que la narració ha avançat s'han sofisticat i fent més completes tot i que no hi ha hagut el temps suficient per optimitzar-les i aprendre a partir de l'assaig i l'error.

Implicació emocional: "Toni, vull ajudar-te!"

La identificació amb el personatge principal de la narració ha estat un fet intencional en el disseny de la narració. Aquesta determinació ha facilitat els processos d'empatia cap a en Toni Júpiter i en termes generals, ha permès augmentar el grau d'immersió. Lindley et al. (2008) defineixen tres tipus d'immersió i a La Carta Ancestral s'han identificat especialment la immersió basada en desafiaments i la imaginativa, especialment quan hi ha una forta identificació amb els personatges.

Molt vinculada a aquesta interpel·lació directa i la identificació amb els personatges així com amb diversos elements de la narració, hi ha un aspecte de gestió emocional. A banda dels continguts i les competències que es desenvolupen, hi ha una tasca rellevant de conèixer i reconèixer quines emocions succeeixen (Balaam, 2013). Les emocions es vinculen molt estretament amb la identificació amb el personatge i la intensitat dels sentiments és determinant en la immersió, la dedicació temporal i els esforços de tipus cognitiu i social que els estudiants realitzen.

Participació: consumidors o productors?

L'informe de Jenkins et al. (2009) descriu diferents pràctiques vinculades a la participació dels estudiants, enteses com una nova forma de currículum ocult. Aquestes pràctiques es relacionen amb les competències i l'alfabetització

mencionades anteriorment. El rol que La Carta Ancestral proposa per als participants es basa en una posició activa tant pel que fa al consum com també a la producció. Per a poder assolir aquest repte són necessàries algunes competències transversals i alfabetització digital, tal com s'ha mencionat anteriorment.

Els mitjans digitals han permès assumir nous rols per part dels receptors, del paper passiu a convertir-se a la vegada en emissors que poden compondre, compartir, participar i difondre. S'hi afegeix la contribució, la creació d'alternatives que provoquen un doble rol del consumidor, que a la vegada es converteix en autor. A La Carta Ancestral els diversos mitjans no es presenten com un únic conjunt i els estudiants han d'actuar com a agents actius, transformant-se de consumidors passius a participants actius i se'ls reclama que actuïn com a caçadors i recol·lectors d'informació a través dels diferents mitjans (Jenkins, 2010; Dena, 2010).

A La Carta Ancestral hi ha espais narratius buits que cal omplir per comprendre o per seguir avançant. En alguns casos, encaixar les peces als espais buits no només ha requerit una convergència i interpretació d'informacions sinó que també proposa als estudiants la producció d'artefactes. Tot i que el més valorat per part dels estudiants en tots els casos és la possibilitat d'exercir autonomia i de prendre decisions, s'ha observat que no hi ha hagut produccions en forma de paratextos del món narratiu. Aquest fet es pot explicar per una manca de temps, ja que l'ajuda al Toni Júpiter té només 30 dies de termini i immersos en la resolució del misteri difícilment s'ha pogut dedicar temps a ampliar la història o a realitzar contribucions. S'han realitzat produccions quan es requeria explícitament en el desenvolupament de la narració però les hipòtesis o els complements d'aquests textos que no formen part del mateix món narratiu no s'han traduït en ampliacions de la narració, *remix*, etcètera. L'altre fet que pot explicar aquest és una falta de cultura de participació prèvia en tant que productors de continguts.

Les contribucions s'han realitzat per aconseguir més informació i no per una voluntat de complementar la narrativa. La recompensa que reben és la mesura per avaluar l'esforç o l'interès en la realització d'una activitat o contribució.

El grau de participació dels estudiants ha estat divers entre els grups, dins d'aquests i en diferents moments de la narrativa en funció dels interessos individuals de cada estudiant. Entre els estudiants menys participatius el rol més comú és el que es pot classificar com a passiu-immersiu, és a dir, persones que no han participat

activament però que a les entrevistes han sabut contestar amb detall els esdeveniments succeïts o els detalls de l'argument narratiu. Aquest fet pot ser explicat per la poca identificació amb la història o bé per la falta d'experiència prèvia a l'hora de prendre una actitud proactiva.

La relació entre els estudiants amb perfil de consumidors o de productors es mostra en un percentatge més elevat en el cas de La Carta Ancestral que en altres pràctiques que els estudiants han realitzat prèviament segons expliciten tant el professorat com els mateixos estudiants. Mentre que la participació ha estat generalitzada, tot i que en diferents graus, els estudiants expliciten a les enquestes que només el 5% ha participat alguna vegada com a productors en fòrums, videojocs o altres productes dels quals se'n consideren fans.

La cultura de la participació es caracteritza per la reducció de barreres en l'expressió i la creació de les produccions pròpies, les orientacions i la connexió social entre participants. Tot i la creació de noves dinàmiques i processos com a grup classe, sobretot encarades a la indagació, a la recol·lecció i a la interpretació d'informacions, enfortir el rol de productors dels estudiants és un aspecte podria ser explorat en futures investigacions i que en aquesta narrativa no s'ha destinat el temps suficient o no s'han creat espais de llibertat per tal que poguessin incorporar-los.

EN RESUM

En aquest apartat s'han abordat els principals elements d'interès de la narrativa transmèdia La Carta Ancestral com una eina per potenciar la construcció de significats a partir de la convergència, la concepció de l'aprenentatge des de l'ecologia de contextos i com, a partir d'aquesta proposta, es poden explorar nous rols d'implicació i de participació dels estudiants.

Entre aquestes contribucions es destaquen, respecte a la primera pregunta de recerca:

Qui construeix significats?: "L'avatar sóc jo"

- A La Carta Ancestral els estudiants prenen decisions i posicionaments des de les convencions reals, ja que es plantejaven a partir d'estratègies de resolució de reptes basats en la vida real.

Com es construeixen els significats: "Què vol dir?"

- La construcció de significats s'ha realitzat en una primera fase d'encaix de les peces, descodificant els missatges i incorporant-los al món narratiu per tal de dotar-lo de significat i comprendre l'argument. Aquest procés va més enllà de la pantalla i cada mitjà realitza una aportació. La segona fase, basada en la creació d'hipòtesis s'ha realitzat conjuntament entre els estudiants més participatius mentre que s'han elaborat individualment i no han estat compartides per part dels estudiants menys implicats en la dinàmica grupal. Paral·lelament en alguns moments s'ha produït una descodificació diferenciada entre els dissenyadors i les descodificacions realitzades pels estudiants.

On es construeixen significats? "Realitat o ficció"

- L'establiment d'un posicionament per part dels estudiants sobre la realitat o la ficció del món narratiu ha estat un dels aspectes que s'han fet més presents en els debats a l'hora d'actuar. La tendència central observada mostra que la majoria dels estudiants han tingut dubtes al llarg de la narrativa respecte a la seva veracitat i especialment per aquells estudiants que tenen experiència prèvia en jocs de rol o activitats similars. En general es poden destacar tres posicionaments respecte a aquest fet.
 - Els estudiants que han mostrat més motivació en l'anàlisi dels materials i informacions han assolit un grau d'immersió més elevat i

aquesta els ha portat a atorgar una credibilitat més elevada als esdeveniments i als personatges de la narració.

- Els estudiants que han mostrat un grau menor d'immersió però han participat activament en el desenvolupament de l'argument, han focalitzat la seva atenció en la certesa en la voluntat de descobrir i investigar la veracitat
- Els estudiants que han valorat La Carta Ancestral des de criteris únicament racionals i positivistes, i per tant com una història de ficció, deixant de banda el component emocional i per tant, allunyant-se dels posicionaments de transportació o immersió que requereixen un procés emocional i d'identificació.

Els elements més destacats relacionats amb la segona pregunta de recerca, relacionada amb la proposta d'aplicació en un context educatiu formal són:

Ubiquïtat: "A tot arreu i en qualsevol moment"

- S'observa que la convergència i construcció de significats s'ha produït més fàcilment per part d'aquelles estudiants que compartien la noció de l'activitat més enllà del context acadèmic. Els participants que han transferit activitats dins i fora de l'institut mostren actuar a partir de la indagació en tots els àmbits i per tant, tenen més facilitat per realitzar processos de convergència.
- S'han endut la història a casa, per seguir amb la indagació o bé per compartir-ho amb la família o els amics. La totalitat de les persones entrevistades expliquen que han fet aquest traspàs d'informació.
- S'han establert dinàmiques i processos d'indagació i d'aprenentatge diferents dels que tradicionalment els estudiants realitzen tant dins com fora de l'institut.
 - Hi ha hagut un trencament de la divisió horària, contribuint a aconseguir un procés d'aprenentatge interdisciplinari i basat en projectes que en diversos moments també ha sobrepassat els límits del context formal cap a altres contextos.
 - S'ha produït una demanda d'ampliació de la dedicació temporal per part dels estudiants, fet que es pot interpretar com un indicador de motivació.
- Pel que fa a l'ús específic d'eines, la mobilitat d'aquests permet entendre que no és una pràctica aïllada entre àmbits de la vida de la persona. Tot i això hi ha

una diferència entre pràctiques que s'associen a contextos formals o més informals. Es realitza una construcció mental de context en el qual s'interpreten

- Es destaca com a activitats principals la presa de decisions, la cerca d'informació, l'autonomia i la indagació. Els estudiants expliquen tenir poca o nul·la experiència prèvia en posar en pràctica aquestes habilitats en el context formal, però alhora són valorades positivament per al seu procés formatiu

El pes de l'avaluació: "Això conta per nota?"

- Els estudiants han mostrat una prioritjació de la qualificació com a element justificatiu de les seves accions en el context formal. Han aplicat estratègies diferents segons si la seva percepció ha estat associada a un entorn o tasca subjecte a l'avaluació curricular o no.

Relació amb el context i interpel·lació: "L'acció passa aquí i es dirigeix a mi"

- Les relacions establertes entre informacions provinents de diferents mitjans es produeixen d'una manera molt directa per part dels participants entre aquelles informacions relacionats amb el seu context real.
- La interpel·lació directa, juntament amb la manipulació de materials analògics ha estat una combinació estratègica per augmentar la motivació, la immersió i les estratègies d'indagació.

Aprenentatge basat en projectes: "Què haig de fer?"

- En el cas on hi ha més tradició de treball per projectes ha estat més fàcil que els estudiants hagin posat en pràctica estratègies i coneixements previs. Contràriament, la falta d'indicacions prèvies ha provocat algunes mostres d'incertesa i una certa desorientació a l'hora de guiar i organitzar la seva activitat.
- El valor del treball per projectes i de la proposta transmedial permet als estudiants situar-se en una visió dinàmica, contextual i transdisciplinària del coneixement, que possibilita experiències genuïnes de creació de significat, allunyant-se del seu rol tradicional d'aplicadors d'un coneixement que no acaben de poder fer seu perquè els és aliè
- S'observen diferències entre els perfils de participació habituals i els mostrats davant la proposta narrativa. En primer lloc, la participació i la implicació d'alguns alumnes que habitualment mostren dificultats tan curriculars com

també de participació en la dinàmica de l'aula. Per altra banda, la poca contribució d'algunes persones amb un perfil acadèmic molt elevat.

Finalment, les aportacions destacades que fan referència a la participació i implicació dels estudiants es poden resumir en les següents idees:

Implicació cognitiva: "Què he après?"

- En la descodificació dels missatges i la posició activa que implica construir, fer significats (*make sense*), es reconeix una certa especialització temàtica amb l'argument i les seves característiques.
- El professorat manifesta la descoberta del nivell d'assoliment de competències derivades de l'alfabetització digital dels estudiants que fins aleshores s'ha mostrat que no es corresponia a la real.
- Hi ha una relació directa entre els aprenentatges formals i l'aprenentatge de conceptes teòrics, mentre que el desenvolupament d'habilitats s'associa a aprenentatges propis de contextos informals.
- D'entre totes les competències distingides per Jenkins et al. (2009) s'han seleccionat les més rellevants, detectant dos focus d'interès: la conciliació de bits, que es pot assimilar a la construcció de significats que s'ha analitzat prèviament i la negociació (judici).
 - En les exigències que la narrativa transmèdia planteja als participants, destaca la competència de convergir en una única història elements dispersos que provenen de diversos mitjans. La tasca més freqüent que han realitzat és la cerca d'informació, especialment a través d'internet que ha permès als estudiants elaborar hipòtesis i crear judicis sobre la informació, la seva rellevància i l'encaix al món narratiu.
 - La negociació s'ha produït bàsicament en els espais comuns però també dins de la classe i a través de les xarxes socials.

Implicació social: "Si ho comparteixo, avanço més"

- La manca d'estratègies per treballar en equip fa que hi hagi dissonàncies en el funcionament.
- L'experiència prèvia es mostra com a rellevant en posar en pràctica aquesta habilitat.
- La comunicació entre els companys ha estat essencial per avançar en la resolució del repte plantejat. Però també en la integració de tots els

companys, atenent que, si no es compartia la informació i es treballava en grup, hi havia persones que podien quedar desplaçades de la dinàmica.

Implicació emocional: "Toni, vull ajudar-te!"

- Tant aquells participants que han interpretat que la ficció era real com aquelles persones que no, comparteixen un mecanisme de "fer com si". Quan es produeixen nivells d'immersió molt elevats s'ha pogut observar que aquesta transportació ha anat en detriment a les capacitats d'anàlisi crítica
- Les emocions es vinculen molt estretament amb la identificació amb el personatge i la intensitat dels sentiments és determinant en la immersió, la dedicació temporal i els esforços de tipus cognitiu i social que els estudiants realitzen.

Participació: consumidors o productors?

- S'han assumit nous rols per part dels estudiants, del paper passiu a convertir-se a la vegada en emissors que poden compondre, compartir, participar i difondre.
- Tot i que el més valorat per part dels estudiants és la possibilitat d'exercir autonomia i de prendre decisions, s'ha observat que no hi ha hagut produccions en forma de paratextos del món narratiu. Aquest fet es pot explicar per una manca de temps.
- S'han realitzat produccions quan es requeria explícitament en el desenvolupament de la narració
- El grau de participació dels estudiants ha estat divers entre els grups, dins d'aquests i en diferents moments de la narrativa en funció dels interessos individuals de cada estudiant.

CAPÍTOL 6.

CONCLUSIONS I PROSPECTIVA

La societat de la informació és una noció que permet definir el context actual. En altres perspectives complementàries es descriu com a societat del coneixement o societat digital. En qualsevol dels casos es fa referència a un moment històric en el qual la informació actua com a font fonamental del model productiu i de gestió del poder global (Castells, 1997). El canvi en les estructures i les relacions socials i econòmiques derivades de la digitalització també ha fet variar i multiplicar els agents que transmeten la informació i consegüentment les formes des de les quals s'estructura la mirada del món i les relacions entre les persones. En aquest sentit, les conseqüències de la societat de la informació no només estan relacionats amb la presència de les tecnologies sinó també amb els marcs de pensament des dels quals se'n fa ús. Precisament algunes de les conseqüències més visibles estan relacionades amb els processos comunicatius, tant pel que fa a les eines com també a l'expressió i als processos relacionats amb la paraula (Ong, 1986). La digitalització, la comunicació de masses, la creació d'estructures no seqüencials, la convergència de mitjans o la participació activa dels usuaris són algunes de les característiques que diferencien les noves formes de comunicació (Scolari, 2008).

Des d'un punt de vista pedagògic aquests canvis comunicatius, la presència d'eines digitals i les competències que se'n deriven posen de manifest la necessitat d'explorar nous models entorn als processos d'ensenyament i aprenentatge, i un dels canvis més remarcables afecta la idea d'alfabetització (Lankshear i Knobel, 2008) i especialment d'alfabetització digital. Consegüentment, la institució escolar és interpel·lada freqüentment com un dels agents responsables de donar respostes a la nova situació. Però a la vegada ha de fer front a la consolidació de nous escenaris i agents actius que influeixen en els processos d'aprenentatge i a una certa divisió entre les competències necessàries per a la societat i els coneixements que es proposen al currículum (Coll, 2004).

El jovent es presenta com un col·lectiu destacat per haver crescut en una societat de la informació, rodejats de mitjans digitals, integrats al seu dia a dia i a la vegada com un col·lectiu que es troba en un moment vital en el qual els processos d'aprenentatge i de relació amb el seu entorn són determinants perquè és en aquest moment en el qual es creen recursos simbòlics i expressions que permeten conformar una identitat pròpia de la generació (Gardner i Davis, 2014; Rubio, 2010). Tal com argumenta Willis (1990) els anys d'adolescència són importants des d'una perspectiva cultural i especialment en la necessitat de centrar l'atenció qualitativa, perquè és aquí

on, com a mínim en les cultures occidentals del primer món, les persones construeixen la major part de la seva auto-consciència i formen mòduls simbòlics a través dels quals s'entenen a ells mateixos i les seves possibilitats.

En aquest context i des de la perspectiva esmentada, la narrativa transmèdia apareix com una proposta adequada per implementar noves aproximacions educatives i culturals caracteritzades per models de comunicació i participació poc estudiats fins al moment, sobretot des de la perspectiva d'educació formal. La narrativa transmèdia es basa en la creació de móns narratius en els quals convergeixen múltiples mitjans o plataformes, analògics o digitals, així com localitzacions, habitualment de manera no concomitant en el temps. Els mitjans realitzen aportacions diferents i s'integren per donar coherència a la narració i significació a l'argument. Aquesta convergència requereix un rol actiu per part de l'audiència per tal d'aconseguir una comprensió global de l'argument, una immersió en la història i l'apropiació de contingut que pot ser ampliat o canviat per part dels usuaris. Des d'un punt de vista educatiu en aquesta tesi es proposa com un sistema coordinat de distribució d'informació a través de diferents mitjans, que permet una integració al context escolar i una participació i implicació cognitiva, social i emocional per part dels estudiants. En aquesta aproximació s'ha evidenciat que existeix una certa bretxa entre les aproximacions teòriques que envolten la idea de la transmedialitat i les pràctiques dutes a terme.

És per això que aquesta investigació pretén contribuir a reduir aquest espai a partir del disseny i la implementació d'un enfocament innovador a través de La Carta Ancestral, que ha permès presentar la narrativa transmèdia com una estratègia adequada per donar resposta a alguns dels reptes que planteja la societat de la informació per a les institucions formals. En primer lloc, la tesi ha permès identificar la influència del **disseny** del món narratiu en l'assoliment dels seus objectius transmedials. En segon lloc, s'han descrit alguns elements clau que són rellevants per a la seva **aplicació** en un context educatiu i que han permès el desenvolupament de pràctiques integrades no limitades a un lloc o espai determinat. Finalment, s'ha observat la **pràctica** dels estudiants i com han construït significats rellevants d'una forma situada a partir de posar en pràctica competències culturals i d'alfabetització digital.

El fet de dur a la pràctica una aproximació tan poc explorada ha permès entendre millor des de quina posició i per a què la narrativa transmèdia pot ser considerada com una eina adequada i útil. Tant per als professionals de l'educació com pel món educatiu en general es demostra un exemple concret d'una pràctica pedagògica situada, motivadora i significativa, basada en projectes i reptes, que permet recontextualitzar el currículum, promoure pràctiques relacionades amb una implicació social de l'aprenentatge i fomentar competències pròpies de la societat digital trencant, en certa manera, les barreres entre què es fa dins l'escola i què es fa fora (Buckingham, 2007).

Les possibilitats i els impactes positius que s'han derivat de l'enfocament de la investigació es resumeixen en les següents conclusions, relacionades amb els objectius i les preguntes de recerca. Per poder assolir-lo s'han plantejat tres dimensions d'anàlisi que permeten observar la narrativa transmèdia des de 1) les característiques de disseny, 2) la proposta d'aplicació al context educatiu i 3) la pràctica dels estudiants.

1.

Pel que fa a la perspectiva del disseny, a través de la narrativa transmèdia La Carta Ancestral s'ha implementat i validat un enfocament que per les seves característiques ha produït un debat permanent entre la ficció i la realitat. Aquest ha tingut diverses conseqüències en la pràctica derivada:

En primer lloc, es destaca que **el marc d'actuació dels estudiants s'ha relacionat amb l'activitat de jugar fins a la consecució de l'objectiu plantejat**. Des de l'inici del relat els estudiants han assumit com a propis els objectius intrínsecs de la narració, vinculats amb el repte que planteja l'argument. En altres casos l'objectiu ha estat la descoberta de qui promovia La Carta Ancestral. En qualsevol dels dos patrons d'actuació la dedicació ha estat permanent i no s'ha donat per acabada fins a la consecució dels objectius. La motivació a l'hora de realitzar les accions s'ha basat en la lògica de la recompensa de la mateixa manera que es presenta als jocs (Constikyan, 2013). La diferència, però, ha estat que en aquest cas la recompensa no ha estat en termes de puntuació sinó d'obtenció d'informacions que han permès, en primer lloc, avançar en la resolució del misteri i en segon lloc, encaixar peces per conformar un argument complet del relat. La identificació explícita de La Carta Ancestral com un joc no ha estat majoritària però la pràctica dels estudiants ha estat descrita per ells com

jugar. Aquesta percepció una mica confusa dels s'explica per una interferència del context formal. Des de la seva perspectiva, tot i que creuen que han jugat, el treball simbòlic que implica jugar a un joc (Salen i Zimmerman, 2005) no s'ha associat al context formal.

En segon lloc, el fet de **no actuar a partir d'un avatar ha fet que les normes s'hagin negociat segons el marc de creences i convencions pròpies dels estudiants**. El significat d'un joc es conforma a partir de la representació de qüestions internes i externes definides i la relació amb les normes pre-existents en la mateixa dinàmica de joc. Les normes o les convencions de comportament en els jocs tradicionals no varien d'un joc a l'altre. En el cas de la narrativa transmèdia no existeix un corpus de normes prèvies imposades per la dinàmica sinó que tot queda en mans de la negociació i de la interpretació dels participants i l'acte de jugar determina la interpretació que se'n realitza (Salen i Zimmerman, 2005). L'anàlisi de les dades referides al disseny del món narratiu indiquen que el fet que la creació de significats no es derivi de l'ús de cap mitjancer com un avatar, com passa en els videojocs, fa que les convencions de comportament i les normes configurades siguin les que regeixen la vida dels estudiants.

En tercer lloc el disseny del món narratiu basat en la integració de la narració en la realitat pròpia dels estudiants, juntament amb la configuració dels personatges amb unes característiques d'edat similars a les dels estudiants i la interpel·lació directa que realitzen **ha permès la immersió al món narratiu per part d'alguns estudiants, amb una vinculació emocional, temporal i de dedicació que segons expressen tant el professorat com els estudiants no succeeix en la pràctica habitual a l'aula**. La immersió té a veure amb la capacitat d'absorció i la dimensió emocional que inclou l'experiència dels jugadors (Huizinga, 1950; Klastrup i Tosca, 2004). La immersió basada en desafiaments (Lindley et al., 2008) observada a La Carta Ancestral es justifica bàsicament per la identificació i la interpel·lació directa dels personatges del relat i amb una vinculació emocional pròpia de les històries (Balaam, 2013) que difícilment pot succeir amb altres textos de tipus més expositiu. Els estudiants que han manifestat una motivació més elevada són aquells que mostren un nivell d'immersió més elevat explicitada a través de la suspensió voluntària de la capacitat de discernir la realitat de la ficció (Ryan, 2004b). Un segon perfil de participants s'ha caracteritzat per investigar la veracitat dels materials, elaborant cerques sistemàtiques que els permetessin descobrir l'origen d'aquests. Finalment, els estudiants que han mostrat

una actitud més analítica són els que han aïllat els aspectes d'identificació amb els personatges i s'han mantingut més al marge de l'activitat grupal.

Els estudiants han actuat com caçadors i recol·lectors d'informació per tal de fer convergir les peces d'informació provinents de diferents mitjans i construir així una comprensió completa del món narratiu (Jenkins, 2008). Els mitjans actuen a la narrativa transmèdia des del punt de vista de convergència, és a dir, la seva intervenció permet una construcció de significat que va més enllà de la pantalla i, a diferència de la multimedialitat, no es materialitza una funció dels mitjans en un únic missatge sinó que cada un realitza una aportació d'informació diferent (Dena, 2009; Jenkins, 2008). El concepte de convergència s'utilitza tant per referir-se a una dimensió tecnològica com cultural basada en la funció de tecnologies i pràctiques culturals que tradicionalment s'havien emprat de forma independent (Bukingham, 2007). Tot i que tal com argumenta Scolari (2004) pot semblar contradictori que convergència i transmedialitat s'uneixin, la convergència pren sentit si s'entén que els actors tendeixen a convergir i fusionar per poder generar continguts transmedials. En el cas de La Carta Ancestral els mitjans que intervenen han estat específicament dissenyats i n'inclouen tant digitals interactius i no interactius com analògics. A partir d'aquestes aportacions els estudiants han creat significats unint fragments d'informació i creant hipòtesis. S'han observat diferències en l'elaboració d'hipòtesis, ja que en funció del grau d'implicació dels estudiants aquestes s'han construït de forma individual o s'han creat i negociat conjuntament amb altres companys.

2.

Respecte a la segona pregunta de recerca, relacionada amb la proposta d'aplicació d'una narrativa transmèdia en un entorn escolar, concretament a l'Educació Secundària Obligatòria, l'enfocament d'una activitat basada en projectes i estretament relacionada amb el context on se situa ha permès constatar:

En primer lloc, la narrativa transmèdia **permet entendre els processos d'aprenentatge des d'una perspectiva relacional entre contextos**. Aquesta perspectiva s'ha assolit per part dels estudiants més immersos que han assolit, segons la seva percepció, canvis en el paper del seu propi aprenentatge, entès més enllà del punt de vista escolar. La proposta ha permès als estudiants transferir pràctiques entre contextos i actuar a partir de la indagació, realitzant construccions de significats en

diversos espais i moments, compartint la noció d'activitat més enllà del context acadèmic. La interacció experimental per part dels estudiants ha permès desenvolupar el sentit de descoberta, que integra als estudiants però també al seu entorn, ja que en moltes ocasions és complicat desconnectar de l'experiència que viuen i acaba incorporant-se a la seva vida i al context més enllà de l'escola. D'aquesta manera, entendre els processos d'aprenentatge de manera convergent permet traslladar les pràctiques entre contextos, en tant que es posa el focus en la pràctica i no en el context en el qual es produeix.

La proposta d'aplicació de La Carta Ancestral es realitza a partir d'una concepció d'aprenentatge situat (Gee, 2008), ja que es basa en les situacions en les quals els estudiants són interpel·lats directament i han de prendre decisions. La seva significació és producte d'una activitat i del context en la qual es produeix (Brown et al., 1989). El concepte de context sorgeix de l'interès sobre quines accions s'interpreten a partir d'un marc determinat (Bateson, 1972). Segons aquesta interpretació la identitat pròpia o la forma d'actuar poden variar (Goffman, 1991). En el camp de l'educació aquesta diferenciació s'ha determinat tradicionalment entre contextos formals, no formals o informals (Trilla, 1985) però actualment l'expansió d'oportunitats per aprendre i moure's per diferents llocs d'aprenentatge (Erstad, 2013) posa de manifest la necessitat d'explorar el sentit de l'aprenentatge formal més enllà de l'aula.

En segon lloc, s'ha constatat la rellevància de l'avaluació en els processos d'aprenentatge, però la narrativa transmèdia **ha permès aplicar una proposta per donar valor a l'activitat més enllà de l'obtenció d'una qualificació**. Els estudiants han manifestat que a l'entorn escolar la qualificació té un paper prioritari i la intensitat de les seves accions o la valoració dels seus processos d'aprenentatge queden pràcticament reduïts a la consecució d'una qualificació o una altra. La Carta Ancestral ha permès als estudiants realitzar algunes activitats dins del context escolar sense la percepció d'estar sotmesos a l'avaluació del professorat. En aquests casos ha implicat dotar de significació activitats de la vida quotidiana dels estudiants (Willis, 1990) quan aquestes s'han dut a terme dins l'escola. Algunes de les pràctiques desenvolupades s'associen a formes de cultura popular que tradicionalment s'han separat del món acadèmic (Gee, 2004; Jenkins, 2008).

En aquest sentit, s'han posat en pràctica estratègies diferents segons la percepció del context i conseqüentment s'han configurat pràctiques alfabetitzades diferents. S'ha realitzat una construcció mental de context en el qual s'interpreten de manera diferent els processos, les relacions i fins i tot el valor que es dona a les pràctiques, associant el context amb el tipus de pràctiques i no tant a un context físic. L'alfabetització no és la mateixa en tots els contextos sinó que hi ha pràctiques que involucren diferents sistemes simbòlics, mitjans o finalitats (Pahtl i Burnett, 2013). Es poden diferenciar les pràctiques des de la perspectiva de contextos però també de dominis (Gee, 2004). Quan s'ha interpretat el context des de la perspectiva d'entorn escolar han emergit dominis dominants i el valor de l'avaluació per part del professorat. Contràriament, quan aquests han minvat s'han fet visibles pràctiques vernacles que existeixen en dominis més quotidians (Barton i Hamilton, 2012) més enllà dels usos legitimats per les institucions socials (Cassany, 2006) i s'ha donat valor a l'activitat per la seva finalitat dins del món narratiu.

El professorat ha realitzat un esforç per entendre que totes les produccions i tots els textos de la narrativa transmèdia podien formar part i incloure's en el procés d'aprenentatge. Les activitats que han realitzat els estudiants han permès superar les jerarquies culturals per tractar textos populars amb la mateixa atenció i reconeixement que els textos canònics (Jenkins, 2010).

En tercer lloc, **la proposta d'aplicació s'assimila a una estratègia basada en projectes**. Aquest mètode constitueix una estratègia didàctica llargament citada i experimentada (Salinas et al., 2008). El projecte, igual que La Carta Ancestral, s'adequa a la seva finalitat proposant un conjunt d'accions integrades en les quals participa tot el grup, amb diferents intensitats o graus d'implicació. Els processos d'aprenentatge que es deriven del món narratiu són interdisciplinaris i l'evolució del relat depèn de les accions i decisions dels estudiants, que actuen des de l'autonomia i la pràctica. Així mateix la participació activa es promou a partir estratègies col·laboratives que poden estar mitjançades per TIC (Salinas et al., 2008). L'experiència prèvia en el treball basat en projectes es mostra com un fet diferencial a l'hora d'organitzar les activitats derivades de La Carta Ancestral, ja que es posen en joc més fàcilment estratègies de treball col·lectiu, de distribució de tasques i sobretot d'autoorganització i autonomia.

Aquest fet també es relaciona estretament amb una dimensió social, explicitada a través de la integració de persones de l'entorn que, tot i ser part de la vida quotidiana, es traslladen a l'entorn escolar (Barton i Hamilton, 2012). L'activitat dels estudiants pot ser descrita com un procés social en el qual les seves interpretacions individuals prenen forma i es reforcen a partir dels debats amb altres persones (Jenkins, 2010) més enllà dels seus companys d'institut.

3.

Finalment, en tercer lloc s'ha observat l'ús dels estudiants, que han identificat la narrativa transmèdia com una tasca reptadora i motivadora en tant que ha permès dur a la pràctica estratègies i competències que creuen necessàries per a la seva formació però que habitualment no es desenvolupen en entorns fora de l'educació formal.

El rol proposat als estudiants es basa en una posició activa tant pel que fa al consum com la producció. La narrativa transmèdia se situa en una perspectiva de cultura participativa, hi ha una idea que és inherent i que implica apoderar al participant, és a dir, un canvi en la relació de lectura a favor de l'usuari (Martínez Terrero, 2006), que s'integra voluntàriament al món narratiu, hi interactua i pren decisions que determinen el seu desenvolupament. La narrativa transmèdia sorgeix de forma coherent inserida dins d'un context de convergència mediàtica (Jenkins, 2008) i d'audiències actives (Abercrombie i Longhurst, 1998). Els lectors són agents actius, passen de consumidors passius a audiències (Dena, 2010). La participació dels estudiants permet teixir una xarxa d'accions i decisions que els doten d'un grau d'autonomia i de realisme en el desenvolupament de la narrativa. Però també existeix una dimensió de producció que en el cas de La Carta Ancestral ha estat elaborada pels estudiants a través de diferents plataformes: el correu electrònic, la xarxa social Facebook, les pàgines web, la webquest, la carta postal o la caça del tresor.

La idea del lector model (Eco, 1987) que estableix el dissenyador no només té a veure amb la capacitat de descodificació del missatge explícit i implícit. També es relaciona amb la seva especialització i amb l'establiment sistemàtic i conscient d'aquests espais buits, per part del dissenyador, perquè el lector pugui participar-hi i afegir-hi la seva contribució. En aquest sentit, i per la innovació que suposen tipologies narratives com les transmèdia respecte a les pràctiques habituals dels

estudiants, a vegades es produeixen asimetries entre els codis de descodificació i codificació. La falta de contextualització i d'indicacions directes per part del professorat fa que els generi una incertesa que només en els casos d'experiència prèvia o d'un alt grau d'immersió al relat han pogut superar de manera exitosa.

El procés d'indagació i l'autonomia en la presa de decisions ha estat un repte pels estudiants, especialment per la falta d'experiència prèvia en activitats com aquesta. La seva persistència ha estat la clau per superar els moments de dubtes o de menys motivació fins a l'assoliment de l'objectiu final. Tot i la falta d'experiència prèvia expressada pels estudiants i específicament en el seu desenvolupament en un entorn escolar, destaquen aquestes activitats com competències rellevants pel seu procés formatiu. La posició activa dels estudiants contrasta segona la seva percepció respecte a les activitats habituals en les quals prenen una actitud més passiva. Tot i que el més valorat pels estudiants és la possibilitat d'exercir un alt grau d'autonomia i l'activitat com a eix central, no s'han observat produccions en forma de paratextos del món narratiu. Les contribucions s'han realitzat per motivacions internes del relat i no per una voluntat de complementar la narració.

Tal com s'expressa en la literatura prèvia s'ha constatat que **les contribucions i les accions que els participants realitzen estan vinculades a pràctiques alfabetitzades i a competències tant informacionals com culturals** (Jenkins, 2010; Herr-Stephenson et al., 2013; Scolari i Simon, 2016). Aquesta percepció es pot entendre si l'alfabetització es considera com una pràctica social relacionada amb una acció col·lectiva. D'una forma genèrica entendre la narrativa transmèdia des d'aquesta perspectiva permet un nou enfocament del concepte alfabetització que inclou la capacitat d'experimentar amb les coses pròpies de l'entorn com una forma de resoldre problemes (Jenkins, 2006). I aquesta experimentació va més enllà dels textos analògics i inclou diferents tipus d'alfabetització visual (Gee, 2004) i multimodal.

Una de les formes d'entendre-ho és precisament la idea de desenvolupar formes d'alfabetització específiques per cada tipus de mitjà que permeti desempaquetar la informació, descodificar-la (Área et al., 2012). Aquesta pràctica exigeix alguns requeriments en forma de competències lectores i d'alfabetització general per entendre la informació i construir significats vinculats. Això implica tant les competències tècniques en l'ús de mitjans com també l'anàlisi crítica dels textos des

de la visió pròpia (Abercrombie i Longhurst, 1998). És especialment rellevant aquest darrer element, ja que la pràctica derivada inclou el domini d'un conjunt d'habilitats que van més enllà de l'ús de la tecnologia des d'una perspectiva tècnica i fa èmfasi en una especialització temàtica (Jenkins, 2009) i la capacitat de realitzar judicis de valor sobre la informació, la comprensió i construcció de significat (Bawden, 2002).

Al tractar-se d'una activitat col·lectiva tant les decisions preses com especialment la construcció de significats es relacionen estretament amb processos de negociació, identificats per Jenkins et al. (2009) com una de les competències culturals clau per al segle XXI identificades a partir de la revisió de noves alfabetitzacions i formes d'aprenentatge informal.

La negociació és identificada per part dels estudiants no només en els processos de revisió i reconeixement de la narració sinó també en la defensa del valor de la pròpia interpretació del món transmedial (Klastrup i Tosca, 2013b). A la vegada es relacionen amb la comunicació interpersonal i la col·laboració, una de les dimensions que defineix la competència digital (Generalitat de Catalunya, 2015; Jenkins et al., 2009). En aquests processos hi ha un cert nivell d'activitat cultural però també una activitat social o interpersonal sense la qual aquest fenomen no existiria. La comunicació entre els companys i amb l'entorn s'ha mostrat com un indicador per avançar de manera més efectiva en la resolució del repte plantejat. Tot i no haver-hi cap indicació sobre l'organització, les dinàmiques de col·laboració s'han mostrat com a útils, ja que indirectament s'han aguditzat aquestes estratègies per fer-les més efectives. Malgrat que no hi ha hagut temps suficient per poder observar una millora significativa sí que la decisió dels mateixos estudiants per optar pel treball col·laboratiu en detriment de l'individualitzat es pot considerar com un primer pas per a la presa de consciència de la rellevància de desenvolupar estratègies d'aquest tipus.

De manera general, la rellevància de les competències culturals és entesa des de la perspectiva que són necessàries per preparar al jovent per la participació, ser conscients de la influència dels mitjans en la percepció que tenen del món i com a agents creadors i actius. Més enllà del desenvolupament d'aquestes competències segurament cal una reflexió que assumeixi la institució escolar com l'encarregada de vetllar pel seu assoliment, no deixant a l'emparedat dels entorns o les possibilitats de capital cultural que els estudiants tenen a fora com l'única oportunitat que poden tenir per assolir-les.

Limitacions de la investigació

Una vegada finalitzat el procés d'indagació, a continuació s'identifiquen algunes limitacions de la investigació amb la voluntat que es puguin tenir en compte per a futures investigacions.

En primer lloc es destaca la diversitat dels estudiants que en aquesta investigació ha permès observar rols i patrons d'actuació diferents però també ha estat un obstacle en la mesura que les diferències de participació han dificultat la descripció de tendències centrals o significatives. Les diferències acadèmiques i d'experiències prèvies han fet difícil comparar algunes dades i consegüentment tenir una visió més profunda de la pràctica dels estudiants en relació amb els elements de disseny o la proposta d'aplicació.

Així mateix, aquesta divergència de perfils s'ha mostrat dins dels mateixos grups classe. Hi ha diferents interessos i nivells que permeten enriquir l'experiència però també es fa difícil establir un ritme en el qual tothom s'hi senti còmode. Per tant, si no hi ha molt bona comunicació entre el mateix grup i la informació flueix és fàcil que hi hagi estudiants que no segueixin el mateix ritme d'avanç en la descoberta d'informacions o en la creació de significats. La comunicació dins del mateix grup ha estat una estratègia clau i de resolució d'aquests desnivells. En els casos en els quals no hi ha hagut bona comunicació aleshores s'han produït disfuncions.

En referència al disseny i la implementació de la narració en un entorn escolar és rellevant considerar les limitacions imposades en termes d'organització de l'aula i d'aproximació disciplinària als coneixements. Plantejar una investigació que permetés una adequació a aquests requeriments formals ha fet que s'hagin pres decisions sobretot des del disseny de la narració que permetin combinar les característiques de la narrativa transmèdia i alguns requeriments de l'educació formal com la planificació didàctica o la recollida d'evidències avaluables. Aquest fet ha reduït les opcions de contribució per part dels estudiants en el desenvolupament de la narració, ja que tot i que el seu avanç era determinat per les seves accions, totes elles estaven delimitades per límits que permetessin mantenir un cert control per part del professorat i dels investigadors.

Així mateix, les característiques de la narrativa transmèdia i la voluntat d'observar la pràctica genuïna dels estudiants ha delimitat l'ús d'instruments de recollida de dades, principalment l'observació participant. Aquesta manca d'instruments d'observació directa ha fet que totes les dades recollides es limitin a la perspectiva del professorat i a la indirecta de la investigadora i la percepció dels estudiants no s'ha recollit durant el procés sinó només al final, fet que pot haver modificat la seva percepció.

Respecte a les dades obtingudes s'observa una limitació a l'anàlisi des de la percepció dels actors implicats. S'ha tingut en compte les percepcions però no s'ha aprofundit en mesurar el grau d'assoliment de les competències desenvolupades o l'anàlisi de la millora dels aprenentatges.

Finalment, un altre inconvenient ha estat la manca de teorització prèvia que encaixi en la proposta de narrativa transmèdia de ficció dissenyada i aplicada en un entorn escolar. Tot hi haver-hi iniciatives en altres disciplines o bé pràctiques similars a la narrativa transmèdia en contextos educatius, ha estat difícil establir un corpus teòric sòlid que hagi permès argumentar de manera rica i consolidada les dades obtingudes.

Tot i aquestes dificultats, s'espera que aquesta recerca permeti apuntar a investigacions futures que superin aquestes i altres limitacions i avancin en el coneixement de les potencialitats educatives de la narrativa transmèdia.

Investigacions futures

Després de la descripció i l'anàlisi dels resultats obtinguts es reafirma el convenciment i l'interès de les potencialitats de la narrativa transmèdia amb finalitats educatives i a la vegada queda palesa la necessitat de seguir indagant en aquest coneixement sobre les característiques d'aquestes narratives i la seva aplicació i efecte a l'àmbit educatiu.

Una de les primeres línies d'interès futur implica aprofundir en alguns dels aspectes analitzats en aquesta recerca: les característiques del disseny, l'aplicació i usos possibles en contextos educatius i les pràctiques que realitzen els estudiants.

En el primer cas queda pendent explorar narratives transmèdia que tinguin unes característiques de disseny diferents, sobretot en termes de món narratiu i de relació entre la ficció i el realisme. Amb la creació de móns narratius més complexos es poden explorar amb més detall les característiques d'identificació amb els personatges, de negociació de convencions de comportament o de producció de continguts que permetin realitzar contribucions significatives al desenvolupament de la narració. Així mateix, una altra via d'exploració podria ser en termes de narrativa transmèdia de no ficció, vinculades a altres iniciatives dutes a terme en contextos de denúncia o d'activisme social.

Un segon aspecte, vinculat a l'aplicació, és la implementació de la narrativa transmèdia en altres etapes educatives, sigui a estudiants d'educació primària o explorant les potencialitats que pot tenir en contextos d'educació superior. En aquest mateix sentit, també manquen indicis que permetin explorar altres propostes d'aplicació a l'entorn educatiu, plantejant metodologies didàctiques diferents o que permetin complementar l'aplicació proposada, aprofundint en les formes d'avaluació dels aprenentatges, de guia del procés per part del professorat o de millora de les estratègies de treball per projectes.

Finalment, respecte a la pràctica dels estudiants cal avançar en el reconeixement de la seva activitat i de les competències derivades. Així mateix, la seva pràctica pot anar més enllà del relat i es podria elaborar una proposta que permetés treballar, a partir de la finalització del relat, aprofundir en l'estudi i enfortir el rol de productors dels estudiants, creant espais perquè realment incorporin pràctiques que realitzen fora de l'institut des del seu interès.

Replicar altres narratives transmèdia a contextos diferents i aprofundir en la seva descripció hauria de permetre identificar aquells elements que permetrien escalar la proposta i fer-la viable i reproduïble en diferents contextos. Tot i que un cert grau d'adaptació al context es fa imprescindible per tal de poder reproduir la narrativa transmèdia, ampliar el coneixement sobre el disseny i la seva aplicació podria permetre elaborar una guia de recomanacions i indicacions. O bé un conjunt de materials que permetessin el seu ús en qualsevol espai i així esdevenir un recurs útil i accessible per al professorat perquè el pogués incorporar a la seva tasca docent.

BIBLIOGRAFIA

- Aarseth, E. (2004). Genre trouble. *Electronic Book Review*, 3, 1-7.
- Abercrombie, N. i Longhurst, B. (1998). *Audiences*. New York: Peter Lang
- Adell, J. (2006). Alfabetització digital. Llegir i escriure en l'era de la informació. *Escola Catalana*, 41(427), 6-8.
- Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling. Creating narraives with new media*. California: Praeger.
- Alper, M. i Herr-Stephenson, R. (2013). Transmedia play: Literacy across media. *Journal of Media Literacy Education*, 5(2), 366-369.
- Althuser, L. (1974). *Escritos*. Barcelona: Editorial Laia.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Colección Paidós Educador. México: Paidós Mexicana.
- Área, M., Gutiérrez, A. i Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Askwith, I., Jenkins, H., Green, J., i Crosby, T. (2006). *This Is Not (Just) An Advertisement*. ivanaskwith.com. Recuperat de:
http://ivanaskwith.com/writing/IvanAskwith_ThisIsNotJustAnAdvertisement.pdf
- Balaam, M. (2013). A part practical and part conceptual response to orchestration. *Computers and Education*, 69, 517-519.
- Barthes, R. (1980). *S/Z: an essay*. México: Siglo XXI.
- Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educación*, (10), 051-78.
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Nova York: Wiley-Blackwell.
- Barton, D. i Hamilton, M. (2012a). Researching literacy practices. Learning from activities with teachers and students. Dins: D. Barton, M. Hamilton, i R. Ivanic, (eds). *Situated Literacies. Reading and writing in context*. New York: Routledge.
- Barton, D. i Hamilton, M. (2012b). *Local literacies. Reading and writing in one community*. USA: Routledge.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bauman, S. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5, 361-408.

- Beach, K. (1999). Consequential Transitions: A Sociocultural Experiment Beyond Transfer in Education. *Review of Research in Education*, 24, 101-139.
- Biatti, M., Fraticelli, D., Gómez, D., Lowood, H., Maietti, M., Pérez, O., ... Scolari, C. A. (2008). *L'homo videoludens: videojocs, textualitat i narrativa transmèdia*. Vic: Eumo.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bogost, I. (2007). *Persuasive Games. The expressive power of videogames*. Massachusetts: MIT Press.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. i Passeron, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bremont, C. (1973). *Logique du récit*. Paris: Éditions du Seuil
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Brown, J.S., Collins, A. i Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruce, B.C. (2009). Ubiquitous Learning, Ubiquitous Computing and Lived Experience. Dins: B.Kope i M.Kalantzis (ed.) *Ubiquitous Learning* (p. 21-31) Illinois: University of Illinois.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Massachusetts: MIT Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruns, A. (2008) *Blogs, Wikipedia, Second life and Beyond. From production to Producers*. NewYork: Peter Lang
- Buckingham, D. (2007). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Buckingham, D. (ed) (2008). *Youth, Identity, and Digital Media*. Cambridge: MIT Press.
- Buckingham, D., i Sefton-Green, J. (2005). *Cultural studies goes to school*. Oxon: Taylor i Francis.
- Burbules, N.C. (2009). Meanings of Ubiquitous Learning. Dins: B.Kope i M.Kalantzis (ed.) *Ubiquitous Learning* (p. 15-21) Illinois: University of Illinois.
- Burbules, N. i Callister, T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.
- Bush, V. (1945). As we may think. *The atlantic monthly*, 176(1), 101-108.
- Carr, N. (2010). *¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes? Superficiales*. Madrid: Taurus.

- Cassany, D. (2006). Análisis de una práctica letrada electrónica. *Páginas de guarda: revista de lenguaje, edición y cultura escrita*, (2), 99-112.
- Castellón, L i Jaramillo, O. (2013) Educación y videojuegos: Hacia un aprendizaje inmersivo. Dins: C.Scolari (ed.). *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ceretta, S. B., i Froemming, L. M. (2011). Geração Z: Compreendendo os hábitos de consumo da geração emergente, 3(2), 15-24.
- Chomsky, N. (1985). *El lenguaje i el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Ciancia, M. (2013). Transmedia phenomena: new practices in participatory and experiential content production. *Proceedings of the 11th European Conference on Interactive TV and video*, 41–44.
- Claxton, G. (2013). *What's the point of school?: Rediscovering the heart of education*. London: Oneworld Publications.
- Coll, C. (2004). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, 15–56. México: Comité Mexicano de Investigación Educativa.
- Coll, C. (2012). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. Dins: R. A. Marchesi, J. C. Tedesco i C. Coll (coord.), *Reformas educativas y calidad de la educación*. Madrid: OEI-Santillana.
- Comissió Europea, (2007). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. *Diario Oficial de la Unión Europea L*, 394 de 30 de diciembre.
- Cope, B. i M. Kalantzis, Eds. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Cope, B. i Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning*. Illinois: University of Illinois Press.
- Costikyan, G. (2013). *Uncertainty in Games*. Massachusetts: MIT Press.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Cuadrado, T. (2008). *La enseñanza que no se ve: educación informal en el siglo XXI*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines. The classroom use of technology since 1920*. New York: Columbia University Press.

- Cuban, L. (2009). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Harvard: University Press.
- Davidson, D. (2010). *Cross-media communications: An introduction to the art of creating integrated media experiences*. Pittsburgh: ETC press.
- Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, DOGC 6945 (2015).
- De Freitas, S. (2006). *Learning in immersive worlds*. London: Joint Information Systems Committee (JISC).
- DeMause, L. (1982). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.
- Dena, C. (2004). Current State of Cross Media Storytelling : Preliminary observations for future design. *Crossmedia communication in the dynamic knowledge society*. European Information Systems Technologies event. The Hague, Netherlands, 1–11.
- Dena, C. (2009). *Theorising the Practice of Expressing a Fictional World across Distinct Media and Environments*. Sydney: University of Sidney.
- Dena, C. (2010). Beyond Multimedia, Narrativa and Game. Dins: R.Page (ed.), *New perspectives on narrative and multimodality*. (p.183-201). New York: Routledge.
- Dillenbourg, P. (2013). Design for classroom orchestration. *Computers and Education*, 69, 485–492.
- Eco, U. (1976). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1987). *El lector modelo*. Lumen. Barcelona: Lumen.
- Eco, U (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- Edwards, R., Biesta, G., i Thorpe, M. (2009). *Rethinking contexts for learning and teaching*. London: Routledge.
- Egan, K. (1986). *Teaching as StoryTelling. An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ermi, L. i Mäyrä, F. (2005). Fundamental components of the gameplay experience: Analysing immersion. *Worlds in play: International perspectives on digital games research*, 37, 2.
- Erstad, O. (2013). *Digital Learning Lives. Trajectories, Literacies and Schooling*. New York: Peter Lang.
- Erstad, O., Gilje, Ø., i Christian, H. (2013). Vidas de aprendizaje conectadas : Jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios. *Comunicar*, 20 (40), 89–98.
- Escribano, F. (2012). Jóvenes y Videojuegos. Estado del Arte. *Revista de Estudios de Juventud*, (98), 9–22.

- Esteve, F., Adell, J., i Gisbert, M. (2013). El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI. *Comunicación en el II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*.
- Esteve Terradas. (2017) Institut Esteve Terradas i Illa. Recuperat de:
<http://www.iesesteveterradas.cat/>
- Fisch, S. M. (2016). Introduction to the special section: transmedia in the service of education. *Journal of Children and Media*, 10(2), 225–228.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Fundación Telefónica. (2013). 20 Claves educativas para el 2020. ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI. *Fundación Telefónica*, 1–47.
- Gallego Aguilar, A. F. (2011). *Diseño de narrativas transmediáticas. Guía de referencia para las industrias creativas de países emergentes en el contexto de la cibercultura*. Colombia: Universidad de Caldas.
- Gambarato, R. (2013). Transmedia Project Design: Theoretical and Analytical Considerations. *Baltic Screen Media Review*, 80–100.
- García-Galera, M. i Valdivia, A. (2014). Prosumidores mediáticos Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios. *Comunicar*, 43, 10-13.
- Gardner, H., i Davis, K. (2014). *La Generación APP*. Barcelona: Espasa.
- Gee, J. (1991). A linguistic approach to narrative. *Journal of Narrative and Life History*, 1(1), 15–39.
- Gee, J. (2004). *Lo que enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Archidona: Aljibe.
- Gee, J. (2008). Learning theory, video games, and Popular culture. Dins: K.Drotner, H.S.Jensen y K.Ch. Schroder (Eds.) *Informal learning and digital media*. UK: Cambridge Scholar Publishing.
- Generalitat de Catalunya (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit digital. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza editorial.
- Gisbert, M. i Esteve, F. (2011). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7, 48-59.
- Goffman, E., Winkin, Y., Botella, L., i Herrero, E. F. (1991). *Los momentos y sus hombres*. Barcelona: Paidós.
- Green, B i Beavis, Ch. Literacy education in the age of new media Dins: Hall, K., Cremin, T., Comber, B., i Moll, L. (2013). *International handbook of research on children's literacy, learning, and culture*. Sussex: Wiley-Blackwell.

- Gros, B. (Ed.) (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Hall, S. (1973). *Encoding and Decoding in the Television Discourse*. Birmingham: Centre for Contemporary Cultural Studies.
- Handler, C. (2004). *Digital storytelling: a creator's guide to interactive entertainment*. Oxford, USA: Elsevier.
- Hayes, G. (2007). *The myth of web 2.0 non-participation*. Recuperat de: <http://www.flickr.com/photos/garyhayes/3251571301/in/photostream>
- Heath, B. (1993). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herman, D., Jahn, M. i Ryan, M.L. (2005). *Encyclopedia of Narrative Theory*. Oxon: Routledge.
- Herr-Stephenson, B., Alper, M., Reilly, E. i Jenkins, H. (2013). *T is for transmedia: Learning through trans-media play*. Los Angeles and New York: USC Annenberg Innovation Lab and The Joan Ganz Cooney Center.
- Huizinga, J. (1950). *Homo Ludens: A Study of the Play Element in Culture*. Boston: Beacon Press.
- Hunicke, R., LeBlanc, M., i Zubek, R. (2004). MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. *Workshop on Challenges in Game AI*, 1–4.
- Illeris, K. (2003). *Three dimensions of learning: contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Malabar, Florida: Krieger.
- Illeris, K. (2009). *Contemporary Theories of Learning*. London: Routledge.
- Institut Marina (2017). Institut Marina La Llagosta. Recuperat de: <http://www.institutmarina.cat/>
- Islas, O. (2009). La convergència cultural a través de la ecologia de mitjans. *Comunicar*, 33 (17), 25-33.
- Ito, M. (2008). Education vs. entertainment: a cultural history of children's software. Dins: Salen, K. *The ecology of games. Connecting youth, games and learning*. (p. 89–116). Massachusetts: MIT Press.
- Jenkins, H. (2003). Convergence Is Reality. *Technology Review*. Recuperat de: <http://www.technologyreview.com/biomedicine/13052/>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergència de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (2009). The revenge of the Origami Unicorn: Seven principles of transmedia storytelling. *Confessions of an Aca-Fan. The official weblog of*

- Henry Jenkins. Recuperat de:
http://henryjenkins.org/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html
- Jenkins, H. (2010). *Piratas de textos. Fans, cultura participativa y televisión*. Madrid: Paidós.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushatma, R., Robison, A., i Weigel, M. (2009). *Confronting the challenges of a participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago: MacArthur Foundation.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Research in Education*, (32), 241–267.
- Jonassen, D., i Land, S. (Eds.). (2012). *Theoretical foundations of learning environments*. London: Routledge.
- Juul, J. (2005). *Half-real: video games between real rules and fictional worlds*. Massachusetts: MIT Press.
- Kaechele, M., i Rodríguez Illera, J. L. (2008). Alfabetización digital y adolescentes : un desafío para el sistema escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 42(3), 55–76.
- Kaplan, A. E. (1987). *Rocking around the clock. Music, television, postmodernism, consumer culture*. London: Routledge.
- Kennedy, D. (2009). *The spectator and the spectacle. Audiences in modernity and postmodernity*. UK: Cambridge University Press.
- Kerr, A., Brereton, P., Kucklich, J., i Flynn, R. (2004). *New Media: New Pleasures? TeM Working Paper*, Dublin City University.
- Kinder, M. (1991). *Playing with Power in Movies, Television and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Berkeley: University of California Press.
- Klastrup, L., i Tosca, S. (2004). Transmedial worlds: rethinking cyberworld design. Dins: *Proceedings of the International Conference on Cyberworlds* (p. 409–416).
- Klastrup, L. i Tosca, S. (2013). A game of thrones: transmedial worlds, fandom & social gaming. Dins: M.L Ryan. *Storyworlds across media* (p. 295-315). Nebraska: University of Nebraska Press.
- Klastrup, L. i Tosca, S. (2013b). Cuando los fans se vuelven jugadores: The lord of the rings desde la perspectiva de los mundos transmedia. Dins: C.Scolari. *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona. Barcelona (p.177-205).

- Klopfer, E., Osterweil, S., i Salen, K. (2009). *Moving learning games forward: Obstacles, opportunities, and openness*. Massachusetts: MIT Press.
- Kollar, I., i Fischer, F. (2013). Orchestration is nothing without conducting - But arranging ties the two together!: A response to Dillenbourg (2011). *Computers and Education*, 69, 507–509.
- Kress, G. (1997). Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. Dins: I. Synder (Ed.), *Page to screen*. London: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge.
- Kress, G i Van Leeuwen, T (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. Hodder Education Publishers.
- Lacasa, P. (2011). *Los videojuegos: aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata.
- Lankshear, C., i Knobel, S. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula* (Vol. 2). Madrid: Ediciones Morata.
- Lankshear, C., i Knobel, M. (2008b). *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (Vol. 30). Peter Lang.
- Lankshear, C., Gee, P., Knobel, M. i Searle, C. (1997). *Changing Literacies*. London: Open University Press.
- Laurel, B. (2013). *Computers as theatre*. London: Addison-Wesley.
- Lave, J. i Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leander, K., Philips, N. i Taylor, K.H (2010). The changing social spaces of learning: mapping new mobilities. *Review of Research in Education*, 34, 329-394.
- LeCompte, M. D., Millroy, W. L. i Preissie, J. (Eds.). (1992). *The handbook of qualitative research in education*. California: Academic Press.
- Lévy, P. (2001). *Cyberculture*. University of Minnesota Press.
- Lindley, C. A, Nacke, L., i Sennersten, C. C. (2008). Dissecting Play – Investigating the Cognitive and Emotional Motivations. *International Conference on Computer Games*, 9–16.
- Londoño, G. (2013). *Relatos digitales en educación*. (Tesi Doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Long, G. (2007). *Transmedia Storytelling. Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company*. (Tesi de màster). Massachusetts: MIT.

- Maietti, M. (2013). *Ida y vuelta al futuro. El tiempo, la duración y el ritmo en la textualidad interactiva*. Dins: C.Scolari (ed.), *Homo videoludens 2.0* (p.57-79). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Martínez Terrero, J. (2006). *Teorías de comunicación*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Mattelart, A. i Mattelart, M. (1997) *Historia de las teorías de comunicación*. Barcelona: Paidós
- McClure (1994), *Network literacy: a role for libraries*. *Information Technology and Libraries*, 13, 115-125
- McGonigal, J. (2003). 'This Is Not a Game': Immersive Aesthetics and Collective Play. *Digital Arts & culture 2003 Conference Proceedings*, Obtingut de: <http://hypertext.rmit.edu.au/dac/papers/McGonigal.pdf>
- McGonigal, J. (2003b). A Real Little Game : The Performance of Belief in Pervasive Play. *Digital Games Research Association (DiGRA) "Level Up" Conference Proceedings*.
- McGonigal, J. (2006). The Puppet Master Problem: design for real-world, mission based gaming. Dins: P.Harringa i N.Wardrip-Gruin (ed.), *Second Person: Role-Playing and story in games and playable media*. Massachussets: MIT Press.
- Mcluhan, M. i Nevitt, B. (1972). *Take today. The executive as dropout*. Chicago: University Chigaco Press
- McMillan, J. H., i Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Barcelona: Pearson educación.
- Moles, A. (1978). *Sociocinámica de la cultura*. Barcelona: Paidós
- Monereo, C. (2005). *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Montero, I., i León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508.
- Montola, M., Stenros, J., i Waern, A. (2009). *Theory and design. Pervasive games. Experiences on the boundary between life and play*. Burlington: Elsevier.
- Moore, D. C. (2012). Rethinking Popular Culture and Media. *Journal of Media Literacy Education*, 2(4), 184-186.
- Murray, J. (1999). *Hamlet en la holocubierta. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Nardi, B. A. (Ed). (1996). *Context and consciousness. Activity theory and human-computer interaction*. Massachusetts: MIT Press.

- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de Educación*, 341, 99-121.
- Nussbaum, M., i Diaz, A. (2013). Classroom logistics: Integrating digital and non-digital resources. *Computers and Education*, 69, 493-495.
doi:10.1016/j.compedu.2013.04.012
- Observatori Creafutur. (2011). *Teens 2010. Com són els adolescents d'avui i com evolucionaran els seus hàbits de consum*. Barcelona.
- Ohler, J. (2006). The World of Digital Storytelling. *Educational Leadership*, 63 (4), 44-47.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, cop.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Orihuela, J. L. (2002). Los nuevos paradigmas de la comunicación. *eCuaderno*. Recuperat de: <http://www.ecuaderno.com/paradigmas/>
- Oser, F. K., i Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching: bridging instruction to learning. Dins: V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.). (p. 1031- 1065) Washington DC: American Educational Research Association.
- Page, R. (2010) Introduction. Dins: R.Page (ed.), *New perspectives on narrative and multimodality*. (p.1-14).New York: Routledge.
- Pahl, K. I Burnett,C. Literacies in homes and communities. Dins: Hall, K., Cremin, T., Comber, B., i Moll, L. (2013). *International handbook of research on children's literacy, learning, and culture*. Sussex: Wiley-Blackwell.
- Parlament Europeu i Consell de la Unió Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Union Europea, p. L 394/10-18 (30 de diciembre de 2006).
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry a personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.
- Pérez Latorre, O. (2010). *Análisis de la significación del videojuego*. UPF. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Postman, N. (1970) The Reformed English Curriculum. Dins: A.C. Eurich (Ed.), *High School 1980: The Shape of the Future in American Secondary Education* (p.160-168). New York: Pitman.
- Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. New York: McGrawhill.

- Prensky, M. (2007). *Digital game-based learning* (Vol. 1). St. Paul, MN: Paragon house.
- Propp, V. (1981). *Morfologia del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Purcell-Gates, V. E. (2007). *Cultural practices of literacy: Case studies of language, literacy, social practice, and power*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rajewsky, I. O. (2005). Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality. *Intermedialités: Histoire et Théorie Des Arts, Des Lettres et Des Techniques*, 1(6), 43.
- Raybourn, E. M. (2011). A new paradigm for serious games. Transmedia learning for more effective training and education. *Journal Oferts Computer Science*, 11.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, (13), 79–106.
- Rodríguez Illera, J. L. (2004). Multimedia learning in the digital world. Dins: A. Brown Davis, N. (Ed.), *Digital technology, communities and education*. London: Routledge.
- Rodríguez-Illera, J. (2004b). *Las alfabetizaciones digitales*. Bordón, 56(3), 431–441.
- Rodríguez Illera, J. L. (2005). *El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Rodríguez-Illera, J. (2010). *Informe sobre el proyecto MEDIAEVO*. Lecce.
- Rodríguez Illera, J. L. (2013). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Rodríguez Illera, J.L. i Londoño, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias*, (2)1, 5-18.
- Rodríguez Illera, J. L. I Molas-Castells, N. (2014). Educational uses of transmedia storytelling. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 23(4), 335-357.
- Roschelle, J., Dimitriadis, Y., i Hoppe, U. (2013). Classroom orchestration : Synthesis. *Computers and Education*, 69, 523–526.
- Rubio Gil, Á. (2010). Generación digital: patrones de consumo de Internet, cultura juvenil y cambio social. *Revista de Estudios de Juventud*, (88), 201–221.
- Ryan, M.L. (2004a). *Narrative across media*. Nebraska: University of Nebraska.
- Ryan, M. L. (2004b). *La narración como realidad virtual*. Barcelona: Paidós
- Ryan, M.L. i Thon, J.N. (2014). *Storyworlds across media. Toward a media-conscious narratology*. Nebraska: University of Nebraska Press.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, 24, 30-39.

- Salen, K. (2008). *The ecology of games. Connecting youth, games and learning*. Massachusetts: MIT Press.
- Salen, K. i Zimmerman, E. K. (2004). *Rules of play. Game design Fundamentals*. Massachusetts: MIT Press.
- Salen, K. i Zimmerman, E. K. (2005). *The game design reader. A rules of play anthology*. Massachusetts: MIT Press.
- Salinas, J., Pérez, A. i de Benito, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid: Síntesis.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Scolari, C. A. (2004). *Hacer clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (ed.) (2013a). *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamificación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona. Barcelona
- Scolari, C. (2013b). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Scolari, C., i Simon, J. P. (2016). Alfabetismos transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Revista de Pensamiento Sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad*, (103), 13–24.
- Scribner, S., i Cole, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia i Aprendizaje*, (17), 3–18.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Street, B. (Ed.) (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. New York: Cambridge University Press.
- Tapscott, D. (2008). *Grown up digital: How the net generation is changing your world*. New York: McGraw Hill.
- The New London Group. (1996). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. *Harvard educational review*, 66(1), 60-93.
- Toffler, A. (1981). *La tercera ola*. México: Edivisión
- Trilla, J.(1985). Educación formal, no formal e informal. *Enciclopedia práctica de la pedagogía*, 4.
- Tuomi-Grohn, T., i Engestrom, Y. (2003). *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Oxford: Earli.

- Twenge, J. M. (2006). *Generation me: Why today's young Americans are more confident, assertive, entitled and more miserable than ever before*. New York: Free Press.
- Unesco. (2005). *Informe UNESCO. Hacia las sociedades del conocimiento*. París.
- Vigotski, L.S. (1988). *Pensament i llenguatge*. Vic: Eumo
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona : Promociones Publicaciones Universitarias.
- Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la Información y Competencias Digital*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Walker, J. (2004). Distributed narrative: Telling stories across networks. *Association of Internet Researchers 5.0*, Breeze, p.1–12.
- Williams, B. T. (2009). *Shimmering literacies . Popular culture & reading & writing online*. New York: Peter Lang.
- Williamson, B. (2009). *Computer games, schools and young people. A report for educators on using games for learning*. Recuperat de: http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/project_reports/becta/Games_and_Learning_educators_report.pdf
- Willis 1990. *Common culture*. Buckingham: O Press.
- Yellowlees Douglas, J (2000). *Gaps, maps and perception: what hypertext readers (don't) do*. Recuperat de: http://noel.pd.org/topos/perforations/perf3/douglas_p3.html
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.
- Zabala, A., i Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de innovación educativa*, 161, 40-46.
- Zagal, J. P. (2008). A framework for games literacy and understanding games. *Proceedings of the 2008 Conference on Future Play Research, Play, Share - Future Play '08*, 33–40. <http://doi.org/10.1145/1496984.1496991>

ANNEXOS

ANNEX 1. RÚBRICA WEBQUEST

AVALUACIÓ I COMENTARIS DE LES WEBQUESTS SOBRE LA GUERRA CIVIL

Criteris per a l'avaluació de les Webquests

1. Organització de la informació
Informació ben organitzada, amb paràgrafs, ben redactats i amb subtítols.
Seqüenciació lògica de la informació.
2. Redacció
Errors gramaticals, ortogràfics i de puntuació.
3. Quantitat d'informació
Tema tractat, analitzat i contestat amb precisió i rigor.
4. Qualitat de la informació
Idees desenvolupades clarament i de manera comprensible.
Continguts ordenats progressivament, ús de la terminologia correcta i exemples.
5. Ús de les TIC
Utilització exitosa de les noves tecnologies per buscar informació sense assistència.
Domini de l'eina Power Point.
6. Diagrames o il·lustracions
Ús adequat d'imatges que faciliten la comprensió.
Imatges ben ordenades i distribuïdes en relació al text.
7. Fonts
Fonts d'informació documentades i desenvolupades.
Citació de fonts.

Hi ha dos aspectes que són importants valorar en l'avaluació de la webquest i que en aquest cas les hauria de tenir en compte la professora:

8. Treball a l'aula
Aprofitament del temps a l'aula
Participació activa per posar-se d'acord amb els companys a l'hora de prendre decisions.
Participació activa en la lectura dels recursos i l'elaboració del material.
Mostra d'interès pels esdeveniments de la Guerra Civil.
9. Presentació
Es presenta una seqüència lògica amb els personatges corresponents.
El material utilitzat es pot veure i llegir correctament a la projecció
Es mostra respecte pels companys Durant la seva presentació i Durant la resta de les presentacions.

ANNEX 2. PLANIFICACIÓ DE LES SESSIONS

Fitxes de planificació de les sessions INS Esteve Terradas i Illa

Sessió 1

4t B - 26 abril 2011 de 8:00 a 9:00

4t A - 27 abril 2011 de 8:00 a 9:00

4t C - 27 abril 2011 de 9:00 a 10:00

Resum: Videocarta 1 Toni Júpiter, reconeixement dels símbols, caça del tresor, acces a Facebook i acces a la web de Mimets

| | | |
|--------------------|---|---|
| Objectius | <ul style="list-style-type: none"> Primer contacte amb la història Immersio en l'argument | Materials necessaris |
| Informació | Al ser la primera sessio s'ha d'aconseguir respondre a les preguntes dels alumnes despertant la seva curiositat per saber què és i què significa el que han rebut. La professora ha de deixar clar que ella no sap res del que hi ha al darrera i que, com que a ella també li resulta interessant i curiós, està disposada a sacrificar l'hora lectiva. | <ul style="list-style-type: none"> DVDs videocarta 1 Toni Ordinador i canó Ordinadors alumnes |
| Activitat 1 | Recepció de la videocarta: Els alumnes trobaran a la classe un DVD amb una inscripció al damunt: SOS, Toni. Esperem que algun alumne li proporcioni a la professora encuriosit per saber què és. En cas que no sigui així la professora disposarà d'una còpia i pot preguntar sobre si els alumnes saben de qui és el DVD. | Comentaris En cas que els alumnes no identifiquin els símbols de la videocarta amb els dibuixats al pati serà la professora qui els hi recordara. És millor fer-ho arribar a en Toni per missatge privat de facebook que no a través del mur, on qualsevol ho podria veure i perjudicar en Toni. Les activitats que es proposin s'hauran de fer però no han de ser concebudes com a deures o activitats purament curriculars. Direcció caça del tresor: www.theandroids.org Si la caça del tresor no s'acaba durant la classe, s'haurà d'acabar a casa. La pàgina web que proporciona la caça del tresor es treballarà a la sessió 3. En tots els casos hi ha d'haver un treball important per dirigir els alumnes cap on volem sense que es sentin excessivament determinats. Els comentaris de la professora haurien de ser tots a tall de suggeriments. La videocarta serà en català. La caça del tresor serà en català amb recursos en català, castellà i anglès. |
| Activitat 2 | Visionat de la videocarta : La videocarta consistirà en un DVD que només caldrà reproduir a través del cano. | |
| Activitat 3 | Reconeixement dels símbols: Si els alumnes estan atents a la videocarta reconeixeran els símbols que en Toni els ensenya amb els que estan dibuixats a la paret del pati. Es pot suggerir que, a l'hora del pati o quan surtin de classe, els hi facin una foto amb el mòbil i els enviïn a través d'un missatge privat de facebook a en Toni. | |
| Activitat 4 | Caça del tresor: Per guiar les preguntes que es suggereixen a la videocarta, la professora proposa buscar, primer de tot, què és l'enllaç que apareix. Aquest enllaç dona accés a una caça del tresor. Consisteix en una activitat dirigida que planteja preguntes i proporciona els recursos per respondre-les. Els alumnes han de respondre a les preguntes i enviar les respostes tal i com s'indica a la caça del tresor. En cas que no s'acabi l'activitat a classe s'haurà d'acabar a casa. Una vegada s'ha enviat la caça del tresor els alumnes rebran una direcció web que é la del blog que treballarem a la sessió 3. | |
| Activitat 5 | Facebook i web de Mimets : Sense donar-hi prioritat si els alumnes tenen curiositat per descobrir què és Mimets o buscar el facebook del Toni Júpiter, hi poden accedir sense problemes. | |

Sessió 2

4t B – 28 abril 2011 de 10:30 a 11:30

4t C – 28 abril 2011 de 11:30 a 12.30

4t A – 29 abril 2011 de 8:00 a 9:00

Resum: Videocarta 1 Eliza, redacció i enviament carta a A.M.

| | | |
|--------------------|---|---|
| Objectius | <ul style="list-style-type: none"> • Compromés amb la història • Iniciativa pròpia per avançar en l'argument i resoldre preguntes • Realització de les activitats com a part del joc i no com a tasques curriculars | <p>Materials necessaris</p> <ul style="list-style-type: none"> • DVDs videocarta 1 Eliza • Ordinador i canó • Folis, sobres i segells |
| Informació | <p>És possible que hi hagi alumnes que hagin accedit al facebook d'en Toni i hagin visitat la web de Mimets i n'hi hagi d'altres que no. És interessant recordar-ho, preguntar si han visitat aquests dos llocs, però sense insistir-hi, si no ho han fet ara, ho faran més endavant.</p> | |
| Activitat 1 | <p>Recepció de la videocarta Els alumnes trobaran a la classe, un DVD amb una inscripció al damunt: Eliza. Esperem que algun alumne li proporcioni a la professora. En cas que no sigui així la professora disposarà d'una còpia. Es seguirà, per tant, la mateixa dinàmica que la sessió anterior.</p> | <p>Comentaris</p> |
| Activitat 2 | <p>Visionat de la videocarta : La videocarta consistirà en un DVD que només caldrà reproduir a través del cano. La videocarta ens dóna algunes pistes: el bloc de notes de Toni i la foto d'Aurelio Mestres.</p> | <p>Important no oblidar el remitent i destinatari de les cartes: - Destinatari: A.M. Apartat postal 115. 08830 Sant Boi de Llobregat - Remitent: Nom i cognom. INS Esteve Terradas, Carrer Bonavista, s/n 08940 Cornellà de Llobregat.</p> |
| Activitat 3 | <p>Redacció i enviament de la carta a A.M.: A la videocarta l'Eliza ens proporciona diverses pistes. La professora ja no està reticent a perdre més hores de classe i manifesta que a ella li encuroseix molt i que creu que han de seguir investigant per saber què passa. La millor forma de començar a investigar podria ser enviar una carta a la direcció postal que ens proporciona l'Eliza, per preguntar a la persona de la foto què en sap de les videocartes, dels Ancestrals o del pergami. Que els alumnes preguntin tot el que vulguin, l'activitat no ha d'estar estrictament dirigida per la professora. El material per enviar les cartes els hi proporcionarà la professora que sortirà de l'aula per anar a buscar a veure on el pot aconseguir. Important: és imprescindible que les cartes portin com a remitent l'adreça de l'institut i com a destinatari les següents dades: A.M. Apartat postal 115. 08830 Sant Boi de Llobregat</p> | <p>També seria interessant que els alumnes expliquessin qui són, quin curs fan, a quin institut, etc. Les cartes es poden treballar individualment o en grup. Si interessa i anem bé de temps es pot fer un breu repàs a l'estructura i format que ha de tenir una carta formal. - La videocarta serà en català. Els alumnes poden dirigir-se a A.M. en la llengua que vulguin.</p> |

Sessió 3

4t B – 3 de maig de 2011 de 8:00 a 9:00

4t A – 4 de maig de 2011 de 8:00 a 9:00

4t C – 4 de maig de 2011 de 9:00 a 10.00

Resum: Blog "Los Ancestrales"

| | | |
|--------------------|---|--|
| Objectius | <ul style="list-style-type: none"> • Confiança en el blog • Realització de totes les activitats | |
| Informació | <p>És possible que hi hagi alumnes que ja hagin visitat el bloc i d'altres no. Dedicarem tota l'hora a llegir el bloc i realitzar les activitats que s'hi proposen. Els que ja hi hagin accedit des de casa que acabin les activitats i la resta que comenci les activitats i les acabin a casa en cas que no tinguin temps. És important que al registrar-se al blog els alumnes no menteixin amb les seves dades.</p> | <p>Materials necessaris</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ordinadors alumnes |
| Activitat 1 | <p>Registre i accés al blog: Si recuperem la direcció que ens ha proporcionat la caça del tresor (www.ancestrales.org) podrem accedir al bloc Los Ancestrales. Per poder accedir-hi cal que ens registrem.</p> | <p>Comentaris</p> <p>La direcció del blog és la que ens proporciona la caça del tresor una vegada hem completat totes les preguntes.</p> |
| Activitat 2 | <p>Lectura dels posts: En aquest espai hi trobarem posts on persones diverses comparteixen teories sobre els Ancestrals. Tots elles són persones que posen en comú hipòtesis, teories, etc. I comparteixen informació sobre els Ancestrals.</p> | <p>La direcció és: www.ancestrales.org</p> |
| Activitat 3 | <p>Test de personalitat : Una de les propostes d'activitats és un test de personalitat que consta de 40 preguntes que cal que responguin i enviïn.</p> | <p>L'ordre en el que realitzin les activitats del blog és indiferent però és interessant que les realitzin totes. En aquest cas les activitats sí que s'han de fer individualment.</p> |
| Activitat 4 | <p>Prova d'enginy:Una altra activitat proposa una imatge amb distorsió òptica i unes opcions tancades per seleccionar què hi veuen.</p> | <p>Al blog hi haurà posts en català, castellà i anglès.</p> |
| Activitat 5 | <p>Concurs de relats: Es proposa la realització d'un relat individual. El relat ha de ser bàsicament textual però es recomana que vagi acompanyat de fotografies, imatges, etc. Es donen dos temes a escollir. El mateix blog tindrà un espai habilitat per enviar els relats. Entre tots els relats enviats se'n seleccionaran 3 com els millors. Els guanyadors rebran un premi a l'institut.</p> | <p>Totes les activitats del blog (i especialment el concurs de relats) disposaran d'una explicació detallada sobre què fer, com fer-ho i com enviar-ho.</p> |

Sessió 4

4t B – 5 de maig de 2011 de 10:30 a 11:30

4t C – 5 de maig de 2011 de 11:30 a 12:30

4t A – 6 de maig de 2011 de 9:00 a 10:00

Resum: Símbols al carrer, resposta Aurelio Mestres i webquest Guerra Civil

| | | |
|--------------------|---|---|
| Objetius | <ul style="list-style-type: none"> • Recopilació dels símbols i comunicació amb en Toni • Treball curricular Guerra Civil | |
| Informació | <p>Quan els alumnes arribin a l'escola els símbols ja es trobaran situats al carrer. Si no ho han fet ja, es suggereix que li facin fotos i les enviïn a través d'un missatge privat de facebook a en Toni.</p> <p>La proposta de treballar la Guerra Civil mitjançant una webquest ha de venir per part de la professora. L'argument és que, ja estan perdent prou hores de classe i que, com a mínim, han de treballar part del que tenien previst fer. Aprofitant l'explicació de l'Aurelio, es proposa treballar continguts sobre la Guerra Civil. La forma de treballar-ho és a través d'una webquest.</p> | <p>Materials necessaris</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ordinadors alumnes • Carta Aurelio Mestres • Direcció webquest |
| Activitat 1 | <p>Identificació i registre dels símbols: Quan els alumnes arribin a l'escola trobaran símbols repartits per les proximitats. En cas que no ho facin, es proposa que els fotografiïn i, seguint el mateix procés que els símbols del pati, enviïn les fotos a través d'un missatge privat de facebook a en Toni.</p> | |
| Activitat 2 | <p>Recepció i lectura carta Aurelio Mestres : La professora disposarà d'una carta, dirigida a l'alumnat de 4t d'ESO en un sobre amb mata-segells (s'enviarà realment a l'institut). Ella mateixa o qualsevol alumne en farà la lectura en veu alta.</p> | <p>Comentaris</p> <p>El treball amb la webquest és una proposta personal de la professora, que no té res a veure amb les videocartes, els ancestrals o l'Aurelio Mestres.</p> |
| Activitat 3 | <p>Treball curricular. Webquest Guerra Civil: La professora proposa aprofitar tota l'explicació que Aurelio fa a la seva carta sobre la Guerra Civil per treballar una mica de matèria. Es proposa realitzar una webquest i, un cop acabada, seguir investigant. La webquest té un funcionament similar al de la caça del tresor de la primera sessió, canviant, evidentment, la temàtica. A la propera sessió tindran temps per acabar la webquest.</p> | |

Sessió 5

4t A – 9 de maig de 2011 de 8:00 a 9:00

4t B – 9 de maig de 2011 de 9:00 a 10:00 4t C – 9 de maig de 2011 de 12:30 a 13:30

Resum: Acabar webquest i resolució concurs blog

| | | |
|--------------------|---|--|
| Objetius | <ul style="list-style-type: none"> • Treball curricular webquest • Retorn a la història a través del premi del concurs de relats del blog. | Materials necessaris <ul style="list-style-type: none"> • Ordinadors alumnes • Premis concurs de relats |
| Informació | Començarem la classe acabant la webquest. Abans d'acabar l'hora (depenent de l'avançada que tinguin la webquest), arribarà un paquet a la classe a nom d'un dels alumnes. Serà el guanyador del concurs de relats, que rebrà un obsequi com a premi. | |
| Activitat 1 | Acabar la webquest: Acabar les tasques de la webquest i enviar-la. Si sobre temps entre que acaben la webquest i arriba el paquet es pot repassar i comentar què ha fet cada grup o persona. | Comentaris En la sessió anterior s'ha de valorar l'hora en la que s'entregarà la samarreta, per aprofitar el màxim l'estona concentrats en la webquest abans que es despistin tots amb el premi i mirant el correu electrònic. |
| Activitat 2 | Recepció regal: Alguna persona de recepció de l'Institut entrarà a l'aula i entregarà un paquet per un alumne en concret. És el premi per haver guanyat el concurs de relats. Hi haurà un guanyador per cada classe. A banda del premi hi haurà una carta de felicitació i se li comentarà que ha rebut més detalls al correu electrònic. | |
| Activitat 3 | Consulta correu electrònic: Igual que el premiat, la resta d'alumnes que no han estat premiats també hauran rebut un correu electrònic. Aprofitant que el guanyador el mira, la professora pot suggerir que la resta també ho facin per veure si també han rebut alguna cosa. Al mail hi trobaran un correu comentant totes les activitats realitzades al blog, per exemple, un comentari de la seva personalitat segons les respostes donades al test. És important que el registre al blog (sessió 3) sigui utilitzant dades verídiques perquè si no és així no podran rebre aquest correu electrònic com a resposta a les seves activitats. | |

Sessió 6

4t A 11 de maig de 2011 de 9:00 a 10:00

4t B 11 de maig de 2011 de 9:00 a 10:00

4t C 11 de maig de 2011 de 9:00 a 10:00

Resum: Visita Estrella Blanco

| | | |
|-------------------|--|--|
| Objectius | <ul style="list-style-type: none"> • Posicionar-se i reafirmar la seva intenció d'ajudar a en Toni • Sorprendre i augmentar la motivació | <p>Comentaris</p> <p>Estrella Blanco potser es fixa especialment en dos alumnes i els hi fa algunes preguntes sobre estats emocionals, etc.</p> <p>Cal pactar els noms dels alumnes prèviament.</p> |
| Informació | <p>S'iniciarà la classe amb normalitat, preguntant si han rebut notícies noves sobre en Toni o l'Eliza. En cas que no, la professora pot dir: bé, a veure si podem fer una classe tranquil·la, amb normalitat, que anem molt endarrerits amb la matèria. Aleshores, trucaran a la porta i entrarà una dona. A partir d'aleshores la professora només ha d'intervenir per ordenar el debat i les preguntes. L'estructura és: primer l'Estrella Blanco es presenta i els explica el perquè de la seva visita, a partir d'aleshores, respondrà a les preguntes dels alumnes.</p> <p>L'actriu estarà preparada per respondre a les preguntes dels alumnes.</p> <p>La professora només hauria d'intervenir per moderar el debat, controlant que les preguntes es facin en un cert ordre i, en cas que ningú no preguntí, suggerint algunes preguntes com una participant més.</p> | |
| Activitat | <p>Visita Estrella Blanco a l'aula</p> | |

Sessió 7

4t B – 12 de maig de 2011 de 10:30 a 11:30

4t C – 12 de maig de 11:30 a 12:30

4t A – 12 de maig –

Resum: Dietari i videocarta Toni 2

| | | |
|--------------------|---|--|
| Objectius | <ul style="list-style-type: none"> • Introduir un nou element de motivació a la història • Recuperar més continguts històrics curriculars | |
| Informació | <p>Començarem la classe amb un dietari, que la professora porta i que explica que ha arribat a l'escola. Ella tampoc sap què és. El dietari va acompanyat per una carta d'Aurelio Mestres que explica que els hi fa arribar perquè ell ja és molt gran i està disposat a desvetllar tota la informació que té sobre els Ancestrals. A canvi, els demana que no li escriguin mai més cap carta i que si ho fan, no els pensa contestar. Seguirem treballant els elements històrics curriculars que siguin interessants i que apareguin al dietari, especialment les referències a la fàbrica Can Suris i acabarem amb el visionat de la segona videocarta del Toni.</p> | <p>Materials necessaris</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canó i ordinador |
| Activitat 1 | <p>Recepció i lectura del dietari: Recepció dietari i lectura col·lectiva. Al llarg de la història aniran apareixent referències històriques, relacionades amb elements quotidians del franquisme. Una vegada acabada la lectura es poden destacar alguns d'aquests detalls, aprofitant per destacar els elements més importants curricularment. En cas que no ho facin els alumnes, la professora ha de fer especial menció de la fàbrica que s'esmenta al dietari: Can Suris. Si els alumnes ja saben o descobreixen que Can Suris és el Citilab està bé. En cas que no surti d'ells mateixos no passa res, perquè l'endemà, en la visita programada al Citilab, es trobaran una exposició sobre Can Suris i aleshores veuran, sorpresos, que segons la història, el pergami va ser llençat en el mateix espai on es troben.</p> | <p>Comentaris</p> <p>Una vegada ha acabat la classe és important que el dietari se l'emporti la professora per poder-lo mostrar també a les altres classes.</p> |
| Activitat 2 | <p>Visionat videocarta 2 Toni: Durant aquesta hora algun dels alumnes haurà trobat (segurament) un DVD amagat dins un dels pupitres. En cas que el DVD surti a l'inici de la classe la professora proposa primer llegir el diari i després veure el DVD. Una vegada s'ha acabat de comentar el dietari i quedi poca estona per acabar l'hora, es reproduceix el DVD. Igual que en les altres sessions, si el DVD no surt, la professora en tindrà una còpia.</p> | |

Sessió 8

4t A – 16 de maig de

4t B – 16 de maig de 2011

4t C – 16 de maig de 2011

Resum: Excursió al Citilab

| | | |
|-------------------|--|---|
| Objetius | <ul style="list-style-type: none"> • Conèixer les instal·lacions del Citilab i els serveis que ofereix • Conèixer i reconèixer Can Suris i la seva història | |
| Informació | <p>Anirem d'excursió al Citilab. Tota la visita la realitzarà una persona del Citilab. L'explicació de l'exposició també anirà a càrrec de la Nahida, responsable del Citilab.</p> <p>A l'hora d'explicar l'exposició se'ls ensenyarà què és un codi QR i com es desxifra. Com que ningú tindrà un lector de QR disponible, la professora es compromet a fer fotos a tots els QR i l'endemà a l'aula desxifrar-los. Els alumnes que tinguin càmera al mòbil també poden fer-hi fotos que serviran per desxifrar-los el dia següent.</p> <p>La tasca de la professora serà acompanyar-los fins al Citilab i tornar a l'escola.</p> <p>Durant la visita del Citilab, i tal com s'acostuma a fer, els alumnes seran acompanyats per personal del Citilab que gravaran la visita.</p> | <p>Materials necessaris</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permisos paternes per poder anar d'excursió . • Telèfon mòbil amb càmera |

Sessió 9

4t B – 17 de maig de 2011 de 8:00 a 9:00

4t A – 18 de maig de 2011 de 8:00 a 9:00

4t C – 18 de maig de 2011 de 9:00 a 10:00

Resum: Desxifratge codis QR, recopilació i traducció de símbols, resolució combinació codi d'accés a Mimets.

| | | |
|--------------------|--|--|
| Objectius | <ul style="list-style-type: none"> • Què són i com funcionen els codis QR • La Carta Ancestral | Materials necessaris <ul style="list-style-type: none"> • Ordinadors alumnes • Telèfon mòbil amb lector QR |
| Informació | Recopilem i desxifrem codis a través del telèfon mòbil. Aleshores ja podem traduir els símbols i accedir a la web de Mimets. És molt important que els alumnes no disposin de tot el codi sencer. L'accés a la pàgina de Mimets es completarà durant la següent sessió. | |
| Activitat 1 | Desxifratge codis QR: Recuperarem les fotografies dels codis QR que han fet els alumnes. Amb el telèfon mòbil de la professora podrem desxifrar els codis. Veurem explicacions o curiositats sobre Can Suris. En l'últim QR apareixerà un document. És la reproducció de la carta ancestral amb tots els símbols i l'equivalència a l'alfabet llatí. | Comentaris Es proporcionarà a la professora un telèfon mòbil amb lector de QR. És molt important que els alumnes no disposin de tot el codi complet, només la professora el tindrà al seu telèfon mòbil anirà desxifrant els símbols de manera oral, intentant que els alumnes no se'ls copiïn tots sinó que estiguin més concentrats en resoldre la combinació per poder accedir a la web. Això ens permetrà repetir el projecte sense haver de dissenyar un nou alfabet. |
| Activitat 2 | Recopilació símbols trobats: La professora proposa que recopilin tots els símbols que han anat trobant fins ara. Símbols apareguts a les parets i a les samarretes. | |
| Activitat 3 | Resolució codi d'accés a Mimets : Una vegada tots els símbols recopilats i traduïts haurem de desxifrar el codi d'accés i introduir-lo a l'apartat de classificats de Mimets que ens permeti accedir a informació classificada i desconeguda fins al moment. La major part de l'hora la destinarem a recopilar símbols i fer les equivalències. Es deixa per deures resoldre la combinació dels símbols. L'accés a la web però, es farà durant la següent sessió. | |

Sessió 10

4t B – 19 de maig de 2011 de 10:30 a 11:30

4t C – 19 de maig de 2011 de 11:30 a 12:30

4t A – 20 de maig de 2011 de 9:00 a 10:00

Resum: Videocarta 2 Eliza. Accés web Mimets

| | | |
|--------------------|--|--|
| Objectius | <ul style="list-style-type: none"> • Accés a la web • Descoberta de la veritat sobre Mimets, l'Eliza i Estrella Blanco. | |
| Informació | <p>En cas que no tots els alumnes no hagin resolt el codi d'accés, els que sí ho han fet, posen en comú. Una vegada hagin accedit a tota la informació és important que no es comuniquin de manera impulsiva amb en Toni a través del seu facebook. La professora proposa consultar tota la informació i, una vegada estigui tota llegida i analitzada posar-se tots d'acord.</p> | <p>Materials necessaris</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ordinador i canó • Ordinadors alumnes |
| Activitat 1 | <p>Videocarta 2 Eliza: Igual que en la resta de videocartes, a l'inici de la classe hi haurà damunt d'alguna taula un DVD amb la segona videocarta de l'Eliza. Només caldrà reproduir-la a l'ordinador</p> | |
| Activitat 2 | <p>Accés continguts web Mimets: Lectura de textos i vídeos que conté la pàgina. Hi haurà bastants textos i vídeos. Es pot fer una anàlisi de la informació lliure o tots a la vegada, segons del temps del que es disposi. Una vegada feta la lectura la professora farà una recopilació de tota la informació que hem descobert, principalment:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coneixem el codi de prolongació d'en Toni, per salvar-lo • Descubrim que l'Eliza és una mimet • Descubrim què hi ha darrere el bloc Els Ancestrals, qui és Estrella Blanco i qui són els Ancestrals. | <p>Comentaris</p> <p>És important la part final de l'activitat 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recopilació de la informació més rellevant • Importància de prendre una decisió col·lectiva. Preparació del debat. |
| Activitat 3 | <p>Preparació del debat: Una vegada s'ha analitzat tot la informació es remarca la importància de prendre una decisió conjunta sobre què fer i què comunicar a en Toni i l'Eliza. Es proposa que els alumnes preparin 3 o 4 arguments sobre la seva posició o, en el cas que tots apostin per la mateixa opció, 3 pros i 3 contres de la decisió que volen prendre. Les 3 opcions són:</p> <p>La professora ha de posar sobre la taula els pros i els contres de les decisions:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es comunica a en Toni el codi de prolongació i que l'Eliza és una Mimet: Després de tota la feina feta si no ajudem en Toni trencarem amb la nostra paraula? En Toni és un de nosaltres i l'hem d'ajudar de salvar-se dels plans d'Estrella Blanco? 2. Es comunica a en Toni el codi de prolongació però no que l'Eliza és una Mimet: si no li comuniquem podran ser feliços però si li diem farem mal a en Toni? 3. No es comunica res: si donem la informació a en Toni estem ajudant a portar a terme el pla secret de Mimets? Qui ens garanteix que no ens convertim en còmplices d'Estrella Blanco? | <p>Es disposarà d'una guia didàctica per incentivar el debat i els qüestionaments morals que se'n deriven.</p> |

Sessió 11

4t A – 23 de maig de 2011 de 8:00 a 9:00

4t B – 23 de maig de 2011 de 9:00 a 10:00

4t C – 23 de maig de 2011 de 12:30 a 13:30

Resum: Debat i decisió final. Comunicació de la decisió final

| | | |
|--------------------|--|---|
| Objectius | <ul style="list-style-type: none"> • Debat final • Conclusions i posicionament final de la història | |
| Informació | <p>Debatre sobre quin final volen per la història. Es designa una persona encarregada per comunicar-ho al facebook . La decisió final ha de ser conjunta entre les 3 classes. En cas que no es posin d'acord es designarà un representant de cada classe perquè es posin d'acord sobre la posició.</p> | <p>Materials necessaris</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guió del debat. |
| Activitat 1 | <p>Debat final: Els alumnes portaran preparats els arguments o els pros i els contres que fonamenten la seva posició . La professora disposarà d'una guia per tal de guiar el debat, introduir temes i realitzar preguntes. Es tracta que el debat giri entorn del final de la història d'en Toni però també , de rerefons, es tractin alguns aspectes més de caràcter moral.</p> | <p>Comentaris</p> <p>La classe resoldrà el debat d'acord amb les votacions. Cada classe designarà un representant per comunicar-se amb en Toni. Serà feina de la professora insistir en que hi ha un únic interlocutor amb en Toni per comunicar-li la decisió final</p> |
| Activitat 2 | <p>Comunicació final: Una vegada el debat hagi avançat s'intentarà arribar a una posició comú sobre quina de les opcions és la majoritària. En cas que no tots els alumnes defensin la mateixa opció es procedirà a les votacions i l'opció més votada serà la definitiva.</p> <p>Les tres aules acordaran un final conjunt. En cas que hi hagi divergències es sumaran els vots de les tres classes per saber quina és la opció que disposa de més consens.</p> <p>Els delegats de les tres classes seran els encarregats d'escriure a en Toni la informació. Serà durant l'hora de classe o del pati o hi haurà un encarregat que serà qui escrigui al Facebook en nom de tots els alumnes.</p> | <p>És important que, el responsable o responsables de comunicar la decisió final a en Toni ho facin el mateix dia de la sessió 11.</p> |

Sessió 12

4t A – 25 de maig de 2011 de 8:00 a 9:00

4t C – 25 de maig de 2011 de 9:00 a 10:00

4t B – 25 de maig de 2011

Resum: Videocarta final

| | | |
|--------------------|---|--|
| Objectius | <ul style="list-style-type: none"> Resolució i tancament de la història | Materials necessaris • Ordinador i canó |
| Informació | Segons la decisió presa en l'anterior sessió hi haurà un desenllaç o un altre | |
| Activitat 1 | <p>Visionat de la videocarta final</p> <p>Segons la decisió es rebrà una videocarta final d'en Toni i l'Eliza.</p> | |
| Activitat 2 | <p>Lectura annexa: En el cas que es decantin pel final 2 o 3 hi haurà una videocarta (imatge) i una carta escrita a mà que ho acompanya.</p> <p>Amb el visionat i la lectura de les cartes es posa punt i final de la història.</p> <p>Una vegada s'hagi tancat la història es pot obrir un debat amb els alumnes sobre què els sembla el final, si han fet bé o no, què creuen que passarà amb en Toni, l'Eliza i els Ancestrals.</p> | |

Fitxes de planificació de les sessions INS Marina La Llagosta

| Sessió 1 | | |
|--|--|--|
| Resum: Videocarta 1 Toni Júpiter, reconeixement dels símbols, caça del tresor – Possible accés a facebook i a la web de Mimets | | |
| Objectius | Entrar en contacte amb la història entenent què demana en Toni Júpiter Despertar curiositat i augmentar el grau de motivació a través de la identificació dels símbols* | Materials necessaris DVDs videocarta 1 Toni Ordinador i canó Ordinadors alumnes |
| Activitat 1 | Recepció i visionat de la videocarta A la classe hi haurà un DVD. En cas que no sigui així els docents disposaran d'una còpia i poden preguntar si algú sap de qui és el DVD. Només caldrà reproduir-lo a través del canó. A la videocarta en Toni els donarà l'adreça d'accés a la caça del tresor (Activitat 2). | Comentaris Al ser la primera sessió s'ha d'aconseguir que els estudiants sentin curiositat per saber què és i què significa el vídeo que han rebut. Els docents han de deixar clar que no saben res del que hi ha al darrera i que, com que a ella també li resulta interessant i curiós, està disposada a sacrificar l'hora lectiva. |
| Activitat 2 | Caça del tresor En cas que ningú ho proposi seran els mateixos docents qui suggeriran visitar la web que en Toni ens mostra a la videocarta. Seguint l'enllaç arribem a una caça del tresor "The Androids". Una vegada enviades les respostes els estudiants rebran una direcció web, que es treballarà a la sessió 3. Aquesta activitat es pot fer per grups. | *Si els estudiants estan atents a la videocarta reconeixeran els símbols que en Toni els ensenya amb els de la pancarta Sense donar-hi prioritat si els estudiants tenen curiositat per descobrir què és Mimets o buscar el Facebook del Toni Júpiter, hi poden accedir sense problemes Adreces d'interès: www.theandroids.org ; www.mimets.com |

| Sessió 2 | | |
|---|---|--|
| Resum: Videocarta 1 Eliza - Redacció i enviament carta A.M. | | |
| Objectius | <p>Iniciar el compromís amb la història i prendre una determinació sobre la seva posició personal.</p> <p>Realitzar les activitats com a part del joc i no com a tasques curriculars.</p> <p>Escriure una carta seguint una estructura formal.</p> | <p>Materials necessaris</p> <p>DVDs videocarta 1 Eliza</p> <p>Ordinador i canó</p> <p>Folis, sobres i segells</p> |
| Activitat 1 | <p>Recepció i visionat de la videocarta</p> <p>A la classe hi haurà un DVD. En cas que no sigui així els docents disposaran d'una còpia i poden preguntar si algú sap de qui és el DVD. Només caldrà reproduir-lo a través del canó. A la videocarta coneixem a l'Eliza, la xicoteta d'en toni.</p> | <p>Comentaris</p> <p>És possible que hi hagi estudiants que hagin accedit al facebook d'en Toni i hagin visitat la web de Mimets i n'hi hagi d'altres que no. És interessant recordar-ho, preguntar si han visitat aquests dos llocs, però sense insistir-hi, si no ho han fet ara, ho faran més endavant.</p> |
| Activitat 2 | <p>Redacció i enviament de la carta a A.M.</p> <p>A la videocarta l'Eliza ens proporciona diverses pistes. La millor forma de començar a investigar podria ser enviat una carta a la direcció postal que ens proporciona l'Eliza, per preguntar a la persona de la foto què en sap de les videocartes, a de la Carta Ancestral. Es poden treballar individualment o en grup. El material per enviar les cartes el proporcionaran els docents, que poden sortir de l'aula per anar a aconseguir uns sobres. És imprescindible que les cartes portin com a remitent l'adreça de l'institut. Com a destinatari les dades de que apareixen a la videocarta són: AM. Apartat postal 115. 08830 Sant Boi de Llobregat</p> | <p>Si hi ha prou temps es pot aprofitar per fer un breu repàs de l'estructura i format que ha de tenir una carta formal, encara que no sigui un tema de ciències socials.</p> |

| Sessió 3 | | |
|---|--|---|
| Resum: Recepció de la carta postal de resposta de l'A.M. i Blog Los Ancestrales | | |
| Objectius | <p>Rebre una carta postal, resposta de l'Aurelio Mestres</p> <p>Visitar el bloc i realitzar les activitats que s'hi proposen</p> | <p>Materials necessaris</p> <p>Ordinadors alumnes</p> <p>Carta postal Aurelio Mestres</p> |
| Activitat 1 | <p>Lectura de la carta postal d'A.M.</p> <p>Els docents disposaran d'una carta, dirigida a l'alumnat que ha arribat a l'institut.. La carta inclou referències històriques sobre la Guerra Civil a Catalunya en forma d'història personal de l'autor, A.M. (Aurelio Mestres)</p> | <p>Comentaris</p> <p>Dedicarem la primera meitat de l'hora (com a màxim) a llegir la carta que s'ha rebut de l'Aurelio Mestres, en resposta a les cartes enviades pels estudiants.</p> <p>La resta de l'hora la dedicarem al bloc que ens proporciona la caça del tresor és: www.ancestrales.org</p> |
| Activitat 2 | <p>Registre i accés al blog</p> <p>Si recuperem la direcció que ens ha proporcionat la caça del tresor podrem accedir al bloc Los Ancestrales. Per poder accedir-hi cal que ens registrem amb un nom d'usuari i un correu electrònic.</p> | <p>L'ordre en el que realitzin les activitats del bloc és indiferent, però és interessant que les realitzin totes.</p> |
| Activitat 3 | <p>Realització activitats 1,2 i 3 del blog</p> <p>En aquest cas es recomana que treballin individualment.</p> <p>Una de les activitats proposades és un test de personalitat, una altra activitat proposa un <i>trompe d'oeil</i>, una imatge de distorsió òptica i finalment es proposa la realització d'un relat breu. Al mateix bloc hi ha un espai habilitat per enviar els relats. Entre tots ells se'n seleccionaran 3 que rebran un premi.</p> <p>Si les activitats no s'acaben a la classe s'hauran d'acabar a casa.</p> | |

| Sessió 4 | | |
|------------------------------|---|--|
| Resum: Webquest Guerra Civil | | |
| Objectius | Treballar els continguts curriculars sobre la Guerra Civil | Materials necessaris <ul style="list-style-type: none"> • Ordinadors alumnes • Carta postal Aurelio Mestres • Direcció webquest |
| Activitat 1 | <p>Webquest</p> <p>La professora proposa treballar la Guerra Civil mitjançant una webquest.</p> <p>Els docents proposen aprofitar tota l'explicació que l'Aurelio fa a la seva carta sobre la Guerra Civil per treballar continguts. L'argument és que ja estan perdent prou hores de classe.</p> <p>Es recomana el treball en petits grups, tot i que pot ser individual en cas que l'avaluació ho requereixi. És important que els grups o estudiants individuals es reparteixin els temes proposats, garantint que com a mínim es treballa cada tema un cop.</p> | <p>Comentaris</p> <p>La direcció de la webquest és: http://guerracivil.dreamveloper.com/</p> |

| Sessió 5 | | |
|--|--|--|
| Resum: Webquest Guerra Civil (continua de la sessió 4) | | |
| Objectius | Acabar els continguts de la webquest | Materials necessaris <ul style="list-style-type: none"> • Ordinadors alumnes • Direcció webquest |
| Activitat 1 | Webquest Destinarem l'hora a acabar la WQ . En cas que ja s'hagi acabat podem presentar-les o comentar-les amb la resta de companys de classe | Comentaris La direcció de la webquest és: http://guerracivil.dreamveloper.com/ |

| Sessió 6 | | |
|---|---|---|
| Resum: Recepció diari personal Adelaida i Videocarta 2 Toni | | |
| Objectius | Introduir un nou element de motivació Recuperar continguts curriculars sobre el franquisme. | Materials necessaris <ul style="list-style-type: none"> • Diari personal Adelaida • Canó • Videocarta 2 Toni Júpiter |
| Activitat 1 | Recepció i lectura del diari personal de l'Adelaida Després d'examinar el diari començarem la seva lectura. Mentre es realitza la lectura es poden anar destacant alguns dels detalls històrics. | Comentaris Els docents arriben a la classe amb un paquet que ha arribat a l'institut: és un diari personal, acompanyat d'una altra carta de l'Aurelio Mestres. |
| Activitat 2 | Visionat videocarta 2 Toni Es reproduceix el DVD. En aquesta videocarta en Toni ens explica que li queden pocs dies de vida abans de ser desconnectat. En cas que els estudiants prefereixin mirar la videocarta abans que el diari no hi ha cap inconvenient. | A l'aula hi haurà una altra videocarta d'en Toni, que es treballarà en la mateixa línia que les altres. |

| Sessió 7 | | |
|--|---|--|
| Resum: Feedback "Los Ancestrales" i videocarta 2 Eliza | | |
| Objectius | <p>Rebre un feedback de les activitats del bloc, incloent el premi al concurs de relats.</p> <p>Seguir el contacte amb el personatge de l'Eliza</p> | <p>Materials necessaris</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canó i ordinador • Ordinadors alumnes • Videocarta 2 Eliza • Premis guanyadors bloc Los Ancestrales |
| Informació | <p>S'haurà de consultar el correu electrònic (en cas que no s'hagi fet encara) on hi haurà les respostes de les activitats fetes al bloc. Paral·lelament hi haurà una nova videocarta que es treballarà com la resta i durant l'hora de classe es rebrà un paquet destinat a un dels alumnes premiats al concurs de relats breus.</p> | <p>Comentaris</p> <p>En cas que a la sessió anterior no hi hagi hagut temps d'acabar la lectura del diari personal es pot acabar durant aquesta sessió</p> |
| Activitat 1 | <p>Resolució concurs bloc Los Ancestrales</p> <p>Tots els alumnes hauran rebut al seu correu electrònic personal un comentari sobre la seva participació al bloc. Hauran de consultar la resposta.</p> <p>Entre tots els relats se'n seleccionarà un de cada classe que estarà premiat. Aquests alumnes durant la sessió rebran un paquet amb el seu nom (premi).</p> | |
| Activitat 2 | <p>Recepció i visionat de la videocarta 2 Eliza</p> <p>L'Eliza es posa en contacte de nou amb en Toni a través de nosaltres amb un vídeo on li dona suport.</p> | |

| Sessió 8 | | |
|-------------------------------|--|--|
| Resum: Visita Estrella Blanco | | |
| Objectius | Crear dubtes sobre la seva posició i plantejar certs debats sobre la veracitat de la història. Sorprendre, disparar la curiositat i augmentar la motivació | Materials necessaris Reserva de l'espai |
| Activitat 1 | Visita Estrella Blanco a l'aula S'iniciarà la classe amb normalitat. Aleshores, trucaran a la porta anunciant que hi ha algú que demana reunir-se amb els alumnes. Tots es dirigiran a l'àgora on hi haurà una dona. L'estructura és: primer l'Estrella Blanco es presenta i els explica el perquè de la seva visita, a partir d'aleshores, respondrà a les preguntes dels estudiants. L'actriu estarà preparada per respondre a les preguntes dels estudiants. L'equip docent només hauria d'intervenir per moderar el debat, controlant que les preguntes es facin en un cert ordre i, en cas que ningú no preguntés, suggerint algunes qüestions que incentivin el debat | |

| Sessió 9 | |
|-----------------------------------|--|
| Resum: Excursió museu Joan Abelló | |
| Objectius | Visita a les instal·lacions del menhir |
| Activitat 1 | <p>Anirem d'excursió al Museu Joan Abelló i fem una visita al parc per veure el menhir.</p> <p>Al diari de l'Adelaida ja hi haurem trobat alguna referència a un menhir (s'explica que una de les cartes ancestrals es va escriure en un menhir. Els alumnes pot ser que ho relacionin).</p> <p>Entre el material dels estudiants hi haurà un document amb un codi QR que treballarem a la propera sessió.</p> |

| Sessió 10 | | |
|---|--|--|
| Resum: Accés a la web Mimets,S.A. - Comunicació amb en Toni. | | |
| Objectius | <ul style="list-style-type: none"> • Accedir a la web Mimets classificats. • Comunicar la informació obtinguda a en Toni | Materials necessaris <ul style="list-style-type: none"> • Ordinadors alumnes • Telèfon mòbil amb lector QR |
| Activitat 1 | Desxifratge codis QR Recuperarem les fotografies dels codis QR del dossier de l'excursió. Amb el telèfon mòbil el desxifrem i trobarem un pergami amb la traducció de l'alfabet ancestral. | Comentaris Es proporcionarà a l'equip docent un telèfon mòbil amb lector de QR en cas que no en tinguin. Si hi ha posicions diferents entre les classes caldrà seleccionar un representant de cada classe perquè la decisió ha de ser conjunta. |
| Activitat 2 | Ressolució codi d'accés a Mimets Amb els símbols traduïts es podrà accedir a la pàgina de l'accés privat de la pàgina web de Mimets,S.A. (http://www.mimets.com). En cas que els estudiants no ho associïn els docents proposaran intentar accedir a la web.En grup o individualment s'analitzarà tot el contingut de la web. L' " <u>Informe de seguiment</u> " i l' " <u>Expedient</u> " són les parts de lectura més importants en cas que no hi hagi temps. Recopilant tota la informació, les idees que cal remarcar són: Coneixem el codi de prolongació d'en Toni, per salvar-lo i descobrim que l'Eliza és una mimet | |
| Activitat 3 | Decisió final i comunicació amb en Toni Es remarca la importància de prendre una decisió conjunta sobre què fer i què comunicar a en Toni i l'Eliza. Les opcions que els docents han de plantejar són: <ol style="list-style-type: none"> 1. Es comunica a en Toni el codi i que l'Eliza és una Mimet: Després de tota la feina feta si no ajudem en Toni trencarem amb la nostra paraula? 2. Es comunica a en Toni el codi de prolongació però no que l'Eliza és una Mimet: si no li comuniquem podran ser feliços però si li diem farem mal a en Toni? 3. No es comunica res: si donem la informació a en Toni estem ajudant a portar a terme el pla secret de Mimets? S'intentarà arribar a una posició comuna. És important saber què diuen les altres classes per guiar el debat. Es designarà un delegat de cada classe perquè escrigui un missatge al Facebook d'en Toni explicant-li la informació segons la decisió que s'hagi pres. | |

| Sessió 11 | | |
|--------------------------------|--|---|
| Resum: Videocarta final | | |
| Objectius | <ul style="list-style-type: none"> • Visionar la videocarta final, que estarà condicionada per la decisió presa en la sessió anterior | Materials necessaris |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Ordinador |
| Activitat 1 | <p>Es visiona la darrera videocarta, que posarà punt i final a la història. Segons la decisió presa en la sessió anterior la videocarta serà diferent. Després del visionat segurament hi haurà debat i comentaris per donar per tancada la història, encara mantenint el dubte entre realitat i ficció.</p> | |

| Sessió 12 | |
|-------------------------|--|
| Resum: Tancament | |
| Objectius | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexió posterior |
| Activitat 1 | <p>Aquesta sessió es centrarà, en primer lloc, a resoldre tots els dubtes i debats pendents. .</p> <p>Després de l'explicació corresponent es plantejaran algunes preguntes i es deixarà temps suficient per respondre als dubtes que sorgiran sobre la veracitat, la preparació, els personatges, etc.</p> <p>Posteriorment es seleccionaran alguns alumnes de cada classe en funció de la seva participació (molta participació, poca participació, gens de participació) per fer-los unes preguntes més detallades.</p> |

ANNEX 3. ENQUESTA SOBRE PRÀCTIQUES DELS ADOLESCENTS

Resultats descriptius de la mostra

| Estudiants | | Abs | % |
|------------|---------------------------------|-----|-------|
| | Institut Esteve Terradas i Illa | 69 | 43,4% |
| | Institut Marina | 90 | 56,6% |
| | Total | 159 | 100% |

Taula 1. Nombre estudiants

| Sexe | | Abs | % |
|------|---------|-----|-------|
| | Femení | 77 | 51,6% |
| | Masculí | 82 | 48,4% |
| | Total | 159 | 100% |

Taula 2. Estudiants per sexe

Activitats culturals

| Pràctiques | Freqüència | Abs | % |
|----------------------|-----------------|-----|------|
| Fer esport | | | |
| | Mai | 12 | 7,5 |
| | 1-2 cops al mes | 21 | 13,2 |
| | 4-6 cops al mes | 55 | 34,6 |
| | Cada dia | 68 | 42,8 |
| | NS/NC | 3 | 1,9 |
| | Total | 159 | 100 |
| Anar a la discoteca | | | |
| | Mai | 102 | 64,2 |
| | 1-2 cops al mes | 44 | 27,2 |
| | 4-6 cops al mes | 6 | 3,8 |
| | Cada dia | 3 | 1,9 |
| | NS/NC | 4 | 2,5 |
| | Total | 159 | 100 |
| Quedar amb amics | | | |
| | Mai | 2 | 1,3 |
| | 1-2 cops al mes | 23 | 14,5 |
| | 4-6 cops al mes | 62 | 39,0 |
| | Cada dia | 69 | 43,4 |
| | NS/NC | 3 | 1,9 |
| | Total | 159 | 100 |
| Fer àpats en família | | | |
| | Mai | 11 | 6,9 |
| | 1-2 cops al mes | 56 | 35,2 |
| | 4-6 cops al mes | 40 | 25,2 |
| | Cada dia | 48 | 30,2 |
| | NS/NC | 4 | 2,5 |

| | | | |
|--------------------|-----------------|-----|------|
| | Total | 159 | 100 |
| Anar a comprar | | | |
| | Mai | 7 | 4,4 |
| | 1-2 cops al mes | 72 | 45,3 |
| | 4-6 cops al mes | 60 | 37,7 |
| | Cada dia | 18 | 11,3 |
| | NS/NC | 2 | 1,3 |
| | Total | 159 | 100 |
| Fer excursions | | | |
| | Mai | 41 | 25,8 |
| | 1-2 cops al mes | 101 | 63,5 |
| | 4-6 cops al mes | 14 | 8,8 |
| | Cada dia | 1 | 0,6 |
| | NS/NC | 2 | 1,3 |
| | Total | 159 | 100 |
| Anar a concerts | | | |
| | Mai | 125 | 78,6 |
| | 1-2 cops al mes | 27 | 17,0 |
| | 4-6 cops al mes | 3 | 1,9 |
| | Cada dia | 1 | 0,6 |
| | NS/NC | 3 | 1,9 |
| | Total | 159 | 100 |
| Anar al cinema | | | |
| | Mai | 35 | 22,0 |
| | 1-2 cops al mes | 107 | 67,3 |
| | 4-6 cops al mes | 14 | 8,8 |
| | Cada dia | 0 | 0 |
| | NS/NC | 3 | 1,9 |
| | Total | 159 | 100 |
| Anar a museus | | | |
| | Mai | 124 | 78,0 |
| | 1-2 cops al mes | 31 | 19,5 |
| | 4-6 cops al mes | 2 | 1,3 |
| | Cada dia | 0 | 0,0 |
| | NS/NC | 2 | 1,3 |
| | Total | 159 | 100 |
| Llegir un llibre | | | |
| | Mai | 76 | 47,8 |
| | 1-2 cops al mes | 49 | 30,8 |
| | 4-6 cops al mes | 15 | 9,4 |
| | Cada dia | 18 | 11,3 |
| | NS/NC | 1 | 0,6 |
| | Total | 159 | 100 |
| Llegir una revista | | | |
| | Mai | 79 | 49,7 |
| | 1-2 cops al mes | 46 | 28,9 |
| | 4-6 cops al mes | 24 | 15,1 |

| | | | |
|------------------------------|-----------------|-----|------|
| | Cada dia | 8 | 5,0 |
| | NS/NC | 2 | 1,3 |
| | Total | 159 | 100 |
| Llegir el diari | | | |
| | Mai | 109 | 68,6 |
| | 1-2 cops al mes | 35 | 22 |
| | 4-6 cops al mes | 9 | 5,7 |
| | Cada dia | 5 | 3,1 |
| | NS/NC | 1 | 0,6 |
| | Total | 159 | 100 |
| Anar a espectacles esportius | | | |
| | Mai | 89 | 56,0 |
| | 1-2 cops al mes | 54 | 34,0 |
| | 4-6 cops al mes | 14 | 8,8 |
| | Cada dia | 0 | 0 |
| | NS/NC | 2 | 1,3 |
| | Total | 159 | 100 |
| Fer activitats associatives | | | |
| | Mai | 104 | 65,4 |
| | 1-2 cops al mes | 22 | 13,8 |
| | 4-6 cops al mes | 16 | 10,1 |
| | Cada dia | 15 | 9,4 |
| | NS/NC | 2 | 1,3 |
| | Total | 159 | 100 |
| Anar al teatre o dansa | | | |
| | Mai | 123 | 77,4 |
| | 1-2 cops al mes | 19 | 11,9 |
| | 4-6 cops al mes | 9 | 5,7 |
| | Cada dia | 7 | 4,4 |
| | NS/NC | 1 | 0,6 |
| | Total | 159 | 100 |
| Escoltar música | | | |
| | Mai | 4 | 2,5 |
| | 1-2 cops al mes | 3 | 1,9 |
| | 4-6 cops al mes | 5 | 3,1 |
| | Cada dia | 144 | 90,6 |
| | NS/NC | 2 | 1,3 |
| | Total | 159 | 100 |

Taula 3. Activitats culturals dels estudiants

Ús de dispositius

| | | Dins l'institut | | Fora l'institut | |
|--------------------|-----------------|-----------------|------|-----------------|------|
| | | Abs | % | Abs | % |
| Ordinador portàtil | | | | | |
| | Mai | 75 | 47,2 | 39 | 24,5 |
| | 1-2 cops al mes | 64 | 40,3 | 40 | 25,2 |
| | 4-6 cops al mes | 9 | 5,7 | 40 | 25,2 |

| | | | | | |
|---------------|-----------------|-----|------|-----|------|
| | Cada dia | 1 | 0,6 | 35 | 22,0 |
| | NS/NC | 10 | 6,3 | 5 | 3,1 |
| | Total | 159 | 100 | 159 | 100 |
| Ordinador | | | | | |
| | Mai | 83 | 52,2 | 79 | 49,7 |
| | 1-2 cops al mes | 55 | 34,6 | 33 | 20,8 |
| | 4-6 cops al mes | 8 | 5,0 | 19 | 11,9 |
| | Cada dia | 1 | 0,6 | 20 | 12,6 |
| | NS/NC | 12 | 7,5 | 8 | 5,0 |
| | Total | 159 | 100 | 159 | 100 |
| Telèfon mòbil | | | | | |
| | Mai | 35 | 22,0 | 4 | 2,5 |
| | 1-2 cops al mes | 46 | 28,9 | 13 | 8,2 |
| | 4-6 cops al mes | 35 | 22,0 | 21 | 13,2 |
| | Cada dia | 37 | 23,3 | 118 | 74,2 |
| | NS/NC | 6 | 3,8 | 3 | 1,9 |
| | Total | 159 | 100 | 159 | 100 |
| Televisió | | | | | |
| | Mai | 133 | 83,6 | 2 | 1,3 |
| | 1-2 cops al mes | 5 | 3,1 | 37 | 23,3 |
| | 4-6 cops al mes | 3 | 1,9 | 57 | 35,8 |
| | Cada dia | 1 | 0,6 | 62 | 39,0 |
| | NS/NC | 17 | 10,7 | 1 | 0,6 |
| | Total | 159 | 100 | 159 | 100 |
| Tauleta | | | | | |
| | Mai | 141 | 88,7 | 88 | 55,3 |
| | 1-2 cops al mes | 3 | 1,9 | 39 | 24,5 |
| | 4-6 cops al mes | 2 | 1,3 | 16 | 10,2 |
| | Cada dia | 0 | 0,0 | 12 | 7,5 |
| | NS/NC | 13 | 8,2 | 4 | 2,5 |
| | Total | 159 | 100 | 159 | 100 |
| Videoconsola | | | | | |
| | Mai | 142 | 89,3 | 64 | 40,3 |
| | 1-2 cops al mes | 2 | 1,3 | 41 | 25,8 |
| | 4-6 cops al mes | 3 | 1,9 | 28 | 17,6 |
| | Cada dia | 0 | 0,0 | 24 | 15,1 |
| | NS/NC | 12 | 7,5 | 2 | 1,3 |
| | Total | 159 | 100 | 159 | 100 |

Taula 4. Freqüència d'ús de dispositius

| | |
|----------------|----|
| Tablet | 18 |
| Mòbil | 10 |
| Ordinador | 9 |
| Xarxes socials | 5 |
| Videojocs | 2 |
| Photoshop | 2 |
| Televisió | 2 |
| Excursions | 1 |
| Informàtica | 1 |

| | |
|------------------------------------|---|
| Jocs per aprendre | 1 |
| Arreglar objectes de casa | 1 |
| Graffiti | 1 |
| Equip de futbol | 1 |
| Dansa | 1 |
| Aplicacions per organitzar tasques | 1 |
| Aplicacions missatgeria | 1 |
| Aula plàstica | 1 |
| Wikipedia | 1 |
| Ebook | 1 |
| Minecraft | 1 |

Taula 5. Dispositius que voldrien incorporar a l'escola

Grau d'acord en la relació de pràctiques i finalitats

| Sentències | Freqüència | Abs | % |
|--|-----------------|-----|------|
| Llegeixo només si m'obliguen | | | |
| | NS/NC | 7 | 4,4 |
| | Gens d'acord | 50 | 31,4 |
| | Poc d'acord | 43 | 27,0 |
| | Bastant d'acord | 35 | 22,0 |
| | Molt d'acord | 24 | 15,1 |
| | Total | 159 | 100 |
| Utilitzo l'ordinador per fer deures més que per divertir-me | | | |
| | NS/NC | 2 | 1,3 |
| | Gens d'acord | 47 | 29,6 |
| | Poc d'acord | 71 | 44,7 |
| | Bastant d'acord | 27 | 17,0 |
| | Molt d'acord | 12 | 7,5 |
| | Total | 159 | 100 |
| Si jugo a l'ordinador perdo el temps | | | |
| | NS/NC | 3 | 1,9 |
| | Gens d'acord | 31 | 19,5 |
| | Poc d'acord | 27 | 17,0 |
| | Bastant d'acord | 52 | 32,7 |
| | Molt d'acord | 46 | 28,9 |
| | Total | 159 | 100 |
| M'esforço a fer bé els treballs de l'institut perquè el més important és la nota | | | |
| | NS/NC | 2 | 1,3 |
| | Gens d'acord | 3 | 1,9 |
| | Poc d'acord | 22 | 13,8 |
| | Bastant d'acord | 75 | 47,2 |
| | Molt d'acord | 57 | 35,8 |
| | Total | 159 | 100 |
| Prefereixo no compartir treballs amb la resta de companys de | | | |
| | NS/NC | 1 | 0,6 |
| | Gens d'acord | 29 | 18,2 |
| | Poc d'acord | 58 | 36,5 |

| | | | |
|--|-----------------|-----|------|
| | Bastant d'acord | 49 | 30,8 |
| | Molt d'acord | 22 | 13,8 |
| | Total | 159 | 100 |
| El que aprenc a l'institut no té res a veure amb el que a mi | | | |
| | NS/NC | 2 | 1,3 |
| | Gens d'acord | 32 | 20,1 |
| | Poc d'acord | 58 | 36,5 |
| | Bastant d'acord | 47 | 29,6 |
| | Molt d'acord | 20 | 12,6 |
| | Total | 159 | 100 |
| El mòbil també m'ajuda a aprendre | | | |
| | NS/NC | 3 | 1,9 |
| | Gens d'acord | 25 | 15,7 |
| | Poc d'acord | 57 | 35,8 |
| | Bastant d'acord | 57 | 35,8 |
| | Molt d'acord | 17 | 10,7 |
| | Total | 159 | 100 |
| Si utilitzo l'ordinador és més fàcil col·laborar amb els | | | |
| | NS/NC | 3 | 1,9 |
| | Gens d'acord | 23 | 14,5 |
| | Poc d'acord | 56 | 35,2 |
| | Bastant d'acord | 58 | 36,5 |
| | Molt d'acord | 19 | 11,9 |
| | Total | 159 | 100 |
| És interessant debatre o discutir més a través d'internet | | | |
| | NS/NC | 4 | 2,5 |
| | Gens d'acord | 40 | 25,2 |
| | Poc d'acord | 53 | 33,3 |
| | Bastant d'acord | 42 | 26,4 |
| | Molt d'acord | 20 | 12,6 |
| | Total | 159 | 100 |
| Tractar temes relacionats amb la tecnologia a l'institut no és important ja que jo aprenc millor sol | | | |
| | NS/NC | 2 | 1,3 |
| | Gens d'acord | 46 | 28,9 |
| | Poc d'acord | 72 | 45,3 |
| | Bastant d'acord | 24 | 15,1 |
| | Molt d'acord | 15 | 9,4 |
| | Total | 159 | 100 |

Taula 6. Grau d'acord i desacord amb les sentències

Freqüència, localització i finalitat d'activitats

| Jugar a videojocs de rol | | Abs | % |
|---------------------------------|-----------------------------------|------------|----------|
| Freqüència | NS/NC | 3 | 1,9 |
| | Mai | 66 | 41,5 |
| | Més de 4-6h/setmana | 51 | 31,2 |
| | Més de 6-8h/setmana | 27 | 17,0 |
| | Més de 8h/setmana | 12 | 7,5 |
| | Total | 159 | 100 |
| Localització | NS/NC | 68 | 42,8 |
| | A l'institut | 1 | 0,6 |
| | A casa | 37 | 23,3 |
| | A tot arreu | 8 | 5,0 |
| | Fora l'institut sense especificar | 45 | 28,3 |
| | A l'escola de música | 0 | 0,0 |
| | A la biblioteca | 0 | 0,0 |
| | Total | | 100 |
| Finalitat | NS/NC | 68 | 42,8 |
| | Per aprendre | 5 | 3,1 |
| | Per divertir-me | 79 | 49,7 |
| | Per aprendre i divertir-me | 2 | 1,3 |
| | Sense especificar | 4 | 2,5 |
| | Fer vida social | 0 | 0,0 |
| | Contacte amb la família | 0 | 0,0 |
| | Estar informat | 0 | 0,0 |
| | Fer treballs de l'institut | 0 | 0,0 |
| | Per obligació | 0 | 0,0 |
| | Per aprovar | 0 | 0,0 |
| | Per avorriment | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |

Taula 7. Freqüència, localització i finalitat dels videojocs

| | | | |
|------------------------------|-----------------------------------|-----|------|
| Jugar a jocs en línia | | | |
| Freqüència | NS/NC | 4 | 2,5 |
| | Mai | 77 | 48,4 |
| | Més de 4-6h/setmana | 31 | 19,5 |
| | Més de 6-8h/setmana | 25 | 15,7 |
| | Més de 8h/setmana | 22 | 13,8 |
| | Total | 159 | 100 |
| Localització | NS/NC | 81 | 50,9 |
| | A l'institut | 0 | 0,0 |
| | A casa | 33 | 20,8 |
| | A tot arreu | 5 | 3,1 |
| | Fora l'institut sense especificar | 40 | 25,2 |
| | A l'escola de música | 0 | 0,0 |
| | A la biblioteca | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |
| Finalitat | NS/NC | 82 | 51,6 |
| | Per aprendre | 4 | 2,5 |
| | Per divertir-me | 71 | 44,7 |
| | Per aprendre i divertir-me | 0 | 0,0 |
| | Sense especificar | 2 | 1,3 |
| | Fer vida social | 0 | 0,0 |
| | Contacte amb la família | 0 | 0,0 |
| | Estar informat | 0 | 0,0 |
| | Fer treballs de l'institut | 0 | 0,0 |
| | Per obligació | 0 | 0,0 |
| | Per aprovar | 0 | 0,0 |
| | Per avorriment | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |

Taula 8. Freqüència, localització i finalitat dels jocs en línia

| | | | |
|-------------------------|-----------------------------------|-----|------|
| Llegir un llibre | | | |
| Freqüència | NS/NC | 4 | 2,5 |
| | Mai | 72 | 45,3 |
| | Més de 4-6h/setmana | 54 | 34,0 |
| | Més de 6-8h/setmana | 18 | 11,3 |
| | Més de 8h/setmana | 11 | 6,9 |
| | Total | 159 | 100 |
| Localització | NS/NC | 71 | 44,7 |
| | A l'institut | 22 | 13,8 |
| | A casa | 22 | 13,8 |
| | A tot arreu | 22 | 13,8 |
| | Fora l'institut sense especificar | 21 | 13,2 |
| | A l'escola de música | 0 | 0,0 |
| | A la biblioteca | 1 | 1,6 |
| | Total | 159 | 100 |
| Finalitat | NS/NC | 79 | 49,7 |
| | Per aprendre | 34 | 21,4 |
| | Per divertir-me | 22 | 13,8 |
| | Per aprendre i divertir-me | 16 | 10,2 |
| | Sense especificar | 4 | 2,5 |
| | Fer vida social | 0 | 0,0 |
| | Contacte amb la família | 0 | 0,0 |
| | Estar informat | 3 | 1,9 |
| | Fer treballs de l'institut | 0 | 0,0 |
| | Per obligació | 1 | 0,6 |
| | Per aprovar | 0 | 0,0 |
| | Per avorriment | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |

Taula 9. Freqüència, localització i finalitat de lectura d'un llibre

| Llegir correus electrònics | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|-----|------|
| Freqüència | NS/NC | 10 | 6,3 |
| | Mai | 86 | 54,1 |
| | Més de 4-6h/setmana | 49 | 30,8 |
| | Més de 6-8h/setmana | 7 | 4,4 |
| | Més de 8h/setmana | 7 | 4,4 |
| | Total | 159 | 100 |
| Localització | NS/NC | 91 | 57,2 |
| | A l'institut | 10 | 6,3 |
| | A casa | 19 | 11,9 |
| | A tot arreu | 23 | 14,5 |
| | Fora l'institut sense especificar | 14 | 8,8 |
| | A l'escola de música | 0 | 0,0 |
| | A la biblioteca | 2 | 1,3 |
| | Total | 159 | 100 |
| Finalitat | NS/NC | 99 | 62,3 |
| | Per aprendre | 11 | 6,9 |
| | Per divertir-me | 15 | 9,4 |
| | Per aprendre i divertir-me | 4 | 2,5 |
| | Sense especificar | 11 | 6,9 |
| | Fer vida social | 1 | 0,6 |
| | Contacte amb la família | 1 | 0,6 |
| | Estar informat | 12 | 7,5 |
| | Fer treballs de l'institut | 4 | 2,5 |
| | Per obligació | 1 | 0,6 |
| | Per aprovar | 0 | 0,0 |
| | Per avorriment | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |

Taula 10. Freqüència, localització i finalitat de llegir correus electrònics

| Enviar correus electrònics | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|-----|------|
| Freqüència | NS/NC | 13 | 8,2 |
| | Mai | 80 | 50,3 |
| | Més de 4-6h/setmana | 51 | 32,1 |
| | Més de 6-8h/setmana | 7 | 4,4 |
| | Més de 8h/setmana | 8 | 5,0 |
| | Total | 159 | 100 |
| Localització | NS/NC | 93 | 58,5 |
| | A l'institut | 19 | 11,9 |
| | A casa | 13 | 8,2 |
| | A tot arreu | 21 | 13,2 |
| | Fora l'institut sense especificar | 13 | 8,2 |
| | A l'escola de música | 0 | 0,0 |
| | A la biblioteca | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |
| Finalitat | NS/NC | 95 | 59,7 |
| | Per aprendre | 13 | 8,2 |
| | Per divertir-me | 13 | 8,2 |
| | Per aprendre i divertir-me | 4 | 2,5 |
| | Sense especificar | 20 | 12,6 |
| | Fer vida social | 1 | 0,6 |
| | Contacte amb la família | 1 | 0,6 |
| | Estar informat | 4 | 2,5 |
| | Fer treballs de l'institut | 8 | 5,0 |
| | Per obligació | 0 | 0,0 |
| | Per aprovar | 0 | 0,0 |
| | Per avorriment | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |

Taula 11. Freqüència, localització i finalitat de l'enviament de correus electrònics

| | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|-----|------|
| Llegir notícies d'internet | | | |
| Freqüència | NS/NC | 5 | 3,1 |
| | Mai | 79 | 49,7 |
| | Més de 4-6h/setmana | 48 | 30,2 |
| | Més de 6-8h/setmana | 18 | 11,3 |
| | Més de 8h/setmana | 9 | 5,7 |
| | Total | 159 | 100 |
| Localització | NS/NC | 87 | 54,7 |
| | A l'institut | 6 | 3,8 |
| | A casa | 22 | 13,8 |
| | A tot arreu | 15 | 9,4 |
| | Fora l'institut sense especificar | 29 | 18,2 |
| | A l'escola de música | 0 | 0,0 |
| | A la biblioteca | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |
| Finalitat | NS/NC | 90 | 56,6 |
| | Per aprendre | 34 | 21,4 |
| | Per divertir-me | 18 | 11,3 |
| | Per aprendre i divertir-me | 2 | 1,3 |
| | Sense especificar | 5 | 3,1 |
| | Fer vida social | 0 | 0,0 |
| | Contacte amb la família | 0 | 0,0 |
| | Estar informat | 10 | 6,3 |
| | Fer treballs de l'institut | 0 | 0,0 |
| | Per obligació | 0 | 0,0 |
| | Per aprovar | 0 | 0,0 |
| | Per avorriment | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |

Taula 12. Freqüència, localització i finalitat de la lectura de notícies a internet

| Participar en fòrums o grups de discussió | | | |
|--|-----------------------------------|-----|------|
| Freqüència | NS/NC | 8 | 5,0 |
| | Mai | 108 | 67,9 |
| | Més de 4-6h/setmana | 29 | 18,2 |
| | Més de 6-8h/setmana | 12 | 7,5 |
| | Més de 8h/setmana | 2 | 1,3 |
| | Total | 159 | 100 |
| Localització | NS/NC | 117 | 73,6 |
| | A l'institut | 12 | 7,5 |
| | A casa | 7 | 4,4 |
| | A tot arreu | 4 | 2,5 |
| | Fora l'institut sense especificar | 19 | 11,9 |
| | A l'escola de música | 0 | 0,0 |
| | A la biblioteca | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |
| Finalitat | NS/NC | 121 | 76,1 |
| | Per aprendre | 9 | 5,7 |
| | Per divertir-me | 18 | 11,3 |
| | Per aprendre i divertir-me | 7 | 4,4 |
| | Sense especificar | 3 | 1,9 |
| | Fer vida social | 1 | 0,6 |
| | Contacte amb la família | 0 | 0,0 |
| | Estar informat | 0 | 0,0 |
| | Fer treballs de l'institut | 0 | 0,0 |
| | Per obligació | 0 | 0,0 |
| | Per aprovar | 0 | 0,0 |
| | Per avorriment | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |

Taula 13. Freqüència, localització i finalitat de la participació en fòrums o grups de discussió

| Descarregar pel·lícules o sèries d'internet | | | |
|--|-----------------------------------|-----|------|
| Freqüència | NS/NC | 11 | 6,9 |
| | Mai | 55 | 34,6 |
| | Més de 4-6h/setmana | 58 | 36,5 |
| | Més de 6-8h/setmana | 23 | 14,5 |
| | Més de 8h/setmana | 12 | 7,5 |
| | Total | 159 | 100 |
| Localització | NS/NC | 69 | 43,4 |
| | A l'institut | 0 | 0,0 |
| | A casa | 35 | 22,0 |
| | A tot arreu | 2 | 1,3 |
| | Fora l'institut sense especificar | 52 | 32,7 |
| | A l'escola de música | 0 | 0,0 |
| | A la biblioteca | 1 | 1,6 |
| | Total | 159 | 100 |
| Finalitat | NS/NC | 73 | 45,9 |
| | Per aprendre | 5 | 3,1 |
| | Per divertir-me | 65 | 40,9 |
| | Per aprendre i divertir-me | 8 | 5,0 |
| | Sense especificar | 8 | 5,0 |
| | Fer vida social | 0 | 0,0 |
| | Contacte amb la família | 0 | 0,0 |
| | Estar informat | 0 | 0,0 |
| | Fer treballs de l'institut | 0 | 0,0 |
| | Per obligació | 0 | 0,0 |
| | Per aprovar | 0 | 0,0 |
| | Per avorriment | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |

Taula 14. Freqüència, localització i finalitat de la descàrrega de pel·lícules o sèries d'internet

| | | | |
|----------------|-----------------------------------|-----|------|
| Xatejar | | | |
| Freqüència | NS/NC | 8 | 5,0 |
| | Mai | 4 | 2,5 |
| | Més de 4-6h/setmana | 29 | 18,2 |
| | Més de 6-8h/setmana | 16 | 10,1 |
| | Més de 8h/setmana | 102 | 64,2 |
| | Total | 159 | 100 |
| Localització | NS/NC | 24 | 15,1 |
| | A l'institut | 2 | 1,3 |
| | A casa | 25 | 15,7 |
| | A tot arreu | 67 | 42,1 |
| | Fora l'institut sense especificar | 40 | 25,2 |
| | A l'escola de música | 0 | 0,0 |
| | A la biblioteca | 1 | 1,6 |
| | Total | 159 | 100 |
| Finalitat | NS/NC | 31 | 19,5 |
| | Per aprendre | 5 | 3,1 |
| | Per divertir-me | 75 | 47,2 |
| | Per aprendre i divertir-me | 17 | 10,7 |
| | Sense especificar | 12 | 7,5 |
| | Fer vida social | 15 | 9,4 |
| | Contacte amb la família | 2 | 1,3 |
| | Estar informat | 1 | 0,6 |
| | Fer treballs de l'institut | 0 | 0,0 |
| | Per obligació | 0 | 0,0 |
| | Per aprovar | 0 | 0,0 |
| | Per avorriment | 1 | 0,6 |
| | Total | 159 | 100 |

Taula 15. Freqüència, localització i finalitat de xatejar

| Buscar informació a internet | | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|-----|------|
| Freqüència | NS/NC | 10 | 6,3 |
| | Mai | 19 | 11,9 |
| | Més de 4-6h/setmana | 75 | 47,2 |
| | Més de 6-8h/setmana | 44 | 27,7 |
| | Més de 8h/setmana | 11 | 6,9 |
| | Total | 159 | 100 |
| Localització | NS/NC | 43 | 27,0 |
| | A l'institut | 14 | 8,8 |
| | A casa | 18 | 11,3 |
| | A tot arreu | 54 | 34,0 |
| | Fora l'institut sense especificar | 29 | 18,2 |
| | A l'escola de música | 0 | 0,0 |
| | A la biblioteca | 1 | 0,6 |
| | Total | 159 | 100 |
| Finalitat | NS/NC | 50 | 31,4 |
| | Per aprendre | 71 | 44,7 |
| | Per divertir-me | 12 | 7,5 |
| | Per aprendre i divertir-me | 19 | 11,9 |
| | Sense especificar | 5 | 3,1 |
| | Fer vida social | 1 | 0,6 |
| | Contacte amb la família | 0 | 0,0 |
| | Estar informat | 1 | 0,6 |
| | Fer treballs de l'institut | 0 | 0,0 |
| | Per obligació | 0 | 0,0 |
| | Per aprovar | 0 | 0,0 |
| | Per avorriment | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |

Taula 16. Freqüència, localització i finalitat de buscar informació a internet

| Consultar xarxes socials | | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|-----|------|
| Freqüència | NS/NC | 10 | 6,3 |
| | Mai | 35 | 22,0 |
| | Més de 4-6h/setmana | 50 | 31,4 |
| | Més de 6-8h/setmana | 25 | 15,7 |
| | Més de 8h/setmana | 39 | 24,5 |
| | Total | 159 | 100 |
| Localització | NS/NC | 60 | 37,7 |
| | A l'institut | 4 | 2,5 |
| | A casa | 27 | 17,0 |
| | A tot arreu | 29 | 18,2 |
| | Fora l'institut sense especificar | 39 | 24,5 |
| | A l'escola de música | 0 | 0,0 |
| | A la biblioteca | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |
| Finalitat | NS/NC | 67 | 42,1 |
| | Per aprendre | 9 | 5,7 |
| | Per divertir-me | 55 | 34,6 |
| | Per aprendre i divertir-me | 12 | 7,5 |
| | Sense especificar | 11 | 6,9 |
| | Fer vida social | 2 | 1,3 |
| | Contacte amb la família | 0 | 0,0 |
| | Estar informat | 3 | 1,9 |
| | Fer treballs de l'institut | 0 | 0,0 |
| | Per obligació | 0 | 0,0 |
| | Per aprovar | 0 | 0,0 |
| | Per avorriment | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |

Taula 17. Freqüència, localització i finalitat de consultar xarxes socials

| Baixar, pujar o buscar material al campus | | | |
|--|-----------------------------------|-----|------|
| Freqüència | NS/NC | 14 | 8,8 |
| | Mai | 110 | 69,2 |
| | Més de 4-6h/setmana | 25 | 15,7 |
| | Més de 6-8h/setmana | 5 | 3,1 |
| | Més de 8h/setmana | 5 | 3,1 |
| | Total | 159 | 100 |
| Localització | NS/NC | 126 | 79,2 |
| | A l'institut | 8 | 5,0 |
| | A casa | 5 | 3,1 |
| | A tot arreu | 9 | 5,7 |
| | Fora l'institut sense especificar | 11 | 6,9 |
| | A l'escola de música | 0 | 0,0 |
| | A la biblioteca | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |
| Finalitat | NS/NC | 131 | 82,4 |
| | Per aprendre | 14 | 8,8 |
| | Per divertir-me | 9 | 5,7 |
| | Per aprendre i divertir-me | 2 | 1,3 |
| | Sense especificar | 2 | 1,3 |
| | Fer vida social | 0 | 0,0 |
| | Contacte amb la família | 0 | 0,0 |
| | Estar informat | 1 | 0,6 |
| | Fer treballs de l'institut | 0 | 0,0 |
| | Per obligació | 0 | 0,0 |
| | Per aprovar | 0 | 0,0 |
| | Per avorriment | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |

Taula 18. Freqüència, localització i finalitat de baixa, pujar o buscar materials al campus

| Editar imatge o vídeo | | | |
|------------------------------|-----------------------------------|-----|------|
| Freqüència | NS/NC | 12 | 7,5 |
| | Mai | 76 | 47,8 |
| | Més de 4-6h/setmana | 56 | 35,2 |
| | Més de 6-8h/setmana | 9 | 5,7 |
| | Més de 8h/setmana | 6 | 3,8 |
| | Total | 159 | 100 |
| Localització | NS/NC | 96 | 60,4 |
| | A l'institut | 10 | 6,3 |
| | A casa | 19 | 11,9 |
| | A tot arreu | 5 | 3,1 |
| | Fora l'institut sense especificar | 29 | 18,2 |
| | A l'escola de música | 0 | 0,0 |
| | A la biblioteca | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |
| Finalitat | NS/NC | 99 | 62,3 |
| | Per aprendre | 14 | 8,8 |
| | Per divertir-me | 28 | 17,6 |
| | Per aprendre i divertir-me | 8 | 5,0 |
| | Sense especificar | 8 | 5,0 |
| | Fer vida social | 0 | 0,0 |
| | Contacte amb la família | 0 | 0,0 |
| | Estar informat | 0 | 0,0 |
| | Fer treballs de l'institut | 1 | 0,6 |
| | Per obligació | 0 | 0,0 |
| | Per aprovar | 0 | 0,0 |
| | Per avorriment | 1 | 0,6 |
| | Total | 159 | 100 |

Taula 19. Freqüència, localització i finalitat d'editar imatge o vídeo

| Gravar o editar so | | | |
|---------------------------|-----------------------------------|-----|------|
| Freqüència | NS/NC | 11 | 6,9 |
| | Mai | 102 | 64,2 |
| | Més de 4-6h/setmana | 34 | 21,4 |
| | Més de 6-8h/setmana | 9 | 5,7 |
| | Més de 8h/setmana | 3 | 1,9 |
| | Total | 159 | 100 |
| Localització | NS/NC | 122 | 76,7 |
| | A l'institut | 8 | 5,0 |
| | A casa | 6 | 3,8 |
| | A tot arreu | 6 | 3,8 |
| | Fora l'institut sense especificar | 17 | 10,7 |
| | A l'escola de música | 0 | 0,0 |
| | A la biblioteca | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |
| Finalitat | NS/NC | 124 | 78,0 |
| | Per aprendre | 10 | 6,3 |
| | Per divertir-me | 12 | 7,5 |
| | Per aprendre i divertir-me | 7 | 4,4 |
| | Sense especificar | 5 | 3,1 |
| | Fer vida social | 0 | 0,0 |
| | Contacte amb la família | 0 | 0,0 |
| | Estar informat | 1 | 0,6 |
| | Fer treballs de l'institut | 0 | 0,0 |
| | Per obligació | 0 | 0,0 |
| | Per aprovar | 0 | 0,0 |
| | Per avorriment | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |

Taula 20. Freqüència, localització i finalitat de gravar o editar so

| | | | |
|----------------------------|-----------------------------------|-----|------|
| Crear presentacions | | | |
| Freqüència | NS/NC | 11 | 6,9 |
| | Mai | 63 | 39,6 |
| | Més de 4-6h/setmana | 74 | 46,5 |
| | Més de 6-8h/setmana | 11 | 6,9 |
| | Més de 8h/setmana | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |
| Localització | NS/NC | 79 | 49,7 |
| | A l'institut | 38 | 23,9 |
| | A casa | 4 | 2,5 |
| | A tot arreu | 29 | 18,2 |
| | Fora l'institut sense especificar | 9 | 5,7 |
| | A l'escola de música | 0 | 0,0 |
| | A la biblioteca | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |
| Finalitat | NS/NC | 82 | 51,6 |
| | Per aprendre | 52 | 32,7 |
| | Per divertir-me | 4 | 2,5 |
| | Per aprendre i divertir-me | 6 | 3,8 |
| | Sense especificar | 8 | 5,0 |
| | Fer vida social | 0 | 0,0 |
| | Contacte amb la família | 0 | 0,0 |
| | Estar informat | 0 | 0,0 |
| | Fer treballs de l'institut | 7 | 4,4 |
| | Per obligació | 0 | 0,0 |
| | Per aprovar | 0 | 0,0 |
| | Per avorriment | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |

Taula 21. Freqüència, localització i finalitat de crear presentacions

| Realitzar una webquest o caça del tresor | | | |
|---|-----------------------------------|-----|------|
| Freqüència | NS/NC | 15 | 9,4 |
| | Mai | 133 | 83,6 |
| | Més de 4-6h/setmana | 8 | 5,0 |
| | Més de 6-8h/setmana | 3 | 1,9 |
| | Més de 8h/setmana | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |
| Localització | NS/NC | 150 | 94,3 |
| | A l'institut | 5 | 3,1 |
| | A casa | 3 | 1,9 |
| | A tot arreu | 0 | 0,0 |
| | Fora l'institut sense especificar | 1 | 1,6 |
| | A l'escola de música | 0 | 0,0 |
| | A la biblioteca | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |
| Finalitat | NS/NC | 150 | 94,3 |
| | Per aprendre | 7 | 4,4 |
| | Per divertir-me | 2 | 1,3 |
| | Per aprendre i divertir-me | 0 | 0,0 |
| | Sense especificar | 0 | 0,0 |
| | Fer vida social | 0 | 0,0 |
| | Contacte amb la família | 0 | 0,0 |
| | Estar informat | 0 | 0,0 |
| | Fer treballs de l'institut | 0 | 0,0 |
| | Per obligació | 0 | 0,0 |
| | Per aprovar | 0 | 0,0 |
| | Per avorriment | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |

Taula 22. Freqüència, localització i finalitat de realitzar una webquest o caça del tresor

| Escriure treballs individuals | | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|-----|------|
| Freqüència | NS/NC | 13 | 8,2 |
| | Mai | 55 | 34,6 |
| | Més de 4-6h/setmana | 73 | 45,9 |
| | Més de 6-8h/setmana | 12 | 7,5 |
| | Més de 8h/setmana | 6 | 3,8 |
| | Total | 159 | 100 |
| Localització | NS/NC | 74 | 46,5 |
| | A l'institut | 39 | 24,5 |
| | A casa | 8 | 5,0 |
| | A tot arreu | 24 | 15,1 |
| | Fora l'institut sense especificar | 11 | 6,9 |
| | A l'escola de música | 0 | 0,0 |
| | A la biblioteca | 3 | 1,9 |
| | Total | 159 | 100 |
| Finalitat | NS/NC | 79 | 49,7 |
| | Per aprendre | 64 | 40,3 |
| | Per divertir-me | 2 | 1,3 |
| | Per aprendre i divertir-me | 6 | 3,8 |
| | Sense especificar | 7 | 4,4 |
| | Fer vida social | 0 | 0,0 |
| | Contacte amb la família | 0 | 0,0 |
| | Estar informat | 0 | 0,0 |
| | Fer treballs de l'institut | 0 | 0,0 |
| | Per obligació | 0 | 0,0 |
| | Per aprovar | 0 | 0,0 |
| | Per avorriment | 0 | 0,0 |

Taula 23. Freqüència, localització i finalitat d'escriure treballs individuals

| Escriure treballs en grup | | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|-----|------|
| Freqüència | NS/NC | 22 | 13,8 |
| | Mai | 57 | 35,8 |
| | Més de 4-6h/setmana | 71 | 44,7 |
| | Més de 6-8h/setmana | 6 | 3,8 |
| | Més de 8h/setmana | 3 | 1,9 |
| | Total | 159 | 100 |
| Localització | NS/NC | 87 | 54,7 |
| | A l'institut | 41 | 25,8 |
| | A casa | 5 | 3,1 |
| | A tot arreu | 17 | 10,7 |
| | Fora l'institut sense especificar | 5 | 3,1 |
| | A l'escola de música | 0 | 0,0 |
| | A la biblioteca | 4 | 2,5 |
| | Total | 159 | 100 |
| Finalitat | NS/NC | 91 | 57,2 |
| | Per aprendre | 54 | 34,0 |
| | Per divertir-me | 3 | 1,9 |
| | Per aprendre i divertir-me | 5 | 3,1 |
| | Sense especificar | 4 | 2,5 |
| | Fer vida social | 0 | 0,0 |
| | Contacte amb la família | 0 | 0,0 |
| | Estar informat | 0 | 0,0 |
| | Fer treballs de l'institut | 0 | 0,0 |
| | Per obligació | 1 | 0,6 |
| | Per aprovar | 0 | 0,0 |
| | Per avorriment | 1 | 0,6 |
| | Total | 159 | 100 |

Taula 24. Freqüència, localització i finalitat d'escriure treballs en grup

| Publicar fotos o vídeos a xarxes socials | | | |
|---|-----------------------------------|-----|------|
| Freqüència | NS/NC | 8 | 5,0 |
| | Mai | 60 | 37,7 |
| | Més de 4-6h/setmana | 50 | 31,4 |
| | Més de 6-8h/setmana | 21 | 13,2 |
| | Més de 8h/setmana | 0 | 12,6 |
| | Total | 159 | 100 |
| Localització | NS/NC | 77 | 48,8 |
| | A l'institut | 2 | 1,3 |
| | A casa | 28 | 17,6 |
| | A tot arreu | 11 | 6,9 |
| | Fora l'institut sense especificar | 41 | 25,8 |
| | A l'escola de música | 0 | 0,0 |
| | A la biblioteca | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |
| Finalitat | NS/NC | 81 | 50,9 |
| | Per aprendre | 5 | 3,1 |
| | Per divertir-me | 62 | 39,0 |
| | Per aprendre i divertir-me | 4 | 2,5 |
| | Sense especificar | 5 | 3,1 |
| | Fer vida social | 0 | 0,0 |
| | Contacte amb la família | 2 | 1,3 |
| | Estar informat | 0 | 0,0 |
| | Fer treballs de l'institut | 0 | 0,0 |
| | Per obligació | 0 | 0,0 |
| | Per aprovar | 0 | 0,0 |
| | Per avorriment | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |

Taula 25. Freqüència, localització i finalitat de publicar fotos o vídeos a xarxes socials

| Publicar a blogs, fotologs, pàgines web | | | |
|--|-----------------------------------|-----|------|
| Freqüència | NS/NC | 13 | 8,2 |
| | Mai | 111 | 69,8 |
| | Més de 4-6h/setmana | 21 | 13,2 |
| | Més de 6-8h/setmana | 7 | 4,4 |
| | Més de 8h/setmana | 7 | 4,4 |
| | Total | 159 | 100 |
| Localització | NS/NC | 130 | 81,8 |
| | A l'institut | 5 | 3,1 |
| | A casa | 12 | 7,5 |
| | A tot arreu | 1 | 0,6 |
| | Fora l'institut sense especificar | 11 | 6,9 |
| | A l'escola de música | 0 | 0,0 |
| | A la biblioteca | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |
| Finalitat | NS/NC | 131 | 82,4 |
| | Per aprendre | 7 | 4,4 |
| | Per divertir-me | 19 | 11,9 |
| | Per aprendre i divertir-me | 1 | 0,6 |
| | Sense especificar | 1 | 0,6 |
| | Fer vida social | 0 | 0,0 |
| | Contacte amb la família | 0 | 0,0 |
| | Estar informat | 0 | 0,0 |
| | Fer treballs de l'institut | 0 | 0,0 |
| | Per obligació | 0 | 0,0 |
| | Per aprovar | 0 | 0,0 |
| | Per avorriment | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |

Taula 26. Freqüència, localització i finalitat de publicar a blogs, fotologs, pàgines web

| Nevegar per internet sense propòsit | | | |
|--|-----------------------------------|-----|------|
| Freqüència | NS/NC | 11 | 6,9 |
| | Mai | 65 | 40,9 |
| | Més de 4-6h/setmana | 55 | 34,6 |
| | Més de 6-8h/setmana | 16 | 10,1 |
| | Més de 8h/setmana | 12 | 7,5 |
| | Total | 159 | 100 |
| Localització | NS/NC | 87 | 54,7 |
| | A l'institut | 1 | 0,6 |
| | A casa | 26 | 16,4 |
| | A tot arreu | 7 | 4,4 |
| | Fora l'institut sense especificar | 38 | 23,9 |
| | A l'escola de música | 0 | 0,0 |
| | A la biblioteca | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |
| Finalitat | NS/NC | 95 | 59,7 |
| | Per aprendre | 6 | 3,8 |
| | Per divertir-me | 39 | 24,5 |
| | Per aprendre i divertir-me | 5 | 3,1 |
| | Sense especificar | 7 | 4,4 |
| | Fer vida social | 0 | 0,0 |
| | Contacte amb la família | 1 | 0,6 |
| | Estar informat | 1 | 0,6 |
| | Fer treballs de l'institut | 0 | 0,0 |
| | Per obligació | 0 | 0,0 |
| | Per aprovar | 0 | 0,0 |
| | Per avorriment | 5 | 3,1 |
| | Total | 159 | 100 |

Taula 27. Freqüència, localització i finalitat de navegar per internet sense propòsit

| Jugar a jocs de taula de rol | | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|-----|------|
| Freqüència | NS/NC | 12 | 7,5 |
| | Mai | 96 | 60,4 |
| | Més de 4-6h/setmana | 22 | 13,8 |
| | Més de 6-8h/setmana | 14 | 8,8 |
| | Més de 8h/setmana | 15 | 9,4 |
| | Total | 159 | 100 |
| Localització | NS/NC | 120 | 75,5 |
| | A l'institut | 0 | 0,0 |
| | A casa | 11 | 6,9 |
| | A tot arreu | 3 | 1,9 |
| | Fora l'institut sense especificar | 25 | 15,7 |
| | A l'escola de música | 0 | 0,0 |
| | A la biblioteca | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |
| Finalitat | NS/NC | 121 | 76,1 |
| | Per aprendre | 2 | 1,3 |
| | Per divertir-me | 31 | 19,5 |
| | Per aprendre i divertir-me | 0 | 0,0 |
| | Sense especificar | 5 | 3,1 |
| | Fer vida social | 0 | 0,0 |
| | Contacte amb la família | 0 | 0,0 |
| | Estar informat | 0 | 0,0 |
| | Fer treballs de l'institut | 0 | 0,0 |
| | Per obligació | 0 | 0,0 |
| | Per aprovar | 0 | 0,0 |
| | Per avorriment | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |

Taula 28. Freqüència, localització i finalitat de jugar a jocs de taula de rol

| Jugar a jocs de realitat augmentada | | | |
|--|-----------------------------------|-----|------|
| Freqüència | NS/NC | 18 | 11,3 |
| | Mai | 93 | 58,5 |
| | Més de 4-6h/setmana | 19 | 11,9 |
| | Més de 6-8h/setmana | 22 | 13,8 |
| | Més de 8h/setmana | 7 | 4,4 |
| | Total | 159 | 100 |
| Localització | NS/NC | 119 | 74,8 |
| | A l'institut | 1 | 0,6 |
| | A casa | 15 | 9,4 |
| | A tot arreu | 0 | 0,0 |
| | Fora l'institut sense especificar | 24 | 15,1 |
| | A l'escola de música | 0 | 0,0 |
| | A la biblioteca | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |
| Finalitat | NS/NC | 121 | 76,1 |
| | Per aprendre | 2 | 1,3 |
| | Per divertir-me | 30 | 18,9 |
| | Per aprendre i divertir-me | 2 | 1,3 |
| | Sense especificar | 4 | 2,5 |
| | Fer vida social | 0 | 0,0 |
| | Contacte amb la família | 0 | 0,0 |
| | Estar informat | 0 | 0,0 |
| | Fer treballs de l'institut | 0 | 0,0 |
| | Per obligació | 0 | 0,0 |
| | Per aprovar | 0 | 0,0 |
| | Per avorriment | 0 | 0,0 |
| | Total | 159 | 100 |

Taula 29. Freqüència, localització i finalitat de jugar a jocs de realitat augmentada

Fans i fandom

| Ets fan? | | Abs | % |
|----------|-------|-----|-------|
| | Sí | 113 | 71,4% |
| | No | 46 | 28,6% |
| | Total | 159 | 100% |

Taula 30. Nombre d'estudiants que es consideren fans

| Mitjà de consum | Abs | % |
|-----------------------|-----|------|
| Televisió | 194 | 62,8 |
| Ordinador | 72 | 23,3 |
| Televisió i ordinador | 16 | 5,2 |
| Telèfon mòbil | 1 | 0,3 |
| Tauleta | 1 | 0,3 |
| Còmic | 3 | 1,0 |
| Llibre | 22 | 7,1 |
| Total* | 309 | 100 |

*el total no respon a la mostra sinó relació als 113 estudiants que han contestat que sí són fans d'algun producte. Cada estudiant ha pogut respondre a més d'un producte.

Taula 31. Mitjans de consum dels productes dels quals són fans

| Freqüència de consum | Abs | % |
|----------------------|-----|------|
| Diàriament | 120 | 40,8 |
| Cada 2 dies | 1 | 0,3 |
| Setmanalment | 144 | 49,0 |
| Mensualment | 22 | 7,5 |
| Cada vegada que | 7 | 2,4 |
| Total | 294 | 100 |

Taula 32. Freqüència de consum dels productes dels quals són fans

| Videojocs | | Abs | % |
|-----------|-------|-----|------|
| | Sí | 99 | 62,3 |
| | No | 60 | 37,7 |
| | Total | 159 | 100% |

Taula 33. Seguiment habitual de videojocs

| Freqüència de consum | Abs | % |
|------------------------|------|------|
| 1-2 hores/mes | 20 | 18,6 |
| 2-3 hores/setmana | 29,8 | 26,5 |
| 3-6 hores/setmana | 31,5 | 27,4 |
| Més de 8 hores/setmana | 31,5 | 27,4 |
| Quan s'actualitza | 0 | 0 |
| Total | 113 | 100 |

Taula 34. Freqüència de consum de productes dels quals són fans

| Productes derivats | Abs | % |
|--------------------|-----|------|
| Sí | 128 | 80,5 |
| No | 31 | 19,5 |
| Total | 159 | 100 |
| | | |

Taula 35. Adquisició de materials derivats del productes dels quals són fans

| Tipus de productes | Abs | % |
|--------------------|-----|------|
| CD | 18 | 12,6 |
| Pòster | 27 | 18,9 |
| Videojoc | 33 | 23,1 |
| Roba | 15 | 10,5 |
| Llibres | 26 | 18,2 |
| Figures | 9 | 6,3 |
| Peluxos | 3 | 2,1 |
| Disfresses | 2 | 1,4 |
| Tassa, plat | 2 | 1,4 |
| Xapa, pedaç | 2 | 1,4 |
| Xampú, colònia | 2 | 1,4 |
| Altres | 4 | 2,8 |
| Total* | 143 | 100 |

*Cada estudiant ha pogut respondre a més d'un producte.

Taula 36. Tipus de productes derivats dels productes dels quals són fans

Contribucions o produccions

| Contribució | | Abs | % |
|-------------|-------|-----|------|
| | Sí | 8 | 5% |
| | No | 151 | 95% |
| | Total | 159 | 100% |

Taula 37. Contribucions o produccions realitzades relacionades amb els productes dels quals són fans

Col·leccionisme

| Col·leccionistes | | Abs | % |
|------------------|-------|-----|-------|
| | Sí | 38 | 23,9% |
| | No | 121 | 76,1% |
| | Total | 159 | 100% |

Taula 38. Nombre d'estudiants que col·leccionen

APÈNDIX

A) Codi de les intervencions

- 1A_Cas Esteve Terradas i Illa classe A
- 1B_Cas Esteve Terradas i Illa classe B
- 1C_Cas Esteve Terradas i Illa classe C
- 2A_Cas Marina classe A
- 2B_Cas Marina classe B
- 2C_Cas Marina classe C
- 2D_Cas Marina classe D

B) Llista de figures

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Esquema de la tesi | 27 |
| Figura 2. Competències Educació Secundària Obligatoria decret 187/2015 | 60 |
| Figura 3. Competències Educació Secundària Obligatoria decret 187/2015 | 60 |
| Figura 4. Competències culturals definides per Jenkins et al. (2009) | 63 |
| Figura 5. Principis definitoris de la narrativa transmèdia | 85 |
| Figura 6. Pilars del cross-media | 88 |
| Figura 7. Graus d'interactivitat (Ryan, 2004b) | 96 |
| Figura 8. Pàgina d'inici de llovebees.com. El punt d'inici de l'ARG | 100 |
| Figura 9. Dimensions d'aprenentatge d'Illaris (2003; 2009) | 114 |
| Figura 10. Reptes identificats per Jenkins et al. (2009) en el sí d'una societat basada en la participació | 118 |
| Figura 11. Competències culturals descrites per Jenkins et al. (2009) | 120 |
| Figura 12. Línia del temps intern del relat | 131 |
| Figura 13. Línia del temps d'actuació dels usuaris | 131 |
| Figura 14. Fotograma de la primera vídeocarta d'en Toni Júpiter (1) | 134 |
| Figura 15. Fotograma de la primera vídeocarta d'en Toni Júpiter (2) | 134 |
| Figura 16. Perfil de Facebook de Toni Júpiter | 135 |
| Figura 17. Perfil de Facebook d'Eliza Sebastians | 135 |
| Figura 18. Pintada alfabet ancestral al pati de l'institut Esteve Terradas i Illa | 135 |
| Figura 19. Pancarta alfabet ancestral al vestíbul de l'institut Marina | 135 |
| Figura 20. Captura de pantalla web Mimets, S.A. (1) | 136 |
| Figura 21. Captura de pantalla web Mimets, S.A. (2) | 136 |
| Figura 22. Captura de pantalla web Mimets, S.A. (3) | 136 |
| Figura 23. Captura de pantalla web Mimets, S.A. (4) | 136 |
| Figura 24. Captura de pantalla de la web de Mimets, S.A. (5) | 137 |
| Figura 25. Captura de pantalla La caça del tresor "Androides" (1) | 138 |
| Figura 26. Captura de pantalla La caça del tresor "Androides" (2) | 138 |
| Figura 27. Captura de pantalla La caça del tresor "Androides" (3) | 138 |
| Figura 28. Captura de pantalla La caça del tresor "Androides" (4) | 138 |
| Figura 29. Fotograma vídeocarta 1 Eliza Sebastians (1) | 139 |
| Figura 30. Fotograma vídeocarta 1 Eliza Sebastians (2) | 139 |
| Figura 31. Captura de pantalla Blog Ancestrals (1) | 140 |
| Figura 32. Captura de pantalla Blog Ancestrals (2) | 140 |
| Figura 33. Captura de pantalla Blog Ancestrals (3) | 140 |

| | |
|---|-----|
| Figura 34. Captura de pantalla Blog Ancestrals (4) | 140 |
| Figura 35. Captura de pantalla concurs de relats del blog Ancestrals | 141 |
| Figura 36. Carta postal Aurelio Mestres | 142 |
| Figura 37. Fotografia Aurelio Mestres | 142 |
| Figura 38. Captura de pantalla webquest "Guerra Civil" (1) | 142 |
| Figura 39. Captura de pantalla webquest "Guerra Civil" (2) | 142 |
| Figura 40. Captura de pantalla webquest "Guerra Civil" (3) | 143 |
| Figura 41. Captura de pantalla webquest "Guerra Civil" (4) | 143 |
| Figura 42. Fotograma segona videocarta Toni Júpiter (1) | 143 |
| Figura 43. Fotograma segona videocarta Toni Júpiter (2) | 143 |
| Figura 44. Fotografia diari personal Adelaida (1) | 144 |
| Figura 45. Fotografia diari personal Adelaida (2) | 144 |
| Figura 46. Fotografia diari personal Adelaida (3) | 144 |
| Figura 47. Fotografia diari personal Adelaida (4) | 144 |
| Figura 48. Fotograma segona videocarta Eliza Sebastians (1) | 145 |
| Figura 49. Fotograma segona videocarta Eliza Sebastians (2) | 145 |
| Figura 50. Exemple imatge exposició fotogràfica associada a codis QR (1) | 145 |
| Figura 51. Exemple imatge exposició fotogràfica associada a codis QR (2) | 145 |
| Figura 52. Pergamí alfabet ancestral | 146 |
| Figura 53. Mostra de lletres de l'alfabet ancestral | 146 |
| Figura 54. Captura de pantalla intranet Mimets, S.A. (1) | 147 |
| Figura 55. Captura de pantalla intranet Mimets, S.A. (2) | 147 |
| Figura 56. Captura de pantalla intranet Mimets, S.A. (3) | 147 |
| Figura 57. Captura de pantalla intranet Mimets, S.A. (4) | 147 |
| Figura 58. Fotograma primer final (1) | 148 |
| Figura 59. Fotograma primer final (2) | 148 |
| Figura 60. Fotograma segon final (1) | 148 |
| Figura 61. Fotograma segon final (2) | 148 |
| Figura 62. Fotograma tercer final (1) | 149 |
| Figura 63. Fotograma tercer final (2) | 149 |
| Figura 64. Pràctiques diàries (percentatge) | 166 |
| Figura 65. Pràctiques menys freqüents (percentatge) | 166 |
| Figura 66. Activitats amb dispositius digitals amb una dedicació superior a 8 hores setmanals (percentatge). | 167 |
| Figura 67. Distribució de les pràctiques segons els contextos: dins l'institut, fora de l'institut o a tot arreu (percentatge). | 168 |
| Figura 68. Finalitat de la realització de diverses pràctiques (percentatge) | 169 |
| Figura 69. Ús dels dispositius diàriament dins i fora de l'institut (percentatge) | 170 |
| Figura 70. Acord o desacord a la sentència "Només llegeixo si m'obliguen" (percentatge) | 171 |
| Figura 71. Acord o desacord a la sentència "Utilitzo l'ordinador per fer deures més que per divertir-me" (percentatge) | |
| Figura 72. Acord o desacord a la sentència "Si jugo a l'ordinador perdo el temps" (percentatge) | 172 |
| Figura 73. Acord o desacord a la sentència "El mòbil també m'ajuda a aprendre" (percentatge) | 172 |
| Figura 74. Acord o desacord a la sentència "Prefereixo no compartir treballs amb la resta de companys de classe" (percentatge) | 172 |
| Figura 75. Acord o desacord a la sentència "Si utilitzo l'ordinador és més fàcil col·laborar amb els companys" (percentatge) | 173 |
| Figura 76. Acord o desacord a la sentència "És interessant debatre o discutir temes a través d'internet" (percentatge) | 173 |

| | |
|--|-----|
| Figura 77. Acord o desacord a la sentència "M'esforço a fer bé els treballs a l'institut perquè el més important és la nota" (percentatge) | 174 |
| Figura 78. Acord o desacord a la sentència "Tractar temes relacionats amb la tecnologia a l'institut no és important, ja que jo aprenc millor sol" (percentatge) | 174 |
| Figura 79. Acord o desacord a la sentència "El que aprenc a l'institut no té res a veure amb el que a mi m'interessa" (percentatge) | 175 |
| Figura 80. Procés d'elaboració de les dimensions d'anàlisi | 178 |
| Figura 81. Procés de configuració de l'estudi de cas | 189 |
| Figura 82. Procés d'anàlisi de dades | 206 |
| Figura 83. Fotografia pati escola Esteve Terradas | 218 |
| Figura 84. Diari personal Adelaida | 218 |
| Figura 85. Visita al Citilab | 219 |
| Figura 86. Relació de continguts curriculars inclosos en La Carta Ancestral | 220 |
| Figura 87. Exemple de conversa a la xarxa social Facebook | 231 |
| Figura 88. Conversa a Facebook | 232 |
| Figura 89. Exemple carta escrita pels estudiants dirigida a l'Aurelio Mestres | 235 |
| Figura 90. Imatge de Facebook | 236 |
| Figura 91. Fotografia diari Adelaida | 261 |
| Figura 92. Fotografia del menhir de Mollet (Font: Museu Joan Abelló) | 262 |
| Figura 93. Relació de continguts curriculars inclosos a La Carta Ancestral | 263 |
| Figura 94. Freqüències de valoració dels mitjans | 287 |
| Figura 95. Codificacions més presents | 298 |
| Figura 96. Relació de codificació i característiques de la narrativa transmèdia | 299 |
| Figura 97. Freqüència de codis en la dimensió del disseny | 299 |
| Figura 98. Relació de codis i dimensions transmèdia | 300 |
| Figura 99. Freqüència codis en la dimensió d'aplicació | 300 |
| Figura 100. Freqüència de codis en la dimensió d'ús | 302 |
| Figura 101. Freqüència de codis estudiants | 303 |
| Figura 102. Freqüència de codis professorat | 304 |

C) Llista de taules

| | |
|--|-----|
| Taula 1. Diferenciació entre teatre i narrativa transmèdia (Dena, 2009) | 39 |
| Taula 2. Diferències essencials entre la divisió formal-noformal i informal de l'educació basades en Trilla (1985) | 42 |
| Taula 3. Definició per contraposició de Handler (2004) i Yellowlees Douglas (2010) | 69 |
| Taula 4. Comparació de les característiques dels jocs híbrids en funció del disseny, l'aplicació i l'ús | 78 |
| Taula 5. Diferenciació entre narració transmèdia i narrativa transmèdia | 86 |
| Taula 6. Diferenciació entre narrativa transmèdia i altres conceptes | 87 |
| Taula 7. Particularitats dels sinònims de la narrativa transmèdia | 87 |
| Taula 8. Matriu d'anàlisi de les narratives transmèdia | 90 |
| Taula 9. Elements que conformen el món narratiu (Klastrup i Tosca, 2004) | 90 |
| Taula 10. Perfils de participants descrits per Hayes (2007) | 97 |
| Taula 11. Processos d'expansió de la narrativa (Scolari, 2013b) | 98 |
| Taula 12. Classificació dels personatges de La Carta Ancestral segons la forma d'interacció | 130 |
| Taula 13. Classificació de les localitzacions de La Carta Ancestral | 132 |
| Taula 14. Resum dels mitjans i patafomes que intervenen a La Carta Ancestral | 149 |

| | |
|--|-----|
| Taula 15. Activitats de producció dels estudiants _____ | 151 |
| Taula 16. Mitjans, espais i personatges de La Carta Ancestral _____ | 154 |
| Taula 17. Classificació de dimensions d'anàlisi _____ | 180 |
| Taula 18. Intervencions i número de participats _____ | 194 |
| Taula 19. Distribució de la mostra, per cas d'estudi _____ | 194 |
| Taula 20. Distribució dels instruments segons les fases de recollida _____ | 195 |
| Taula 21. Temporalització de la recollida de dades _____ | 195 |
| Taula 22. Quantificació dels materials produïts pels estudiants _____ | 197 |
| Taula 23. Relació d'artefactes produïts pels estudiants analitzats _____ | 198 |
| Taula 24. Nombre d'entrevistats segons perfil _____ | 200 |
| Taula 25. Codificacions de les entrevistes als estudiants _____ | 200 |
| Taula 26. Explicació abreujada de l'estructura de les entrevistes als estudiants _____ | 201 |
| Taula 27. Explicació abreujada de l'estructura de les entrevistes als professors _____ | 202 |
| Taula 28. Resum d'estratègies, instruments i mitjans utilitzats _____ | 202 |
| Taula 29. Tipus de validesa segons (Sandín, 2003) _____ | 204 |
| Taula 30. Freqüència de codis _____ | 312 |

