

Narrativas Mediáticas en la Formación Inicial de Educadores: Análisis de una Propuesta de Educación Mediática a través del Uso de Tecnobiografías

José Miguel GUTIÉRREZ PEQUEÑO
Eduardo GARCÍA ZAMORA
Inés RUIZ REQUIES

Datos de contacto:

José Miguel Gutiérrez Pequeño
Facultad de Educación de Palencia.
Avenida de Madrid, 44.
E-34004 Palencia.
Correo electrónico:
malayo@soc.uva.es

Eduardo García Zamora
Facultad de Educación de Soria.
Campus Universitario Duques
de Soria, s/n. E-42004 Soria.
Correo electrónico:
eduardo.garcia.zamora@uva.es

Inés Ruiz Requies
Universidad de Valladolid, Facultad
de Educación y Trabajo Social,
Paseo de Belén, 1 (Despacho
D023), E-47011 Valladolid.
Correo electrónico:
inesrure@pdg.uva.es

Recibido: 17/10/2017
Aceptado: 12/02/2018

RESUMEN

Este artículo presenta una investigación biográfico-narrativa sobre un proceso de educación mediática llevado a cabo con educadores en formación. Analizamos una serie de textos reflexivos autobiográficos elaborados con medios digitales -tecnobiografías- centrándonos en dos ejes principales de estudio: por un lado, las complejas relaciones entre lo público y lo privado a la hora de conformar la intimidad y la gestión del self y la construcción de la identidad en la sociedad-red respecto de asuntos relacionados con la autoimagen, la hipervisibilidad o la creación cultural; por otro, en su aprendizaje de la ciudadanía digital a través de su apropiación de los medios digitales. Tras la exposición de resultados respecto a ambos ejes de análisis, se enumeran algunas conclusiones que apuntan a la necesidad de una educación mediática en la formación inicial de educadores entendida como una ecología de aprendizaje desde un enfoque transdisciplinar.

PALABRAS CLAVE: Educación mediática, Formación de educadores, Narrativas mediáticas, Etnografía digital.

Media Narratives in the Initial Training of Educators: An Analysis of a Media Education Proposal through the Use of Technobiographies

ABSTRACT

This article presents biographical-narrative research into a media education process conducted with educators in training. We analyze a series of autobiographical reflective texts prepared using digital media (technobiographies). We focus on two main lines of study: on the one

hand, the complex relations between the public and the private in terms of shaping the intimacy and management of the self and the construction of identity in the society-network regarding issues related to self-image, hypervisibility or cultural creation; on the other hand, the learning of digital citizenship through the appropriation of digital media. Following the presentation of results regarding both lines of analysis, we list some conclusions that point to the need for a media education in the initial training of educators, understood as a learning ecology with a transdisciplinary approach.

KEYWORDS: Media education, Educator training, Media narratives, Digital ethnography.

Educación mediática y cultura de la convergencia en la formación inicial de profesionales de la educación

En la actualidad, el escenario de la educación mediática universitaria parece constituirse desde una cada vez mayor conciencia de la necesidad de favorecer el desarrollo de culturas participativas donde los estudiantes no solo interactúan entre sí constituyendo comunidades de aprendizaje en el aula, sino que al mismo tiempo utilizan toda una serie de recursos extraídos del flujo mediático a través de los cuales confieren sentido a su vida cotidiana (Jenkins, Ito y Boyd, 2015), conformando entonces lo que se ha denominado como una cultura de la conectividad (Van Dijck, 2013).

Esta cultura de la convergencia (Jenkins, 2008) representa un cambio cultural también para la educación superior, pues anima al alumnado a abandonar posiciones pasivas y receptoras, buscando nueva información y estableciendo conexiones entre contenidos mediáticos que en muchas ocasiones aparecen dispersos en el universo de los *social media*. El uso de las tecnologías digitales ha supuesto por tanto una oportunidad para el ejercicio de nuevas formas de interacción social (Fernández y Gutiérrez, 2017) que, en la actualidad, están transformando el funcionamiento y rol de las instituciones de aprendizaje formal, sobre todo las universitarias (Malone y Bernstein, 2015).

Sin embargo, sabemos que son muchas las aproximaciones y enfoques utilizados en el campo de la educación que enriquecen el trabajo sobre esta realidad y cultura de la convergencia. Conceptos como alfabetización digital (Gilster, 1997; Gutiérrez, 2003; Gros y Contreras, 2006), alfabetización visual o *visual literacy* (Messaris, 1994) o alfabetización mediática e informacional (Livingstone, 2004; Livingstone, 2012) aluden a un contexto donde las universidades juegan un papel central como difusoras de la educación en medios al deber adaptar en los grados universitarios las capacidades necesarias para que el alumnado se desenvuelva en este escenario mediático multipantalla.

Jóvenes hiperconectados y narrativas mediáticas identitarias

Los futuros educadores se hallan inmersos en un entramado tecnomediático que los convierte en lo que se conoce como jóvenes hiperconectados (Palfrey y Gasser, 2013). Esto se traduce en un gran número de prácticas que van desde el envío de correos electrónicos y mensajes de texto, participación en redes sociales, utilización de dispositivos multimedia, desarrollo y seguimiento de páginas web, blogs, etc. Cada una de estas acciones nos remite a la posibilidad de comprender la tecnología digital en su capacidad de mediación para crear y mantener vínculos afectivos (Linke, 2014), movilizar sentimientos, pensamientos e ideas (Wood, Bukowski y Lis, 2016) y contribuir a la generación de intercambios que incidan en el terreno de lo público y la participación ciudadana (Banaji y Buckingham, 2010; DatAnalysis, 2015).

Por ello, en las últimas décadas investigadores de diferentes ámbitos han recalcado la importancia de la narrativa en el estudio de la identidad (Bamberg, 2011), la comunicación humana (Duch, 2012) y la cultura mediática, más específicamente (Rincón, 2006). Una de las cuestiones que ha tenido cada vez mayor presencia en la investigación es la construcción de la identidad en la sociedad-red (Covi Druetta, 2013; Davis, 2016), siendo de extraordinaria importancia hoy en día examinar cuáles son los cambios producidos en los procesos de creación y recreación identitaria en la era digital, y, sobre todo, de mediación tecnológica (Connolly, 2016).

Algunos trabajos refieren a las oportunidades que ofrecen tales contextos para la configuración de personalidades que, de modo performativo, «se escriben» en entornos *on-line* de interacción y cultura participativa (Jenkins, Ito y Boyd, 2015) y cómo usuarios de los *social media* comienzan a evolucionar hacia posiciones más autoexigentes respecto de sus huellas digitales y la imagen que ofrecen en redes y plataformas sociales.

Otros estudios también se preguntan acerca del lugar que ocupan artefactos digitales, redes sociales y dispositivos de comunicación multimedia para la construcción de generaciones más empáticas y solidarias (Gutiérrez, Fernández y De la Iglesia, 2017) que, sobre la base de nuevas formas de participación y de colaboración en procesos de aprendizaje ubicuo y educación expandida, contribuyen a una nueva ética ciudadana (Kahne, Middaugh y Allen, 2014) marcada por la creación cultural compartida (Jenkins, Ford y Green, 2013) y la generación de bienes comunes.

También encontramos investigaciones que alertan de las complejas y a menudo ambiguas relaciones entre lo público y lo privado en el contexto de los medios de comunicación social y de la sociedad digital (Lasén, 2014). La conectividad

constante a través de espacios en la Red como webs, portales y redes sociales, blogs, etc., hace que los jóvenes deban modular permanentemente su intimidad (Boyd, 2012) en un entorno de fronteras difusas de fronteras difusas entre a quienes consideran cercanos y a quién extraño, qué información es susceptible de ser compartida de forma pública y cuál debe quedar circunscrita al ámbito de la privacidad, etc., obligándoles a asumir cada vez una mayor conciencia respecto de la necesidad de negociar, gestionar o modificar dichos procesos de interacción y comunicación (Madden, 2012) como forma, finalmente, de configurar una intimidad privada o pública (Zafra, 2010), mediatizadas ambas por todos estos procesos y entramados en Red.

Metodología: la investigación de las tecnobiografías

El proceso de investigación se llevó a cabo durante el curso académico 2015/16 en el marco de dos asignaturas pertenecientes al Grado de Educación Social en la Universidad de Valladolid: TIC's Aplicadas a la Educación (formación básica) y Medios de Comunicación Social (optativa), de primer y cuarto curso respectivamente y ubicadas en dos centros: la primera en la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid y la segunda en la Facultad de Educación de Palencia.

Lo que pretendíamos era investigar la puesta en marcha de una propuesta educativa para abordar la educación mediática de estos futuros educadores de ambas asignaturas que se centró en la realización de unas producciones audiovisuales digitales, las tecnobiografías. El objetivo de esta investigación era analizar cómo los futuros educadores construyen su propia subjetividad informada y mediada por procesos vinculados por los medios de comunicación, las tecnologías digitales y las redes sociales. En definitiva, queríamos abordar el papel que tienen los medios digitales en la construcción vital de los futuros educadores. Entendemos que este tipo de estrategias educativas son el corazón de la educación mediática. Lo que pretendíamos es que estos educadores fueran conscientes y valoraran de forma crítica el uso y apropiación de los medios digitales para que luego pudieran trabajarlos en diferentes contextos.

El proceso de trabajo individual y grupal duró cuatro semanas de clase y se realizó con la siguiente secuenciación:

1. En primer lugar, se les pidió la elaboración individual de un documento audiovisual, la tecnobiografía, realizada en cualquier formato (hicieron presentaciones en *Prezi*, *video*, *PowerPoint*) y en la que abordasen el papel que tienen las tecnologías digitales en varios planos de su vida individual, cultural y social. Esta producción individual debía estar acompañada de un texto explicativo del documento audiovisual, donde hiciesen una primera reflexión sobre los diferentes elementos que habían aportado y por qué eran importantes.

2. En segundo lugar, se realizó un análisis grupal de las tecnobiografías, en grupos formados por 4/5 futuros educadores a partir de otros ejes de reflexión que les aportamos el profesorado y relacionados con la configuración de la sociedad aumentada, la reconfiguración de las relaciones intergeneracionales, la construcción de la identidad y las relaciones público/privadas en la gestión digital del *self* y las habilidades y competencias que emergen a través del uso de los medios digitales. Este análisis se puso en común en gran grupo y se realizó una revisión entre pares entre los diferentes grupos, con comentarios a todas las producciones.
3. En tercer lugar, de forma individual, cada futuro educador modificó y mejoró el documento audiovisual tecnobiográfico y lo presentó con un nuevo texto final de reflexión sobre el impacto de los medios digitales sobre su propia vida y sobre la construcción de su propia subjetividad e identidad mediática.

El estudio realizado se puede considerar investigación de corte biográfico-narrativa, pues el foco de atención se centra en la exploración de las producciones narrativas mediáticas (tecnobiografías) a través de las que los futuros educadores conforman modos de actuar y configurar sentidos en el entorno hiperconectado (Rivas Flores, 2014; Chase, 2015). En el caso de las relaciones entre narrativas y medios de comunicación partiremos de las referencias ofrecidas por Sola Morales (2013) cuando relaciona las narrativas mediáticas con aquellos relatos que circulan en los medios de comunicación y que nos proponen diversas representaciones e imágenes sobre la identidad. Sin embargo, esta noción de orden cognitivo debe ser complementada con una visión más pragmática que considera las narraciones en tanto formas de acción socialmente determinadas, *performances* socialmente situadas, modos de actuar y dar sentido al mundo (Denzin y Lincoln, 2015).

Al mismo tiempo, y dado que nuestra investigación pretendía analizar la experiencia social mediada por las tecnologías digitales y los *social media*, nuestra indagación no solo se centraba en el ecosistema mediático en tanto objeto de conocimiento, sino también en la oportunidad de utilizar la red como herramienta de investigación (Ardévol et al., 2008), por lo que se planteaba la etnografía digital (Hine, 2004) como un mecanismo que nos permitiera examinar las relaciones entre los ámbitos virtuales y presenciales, comprendiendo además que la aparición de la radio, la televisión, el ordenador, los *smartphones*, Internet, buscadores web, *e-mail*, redes sociales, etc., han influido y mediado en las interrelaciones personales.

El estudio incluía la recogida y análisis tanto de los aspectos vinculados a la realidad analógica y presencial del aula como a los elementos de la docencia y la realidad virtual/digital de los participantes. Las técnicas de investigación utilizadas para realizar la investigación responden a las complejidades propias de la etnografía digital:

1. Análisis documental: tecnobiografías. Son las producciones audiovisuales que han ido realizando los futuros educadores en formato digital, junto con los textos reflexivos de las mismas.
2. Observaciones de aula. En las dos aulas donde se ha desarrollado la investigación ha estado presente un observador externo (otro investigador del grupo) que ha realizado observaciones sobre la dinámica de trabajo en el aula en el proceso de realización de las tecnobiografías.
3. Cuestionario. A comienzos de curso se administraron dos instrumentos, uno validado (Ballesteros y Megías, 2015) para conocer cuál era el perfil de uso de las tecnologías de los futuros educadores, y otro de elaboración propia (cuestionario de identidades mediáticas) para indagar de forma más pormenorizada los usos y significados que hacían de los diferentes medios de comunicación y digitales: TV, series, cine, radio, música y redes sociales.

Todo el trabajo colectivo realizado en grupo también está codificado en forma de comentarios, recomendaciones y textos escritos realizados entre los diferentes grupos con posterioridad a la revisión entre pares de cada una de las tecnobiografías.

El material recogido con estas técnicas ha obligado a realizar una selección para el análisis y posterior uso en la investigación. Por ello, se seleccionaron a 10 estudiantes del grupo de Palencia (todas mujeres, el total del grupo) y 16 estudiantes del grupo de Valladolid (13 chicas y 3 chicos). En total, analizamos en profundidad las tecnobiografías de 26 futuros educadores.

Para la codificación y categorización de datos hemos seguido dos procedimientos sistemáticos y exhaustivos en los que gradualmente se ha buscado generar comprensiones sobre el objeto de estudio:

- Por un lado, el mapeo conceptual de las representaciones gráficas y audiovisuales para proceder a la representación de conocimientos de forma visual, permitiendo enlazar conceptos afines a la hora de proceder a la interpretación de datos (Simons, 2009).
- Por otro lado, el análisis de narraciones y biografías: al centrarse no solo en lo que las personas dicen y en su descripción de una serie de acontecimientos y actores claves de los procesos estudiados, sino también en cómo lo dicen y por qué lo dicen. Las narraciones nos permiten compartir el significado de la experiencia para los y las participantes en los casos seleccionados (Gibbs, 2012).

Resultados: identidad y ciudadanía de los futuros educadores

El primer elemento de reflexión tiene que ver con el hecho de que los futuros educadores que hemos investigado están conectados 24 horas al día en algún

formato digital, ya sea con sus familiares o con sus amigos. Esta conexión tiene que ver con la estrategia que plantea Winocur (2015) de «estar visibles», como una estrategia de inclusión social en su propio contexto, y ha sido favorecido por la aparición de dispositivos cada vez más asequibles (sobre todo *smartphones*) y la consolidación de las redes *wifis* en diferente medida:

Ahora que todos estamos conectados a internet y con cuentas en numerosas redes sociales como Facebook, Twitter, WhatsApp, Snapchat, Instagram... estamos en continuo contacto con todos nuestros amigos y familiares, vemos al instante lo que están haciendo, dónde están o con quienes están. (tecnobiografía_A2Va).

Todo ello nos lleva a que el acceso *on-line* transforma la vida *off-line* y las relaciones entre ambos campos, en esa estrategia global de visibilidad social. No obstante, para los futuros educadores existe una fina línea que separa la vida real y la vida *on-line*, a una cierta separación entre «lo que soy en realidad» o «los grupos de mi vida real»:

Puedes tener claro quién eres en las redes sociales, por ejemplo, y que no tenga nada que ver con la persona que eres en realidad o puedes sentirte parte de grupos que se te proporcionan a través de la red y no en la vida real. (tecnobiografía_A7Pa).

Los educadores en formación cuidan su imagen *on-line*, ya que creen claramente que constituye su «presentación del Yo» con una exposición autocontrolada, contenida, que ellos y ellas saben hasta dónde llega y hasta dónde no, qué enseñar y qué no enseñar en cada momento:

Reflexionando las imágenes que he seleccionado, me he dado cuenta que en ellas no incluyo a mi familia ni a mi novio, los cuales son una parte muy importante de mi vida. No incluirles en mi tecnobiografía ha sido un error porque mi cabeza automáticamente pensó solo en redes sociales como Facebook, WhatsApp y Twitter. (tecnobiografía_A6Pa).

Si avanzamos un poco más podemos constatar que hay una clara diferencia en el uso de las distintas redes sociales, fundamentalmente entre *WhatsApp* y *Skype* por un lado y *Facebook* e *Instagram* por otro. En *WhatsApp* y *Skype* la intimidad está protegida al ser redes cerradas donde es necesario admitir las personas de forma expresa al grupo y, por esto mismo, se constituye en un espacio de intimidad aumentada pero de forma muy controlada:

Observando mi WhatsApp puedo contar que participo en 17 chats colectivos diferentes. Los cuales están formados con diferentes grupos de amigos, con familiares, con personas con las que voy a clase, otro con

personas con las que he hecho algún curso formativo, con personas con las que formo una peña de fiestas, otro de información..., etc. (cuestionario de identidades mediáticas_A2Pa).

Esta construcción de la intimidad aumentada controlada en *WhatsApp*, también ocasiona algunos malos entendidos y pueden utilizarse como factor de aislamiento, como en cualquier relación social, y ello es muy tenido en cuenta por los educadores en formación, con la clara percepción de que son un elemento de inclusión social tal y como defiende Winocur (2015): «he tenido muchos conflictos por culpa del *WhatsApp* pero aun así lo necesito si quiero conservar a mis amigas porque si no, no hay manera de quedar con ellas» (tecnobiografía_A5Va).

Por el contrario, parece que *Facebook* (y en menor medida *Instagram*) se convierten en redes sociales donde las estrategias se podrían decir que son de extimidad:

Facebook, ya que es una red social que desde hace unos años hasta hoy me acompaña diariamente e influye en mi vida de una manera brutal. A través de esa red estoy en contacto con amigos y familiares que en este momento se encuentran lejos de mí. (tecnobiografía_A4VA).

Es interesante constatar cómo no hay solapamiento sino una continuidad de uso entre las diferentes redes sociales en un continuo de construcción de relaciones sociales *on-line* y *off-line*:

Tenía que tomar decisiones importantes en mi vida y cómo las redes sociales y cómo en ese momento influyeron las diferentes redes sociales en mi círculo más cercano, amigos, familia, pareja [...]. Gracias a estas, mi relación con las personas que tengo lejos es más fácil, como si no hubiera distancia de por medio. (tecnobiografía_A7Va).

En definitiva, para los y las jóvenes, está muy claro dónde está su vida privada a la que pocas personas acceden y normalmente en formato analógico y la privacidad que quieren mostrar en las redes: «ahora nuestro diario son las redes sociales, y además, ya no es privado» (tecnobiografía_A1Pa).

Por otra parte, estos futuros educadores están en inmersos en un interesante proceso de construcción de la ciudadanía líquida a través de los entornos digitales. El primer escalón y menos comprometido consiste en seguir en algunas redes sociales a determinadas asociaciones y/o organizaciones sociales sin mayor compromiso que el saber qué hacen y seguir sus actividades:

Sigo a páginas y asociaciones relacionadas fundamentalmente con el ámbito de la discapacidad como son ASPAYM (encargada de personas con discapacidad física y lesión medular) y ASPAS (Asociación de

Padres y Amigos del Sordo), gracias a ellas estoy más metida de lleno en este ámbito que me encanta. (tecnobiografía_A7Va).

Un segundo nivel, de los educadores en formación, consiste en seguir y conseguir información alternativa a los medios de comunicación tradicionales: «En *Twitter* sigo a amigos, amigas, profesionales de la educación social y otras ramas de la educación, la psicología y la pedagogía, el periodismo, personajes famosos de diferentes contextos, ya sea deporte, política, ocio, música, actores, actrices...» (cuestionario de identidades mediáticas_A4Pa).

El tercer nivel tiene que ver con la participación activa, o bien en diferentes asociaciones y organizaciones y las posibilidades que dan los medios digitales de mantener el contacto y la intervención en estas organizaciones o para expresar opiniones propias en el espacio público: «[En *Facebook*] participo en páginas en la que se luchan contra el maltrato a la mujer, y en una página en la que algunos escritores publicitan sus libros y hablan de ellos» (tecnobiografía_A13Va).

Discusión de resultados y conclusiones

En la investigación realizada hemos podido analizar cómo la experiencia de los educadores en formación respecto de la cultura digital transita hacia posiciones más relacionadas con dimensiones como las del consumo cultural (García Canclini et al., 2012), la gestión de la información digital o la generación de valor de las tecnologías digitales (Jappe, 2011); y menos con, por ejemplo, la generación de una cultura participativa del software (Castells, 2009; Manovich, 2013) o del emporeramiento a través de su participación en la Red (Reig, 2012).

Efectivamente, la necesidad de conexión permanente en el ámbito afectivo, cívico o cultural, si bien planteada desde un sentimiento o ideal comunitarista (Marinís, 1999) de pertenencia e inclusión opera al contrario bajo las premisas de un régimen escópico de visibilidad (Brea, 2010; Winocur, 2015) en la que podemos reconocer en las producciones digitales de las y los estudiantes el valor que tiene la *e-imagen* no solo para la economía de circulación de bienes simbólicos en el capitalismo digital (visibilidad), sino también desde donde podemos reconocer una cierta estructura de identificación de los jóvenes hiperconectados en un ecosistema incapaz de generar otros procesos de afiliación orgánica e integración social.

El estudio realizado también nos ha permitido comprender el papel remediador de las tecnologías digitales (Bolter y Grusin, 2000; Lasén, 2014) en la identidad digital y mediática de los futuros profesionales de la educación. Así, hemos visto cómo sus narrativas constituían prácticas de relación cívica, cultural y afectiva que son continuamente resignificadas y sobredeterminadas en un entorno tecnomediático que obliga cada vez más a considerar la necesidad de una gestión

reflexiva del Yo en la sociedad (digital) del riesgo (Beck, Giddens y Lash, 2001), sea respecto a examinar y dilucidar las posibilidades que tienen las tecnologías digitales para su trayectoria profesional o para fortalecer y ampliar su capital cultural y redes sociales generadas, como de los problemas asociados a una excesiva dependencia de las mismas para sus vidas.

Con respecto a la cuestión de la presencia de la educación mediática en el ámbito de la formación inicial de profesionales de la educación, queremos dejar planteadas tres cuestiones:

Pensamos que el caso estudiado nos permite apuntar, en primer lugar, a la necesidad de una educación mediática en la universidad concebida como una ecología de aprendizaje (Cobo y Moravec, 2011) donde desde un enfoque transdisciplinar integrador de teorías diversas (sociedad de la información y la comunicación, identidades digitales, cultura digital, alfabetización mediática, educomunicación, ecología de los medios) y a través de múltiples agenciamientos (rol de profesorado y estudiantes, como individuos hiperconectados, en tanto consumidores/as culturales, etc.), podamos iniciar procesos abiertos y participativos de producción de conocimientos respecto del papel que juegan y han jugado los medios de comunicación en nuestra configuración cognitiva social y afectiva, los usos y apropiaciones que hacemos de las tecnologías digitales, el rol que juegan los *social media* a la hora de reorganizar los vínculos intra e intergeneracionales o como instrumentos del empoderamiento social y ciudadano.

En segundo lugar, el proceso de diseño, producción y análisis de las tecnobiografías nos muestra hasta qué punto necesitamos considerar una educación mediática en la formación inicial de profesionales de la educación desde algunas claves ofrecidas por la teoría social de corte emancipador: a) reconocer los procesos de conformación ideológica en la sociedad aumentada y la construcción socialmente diferenciada de identidades e imaginarios dentro de sus diferentes subculturas mediáticas; b) al mismo tiempo que reconocemos a partir de las narrativas mediáticas afectivas, cívicas y culturales de los individuos hiperconectados toda una diversidad de experiencias y modos de vida; c) sin dejar de lado la necesidad de diseñar propuestas de aprendizaje para la educación superior que partan de una investigación autobiográfica respecto del papel que los *social media* juegan en nuestras vidas.

En tercer lugar, el estudio de caso con respecto a las tecnobiografías nos permite establecer procesos y ofrecer herramientas de mediación educativa desde las que considerar, valorar, reconocer y validar aquellos conocimientos y saberes tácitos que las personas adquieren en contextos y entornos tecnomediáticos. Desde una participación guiada por intereses propios, los futuros profesionales de la educación interactúan en red a través de experiencias que ligan lo afectivo con lo cultural o lo cívico. El trabajo de indagación a través de las tecnobiografías pensamos que ofrece

una ética del conocimiento planteada a partir de la problematización, el diálogo y la interpelación respecto de las experiencias que las personas hacen de los ecosistemas informacionales, los *social media* y las tecnologías digitales de relación.

Referencias bibliográficas

- Ardévol, E., Estalella, A. y Domínguez, D. (2008). *La mediación tecnológica en la práctica etnográfica*. Donostia: Anjulegi Atropolfia Elkartea.
- Ballesteros, C. y Megías, I. (2015). *Jóvenes en red: un selfie*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD.
- Bamberg, M. (2011). Freedom, Narrative and Happiness. *Journal of Family Theory & Review*, Vol.3, 320-325.
- Banaji, S. y Buckingham, D. (2010). Young People, the Internet, and Civic Participation: An Overview of Key Findings from the Civic Web Project. *International Journal of Learning and Media*, 2(1), 15-24.
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (2001). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
- Bolter, J.D. y Grusin, R. (2000). *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Boyd, D. (2012). Networked Privacy. *Surveillance & Society*, 10(3/4), 348-350.
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos Nómadas. Corporización y Diferencia Sexual en la Teoría Feminista Contemporánea*. Buenos Aires: Paidós.
- Brea, J. L. (2010). *Las tres eras de la imagen*. Madrid: Akal.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Cobo, C., y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Connolly, I. (2016). Self and identity in cyberspace. En I. Connolly, M. Palmer, H. Barton, G. Kirwan (Eds.). *An introduction to cyberpsychology* (pág. 45-57). London: Routledge.
- Crovi Druetta, D. (2013). Matrices digitales en la identidad juvenil. En F. Sierra Caballero (Ed.). *Ciudadanía, tecnología y cultura: nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital* (pág. 211-232). Barcelona: Gedisa.
- Chase, S. E. (2015). Investigación narrativa. En N. K. Denzin & Y. Lincoln (Coords.). (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV* (pág. 58-112). Barcelona: Gedisa.
- DatAnalysis15M (2013). *Tecnopolítica: la potencia de las multitudes conectadas. El sistema-red15M como nuevo paradigma de la política distribuida*. Barcelona: IN3/ UOC. Working Papers Series.
- Davis, J. L. (2016). *Identity theory in a digital age. New directions in identity theory and research*. New York: Oxford.

- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (Coords.). (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV*. Barcelona: Gedisa.
- Dijk, J. Van (2013). *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*. New York: Oxford University Press.
- Duch, L. (2012). *Religión y comunicación*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Fernández, E. y Gutiérrez, J.M. (2017). La socialización de los jóvenes interconectados: experimentando la identidad en la sociedad aumentada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 21(2), 171-190.
- García Canclini, N., Cruces, F. y Urteaga, M. (Coord.) (2012). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Madrid: Ariel, Fundación Telefónica, UNED.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. Raleigh, NC: NC State University.
- Gros, B. y Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 103-125.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que botones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez, J.M., Fernández, E. y De la Iglesia, L. (2017). Narrativas transmedia con jóvenes universitarios. Una etnografía digital en la sociedad hiperconectada. *Análisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, 57, 81-95.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- Jappe, A. (2011). *Crédito a muerte. La descomposición del capitalismo y sus críticos*. Logroño: Editorial Pepitas de Calabaza.
- Jay, M. (2007). *Ojos abatidos. La denigración de la visión en el pensamiento francés del siglo XX*. Madrid: Akal.
- Jenkins, H. (2008): *Convergence Culture; Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H., Ito, M. y Boyd, D. (2015). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Jenkins, H., Ford, S., y Green, J. (2015). *Cultura transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Barcelona: Gedisa.
- Kahne, J., Middaugh, E., y Allen, D. (2014). Youth, new media, and the rise of participatory politics. En D. Allen, J. S. Light (Eds.), *From Voice to Influence: Understanding Citizenship in a Digital Age* (pág. 35-58). Chicago/Illinois: University of Chicago Press.
- Lasén, A. (2014). Autofotos. Subjetividades y Medios Sociales, En N. García-Canclini, y F. Cruces (eds.), *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Prácticas emergentes en las artes, el campo editorial y la música* (pág. 243-262). Madrid: Ariel.
- Linke, C. (2014). TIC, movilidad y el cambio en la comunicación diaria dentro de las relaciones de pareja. En A. Lasén y E. Casado (eds.), *Mediaciones tecnológicas. Cuerpos, afectos y subjetividades* (pág. 37-54). Madrid: CIS-Universidad Complutense de Madrid.

- Livingstone, S. (2004). Media literacy and challenges of new information and communication technologies. *Communication Review*, 7(1), pág. 3-14.
- Livingstone, S. (2012). «Critical reflections on the benefits of ICT in education». *Oxford Review of Education*, 38(1), pág. 9-24.
- Madden, M. (2012). *Privacy management on social media sites*. Pew Research Center's Internet & American Life Project. En <http://pewInternet.org/Reports/2012/Privacy-management-on-social-media/Summary-offindings.aspx> (accedido el 5 de Febrero de 2012).
- Malone, T. W. y Bernstein, M. S. (2015). *Handbook of Collective Intelligence*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Manovich, L. (2013). *Software Takes Command*. New York: Bloomsbury Academic.
- Marinis, P. (1999). La espacialidad del ojo miope (del poder). Dos ejercicios de cartografía postsocial. *Archipiélago*, 34/35, pág. 32-39.
- Messaris, P. (1994). *Visual literacy. Image, mind and reality*. Boulder: Westview Press.
- Palfrey, J. G. y Gasser, U. (2013). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. Basic Books.
- Reig, D. (2012). *Socionomía. ¿Vas a perderte la revolución social?* Barcelona: Ediciones Deusto.
- Rincón, O. (2006). *Narrativas mediáticas. O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Rivas Flores, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis*, 7(14), 99-112.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sola Morales, S. (2013). El cuerpo y la corporeidad simbólica como forma de mediación. *Mediaciones sociales*, 12, 42-62.
- Winocur, R. (2015). La exhibición de la intimidad como estrategia de inclusión social entre los jóvenes y adolescentes. *Entretextos*, 7(19), 1-7.
- Wood, M. A., Bukowski, W. M. y Lis, E. (2016). The digital self: How social media serves as a setting that shapes youth's emotional experiences. *Adolescent Research Review*, 1(2), 163-173.
- Zafra, R. (2010). *Un cuarto propio conectado. (Ciber) espacio y (auto) configuración del yo*. Madrid: Fórcola.