II Congreso Internacional

EDUCACIÓN MEDIÁTICA & COMPETENCIA DIGITAL

LUDOLITERACY, CREACIÓN COLECTIVA Y APRENDIZAJES

Barcelona, 14 y 15 de Noviembre de 2013

Organizado por

Con el apoyo de

Obra Social "la Caixa"

II congreso internacional educación mediática y competencia digital

Ludoliteracy, creación colectiva y aprendizajes

Fruto de la primera edición del Congreso Internacional Educación Mediática y Competencia Digital: La cultura de la participación os presentamos esta segunda edición organizada por la Red Educación Mediática y Competencia Digital, donde nos proponemos reflexionar sobre las posibilidades y los retos actuales de la educación mediática.

El congreso tiene como objetivo reflexionar sobre los medios no ya como "recursos didácticos", sino como "objeto de estudio", una reflexión crítica sobre las implicaciones educativas, sociológicas, económicas o culturales de la televisión, el cine, las redes sociales, la prensa, Internet, los videojuegos, la radio...

En esta segunda edición nos proponemos los siguientes objetivos:

- Propiciar el debate y el intercambio de experiencias sobre el carácter y las dimensiones de la educación mediática y la competencia digital en el actual contexto social y cultural.
- Presentar y discutir las líneas dominantes de las investigaciones que se están llevando a cabo internacionalmente.
- Abrir un espacio donde hacer visibles prácticas y experiencias de base sobre la educación mediática, alfabetización digital, educomunicación, etc.

- Potenciar la investigación conjunta de profesionales de la comunicación y de la educación de diversos países, y el desarrollo de programas de I+D+i a partir de sus intereses e implicaciones en la educación en comunicación o educación mediática.

DIRECCIÓN DEL CONGRESO
Daniel Aranda
Jordi Sánchez-Navarro

ORGANIZADORES
IN3
Universitat Oberta de Catalunya, UOC
Asociación Aire Comunicación
Teleduca
Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED
Universidad de Valladolid, UVA
Universidad de Zaragoza
Universidad Oviedo
Universitat Pompeu Fabra, UPF
Asociación Asturiana de Pedagogía

COMITÉ ORGANIZADOR
Agustín García Matilla (Universidad de Valladolid)
Aire Comunicación, Asociación de Educomunicadores
Alba Patricia Digón Regueiro (Universidad de A Coruña)
Alejandra Armora (UOC)
Alfonso Gutierrez (Universidad de Valladolid)
Amalia Creus (UOC)
Ángel San Martín Alonso (Universidad de Valencia)
Blas Segovia (Universidad de Córdoba)
Carlos Gurpegui
Carme Mayugo (Teleduca)
Carmen Marta (Universidad de Zaragoza)
Covadonga Linares (Universidad de Oviedo)
Fernando Tucho (Universidad Rey Juan Carlos)
Isabel Hevia (Universidad de Oviedo)
Joan Ferres (Universitat Pompeu Fabra)
José Antonio Gabelas (Universidad de Zaragoza)
José Luis Belver (Universidad de Oviedo)
Mertixell Roca (UOC)
Montse Atienza (UOC)
Queli Fueyo (Universidad de Oviedo)
Roberto Aparici (UNED)
Sandra Salvans (UOC)
Sandra Sanz (UOC)

Santiago Fano (Asociación Asturiana de Pedagogía - ASPE)
Sara Osuna (UNED)
Silvia Martinez (UOC)
Sonia Ballano (Facultat de Comunicació Blanquerna)
Soraia Calvo (Universidad de Oviedo)
Teleduca. Educació i Comunicació

REVISTAS Y EDITORIALES COLABORADORAS
Anàlisi
Aularia
Revista Comunicar
Editorial UOC
Revista Mediterránea de Comunicación
Icaria Editorial

COLABORADORES
Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC)
Gabinete de Comunicación y Educación
Cátedra UNITWIN en MILID (Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue)
Associació Mitjans. Xarxa d'Educadors i Comunicadors

CON EL APOYO FINANCIERO DE
Obra Social "La Caixa"

COMITÉ CIENTÍFICO
Agustín García Matilla (Universidad de Valladolid)
Alfonso Gutiérrez (Universidad de Valladolid)
Ángel San Martín (Universidad de Valencia)
Arimin Hottmann (Kulturring Institute. Berlín)
Blas Segovia (Universidad de Córdoba)
Carlos Gurpegui (Dinamizador Cultural de Zaragoza y consultor de la UOC)
Carmen Marta (Universidad de Zaragoza)
Daniel Aranda (Universitat Oberta de Catalunya, UOC. Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación)
Daniel Prieto (Universidad de Cuyo. Argentina)
Delia Crovi (Universidad Autónoma de México)
Diego Levis (Universidad de Buenos Aires)
Divina Frau-Meigs (Universidad Sorbonne Nouvelle, París)
Fernando Tucho (Universidad Rey Juan Carlos y Asociación Aire Comunicación)

Francisco Sierra (Universidad de Sevilla)
Graciela Esnaola (Universidad Tres de Febrero, UNTREF; Buenos Aires, Argentina)
Guillermo Orozco (Universidad de Guadalajara. México)
Gustavo Hernández (Instituto de Investigaciones de la Comunicación, ININCO-UCV. Venezuela)
Ismar de Oliveira Soares (USP – Universidade de São Paulo)
Joan Ferrés (Universitat Pompeu Fabra, UPF; Barcelona)
Jordi Adell (Universitat Jaume I; Castellón)
Jordi Torrent (Media Literacy Education. United Nations Alliance of Civilizations)
José Antonio Gabelas (Universidad de Zaragoza)
José Ignacio Aguaded (Universidad de Huelva. Grupo "Comunicar")
José Manuel Pérez Tornero (Universitat Autònoma de Barcelona, UAB)
Juan de Pablos (Universidad de Sevilla)
Kathleen Tyner (Universidad de Texas)
Lluis Pastor (Universitat Oberta de Catalunya, UOC. Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación)
Mª Teresa Quiroz (Universidad de Lima. Perú)
Manuel Area (Universidad de La Laguna)
Marcelo Martínez y Carme Mayugo (Universidad de Santiago de Compostela y red REAL-CODE)
Marco Silva (Universidad Estadual de Río de Janeiro)
Queli Fueyo (Universidad de Oviedo)
Ramón Ignacio Correa (Universidad de Huelva)
Robert Ferguson (Universidad de Londres)
Roberto Aparici (UNED)
Santiago Fano (Asociación Asturiana de Pedagogía -ASPE)
Carlos R. Hoyos (Universidad de Cantabria)
José Luís Belver (Universidad de Oviedo)
Sara Osuna (UNED)
Victoria Tur (Universidad de Alicante)
Javier Ballesta (Universidad de Murcia)
Mar Grandio (Universidad de Murcia)
Jordi Jubany (Maestro, Antropólogo Social y Cultural. Asesor TIC)

ISBN. 978-84-939995-7-5

Índice

PANEL DE EXPERTOS: LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL 20

- Educación Mediática en la era de la convergencia. Alfonso Gutiérrez Martín. *Universidad de Valladolid* 21
- Educación mediática, educomunicación, educación y comunicación. Una aproximación a la escena actual. Silvia Bacher. *Especialista en comunicación y educación Periodista. Autora de "Tatuados por los medios". Fundadora de Asociación Civil "Las Otras Voces"* 27
- Mediating Pedagogy and Practice with Media Literacy 2.0. Michael Hoechsmann. *Lakehead University, Orillia, Ontario. Co-investigator* 31
- Future trends in the matter of media and information literacy. Divina Frau-Meigs. *Sorbonne Nouvelle University. UNESCO chair "savoir-devenir à l'ère du développement numérique durable"* 37
- Blended Learning: Connecting Media Analysis and Practice. Kathleen Tyner. *The University of Texas at Austin (USA)* 51

KEYNOTES 63

- "Games in Social Communication – Towards Literacy of Mobile and Pervasive Play". Frans Mäyrä. *Information Studies and Interactive Media. University of Tampere, Finland* 64
- "Do games for learning need to be 'serious'?" Nicola Whitton. *Director of the Centre for Research in Technology, Innovation and Play for Learning, Manchester* 66
- "Greening the Media Literacy Ecosytem: Towards A 21st Century Pedagogy". Antonio López. *Assistant Professor of Communications and Media Studies. John Cabot University; Rome, Italy* 68

EJE 1. USUARIOS ALFABETIZADOS: COMPETENCIAS PARTICIPATIVAS Y TRANSMEDIA 70

- Medios de comunicación utilizados post terremoto 27F Chile según rango de edad y sexo, considerando vía de acceso, medios tradicionales, redes sociales y tiempo de contacto para comunicarse con amigos y familiares en escenario de catástrofe. Macarena Pérez Monsalve, Miguel Arias Cerón 71
- Inclusão digital - o que pensam Governo e Beneficiários (jovens de periferia)? Flavia Barbosa Ferreira de Santana. *Doutoranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade*

Federal de Pernambuco. MARIA AUXILIADORA SOARES PADILHA. *Prof. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco* 86

- Cultura participativa y consumo creativo: ¿nuevos accesos, lecturas críticas? *The Twilight Saga* fans desde una perspectiva feminista. MERITXELL ESQUIROL SALOM. *Universitat Oberta de Catalunya*..... 98
- Memenautas y Rage-comics: Discursos dominantes y Educomunicación. ALEJANDRO GONZÁLEZ GÓMEZ, ALEJANDRO GONZÁLEZ FERNÁNDEZ. *Licenciados en Psicología y Masterados en Educación y Comunicación en la Red. Universidad. Centro. Entidad. Empresa. UNED, Facultad de Educación.* 106
- Niñas y niños como interlocutores de la oferta de contenidos *cross-media* de Super3. ANDREA LAFAURIE. *Universidad del Norte*..... 116
- *Tecnobohemios* en los márgenes de la industria audiovisual: jóvenes directores y nuevas tecnologías. CRISTINA PUJOL. *Universitat Autònoma de Barcelona, UAB*..... 128
- ¿Cómo formar periodistas transmediáticos en la Universidad? El caso de **Cetrencada**, la publicación multiplataforma de la UPF. IRENE DA ROCHA, ALBERT ELDUQUE. *Universitat Pompeu Fabra* 141
- Un mundo de frikis: analisis de la cultura digital de la comunidad de usuarios universo Star Wars. MARGA ROURA REDONDO. *Centro Universitario Cardenal Cisneros, Universidad Alcalá de Henares.* 152

EJE 2. CONTEXTOS Y AUDIENCIAS 165

- PolíTRICa: Alfabetización, estrategias y relaciones comunicacionales. Mª ENCARNACIÓN ALISES, CARLOS ESCAÑO Y CRISTINA VILLALONGA, CRISTINA VILLALONGA. *CEIP Gutiérrez de la Vega. Montiel. Ciudad Real. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación y Facultad de Bellas Artes. Nebrija Global Campus. Universidad de Nebrija.* 166
- La Cultura de la Participación. ROBERTO APARICI, SARA OSUNA. *UNED*..... 168
- El documental de conflictos bélicos frente al espejo: oportunidades para la educación mediática ciudadana. DANIEL APARICIO GONZÁLEZ. *Profesor UCM y realizador de documentales*. ANTONIO GÓMEZ-ESCALONILLA SÁNCHEZ-REDONDO. *Profesor URJC y montador de cine documental*..... 170
- La aplicación de segunda pantalla como marco colaborativo y participativo de la audiencia: Más Isabel (TVE). MÓNICA BARRIENTOS-BUENO. *Universidad de Sevilla. Facultad de Comunicación*..... 182
- Determinantes del Comportamiento de Consumo de la Televisión: un Modelo Estructural. CARMEN BERNÉ, ESPERANZA GARCÍA-UCEDA, VÍCTOR ORIVE. *Universidad de Zaragoza*..... 197

- Hacia un nuevo ecosistema informativo. Audiencias y nuevos medios. ANA ISABEL BERNAL TRIVIÑO. *Investigadora posdoctoral grupo ComRess (Universitat Autònoma de Barcelona)* 199
- El uso de las TRIC e incompatibilidades culturales entre maestros y alumnos. Encuentros y desencuentros en la escuela. JORDI BUSQUET, SONIA BALLANO, MANUEL GARRIDO, ALFONS MEDINA. *Universitat Ramón Llull, URL Universidad de Sevilla. Grupo de investigación CONINCOM*..... 211
- El académico universitario: innovar o morir… Su nuevo vínculo con la competencia comunicativa. DRA. ELIZABETH CARRILLO -VARGAS. *Universidad Autónoma de Chihuahua*..... 214
- La cocreación digital como mecanismo de transmutación de la audiencia en participante. RAÚL ANTÓN CUADRADO. *UNED*. WALTER CAMPI BASUALDO. *Universidad de Quilmes*. ALICIA VALVERDE VELASCO. *Universidad de Almería* 228
- La «gamificacion» como motivación en los entornos virtuales de aprendizaje. DR. MANUEL FANDOS IGADO, DRA. ALMUDENA GONZÁLEZ DEL VALLE. *Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)*.
- Redes sociales y mujeres mayores: estudio sobre la influencia de las redes sociales en la calidad de vida. MARÍA FERNÁNDEZ CAMPOMANES, AQUILINA FUEYO GUTIÉRREZ. *Universidad de Oviedo. Facultad de Pedagogía.* 250
- El *neuromarketing* o la aparición de una nueva opinión pública. MARÍA GÓMEZ Y PATIÑO, ELENA BANDRÉS GOLDÁRAZ. *Universidad de Zaragoza* 252
- Consumo televiso en el medio on line. Estudio sobre audiencias juveniles y hábitos de consumo. CRISTINA GONZÁLEZ OÑATE, CARLOS FANJUL PEYRÓ. *Universitat Jaume I*..... 265
- La audiencia tradicional y la audiencia social en el prime-time televisivo. ANA GONZÁLEZ NEIRA, NATALIA QUINTAS FROUFE. *Universidade da Coruña* 279
- Autoevaluación de la competencia tecnológica del profesorado universitario. ISABEL GUTIÉRREZ PORLÁN, Mª PAZ PRENDES ESPINOSA. *Universidad de Murcia*..... 281
- Recepción, audiencias y consumo cultural en venezuela (período: 2000-2011). GUSTAVO HERNÁNDEZ DÍAZ. *Universidad Central de Venezuela* 294
- Los niños como emirecs de producciones audiovisuales: una práctica educomunicativa. LORENA LAIGLESIA MAESTRE, CARMEN MARTA LAZO. *UNED*..... 295
- Prevención, diagnóstico e intervención dirigida a adolescentes que realizan un uso problemático de las redes sociales virtuales. RAFAEL LÓPEZ AZUAGA. *Universidad de Cádiz*..... 297

- Apocalípticos y enRedados. Relación dialógica y capacidad crítica en la percepción audiovisual y digital. RAFAEL MARFIL-CARMONA. *Universidad de Granada* 299
- Qué motiva a los futuros profesionales de la comunicación para iniciar unos estudios superiores en un momento de retroceso del sector y de incertidumbre laboral. MIGUEL ÁNGEL ORTIZ SOBRINO, DOLORES RODRÍGUEZ BARBA, MARÍA JOSÉ PÉREZ SERRANO 311
- Alfabetización mediática y participación ciudadana: estudio comparativo entre Europa y Brasil. MÔNICA PEGURER CAPRINO. *Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)*. JUAN-FRANCISCO MARTÍNEZ-CERDÁ. *Universitat Oberta de Catalunya (UOC)* 313
- Participación de las audiencias en la comunicación alternativa en Venezuela. JOHANNA PÉREZ DAZA. *Instituto de Investigaciones de la Comunicación ININCO-Universidad Central de Venezuela*..... 329
- Literacia Mediática para a Saúde em adolescentes-da concetualização às metodologias de investigação. PIRES PINTO, DIANA PATRÍCIA; GOMES PEREIRA, SARA DE JESUS. *Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Intituto de Ciências Sociais, Universidade Do Minho*..... 341
- Análisis del uso de Twitter en el entorno radiofónico: la audiencia como fuente periodística en la Cadena SER. FÁTIMA RAMOS DEL CANO. *Universitat Jaume I* 353
- Propuesta de aplicación de la práctica de la atención plena en contextos de aprendizaje de educomunicación. PILAR SAN PABLO MORENO, MARTA PACHECO RUEDA. *Campus María Zambrano de la Universidad de Valladolid, Segovia* 355
- El monólogo humorístico como formato "educomunicativo" en contextos mediáticos: el caso de "El monosabio". JACQUELINE SÄNCHEZ CARRERO, PALOMA CONTRERAS PULIDO. *Universidad de Huelva*..... 365
- Hibridaciones autor/espectador en la producción cultural contemporánea: prácticas videográficas y competencias de la nueva recepción. ANA SEDEÑO VALDELLOS. *Universidad de Málaga* 367
- "El concepto de servicio Público en una televisión local: estudio de caso del Canal 8 de RTVCyL en Segovia. Investigación educomunicativa". ISMAELA SILVA Y AGUSTÍN GARCÍA MATILLA. *Universidad de Valladolid. Campus Público de Segovia . Investigación vinculada con el proyecto I+d+I edu 2010-21395-CO3—02*..... 369
- Crianças e Notícias: produzindo sentidos a partir das mensagens mediáticas. PATRÍCIA SILVEIRA. *Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), Universidade do Minho* 381
- Las cadenas autonómicas de televisión en las redes sociales: análisis de la interactividad y propuesta de actuación para radio televisión Castilla y León en Facebook. NATÁLIA ZONTA, MARTA

PACHECO RUEDA. *Campus María Zambrano de la Universidad de Valladolid, Segovia*..... 393

EJE 3. CREATIVIDAD E INTERACCIÓN SOCIAL: DINÁMICAS Y METODOLOGÍAS DE PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN 406

- La Casa Patas Arriba, taller de vídeo en El Jardín Pirata: experiencia de educomunicación en una escuela libre. ISMAEL AGUILERA PÁRRAGA. *Universidad de Granada*..... 407
- "Taller de Educación emocional desde la familia": un audiovisual sobre la gestión de las emociones en ámbitos educativos. DANIEL APARICIO GONZÁLEZ. *Universidad Complutense de Madrid/ Aire Comunicación*. VICTORIANO CAMAS BAENA. *Psicoterapeuta del Centro de Relaciones Interpersonales*. ANA ISABEL ÍÑIGO JURADO. *Aire Comunicación*..... 423
- La experiencia "Magnet School": ¿En qué se parece un medio de comunicación en una escuela a un elefante en una cacharreria? PERE ARCAS. *Director del departamento de proyectos de aprendizaje. Televisió de Catalunya*..... 437
- Escenarios de colaboración en Facebook: contextualización de autores del Renacimiento. MARÍA ISABEL BRIÑAS ANADÓN, LETICIA SUÁREZ VILLAMIL, LUIS ALFONSO ROMERO GÁMEZ. *Universidad Nacional de Educación a Distancia*..... 439
- Universidades y ambientes para la gestión del conocimiento. Modelo de gestión productiva de la universidad técnica particular de loja. JHOANA RAQUEL CÓRDOVA, FRANCISCO ANTONIO PEREIRA FIALHO, ANA ALEXANDRA SANTOS, JOÃO BOSCO DA MOTA ALVES. *Universidad Técnica Particular de Loja Organización Universitaria Interamericana, OUI.*..... 448
- "Creatividad y prevención: educando en salud desde las habilidades para la vida y los medios audiovisuales". Mª CANDELARIA DORTA DEL PINO. *Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife*..... 466
- La irrupción de las redes sociales en el aula universitaria. DANIEL RODRIGO CANO, MARCELA IGLESIAS ONOFRIO. *Universidad de Cádiz*..... 481
- Creación de unidades de divulgación científica y de redes para la difusión de contenidos en salud en el área del África Subsahariana: una experiencia piloto de educación para la comunicación en Mozambique. JOSÉ ANTONIO JIMÉNEZ DE LAS HERAS, MAR MARCOS MOLANO. *Universidad Complutense de Madrid*..... 494
- El Podcast como metodología de aprendizaje: una experiencia en la educación universitaria. SILVIA LAVANDERA PONCE. *Universidad Europea de Madrid - España*..... 503

- Análisis de los factores sociales y cognitivos en una experiencia virtual de aprendizaje. PABLO MARAVER LÓPEZ, RAMÓN TIRADO MORUETA, ÁNGEL HERNANDO GÓMEZ. *Universidad de Huelva* 518
- Salud y enfermedad mental, dos caras de una misma moneda. Solo en COMUNIDAD se logrará crear una nueva realidad. CECILIA ESCUDERO DE SANTACRUZ, BRIGITTE PATRICIA ORJUELA SÁNCHEZ, MARIA CONSTANZA PARDO SARMIENTO. *Pontificia Universidad Javeriana*.. 522
- CANALCOMUNICA: educar a través del análisis de la actualidad y el diálogo con los medios. MªJOSÉ PEDRAGOSA, BELÉN PUEBLA, ELENA CARRILLO..... 537
- Educação para os Media em Ação. Desenvolvimento de Boas Práticas para a Literacia Mediática e a Inclusão de Idosos e Crianças. SIMONE PETRELLA, MANUEL PINTO, SARA PEREIRA. *Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Campus de Gualtar, Universidade do Minho, Braga, Portugal*..... 551
- "Los Jóvenes vistos por los jóvenes", un proyecto marco para incentivar la creación, participación y competencias comunicativas de los futuros profesionales del sector audiovisual. M. GEMMA TESO ALONSO. *Coordinadora de "Los jóvenes vistos por los jóvenes" y del I+D "Jóvenes frente al cambio climático". Profesora de Procesos y Medios de Comunicación. Investigadora del grupo MDCS de la Universidad Complutense.*..... 564

EJE 4. LUDOLITERACY: ALFABETIZACIÓN Y VIDEOJUEGOS 587

- Colección e-actividades. Hacía un aprendizaje lúdico interactivo en comunidad. ALEJANDRO ADRIÁN IGLESIAS, FERNANDO RAÚL ALFREDO BORDIGNON. *Laboratorio de Investigación y Formación en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires*..... 588
- Ludoriteracy: una reflexión. DANIEL ARANDA, JORDI SÁNCHEZ NAVARRO. *Universitat Oberta de Catalunya*..... 600
- Videojuegos y adolescentes. Retos, potencialidades y prospectivas de futuro. MARI CAMEN CALDEIRO PEDREIRA. *Universidad de Hueva. Departamento de Educación*..... 609
- Los videojuegos como herramienta de la nueva percepción de la geografía urbana. ALFONSO CUADRADO ALVARADO. *Universidad Rey Juan Carlos*..... 624
- Una aproximación a la situación actual de la industria del videojuego desde la teoría de la empresa. CRISTINA GALLEGO GÓMEZ. *Universidad Rey Juan Carlos*..... 635
- Juegos digitales y alfabetización digital: Entrevistas con profesores de primaria que utilizan juegos en la práctica Educativa. RUTH S.

CONTRERAS-ESPINOSA. *Universitat de Vic*. JOSÉ LUIS EGUIA-GÓMEZ. *Universitat Politècnica de Catalunya* 649

- Videojuegos y Educación Infantil: análisis y propuestas de uso. PATRICIA DIGÓN REGUEIRO. *Fernando Iglesias Amorín. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña* 661
- La creación de un videojuego para trabajar la inteligencia emocional en la Educación Infantil desde enfoques críticos. PATRICIA DIGÓN REGUEIRO, FERNANDO IGLESIAS AMORÍN, ALICIA TOJEIRO RÍOS. *Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña* 674
- Sim-elearning: ludificación y simulación. JUAN A. JIMÉNEZ LÓPEZ. *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)* 689
- Posibilidades educativas de videojuegos en principio no educativos: pc-fútbol. RAFAEL LÓPEZ AZUAGA. *Licenciado en Psicopedagogía* 703
- Los medios de comunicación en la construcción de la imagen social de los videojuegos: análisis del tratamiento y enfoque informativo en los diarios digitales españoles. SILVIA MARTÍNEZ MARTÍNEZ. *Universitat Oberta de Catalunya* 715
- Videojuegos y el modelo free-to-play: ¿el esclavismo lúdico del siglo XXI? Luces y sombras en las redes sociales e Internet. ANTONIO JOSÉ PLANELLS DE LA MAZA. *Centro Universitario de Tecnología y Arte Digital (U-Tad)* 717
- Aproximación a la competencia mediática en la cultura digital interactiva desde la modificación creativa de videojuegos (modding). MARÍA REDONDO SÁNCHEZ. *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)* 729
- Impacto mediático de los videojuegos infantiles de libre difusión. S. RUBIO GARCÍA, R. GARCÍA MORÍS, Y R. MARTÍNEZ MEDINA. *Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales. Universidad de Córdoba* 743
- Click travel: una mediación educativa, basada en juegos digitales -(dgbl) para el desarrollo de las habilidades cognitivas. ANGÉLICA WILCHEZ CUELLAR. *I.E.D. Alfonso López Michelsen*. PAOLA ORTIZ MORA. *I.E.D. José Francisco Socarras* 751

EJE 5. EDUCACIÓN MEDIÁTICA 770

5a. Desarrollo de la educación mediática y competencia digital en la educación obligatoria, ¿empezar de cero? 771

- La competencia mediática y el currículum de educación infantil en la comunidad autónoma de cantabria. PAULA RENÉS ARELLANO, NATALIA GONZÁLEZ FERNÁNDEZ. *Universidad de Cantabria*. ANTONIA RAMÍREZ GARCÍA. *Universidad de Córdoba* 772

- La competencia mediática en el currículo de secundaria. ÁGUEDA DELGADO PONCE, Mª AMOR PÉREZ RODRÍGUEZ. *Universidad de Huelva* 780
- Comparación de los perfiles de alfabetización digital y brecha según sexo, perfiles de edades, nivel socioeconómico (nse) y zona geográfica considerando factores del entorno (fe) y factores personales (fp) en el marco del bicentenario de chile. ARIAS CERÓN, MIGUEL. *Área de Investigación Consultora Divergente y Proyecto* 796
- Itinerario Visual de la educación actual en Andalucía. 10 años de centros TIC. SILVIA LAVANDERA PONCE. *Universidad Europea de Madrid.* ÁNGEL BOZA CARREÑO. *Universidad de Huelva* 813
- La competencia mediática e informacional (CMI): un instrumento de medición para adolescentes. SANDRA LILIANA CUERVO, CONCEPCIÓN MEDRANO. *Universidad del País Vasco UPV/EHU*..... 825
- Alfabetización Audiovisual en Edades Tempranas. Presentación y estudio cualitativo de la web de aula Mirades Menudes. MARTA PORTALÉS OLIVA. *Grado Comunicación Audiovisual por la Universidad de Valencia. Estudiante de Máster en la Universitat Autònoma de Barcelona* 837
- Tecnología de la Información y Comunicación y Educación Técnica e Profesional: una experiencia en la Escola Técnica Estadual de Carapicuíba, São Paulo, Brasil. MICHEL GARCIA WILL. *Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza*..... 849
- Los medios sociales y su uso profesional: Una experiencia curricular de la educación profesional del Centro Paula Souza – São Paulo-Brasil. JONAS SEVERINO DA SILVA, MICHEL GARCIA WILL. *Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, São Paulo-SP – Brasil* 859
- Retos y perspectivas de la educación mediática en la ESO. Una aproximación al contexto catalán. SONIA BALLANO MACÍAS. *Facultat de Comunicació Blanquerna, Universitat Ramon Llull*..... 871
- La sociedad española de los años cincuenta. "Muerte de un ciclista". AMPARO PLAZA VIDAL. *IES Veles E Vents. Grau De Gandia. Generalitat Valenciana* 883
- La educación mediática en educación primaria y el trabajo por proyectos. ROSA GARCÍA-RUIZ. *Departamento de Educación. Universidad de Cantabria.* RAÚL DIEGO OBREGÓN. *Colegio Mª Auxiliadora – Salesianos. Santander.* INMACULADA BERLANGA FERNÁNDEZ. *Facultad de Empresa y Comunicación. Universidad Internacional de La Rioja* 896

5b. De las TIC a la educación mediática, ¿la cultura de la convergencia como eje metodológico?..... **909**

- La alfabetización mediática a través del cine. El Proyecto Cinescola. ALBA AMBRÒS, RAMON BREU. *Cinescola.2* 910

- Más allá de la dotación tecnológica: un largo recorrido hacia la construcción de espacios escolares con identidad propia. El caso del CEIP Juan de Herrera. IGNACIO HAYA SALMÓN. *Departamento de Educación. Universidad de Cantabria.* CONCEPCIÓN ALLICA DIEGO. *Directora del CEIP Juan de Herrera (Cantabria).* 923
- Contribución a la educación mediática de los informativos infantiles europeos. MARTA NARBERHAUS MARTÍNEZ, MÒNICA FIGUERAS MAZ. *Universitat Pompeu Fabra, Departament de Comunicació* 929
- Comprender la actualidad en el aula y desarrollar el pensamiento crítico a través de la prensa digital. DR. FRANCISCO JAVIER BALLESTA PAGÁN. *Universidad de Murcia.* MARÍA BERNAL BREIS. *Estudiante de Doctorado de la Universidad de Murcia* 941
- La educación mediática en la era de la hiperconectividad: una apuesta por la desconexión digital periódica. JAVIER SERRANO-PUCHE. *Universidad de Navarra* 953
- Más allá de la Flipped Classroom: "dar la vuelta a la clase" con materiales creados por los alumnos. ISABEL GUTIÉRREZ PORLÁN, LINDA CASTAÑEDA QUINTERO, JOSÉ LUIS SERRANO SÁNCHEZ. *Universidad de Murcia. Grupo de Investigación de Tecnología Educativa* 965
- «Valoración de la experiencia de aprendizaje en el contexto de la asignatura de Fotografía Publicitaria». MANUEL CANGA SOSA. *Universidad de Valladolid* 973
- La célula digital: Experiencia educomunicativa para fomentar la inteligencia colectiva. ELISA HERGUETA, VALERIA LEVRATTO 983

5c. El papel de la comunidad y la educación de la ciudadanía en la educación mediática **995**

- Crea y educolabora! Un proyecto educativo colaborativo basado en la creación artística audiovisual. Mª ENCARNACIÓN ALISES, CARLOS ESCAÑO, MARCOS GUTIÉRREZ Y CRISTINA VILLALONGA. *Nebrija Global Campus, Universidad de Nebrija. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación y Facultad de Bellas Artes. CEIP Gutiérrez de la Vega. Montiel. Ciudad Real. CRA Entre dos ríos. Fuenterrebollo. Segovia.* 996
- Educación mediática con enfoque de género en el ámbito de la Tecnología Educativa. AQUILINA FUEYO GUTIÉRREZ, JOSÉ LUIS BELVER DOMÍNGUEZ. *Universidad de Oviedo* 1009
- Análisis de los valores sociales y de género en las imágenes de la publicidad gráfica a partir de la interpretación por los escolares de tercer ciclo de Primaria en el marco de la Educación Mediática. AURELIANO SÁINZ MARTÍN, RAFAEL MORENO DÍAZ. *Universidad de Córdoba* 1021
- Cooperación de alumnado de educación secundaria europeo en un proyecto de educación mediática y ciudadanía. BLAS SEGOVIA

AGUILAR, FLORA RACIONERO SILES. *Fac. Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.* CARMEN PAVÓN VÁZQUEZ. *IES Sácilis de Pedro Abad-Córdoba* 1037

- "Percepción del riesgo en los hábitos de uso de redes sociales en adolescentes. Contribución a una ciudadanía digital responsable". Mª MERCEDES MARCOS SANTOS, BELINDA DE FRUTOS TORRES (COLABORADORA). *Universidad de Valladolid* 1052
- Columnistas en México y su relación con diversos círculos de poder. JORGE IGNACIO ROSAS, URIEL NUÑO GUTIÉRREZ. *Universidad de Guadalajara. Centro Universitario del Norte* 1059
- La selección de noticias y el tratamiento mediático como conceptos clave de la educación mediática. Caso de estudio: Análisis de contenido del tratamiento mediático de las "participaciones preferentes" y las noticias relacionadas con entidades financieras. CARMEN ECHAZARRETA, MANEL VINYALS. *Universidad de Girona .Grupo de Investigación ARPA (Análisis de la Recepción de las Pantallas Audiovisuales), Parque Científico y Tecnológico de la Universidad de Girona.* 1071
- "Escuela Educomunicadora: pequeñ@s periodistas-activistas por una sociedad democrática" . JAVIER GIL QUINTANA. *Profesor colaborador Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Maestro de Educación Infantil y Primaria. Consejería Educación Castilla y León (España)* 1084
- Estudio y valoración de la actitud de los adolescentes ante los medios de comunicación para mejorar el pensamiento crítico. ÁNGEL MOJARRO ALIAÑO. *Universidad de Huelva* 1097
- Hacia un Registro arqueológico de la Educación Mediática Global. MITCHELL PETERS. *Grad Student (U.N.E.D.)* 1110
- La publicidad institucional, punto de encuentro entre la Educación Mediática y la Educación Ambiental. R. GARCÍA MORÍS, S. RUBIO GARCÍA, R. MARTÍNEZ MEDINA. *Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales. Universidad de Córdoba*..... 1124
- Iniciativas del Consell de l'Audiovisual de Catalunya en la educación en comunicación audiovisual. CARME FIGUERAS SIÑOL. *Consell de l'Audiovisual de Catalunya*..... 1133

5d. Educación mediática en la formación inicial ¿tecnólogos o educomunicadores?..... **1135**

- Videojuegos y educación. Una experiencia en el marco de un Máster en la Universidad de Cantabria (España). CARLOS RODRÍGUEZ-HOYOS, ADELINA CALVO SALVADOR. *Departamento de Educación. Universidad de Cantabria*..... 1136

- Educomunicación y cine: más allá de las pantallas. Una experiencia con estudiantes universitarios. ISABEL HEVIA ARTIME, COVADONGA LINARES-CARDOSO. *Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación* 1146
- La formación de docentes de Educación Primaria: Procesos de alfabetización mediática a través de las Menciones TIC. Mª DEL CARMEN GÁLVEZ DE LA CUESTA, Mª DEL CARMEN GERTRUDIS CASADO. *Investigadora Grupo Ciberimaginario- Universidad Rey Juan Carlos*. MANUEL GÉRTRUDIX BARRIO. *Profesor Titular Comunicación Digital-Universidad Rey Juan Carlos*. FRANCISCO GARCÍA GARCÍA. *Catedrático Comunicación Audiovisual-Universidad Complutense*..... 1155
- Experiencia pionera en Educomunicación y seguimiento de los niveles en competencia mediática en el Campus Público "María Zambrano" de Segovia. ALEJANDRO BUITRAGO ALONSO, EVA NAVARRO MARTÍNEZ, AGUSTÍN GARCÍA MATILLA. *Universidad de Valladolid. Campus Público de Segovia. Investigación vinculada con el proyecto I+d+I edu 2010-21395-CO3—02* 1167
- Desmontar las estructuras clásicas. "La ventana indiscreta" (A. Hitchcock, 1954) (Textos fílmicos: aplicación del cine a la didáctica universitaria). MERCEDES MIGUEL BORRÁS. *Universidad de Valladolid*..... 1175
- Contenidos multimodales creados y compartidos en contextos internacionales de educación. PAULA RENÉS Y BELÉN IZQUIERDO. *Universidad De Cantabria* 1187
- Encuentros internacionales de Programas Universitarios para Mayores: la video-conferencia como recurso para la adquisición de competencia mediática. Mª DEL ROCÍO CRUZ DÍAZ, JOSÉ LUÍS RODRÍGUEZ DÍEZ, TATIANA VALVERDE CHACÓN 1196
- Percepción del nivel de competencia mediática en el sector profesional de la comunicación. ALEJANDRO BUITRAGO ALONSO, EVA NAVARRO MARTÍNEZ, AGUSTÍN GARCÍA MATILLA. *Campus Público "María Zambrano" de Segovia (Universidad de Valladolid)* 1207
- ¿Qué valor otorgan a las dimensiones de la educación mediática sus profesionales?. MARIA-JOSE MASANET, FERNANDO TUCHO. *Universidad Rey Juan Carlos*. JOAN FERRÉS PRATS.*Universitat Pompeu Fabra*..... 1220
- La neurociencia en la educación mediática: carencias y contradicciones. JOAN FERRÉS PRATS, MARIA-JOSE MASANET. *Universitat Pompeu Fabra*. CARMEN MARTA-LAZO. *Universidad de Zaragoza* 1234
- Educomunicar: ¿de qué estamos hablando? El debate epistemológico de la educación en materia de comunicación. MARÍA LOZANO ESTIVALIS. *Dto Educación, Universidad Jaume I Castelló*..... 1249
- Ecosistemas de formación y educomunicación. Prácticas emergentes en el contexto universitario. EMILIO ÁLVAREZ ARREGUI,

ALEJANDRO RODRÍGUEZ MARTÍN. *Universidad de Oviedo*. ROSA GARCÍA-RUIZ. *Universidad de Cantabria* 1261

EJE 6. ACTIVISMO Y PARTICIPACIÓN EN CONTEXTOS EDUCOMUNICATIVOS 1269

- Teléfonos inteligentes y adolescentes argentinos. FERNANDO RAÚL ALFREDO BORDIGNON. *Universidad Pedagógica de Buenos Aires/UNLu* ... 1270
- "Imagen y poder": diálogo con la plaza (parte textual). ROBERTO APARICI, ANA SANCHEZ ZARCO, VALERIA LEVRATTO. *UNED, Facultad de Educación*..... 1272
- Imagen y poder: diálogo con la plaza. ROBERTO APARICI, VALERIA LEVRATTO, ANA ZARCO. *UNED-Madrid*..... 1274
- Comunicación, cultura y educación. La trama necesaria para recuperar sentidos. BACHER, SILVIA. *Especialista en comunicación y educación. Periodista. Autora de "Tatuados por los medios". Fundadora de Asociación Civil "Las Otras Voces"* 1281
- Acción social y comunicación contra-hegemónica. Una mirada al 15M desde la Comunicación/Educación. ÁNGEL BARBAS COSLADO. *UNED*..... 1293
- "De las redes a las calles, de las calles a las aulas: una nueva identidad en la colaboración". ALICIA ELISA BLAS BRUNEL, JOSE MANUEL AGUILAR RAMÍREZ, ROSARIO NEIRA GARCÍA. *UNED*..... 1295
- Educación on-line Masiva en Emprendimiento: La experiencia UNX, la comunidad Iberoamericana para el Emprendimiento". MARTA CÁCERES PIÑUEL, DANIEL TORRES, RAQUEL FERNÁNDEZ, MARÍA GIBERT, JOSÉ CHAMÓN. *Centro Superior para la Enseñanza Virtual. Fundación CSEV.* 1308
- Hacia un desarrollo de la creatividad en la Web 2.0: de la intercreatividad a la inteligencia colectiva. LUCÍA CAMARERO CANO. *UNED*..... 1321
- La participación hecha pedazos. Amateurización, componentización fordista y capitalismo del bandwidth vs la generalización de la creación de contenidos. RAÚL ANTÓN CUADRADO. *UNED*..... 1323
- La cultura popular y los videojuegos. Sobre la participación. NATALIA DÍAZ DELGADO. *UNED*..... 1325
- Educación hacker y cultura libre. CARLOS ESCAÑO GONZÁLEZ. *Universidad de Sevilla*..... 1327
- Blogueras.as: educación mediática y activismo feminista en las redes sociales. MARÍA FERNÁNDEZ CAMPOMANES, AQUILINA FUEYO GUTIÉRREZ. *Universidad de oviedo* 1329
- Narrativas digitales y habilidades para la vida: inmersión, simulación, participación. JOSÉ ANTONIO GABELAS BARROSO, CARMEN MARTA LAZO. *Universidad de Zaragoza*..... 1342

- Escuela educomunicadora: enseñanza analógica versus adaptación "digital natives". JAVIER GIL QUINTANA. *UNED* 1343
- 76 Años de sexismo asumido y aprendido: de las princesas disney a los memes de internet. ALEJANDRO GONZÁLEZ GÓMEZ, CARMEN CANTILLO VALERO. *UNED* 1344
- Comunicar, Educar y Participar en Tiempos Líquidos. ELISA HERGUETA COVACHO. *UNED* 1346
- Trayectoria y horizonte del videojuego como medio táctico de activismo social. MARÍA C. REDONDO SÁNCHEZ. *UNED* 1348
- Activismo em Brasil: los hackerspaces como espacios de resistencia y enseñanza libre. PROFA. DRA. RAQUEL RENNÓ, CARMEM MATTOS. *UFJF (Brasil)* 1350
- Una guía para el análisis crítico del marketing en las redes. CARLOS RODRÍGUEZ-HOYOS, ELIA FERNÁNDEZ-DIAZ, IGNACIO HAYA SALMÓN. *Departamento de Educación. Universidad de Cantabria* 1362
- El activismo, la participación y el compromiso social no es cosa de juego. MARGARITA ROURA REDONDO. *Centro Universitario Cardenal Cisneros, Universidad Alcalá de Henares* 1364
- Posdata sobre las sociedades de la participación. ALEJANDRO SEGURA VÁZQUEZ. *UNED* 1366

Panel de expertos: la educación mediática en el contexto internacional

COORDINADOR:
Alfonso Gutiérrez
http://www.pdg.uva.es/alfonso/

PONENTES:
Silvia Bacher
http://www.lasotrasvoces.org.ar
Michael Hoechsmann
http://education.lakeheadu.ca/?display=page&pageid=307
Divina Frau-Meigs
http://www.divina-frau-meigs.fr/
Kathleen Tyner
http://rtf.utexas.edu/faculty/kathleen-tyner

Educación Mediática en la era de la convergencia

Alfonso Gutiérrez Martín
Universidad de Valladolid

Me gustaría introducir esta serie de reflexiones sobre la *EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL* llamando la atención sobre una de las características que en mi opinión más define a la sociedad de la información en que vivimos: la convergencia. La convergencia, la integración, la unión, la mezcla, la fusión, y tal vez (dirían algunos) la confusión y el caos. Convergencia de medios, de lenguajes, de sistemas de producción y modos de recepción de la información.

La convergencia mediática y educativa que aquí abordamos tiene lugar en un entorno de otras convergencias: "tecnológica, sectorial, empresarial, financiera, cultural, política, institucional, de poder y ecológica" (Terceiro y Matías, 2001)[1].

Jenkins (2006)[2], en el título y en la introducción a uno de sus libros más populares, nos da la bienvenida a la "cultura de la convergencia", una cultura participativa basada en la inteligencia colectiva que se hace posible en un entorno donde los tradicionales medios de comunicación convergen con los nuevos; donde las grandes empresas de comunicación se encuentran con los medios de base,

1. TERCEIRO, J. y MATÍAS, G. (2001): Digitalismo. El nuevo horizonte sociocultural. Madrid, Taurus Digital.
2. JENKINS, H. (2006): Convergence Culture: When new and old media collide. New York, New York University.

"de andar por casa" ("mass media" y "grassroot media"); donde confunden e intercambian sus roles creadores y consumidores de productos mediáticos.

Partimos de la convergencia de medios, de la fusión de las tecnologías audiovisuales con la informática y la telemática, convergencia que es ya comúnmente admitida como una realidad en continua evolución. Debemos de aclarar, sin embargo, que mientras que se hace cada vez más evidente la integración de dispositivos y lenguajes, en el terreno de las grandes empresas multimedia se viene planteando en esta última década la "des-convergencia", la desintegración o reconversión en empresas más pequeñas para tratar de evitar las crisis económicas y financieras (Dal Yong, 2013)[3].

Han desaparecido muchas de las fronteras que justificaban nuestra tradicional división tanto entre distintos tipos de medios de comunicación como entre distintos tipos de educación. Es más, la omnipresencia de los medios y TIC hace que aumente su función educativa e incluso instructiva, lo que nos permitiría hablar de la convergencia (en el sentido de compartir funciones y público objetivo) entre medios de comunicación y sistemas educativos. Esto, en una situación ideal, supondría complementariedad entre los dos principales agentes educativos de nuestro tiempo: escuela y medios

Cada vez resulta más difícil clasificar los distintos entornos de aprendizaje y mantener la tradicional división de educación "formal", "no formal" e "informal". Se habla de aprendizaje ubicuo, invisible, y entornos personales de aprendizaje donde converge lo aprendido en los libros de texto con lo visto en la televisión, lo escuchado en clase con lo consultado en Internet. La educación, e incluso el aprendizaje estructurado y reglado, se hacen omnipresentes a lo largo de toda nuestra vida y en cualquier contexto o lugar donde ya se da por supuesto que se dispone de un dispositivo móvil y de conexión a Internet.

En la raíz de todos estos cambios derivados de la convergencia de medios, lenguajes, sistemas, métodos y entornos está la digitaliza-

3. DAL YONG, J. (2013). *De-convergence of global media industries*. New York. Routledge.

ción. La digitalización que favorecía la integración de imagen, sonido y texto en documentos multimedia interactivos ya a finales del siglo pasado, trajo también consigo importantes modificaciones en el mundo de la comunicación y de la educación. Cambios que planteaban la ineludible necesidad de nuevas alfabetizaciones, o, como hemos plantado en otras ocasiones, de una alfabetización múltiple y global (Gutiérrez & Tyner, 2012)[4].

En esta nueva alfabetización, entendida en su sentido más amplio posible, estas nuevas "alfabetizaciones" o "multialfabetizaciones" constituirían nuevas dimensiones de un todo, de una única alfabetización entendida como formación integral, como la preparación básica para esta nueva era de la digitalización y la convergencia. Algo similar a lo que la autora Frau-Meigs denomina "transliteracy", o capacitación que supone la superación de una alfabetización tradicional básica basada en la lectura, escritura y cálculo, como más tarde veremos.

Propugnamos una nueva alfabetización que prepare para el futuro pero, como no podría ser de otro modo, sin olvidar el pasado. Como señala la profesora Frau-Meigs se requieren nuevas alfabetizaciones (visual, informacional, digital) pero para ser contempladas en unión las tradicionales, también indispensables. El profesor Hoechsmann, por su parte, nos advierte en su contribución del peligro de quedar fascinados por el potencial técnico de los nuevos medios para la creación audiovisual, y olvidarnos, en la educación mediática 2.0, de la necesaria reflexión y espíritu crítico heredados de pedagogías progresistas como la de Paulo Freire, que inspiró los enfoques más críticos de la educación para los medios o educación mediática 1.0 en el siglo pasado.

A la convergencia de distintas alfabetizaciones en una alfabetización global se añade la de las distintas áreas de conocimiento, que tradicionalmente se han mantenido en compartimentos estancos más por intereses gremiales y por defender derechos adquiridos que

4. Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2012). Media Education, Media Literacy and Digital Competence. Comunicar, 38, 31-39. (DOI: 10.3916/C38-2012-02-03).

por su utilidad en el progreso de la ciencia, de la investigación y de la propia realidad científica. Dos de esas áreas a las que aquí queremos referirnos en concreto, por razones obvias, son la Comunicación y la Educación. Los términos "educomunicación", "educación y comunicación", "educación mediática", que, como señala la profesora Bacher, se han popularizado en varios países hispanohablantes, recogen muy bien el espíritu de unión, de complementariedad y de convergencia entre el mundo de la comunicación y el de la educación.

Como ya hemos apuntado, debido en gran parte a la convergencia tecnológica y al potencial educativo de los nuevos medios, se han difuminado también las fronteras entre los distintos tipos de educación: formal, no formal e informal. Durante décadas – como indica Bacher - las pantallas de la educación informal fueron exiliadas de las aulas de la educación formal "dado que venían a poner en cuestión saberes y prácticas legitimadas por las culturas escolares donde lo letrado y lo culto tenían su espacio privilegiado no sólo por la comunidad educativa sino por la sociedad en general". En la era de la convergencia ni es posible ni tendría ningún sentido separar entre una alfabetización "académica" y una preparación básica para la vida donde tan presentes están las pantallas.

Tanto Bacher como Tyner se refieren a las reticencias de los sistemas escolares establecidos tanto a integrar las TIC en su desarrollo curricular como a integrar las prácticas escolares, y la propia escuela, en la vida de los alumnos en la sociedad digital. La autora argentina señala que, aunque en el marco legal se contemple la integración curricular de las TIC, y las pantallas hayan llegado a las aulas, su integración apenas supera un uso básico e instrumental. Bacher reclama una integración "más contundente para ayudar a docentes y estudiantes no sólo a utilizar las pantallas sino, más bien, a pensar con perspectivas críticas, a producir y comprender los entornos novedosos en los que se inserta la escuela sin muros de la que somos parte".

Tyner, por su parte, considera que en el contexto estadounidense la educación mediática ha llegado a considerarse como componente esencial del sistema educativo, y que es comúnmente admitida entre los educadores la inclusión de aspectos como la interactividad y la

digitalización entre los tipos de alfabetización. Muchos estudiantes – señala la autora- agradecen la oportunidad que ahora tienen de poder demostrar en clase los conocimientos y destrezas con dispositivos digitales que forman parte habitual de su vida diaria. Sin embargo, la autora hace también referencia a las importantes dificultades existentes para una plena integración de la educación mediática en el sistema de educación formal. Propone superar la actual obsesión existente en EE.UU. por elaborar criterios y niveles fijos para evaluar, para concentrar esfuerzos en el estudio de entornos de aprendizaje, reales y virtuales, donde se mezcle el análisis crítico de los medios con la producción creativa.

Los cuatro autores invitados a esta mesa redonda (cuyas contribuciones incluimos a continuación) dan por sentada la convergencia de teoría y práctica en la educación mediática, o, dicho de otro modo, son partidarios de prestar especial atención a la producción multimedia propia de la sociedad 2.0, pero sin olvidar el análisis crítico de los medios y sus mensajes, considerado como uno de los pilares básicos de la educación para los medios o la educomunicación cuando no disponíamos de la tecnología digital necesaria para crear nuestros propios mensajes.

La posibilidad actual de publicar contenidos en las redes sociales, en Internet 2.0, junto con el aumento drástico de la tecnología para generarlos, ya al alcance de cualquiera, demanda a la educación mediática el desarrollo de nuevas destrezas. Se ha puesto demasiado énfasis en una educación reproductora de contenidos y la sociedad futura en un mundo cambiante exige más competencias en la creación, reelaboración, selección y redistribción de los muchos contenidos ya existentes en las redes ("creation, aggregation and curation", como señala Frau-Meigs a continuación).

Partimos de la convergencia de los nuevos medios con los viejos medios, de la educación formal y no formal con el aprendizaje ubicuo e invisible, de la necesidad de nuevas alfabetizaciones con que superar las más tradicionales. Proponemos una mayor convergencia del mundo de la comunicación con el de la educación, y, ya dentro de la eduación formal, una integración global donde el uso de los

medios como recursos didácticos se produzca en perfecta conjunción con la educación mediática.

Uno de los desafíos más importantes que se le plantea a la educación mediática actual, como ya hemos señalado, es la convergencia de teoría y práctica; la convergencia de recepción crítica con la producción creativa; de los tradicionales aspectos clave de la educación para los medios con las competencias propias de la sociedad digital y las demandas de una cultura de la participación.

No queremos finalizar esta introducción, y dar paso a las aportaciones de los componentes de esta mesa redonda, sin mencionar una última y necesaria convergencia: la unión de esfuerzos, de intenciones y acciones de todos los agentes implicados en la educación: escuela, familias, autoridades educativas y los propios medios de comunicación.

Educación mediática, educomunicación, educación y comunicación. Una aproximación a la escena actual

Silvia Bacher
Especialista en comunicación y educación
Periodista. Autora de "Tatuados por los medios"
Fundadora de Asociación Civil "Las Otras Voces"

Educación mediática, educomunicación o educación y comunicación, son algunas de las denominaciones que pugnaron por alcanzar un espacio de legitimación en la curricula escolar de diferentes países de América Latina. Más allá de la preeminencia que uno u otro abordaje haya obtenido en cada país, lo cierto es que, en los últimos veinte años, ninguno logró hacer pie en las políticas públicas para tener impacto a nivel nacional.

Es, a partir de los primeros años del S XXI, con la llegada de las TIC (fundamentalmente con la llegada de las netbooks impulsadas por el modelo diseminado por el programa de Nicholas Negroponte, OLPC) que las pantallas irrumpen y se instalan definitivamente en las aulas. Eso sí, lo hacen -en términos generales- imbuidas de un halo que augura que con ellas llega la solución a la crisis que atraviesa la educación, pero sin estrategias pedagógicas que permitan pensar que algo cambiará en el trabajo cotidiano del aula.

La Argentina y otros países latinoamericanos no son una excepción a esta escena. Durante décadas las pantallas fueron exiliadas de las aulas dado que venían a poner en cuestión saberes y prácticas legitimadas por las culturas escolares donde lo letrado y lo culto tenían su espacio privilegiado no sólo por la comunidad educativa sino por la sociedad en general. La hegemonía de la cultura letrada, logró entonces obturar su ingreso, sin embargo, a pesar de las fuertes resistencias, lentamente, las culturas digitales comenzaron a filtrarse, y con ellas saberes y prácticas no legitimadas hasta entonces por la escuela. Primero, con la llegada de computadoras, video caseteras y televisores que eran guardadas bajo siete llaves en laboratorios a los que era difícil acceder. Sin embargo, los consumos culturales de los estudiantes acercaban los nuevos entornos a escuelas que, poco sabían qué hacer con ellos. Las políticas públicas no parecían querer (o no sabían cómo) hacerse cargo de las tensiones y desafíos que implicaban y entonces, diseñaban e implementaban tibias acciones que no involucraban desarrollos de formación docente en los diferentes niveles educativos a nivel nacional.

En Argentina es con la aprobación de las Leyes de Educación Nacional (2006) y con la Ley de Servicios de comunicación audiovisual (2009) que la comunicación / educación toma relevancia en la letra escrita de la política.

En ambas leyes, se hace mención a dicho campo. Entre los fines y objetivos de la política educativa nacional, se incluye el de "Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación." Y entre las disposiciones generales se destaca que "El acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento" y dedica un apartado específico titulado "Educación, Nuevas Tecnologías y Medios de Comunicación" en el que se compromete a fijar "la política y desarrollar opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios masivos de comunicación social, que colaboren con el cumplimiento de los fines y objetivos de la presente ley."

En el caso de la Ley de servicios de comunicación audiovisual, se propone la creación de un Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia, "multidisciplinario, pluralista, y federal, integrado por personas y organizaciones sociales con reconocida trayectoria en el tema y por representantes de niños, niñas y adolescentes. El mismo tendrá entre sus múltiples funciones por un lado, la elaboración de propuestas dirigidas a incrementar la calidad de la programación dirigida a los niños, niñas y adolescentes; y por otro, elaborar un Programa de Formación en Recepción Crítica de Medios y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones." Este organismo (CONACAI), funciona desde 2011 y ha avanzado en la elaboración de una serie de documentos que buscan brindar herramientas que tiendan a mejorar las producciones audiovisuales destinada a los más jóvenes, entre ellos, se destacan los Criterios de Calidad para la producción audiovisual y un documento sobre el tratamiento de la infancia y la adolescencia en las noticias.

Asimismo, el escenario ha cambiado en lo que hace al acceso a las TIC a través de programas nacionales y provinciales de distribución de equipamiento tecnológico. Es el caso del Plan Ceibal implementado en Uruguay o del Programa Conectar Igualdad, una política del estado argentino que prevé la distribución de tres millones setecientas mil computadoras portátiles a alumnos, docentes y directivos de todas las escuelas secundarias de gestión estatal del país en todas sus modalidades, así como a las escuelas rurales, de educación especial, de educación domiciliaria y hospitalaria y los Institutos de Formación Docente.

Sin embargo, la llegada de las pantallas a la vida escolar, no implica un camino lineal, dado que, para que cobren sentido, deben revisarse aspectos no solamente curriculares, sino fundamentalmente dimensiones culturales en muchos casos portadoras de lógicas constrapuestas. Es frecuente saber que su ingreso, sin embargo, no ha garantizado suficientes espacios previos de formación de docentes ni de directivos que los preparen para la utilización significativa de las mismas. Muchas de estas iniciativas, por otro lado, se aferran a lo estrictamente curricular, desatendiendo un eje fundamental, el

de integrar las TIC a la formación ciudadana, no desde la tecnología "en estado puro" sino desde su contextualización en línea con el ejercicio del derecho a la comunicación. Dario Pulfer[5] sostiene que, a la hora de incorporarlas al aula, el desafío es traducir las pedagogías de Paulo Freire al entorno digital dado que "este nuevo escenario se presenta como un espacio de trabajo colectivo, cooperativo, colaborativo, no jerárquico. La pedagogía de Freire resalta la proximidad, la cercanía, el diálogo, el encuentro, el intercambio."

En este sentido, una experiencia interesante por su alcance y flexibilidad es la impulsada por IBERTIC, un espacio de formación docente, que busca abordar las inquietudes docentes sobre la incorporación de las TIC, genera espacios de debate, de capacitación, intercambio de prácticas docentes. Este programa parece reconocer que en esta etapa de la educación, la historia ha de escribirse con las diferentes miradas que componen el mundo de la educación no sólo de expertos o pedagogos, entre otros motivos porque son los mismos docentes los que deben aprender a resolver las nuevas tensiones que se presentan en el aula con la llegada de las TIC.

En síntesis, el marco legal ha cambiado, las pantallas llegan a las aulas, pero la educación mediática, la educomunicación o la articulación entre educación y comunicación, aún esperan los debates que les permitan a docente y estudiantes no sólo utilizar las pantallas sino, más bien, pensar con perspectivas críticas, producir y comprender los entornos novedosos en los que se inserta la escuela sin muros de la que somos parte.

5. Director de la Oficina Argentina de la OEI

Mediating Pedagogy and Practice with Media Literacy 2.0

Michael Hoechsmann
Lakehead University, Orillia, Ontario.
Co-investigator: www.ydme.ca

To radically revise the role of media literacy education in the digital era, is to risk losing its two strongest legacies: the progressive pedagogy best captured in Paulo Freire's conceptualization of education as dialogue (1970)[6] and the critical hermeneutic tradition of reading signalled by Umberto Eco's term "semiological guerrilla warfare" (Eco, 1986)[7], yet we stand on the cusp of change –or more precisely with one foot firmly planted over the threshold– of an era of rich opportunity for media as a means of creative expression. My purpose in this brief commentary is to speak about some of the takeaways that we should bring with us from the era of Media Literacy 1.0 as we build a new Media Literacy 2.0.

If we were to strip away the media from media education, what would we be left with? A reflective and reflexive approach to teaching and learning, that's what, a pedagogy that is –and has been– 2.0 'avant la lettre.' In general, media education is borne from, and productive of, pretty good pedagogy. One of the advantages of working in media education is that many of the best arguments in favour of one specific approach or another are also invocations of what

6. Freire, P. (1970) Pedagogy of the Oppressed, New York: Herder and Herder.
7. Eco, U. (1986). Faith in Fakes: Travels in Hyperreality. London: Vintage.

might be considered "best practices" in education in general. These features are well known to media educators who allow and enable some combination of a participatory, dialogic, critical, analytical, productive, historically contemporary and socially and culturally relevant pedagogy into their classes or community settings.

Such approaches to teaching are not new to media education, and whether they were drawn from Freire's writings on education as dialogue, or from other sources, they have long been the hallmark of media education where the teacher is always cast as a learner and has to concede expertise over much specific media subject matter to students. What has changed today, however, with the low costs of media production and the easy access and capacity for distribution, is that media education has become much more production-centered. This is cause for great excitement - a marvellous development - but it has opened up some new quandaries, and a new "talent gap" between many media educators and also between media educators and their students.

Over the years, some media educators became proficient producers of media content, and others came to the field of media education already adept at production with backgrounds in the media industries or with personal experience as media makers. But others among us stayed primarily in the trenches of semiological guerrilla warfare, deftly working the crafts of highly attenuated, subtle critiques of media representation and media industries that gave space for pleasure, agency, empowered audiences and often edgy youth practices and resistances. A problem many with well-honed skills in the ideological skirmishes of negotiated readings, guilty pleasures and counter hegemonic strategies encounter today in the era of productive media literacies is finding ourselves behind a big, fat learning curve, trying to catch up to the technical expertise of other media educators, and, perhaps more significantly, our own students.

At the center of discussions about young peoples' learning in relation to contemporary media cultures are ideas about digital natives who are like 'aliens in the classroom.' In an article with that very same title written almost two decades ago, Bill Green and Chris Bigum

(1993)[8] raised the question as to whether educators need to adapt to new types of students whose coming of age corresponded with the birth of a digital culture. In response, Green and Bigum proposed that teachers should adapt to young people, who are in some ways fundamentally different from previous generations. The intervention made by Green and Bigum was intended to challenge the traditional skill-and-drill and sage-on-the-stage models of education at a time when students' out-of-school experiences in and with new technologies were already setting up a profoundly different engagement with learning. The questions raised by Green and Bigum were not intended as a critique of media educators, and can instead be seen as in support of positions long held in media education.

What Green and Bigum tentatively raised as questions, however, hardened in Mark Prensky's (2001)[9] formulation about the differences between digital natives and digital immigrants. Prensky's terms have caught on like wildfire in the public imaginary and surface frequently in the practitioner discourses of educational policy makers and molders (the latter category referring to school administrators, school board consultants, teacher educators, and others who closely influence classroom practice). In Prensky's casting it often seems like students can learn nothing in contemporary classrooms. Says Prensky: "Digital Immigrant instructors, who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language" (emphasis by Prensky, 2001, pp. 1-2). Prensky goes on to argue that those raised with the new tools have more than simply a new engagement with learning; he argues they also have entirely new brain structures and wiring.

Whatever one makes of this claim –and the validity of Prensky's brain research has been called into question (McKenzie, 2007)[10]–

8. Green, B. and Bigum, C. (1993). Aliens in the classroom. Australian Journal of Education, 37(2), pp. 119–41.
9. Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. Retrieved July 13, 2011 from http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf.
10. McKenzie, J. (2007). Digital nativism, digital delusions and digital deprivation. From Now On, 17(2). Retrieved July 13, 2011 from http://fno.org/nov07/nativism.html

the more important point is the uncritical manner in which this distinction between educators and learners is posed. The problem with the discourse on newly wired digital natives (i.e., students) versus digital immigrants stuck forever with an accent (i.e., teachers), is that it upsets the educational apple cart. If the immigrants can never catch up with the natives, how can they/we be presumptuous enough to teach them new literacies and practices associated with digital technologies?

Fortunately, media educators have long ago crossed this threshold. The recognition that the media educator can never know everything about evolving media discourses and practices is a central truism in the field. To teach media is to adopt the necessary humility of a Freirean educator who is willing to teach in order to learn. The media educator thus needs to bring strategies, concepts, and frames to the teaching context, but with an open mind towards media production practices that may be better known by young learners. Ironically, Prensky's formulation seems to ignore this possibility and the history of practices that allow educators to operate at the junction point between new media developments and change in older educational contexts.

For those educators who are not yet proficient in the technical arts of media production, it is worth understanding the conceptual frames through which adult mentors have typically understood media texts produced by young people. In Media Literacies (2012), Stuart Poyntz and I identify four such frames that make up a continuum of key issues embedded in the youth media production process:

Vocationalism
Participation (civic, democratic…)
Voice (and identity)
Pleasure and play [11]

11. Hoechsmann, M. & Poyntz, S. R. (2012). Media Literacies: A Critical Introduction. Malden MA: Wiley Blackwell.

While each of these elements can and should be part of youth media production pedagogy, they are ordered here in ascending relevance to the concrete lives of young people. Although some youth media producers will grasp the potential of career futures in media making, and some may wish to intervene in social and civic debates, the majority will make media to express a perspective that relates to some part of their identity and because it feels good to do so. Where young people seem more drawn to expressing voice in civic engagement and 'making a difference' is where there is a strong expectation of a hybrid (youth and adult) audience (Hoechsmann and Low, 2008)[12]. In the case of youth to youth audiences, the prevailing emphasis is on "having a laugh" or "goofing around" (pleasure and play), and in the typical youth to adult context of a student-teacher relationship, the tendency is more likely to ventriloquism, telling the authority figure what s/he wants to hear.

Conclusion: Media Literacy Remix

In this era of gleaming machines that facilitate the creation, distribution and discovery of multimodal texts, we are easily tempted to confuse certain surface changes for much more substantial shifts in our social and cultural realities. Of course, despite a strong dose of hyperbole that pervades some discussions around new technologies and digital literacies, it is undeniable that they have changed the way we act and interact, particularly in relation to how we communicate with one another and how we access knowledge. Finding a way to adapt to the potentials occasioned by increased access to, and ease of, new production tools and distribution platforms is a nice challenge to be facing, but it is also the case that we need to continue to seek space, now within discour-

12. Hoechsmann, M. & Low, B.E. (2008). Reading Youth Writing: "New" Literacies, Cultural Studies and Education. New York: Peter Lang.

ses of new and digital literacies, for media education's rich legacy as an area of critical, grounded critique of media representations, audiences and institutions.

Future trends in the matter of media and information literacy

Divina Frau-Meigs
Sorbonne Nouvelle University
UNESCO chair "savoir-devenir à l'ère du développement numérique durable"

(Much of the material used in this analysis is based on two reports I recently made. The first report is called "Exploring the Evolving Mediascape: towards updating strategies, to face challenges and seize opportunities" for UNESCO, in preparation for WSIS+10 in Paris, 25-27 February 2013. The second document is a background paper "Assessing the impact of digitisation on access to culture and creation, aggregation and curation of content" for the Council of Europe's Conference of Ministers of Culture, in Moscow, 15-16 April 2013.)

The previous pre-digital era status quo between the cultural industries, cultural producers and cultural infomediaries such as libraries, archives and museums (even universities) is being reshuffled online, with an unavoidable shake-up for those that have underestimated, neglected or missed their transition to the digital era. Broadband and broadcast media intervene more and more in the ways people are empowered or inhibited in their creativity, their social learning and their cultural participation.

I. The reality of social uses and practices

I.1 The Shuttle Screen Situation

The current trend shows a "shuttle screen situation" in which what happens on the top surface screen of broadcast media sources

for fiction (film, games…) is discussed within the deeper netroots screen of broadband media with feedback to the top surface screen (with fanfictions for example). The two subsystems of the "Information Society" era -TV-based developments (connected-TV) and Internet-based developments (Web-TV)- are competing against each other, with a multitude of formats such as tablets, smartphones, laptops and other forthcoming e-devices. Legacy publishing and media (books but also film and music) are being displaced as the preferred mode of creative output: long and short narrative forms (books and series) as well as images and sounds are fast migrating to the digital screen and its underlying IP infrastructure. This dominant trend can contribute to the cultural divide between media-rich and media-poor countries and communities, especially in terms of access to high-speed broadband, still rarely available to artists and creators.

From the perspective of users, this mediated culture produces a seamless experience as both broadband and broadcast media are screen-based rather than script-based (even when they use text) with implications in terms of learning, from linear and structured forms of attention and dissertation to non-linear multi-tasking forms of consumption and production, altogether impacted by mobility, ubiquity and shareability. From the perspective of the users still, as shown by the resilience of publishing during the audiovisual era dominance, the digital equivalents of books and movies will persist—though displaced in importance—, because they fulfil cognitive needs and sensorial differentiations (the internal voice of reading or the hearing attention to music) that will, hopefully, remain reflected in the heterogeneous and generative media modes and formats of the digital era.

Broadcast media continue to be major providers of shared stories (novels, movies, games…) that are recycled and remixed on the digital networks of broadband media to produce new contents and comments because common narratives, be it online or offline, constitute a central piece of culture as social learning and human interaction. These engaging narratives have a great collective value, as they contribute so social interactions and provide a distributed

intelligence of how to live together in culture as "cognitive network".[13] However, these stories also increasingly come from institutions other than "the media" and from individuals other than "artists", with different perceptions of formats, genres, production values and quality. Such participants have emancipated themselves from the dominant figures of the author as creator or the user as consumer, often by producing collaborative pieces for which no authorship is claimed. Other elements affecting content are the juxtaposition of parodies, copies, remixes together with original content whose worth and durability is difficult to evaluate.[14]

I.2 The driving force of users' needs: self-actualization, play and life-longings, towards "savoir devenir" (life aspirations)

The social model that accounts for the shuttle screen situation and the rise of amateurs and pro-ams points to the centrality of the users' social and cognitive needs. These needs are complex and can be summed up in three key elements.

The first trend relates to "self-actualization"[15], defined as the desire for self-fulfilment and the use of media affordances to that effect. It can be seen in the display of reputation sites, the intense use of micro-blogging for updating profiles and interpersonal relationships, and also the exhibition of one's tastes and aesthetic preferences on websites that act like galleries or publishing outlets for fanfictions.

The second trend is "play"[16] as related to problem-solving and to testing dynamic models of real-world processes without risk. It can be seen in the creation of personalized or monetized avatars in onli-

13. M. Donald, 1991, *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*, Cambridge, Harvard UP.
14. D. Frau-Meigs, 2011, *Penser la société de l'écran. Dispositifs et usages*. Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.
15. A. Maslow, 1970, *Motivation and personality* (2nd ed.), New York, Harper & Row.
16. D.W. Winnicott, 1971, *Playing and Reality*, London, Routledge ; see also D. Frau-Meigs, 2013 (forthcoming), "Child and Adolescent Well-Being From the Perspective of Media and Communication Studies" Ben-Arieh, A., Frones, I., Casas, F. and Korbin, J.E. (Eds.), *Handbook of Child Well-Being. Theory, Indicators, Measures and Policies,* Heidelberg, Springer.

ne role-playing videogames or simulated environments where artists and amateurs can design virtual realities of their own.

The third trend is based on the satisfaction of "life-longings"[17], defined as the intense desires that are remote or unattainable and the use of compensatory strategies, as adaptive self-regulation to cope with blocked goals or incompleteness of real life. It relates to older users (in the original theory) but can also be applied to new comers (young people), as they evaluate their options and weigh their costs and benefits when engaging in online interactions, with conjoint focus on the past, present and the future, in search for symbolic sense-making of their practices.

This individual hierarchy of needs can be related to people in developed as well as developing countries. It is not without similarities with development economist Amartya Sen's notions of "functionings" and "capabilities", that associates communication to real freedoms, such as self-respect or the capacity for participation in community life, etc.[18] Media can provide such affordances for collective intelligence and dissemination of knowledge, especially if they are made available in public spaces.

I.3 Cultural practices as creation, aggregation and curation

Online activities that tend to build on symbolic or social capital evince such cognitive needs. Production of original content can be seen in the heavy volume of videos on YouTube for instance that present a very heterogeneous mix of broadcast television and user-generated homebrewed productions. An emerging trend in broadband media is self-publishing, generated by users themselves, as they take advantage of the low entry costs afforded to them to fulfil their needs for self-actualization and life-longings satisfaction. Self-publishing bypasses traditional broadcast and paper publishers, as authors distribute their work themselves, with software to that

17. S. Scheibe, A.M. Freund and P.B. Baltes, 2007, "Toward a Developmental Psychology of *Sehnsucht* (lifelongings): the optimal (Utopian) life" *Developmental Psychology*, pp. 778-795.
18. A. Sen, 1985, *Commodities and capabilities,* Amsterdam, North Holland.

effect such as with Smashwords or platforms such as OverDrive or Amazon's Create Space.[19] In 2012, Apple created iBooks Author, for interactive teaching iBooks for its iPad, with an End User Licence Agreement (EULA) for content-generators that gives it exclusive and unlimited distribution rights.[20] This trend may be mitigated by other strategies, as some corporations have developed cost-per-click (CPC) systems such as Microsoft AdCenter or Google AdSense to test ways to monetize user-generated content by sharing the advertising revenue with creators, driving video posting online in particular.

More interestingly, online crowd-sourcing, as empowered by broadband media, often in the shape of open calls for problem-solving, appeals to a global network of people.[21] It benefits from the contributions of pro-ams and amateurs, not any more the pre-digital era definition of the artist as a lonesome sui generis "genius". Pioneering successes such as Threadless (open calls for the production of T-shirt designs) or iStockphoto (open calls for royalty-free stock photography, animations, and video clips), exhibit alternative ways of producing cultural content, away from mainstream fashion and top-down design values. Some artists have been tapping this trend for crowd-sourced art, such as Sam Brown's Explodingdog (with finished pictures printed on canvas and sold to collectors) or Lorie Novak's Collected Visions (with randomly collected family snapshots that people place together to form a picture). Ambitious projects like *Swarmsketch* (one random topic a week) or *The One Million Masterpiece (online canvas of one million squares) openly invite artists to contribute to a work in progress.*[22]

This erodes the boundaries of professionalism as exemplified by the use of "modders" in the world of commercial video game developers, to tap on the creative practices of fans willing to modify or to add content to their favourite game. Knowledge and content

19. http://www.smashwords.com/; http://www.overdrive.com/;*http://www.createspace.com/*
20. http://www.apple.com/legal/itunes/appstore/dev/stdeula/
21. D. Brabham, 2008, "Crowdsourcing as a Model for Problem Solving" *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, vol. 14 1 pp. 75–90, available at http://con.sagepub.com/content/14/1/75
22. www.*swarmsketch.com/* ; http://www.millionmasterpiece.com/

production are taken away from specialists while individuals' skills and abilities, not always validated by degrees, diplomas and careers, are being recognized as a source of wealth. This array of literary, musical, artistic cultures relate less to ICTs than to new modes of producing and navigating with knowledge and content creation, together with the new social relations that they elicit.[23] New ways of creating, disseminating, recording, playing and simulating are thus emerging, though they are hardly recognized or even rewarded by mainstream culture.

These practices bring creativity into the more muddled territories of aggregation and curation and are motivated by self-actualization, play and life-longings as crowd-sourcers like to update their skills and their experiences while also hoping to be noticed on the marketplace of ideas and compensated for the worth of their work. Curation of one's life interests can be more personal; it is visible on the multitude of websites on design, cooking, interior-decorating, etc. Compensatory or alternative strategies are combined with curatorial tendencies as evinced on content sharing services such as Pinterest, Stylepin or visual bookmarking options such as Zootool.

This affordance is also known as "curated consumption", a term coined by trendwatching.com in 2004 to account for the growing role of users as trend-setters, reputation-builders and (self)curators thriving on social networks such as Flickr or Facebook.[24] This new form of curation is not necessarily built on collection, hierarchy and professionalism and it impacts on traditional curatorial practices of museums and libraries, as it places pro-ams in this new role, with different criteria for choice on what is quality in art, what will stay and what will disappear in the future, with attendant heritage issues (what to preserve, what to discard). Such curation is no longer about scarcity of art and isolation in a high-culture environment but about managing abundance and shareability, by putting together pieces that make a new pattern in a new context, by third parties that are

23. P. Lévy, 1995, *Qu'est-ce que le virtuel ?* Paris, La Découverte.
24. S. Rosenbaum, 2011, *Curation Nation: How to Win in a World Where Consumers are Creators*, New York, McGraw-Hill.

not all artists, far from it, though they can claim a certain level of (self-)taught expertise.

Such curation can be seen as a sorting-out complement to aggregation that corresponds to a search for alternative quality criteria in a chaotic digital world of abundance where interesting and unexpected, -some would say serendipitous-, connexions are made, that provide new statements for the shared meaning of culture. "Para-curatorial" practices appear as supplements to professional curation, with comments, additional links and performances of various kinds, with user aggregated comments on non-official websites. However, these uses and practices are not without interest for all media stakeholders as they fuel e-presence, attention, engagement, participation and interaction of unprecedented volume though quality is not ascertainable and ever more subjective.

These practices and needs also fit with more collective needs for participation in culture, with media as affordances for collective innovation and information dissemination. They can be further connected to "civic agency"[25], defined as the capacity of human groups to act cooperatively on common issues in spite of diverging view. Civic agency requires a set of norms, symbols and practices that support and enhance the group's capacities for collective action. In this process, information and communication contents are recycled, remixed and re-used and put together into a dynamic repertoire of strategies for appropriate participation in a given society.[26] These change the patterns of consumption as they tilt the balance towards participatory forms of culture that do not necessarily pertain to ownership. They have long lasting implications for the future of media and information literacy in the 21st century

25. P. Dahlgren, 2006, "Doing Citizenship. The Cultural Origins of Civic Agency in the Public Sphere", *European Journal of Cultural Studies* 9 3, pp. 267-286.
26. D. Frau-Meigs, 2011, *Socialisation des jeunes et éducation aux médias,* Toulouse, Eres.

II. Media education: towards transliteracies

II.1 Transliteracy and empowerment: fighting "illectronism" for sustainable development

To become screen-smart in the shuttle screen situation, users have to fight "illectronism", that is to say the kind of illiteracy that results not only from the incapacity to read, write and count with digital screens but also from the lack of mastery over the news skills required to deal with information (searching, navigating, networking, coding…). To become screen-smart, new literacies are required (visual literacy, information literacy, digital numeracy…), to be added to the indispensable old ones. Illectronism thwarts effective access and sustainable access as it prevents a critical understanding of and full engagement with creation, curation, aggregation and civic agency.

The broadcast and broadband media allow for play, simulation and augmented reality to foster cultural remix and multimodal circulation, as people can navigate across many sources of information looking for help or additional resources. They tend to do so in a tacit intuitive manner that does not necessarily ensure full appropriation of the media and effective knowledge construction; they need to attach their practices to a repertoire of e-strategies and e-competences that incorporates skills such as computing and programming, so as not to depend exclusively on the platforms designed by the corporate sector to increase their "portal effect" (e.g. the capacity to keep the user constantly within the bounds of their commercial offer, with a continuous and seamless flow of related services and spectacles).

But to be fully effective, research shows that such plans need to add online resources and courses to the technical access of computers. They need to provide support for the training of teachers and librarians as well as students in information and communications technology skills, to master code for innovative and participatory

purposes (being able to upload content…). To cover the more or less stable set of uses and practices in relation to computers and digital tools and platforms, and to understand their design, their functioning and their finalities, media education has to move to "bundled literacies" (that embark visual literacy, news literacy, computer literacy…) or "transliteracy".[27] Transliteracy takes into account the double meaning of today's convergence around the notion of "information" and tries to effect the necessary transition from basic literacy (3r's) to enriched literacy:

1. the multi-media dimensions of current literacy —being able to read, write, count and compute with print and digital tools and via all sorts of formats from book to blog;
2. the trans-domain requirements for digitally sustainable literacy —being able to code and to search, test, validate, modify information as understood in computation (code), in communication (news) and in library science (document and data).[28]

Transliteracy goes beyond the rather functional approaches currently proposed by the European Union or the United States, based on competences, to encourage a more integrated system of editorializing content for mediated cultures, with engaging narratives and projects and sense-making activities, such as collaborative crowd-sourcing or curated co-construction of knowledge. It is constructed on a full-fledged integration of the notion of "information" as it has evolved with digital convergence (from news to code and data), in its relation to knowledge and culture.[29]

In this context, transliteracy goes beyond the functional approaches currently extent that are mostly based on competences. It

27.. See conference http://www.stef.ens-cachan.fr/manifs/translit/colloque_translit.html; See work of Alan Liu, Transliteracies Project available at http://transliteracies.english.ucsb.edu/category/research-project and Sue Thomas, Production and Research in Transliteracy (PART) group available at http://nlabnetworks.typepad.com/transliteracy/

28. D. Frau-Meigs, 2012, "Transliteracy as the new research horizon for media and information literacy", *Media Studies*, vol 3 n°6 pp. 14-27.

29. A. Serres, 2012, *Dans le labyrinthe. Évaluer l'information sur internet*, Caen, C&F éditions.

encompasses a more integrated system for creating, editorializing and interpreting content around the learner's needs, functionings and finalities.[30] The learners need to be capable of articulating knowledge (content level) and pertinent information search (access, validation...) in such a way as to construct their own understanding. They also need to be able to integrate learning in cultural practices where content creation depends on information management, such as aggregation and curation, which can be seen as processes for sorting out the online noise, to make it reflect personal choices and establish real e-presence. Transliteracy should also harness the cognitive needs and affordances related to self-actualization, life-longings, play and civic agency. These shape of a new dimension of education (besides savoir-faire and savoir-être), savoir-devenir, that relates to the projective qualities that are enabled by the networked environment, to achieve sustainable digital development.[31]

II.2 Transliteracy and e-presence

Long distance learning for all facilitates such situations of intercultural dialogue as all learners, whatever their national and ethnic identity, are brought together around a learning project, and develop different group dynamics to elaborate their tasks. Transliterate situations and affordances make it possible to establish online presence, not just as reputation but also more deeply as "e-presence". This e-presence is composed of different layers, among which Garrison and Anderson signal two: cognitive presence defined as "the extent to which learners are able to construct and confirm meaning through sustained reflection and discourse in a critical community of inquiry"; social presence defined as "the ability of participants in a community of inquiry to project themselves socially and emotiona-

30. D. Frau-Meigs 2013 (forthcoming) "Transliteracy: sense-making mechanisms for establishing e-presence" Goteborg: UNESCO Clearinghouse issue on "media and information literacy and intercultural dialogue".

31. See UNESCO chair, Savoir devenir dans le développement économique durable, held by Divina Frau-meigs, at the Sorbonne Nouvelle.

lly, as 'real' people (i.e. their full personality), through the medium of communication being used".[32]

Cognitive presence is about all the cognitive processes that associate facts and events to ideas and concepts, in a transitive movement from action to abstraction that is crucial to reaching autonomy. It implies to make the transition from concepts to action explicit, and to communicate it via various outcomes and outputs. It is thus associated to critical thinking, as a high-order reflection process that incorporates discourse, imagination, intuition and action. It is built on two knowledge bases: the public information that is available online and offline and the learner's private world of experience and needs in terms of savoir-devenir.

Social presence lays the emphasis on the collaborative whereas cognitive presence lays the emphasis on the reflexive. Social presence is not at the same level as cognitive presence but it is necessary to turn online distance into proximity and engagement. Garrison and Anderson suggest three broad categories of social presence: affective socio-emotional feelings, open communication and cohesive communicative responses. Social presence has to do with creating interactions in non-verbal environments as much as visual environments.

Cognitive and social presence are necessary to show the importance of effective use over planned use and they are important to ensure full mastery over "designed" presence defined as the extent to which learners are aware of the constraints and the affordances made available to them by the medium of communication being used. This implies full recognition that many of the tools that are available for information aggregation, curation and creation are designed by others with their own finalities that in turn can affect their performance. The industrial designers have facilitated a number of options and hampered others, as their declared purpose is to favour usability, cancel ambiguity and enhance predictability.

---

32. D.R. Garrison and T. Anderson, 2006, *E-Learning in the 21st century. A framework for research and practice.* London, Routledge, pp. 28-29.

As a result such interfaces are both extremely user-friendly and designer-controlled. But as a learning tool, such process has to be made explicit especially in its relation to platforms whose avowed economic model is data mining (via profiles, portfolios...). The learners have to mobilize their own cognitive scripts (as units of meaning and units of decision-making) and call on their experiences to adapt and control their own online performance and interaction with others. They have to call upon their representations of the authorities that control the performance of the digital tools and be able to tailor them to their own needs. In that sense, transliteracy needs to integrate a certain amount of computation and algorithmic knowledge, so that code is not an opaque sequel of digits but a transparent system of signs that is modifiable at the learners' will.

Transliteracy has the potential to enable learners to make sense of their experiences and the continuous social changes they need to expect, in particular the opening of the traditionally disjointed spaces of school and work as well as the greater empowerment of learners in locations other than schools (libraries, media centres, workplaces…). It also attempts to capture the nature and quality of engaging narratives and sense-making activities, such as collaborative crowd-sourcing or co-construction of knowledge. It aims at giving learners the mastery over the cultural and situational constraints around information as the raw and refined material of the "Information Society". It deals with the various ways of editorializing information in the digital era whose organisation stems from networks, screens, platforms and programmes where "documents" acquire a radically original plasticity. It also encompasses the transferability of diverse practices and skills in contexts that are differentiated in relation to information: at school and out-of-school, in the personal sphere and the professional sphere, in one's country or in cross-cultural exchanges with other countries and regions.

III. Policy-relevant consequences for institutions of education and culture (for discussion)

The policy-relevant consequences of such a situation imply the revision and retooling of old principles and missions and the addition of new ones. Some of the basic principles that led to the creation of cultural institutions still apply, around an enlarged and enriched notion of curation as heritage, stewardship, collection, but also para-curatorial practices and crowd-sourcing experiences. Other missions can be added such as equity of access, openness and participation. Finally education can be extended to transliteracy and its practices around information search and editorialization.

New challenges for cultural and educational institutions lie in promoting access to and participation in culture/s, and in fostering individual needs and functionings, especially via information literacy skills to foster editorialization of documents and new modes of content creation.

Cultural and education institutions should establish their presence on line and offline, based on people's needs for self-actualization, play and life-longings, in the shape of savoir-devenir.

Cultural institutions should become places where MIL and transliteracy are available to young people and adults alike.

Cultural institutions should add open online resources (OERs) and courses to their supply of material available online and offline (MOOCs).

Cultural institutions are uniquely placed to promote public interest and production of local and indigenous content on platforms that ensure the presence of minorities and the pluralism of their voices.

Conclusion

The years to come are still going to see an explosion of innovations in ICT-driven media with crucial consequences in defining

the balance between commercial interests and public interests. All parties involved will need to be ready to change the range of their options for negotiation, while not loosing the main achievement brought by the digital era: the democratisation of access to and use of information, communication, knowledge and cultural content. Cultural institutions such as libraries, publishers, museums and universities are at risk if legal and regulatory support is not brought to them by states and if civil society (especially young people) is not made more aware of their public value. They may find themselves in need to create their own version of relational goods, offering users' multicultural experiences and affordances. Their legitimacy in terms of public goods that are of interest for all citizens, with opportunities for self-actualization, life-longings and civic agency, needs to be retooled and reasserted for the digital age.

Blended Learning: Connecting Media Analysis and Practice

Kathleen Tyner
The University of Texas at Austin (USA)

Digital and information literacy is an inevitable outcome of pervasive and ubiquitous computing. Media educators in North American made sporadic gains in the integration of digital and information literacies into the formal school curricula in North America over the last several decades. These efforts are still framed by definitions and key concepts from the last century, and steeped in pedagogical, political and cultural theories from that time. With some exceptions, the focus of media education in formal education environments is concentrated on media analysis practices, mostly in the humanities, at the expense of media production. In the meantime, public consensus about the role of cultural institutions—including free public education--is in flux. Public dialogue about the nature of educational institutions in a digital world is further confused by fluid transitions between offline and online social roles and practices. In this context of rapid change, the integration of media education into the formal school curriculum is a marginalized discussion.

By embracing its traditions in informal education and the media arts, media education has a unique opportunity to unify the field through a synthesis of analysis and production across the curriculum. As a pedagogical practice, the symbiotic relationship between critical analysis and creative practice leverages existing literacy prac-

tices and provides the flexibility needed to integrate media education across the curriculum in this climate of change.

Introduction

The history of media literacy education in North America is deeply influenced by Canadian theories and practices since the last century. In particular, the work of Marshall McLuhan in the 1960s followed by a second wave of media educators who convened at the University of Guelph Conference in Ontario in 1990, were essential components to the spread of media literacy. The Aspen Institute Conference in the US in 1992, as well as theories and practices from the UK, also influenced the way that media literacy education in North America is conceived and practiced to this day (Duncan, 2010)[33]. These concepts from the last century focused on issues of reception and representation within the context of progressive pedagogies, critical cultural theories and political economies. In particular, McLuhan's ideas that form and content work together to produce meaning has come full circle as practitioners struggle to bridge a gap between media analysis and media production practices in the learning environment.

With the proliferation of digital tools, texts and practices, the aims and purposes of media education have become even more diffuse. All involve the social capital associated with literacy and include civic participation, personal fulfillment, academic achievement, and workforce development, to name a few. Contemporary media educators in the United States continue to rely on key concepts, critical questions and occasional production across a variety of media and genre, as a dialogic way to address these diverse purposes. Nonetheless, the integration of media education into formal learning spaces remains ephemeral and arbitrary. Media education is most often practiced in the humanities, especially in the language

33. Duncan, B. (2010). *Voices of Media Literacy: International Pioneers Speak*. Los Angeles: Center for Media Literacy. Retrieved September 27, 2013 from http://www.medialit.org/voices-media-literacy-international-pioneers-speak

arts, social studies and, increasingly, in the arts. Alternatively, the concept is also appropriated for pragmatic and applied educational technology approaches that speak primarily to workforce development. Although often designated as "media literacy" or "digital and information literacy," these skill-based courses are rarely associated with the critical traditions of media education.

It could be argued that the diverse definitions, aims and purpose associated with media education provide more of a challenge than a support for its integration into formal schooling. Nonetheless, advocates have tried a number of other strategies to explain, anchor and integrate media education into the existing formal education curriculum. These include lobbying for media education items in standards-based media education documents, opportunities for teacher professional development, and partnerships with youth media and youth development practitioners at the local level. Occasional conferences and online activities that build networks and share resources also contribute to integration. Integration strategies also include participation in government and policy forums about children's uses of media in formal, informal and cultural institutions such as museums and libraries, as well as forums related to educational reform.

In spite of dedicated practitioners and some traction in the past, these efforts for widespread integration of media education into public schooling have stalled. Although advocates use a wide range of divergent terms and definitions to describe the aims and purposes of media literacy, this confusion does not seem to be the primary barrier to integration. It can be said that broadly speaking, the public seems convinced that digital and information literacy (or media literacy—or computer literacy—or) is essential to learning. In addition, innovative small-scale efforts that position digital and information practices as integral to the design of the learning environment are beginning to appear. One example is the Institute of Play (instituteofplay.org) and the Educational Video Center's partnership with City-As-School High School in New York City (evc.org).

In spite of promising efforts, wide scale integration of media education is stymied by a defensive system of free public education that

is in transition, if not in disarray. Debates about the role and purposes of public education call into question its traditional practices, but also its future directions at every level—from kindergarten to higher education. These debates have become increasingly tiresome and contentious. In the context of debates about the school system's uses of standardized testing, accountability to taxpayers, curricular content, and teacher autonomy, the integration of media education does not appear to be an urgent action item. The conversation has spread to other cultural institutions with public education agendas, such as libraries and museums.

The dominance of standardized tests in public schools is a major stumbling block for innovation in any concept of free public education. Based upon models of efficiency and neo-liberal ideas of accountability, these tests are directly tied to funding, educational quality and political accountability. As an integration strategy, the insertion of media education objectives into state and national standards documents is not a bad idea. At least, references in standards documents keep the concept of media education visible in the curriculum. In practice, the rise of multiple-choice, standardized testing in the United States is a significant barrier to both critical thinking and hands-on production in the learning environment.

In addition, more research is needed to assess class differences in the way that media education is taught. This relates to a continuum of courses that are focus on attaining applied skills, to those that are more creative, and to those related to higher-order "systems thinking" objectives. For example, scholars have noted inequity in the experiences of students based on race, social class and gender that may have a direct relationship to the design of the learning environment for digital and information literacy. In her 1980 article, "Social Class and the Hidden Curriculum of Work" Jean Anyon examined fifth-grade classes in New Jersey across a continuum from working-class to wealthy school districts[34].

---

34. Anyon, J. (1980). Social Class and the Hidden Curriculum of Work. *Journal of Education*. Vol. 162, no. 1, 67-92

Professor Anyon found discrepancies in the activities and expectations in each of these schools. The working-class schools required rote memorization, routine procedures for doing the work, and no encouragement for analytical thought. In middle-class schools, she found that "work is getting the right answer" (p. 77). She noted, "There is little excitement in school work for the children" (p. 79).

> In a more affluent school, Professor Anyon found, work emphasized creativity. In the wealthiest school, work meant "developing one's analytical intellectual powers." These differences, she concluded, helped recapitulate existing class divisions. The children of blue-collar families, for instance, received "preparation for future wage labor that is mechanical and routine," while those of wealthy families were taught skills that would help them assume leadership positions...Attempting to fix inner-city schools without fixing the city in which they are embedded," she wrote in [another book], "is like trying to clean the air on one side of a screen door" (Fox, 2013)[35].

In the context of media production, these inequitable practices are akin to training contract workers for the media industry vs. a richer educational environment to mentor producers and directors. In addition, it is important to note that design elements in the learning environment are not limited to pedagogies. They include access to resources and even the design of the built architectural space of closed spaces, hallways and lecture theaters. In the end, the design of these educational spaces speaks volumes about the social and political priorities of contemporary public education.

As a result, many scholars have noted the value of informal learning spaces for literacy learning. In an article on digital literacy, Sefton-Green et. al.[36] reflects on students' engagement with commercial digital culture in informal learning spaces.

---

35. Fox, M. (2013). Jean Anyon Dies at 72. *New York Times* (September 29). Retrieved October 1, 2013 from http://www.nytimes.com/2013/09/30/education/jean-anyon-dies-at-72-wrote-ghetto-schooling.html
36. Sefton-Green, J., Nixon, H. & Erstad, O. (2009). Reviewing Approaches and Perspectives on "Digital Literacy". *Pedagogies: An International Journa*l, 4:2, 107-125

> Here, the argument is that digital literacy develops in social context, and in concert with other media literacies (as well as with alphabetic print literacy). Obviously, this approach to digital literacy is not in a position to define "standards" of literacy achievement, and the conceptualization of literacy as used in these contexts is quite different from its use in education programmes and in forms of standardized normative literacy assessment currently being put in place in England, the United States of America and Australia (pp. 108-109).

Some would argue that informal learning environments provide a richer and more engaging place to learn and practice digital and information learning. Although promising for cross-fertilization of formal and informal learning spaces, the either-or conversation about learning spaces diverts attention from the needs of students. While compulsory education would benefit from innovation at every level, it still provides crucial opportunities for face-to-face engagement with digital learners for many hours every day on a regular basis. This social space for collaboration, networking, learning and civic engagement is arguably one of the most valuable assets for public schooling. Fortunately these assets are also well aligned with critical, collaborative and particpatory literacy practices for critical analysis and production.

Media Production

The current trend in multi-modal uses of media complicates the choices for educators who want to combine production and related distribution practices with critical analysis in the learning environment. This is especially difficult for educators who have little prior experience with production in any medium. The learning curve for production includes understanding of equipment, software, technical considerations, knowledge of aesthetics, vocabularies for codes and conventions across multiple media, awareness of artistic movements, and distribution tactics—to name a few dimensions of the production process. Gaming, virtual worlds, data visualization

and other forms of production involving sophisticated software programs and coding may be even more difficult for educators who have never gone beyond consumer photography and video production. As a result, hands-on production is not common as an integral component of North American public schools.

However, production is often found in community-based, informal, youth media organizations across the US. These organizations grew from traditions of media access and activism and often partner with schools to introduce media production to students. These strategic partnerships design formal and informal learning opportunities through after-school programs, production camps and occasionally through opportunities for production during the school day.

Because most educators are familiar with "storytelling," production exercises are often focused on the conventions of narrative structure. This is useful as a scaffolded approach to production. However, it can be argued that some media are not primarily interpreted by their narratives. For example, it could be said scriptwriting techniques for film are more about dialogue than description. It could even be said that many films are more about editing than storytelling.

This is where McLuhan's broad ideas about the tensions between form and content can be helpful as a bridge that ties critical analysis to production. For example, screen aesthetics for mobile media differ from those of theatrical films. The concept of authorship and scripts in games and virtual worlds can be fluid, whereas the authorship of stories is usually static. Cross-disciplinary understanding is essential to create the infographics and data visualization that make complex information accessible to a broader public. Panoramas are more common in games than in movies because the animation software used in games makes this technique easier to execute. The list goes on. The idea is not only to analyze *what* is produced, but also at the same time to question *how* a text is produced and if the intended meaning resonates with audiences.

However, many educators are stuck at the baseline idea of "storytelling." The focus on narratives over aesthetics also speaks

to power relationships, voice and authority in the context of educational systems, a process that I have called "the tyranny of the narrative" (Tyner, 2009)37. One thing that helps students to bridge critical analysis with media production is a fundamental knowledge of the arts and artistic movements in every medium. In turn, this helps students to form a vocabulary to deconstruct and critically analyze media texts in a more informed way. Finally, it is important to note that the arts are a major locus of radical reflection and resistance. In his 1974 book, *Film as Subversive Art*[38], Amos Vogel ties these ideas to movements in experimental film production by community-based filmmakers:

> By restoring the primacy of the visual element, this movement brings us face to face with the essence of the medium, the inexplicable mystery of the image. Its god is Eisenstein rather than Shakespeare. The literacy origin and form of commercial cinema—tied to narrative structures and naturalistic sound tracks, to which the images are subsidiary—is discarded (p. 308).

Scholarship and practice related to the intrinsic artistic qualities of digital media are still evolving. Nonetheless, new conventions for 3D media, pixelization, authorship, curatorship, remix and intertextual artistic processes provide exciting new ideas that can help to expand the scope of media education by linking and contextualize media production and analysis across the traditional curriculum.

Expanding the Concept of Blended Learning

The current realignment of priorities in the formal education sector provides some opportunities to integrate media education, but challenges remain. The pathways of literacy vary for each domain and people can be expert in some areas and basic learners in others.

---

37. Tyner, K. (2009). The Tyranny of the Narrative. *Afterimage*, 37:2, 3-10
38. Vogel, A. (1974). *Film as Subversive Art.* New York: Random House

For example, many people identify as experts in reading and amateurs in writing, or they might have problems with vocabularies and contexts for analyzing media, yet they are creative producers of media. Many others feel confident with their literacy skills in offline spaces, but not as confident in online spaces. It could be argued that throughout history, literacy skills have always been uneven, with more readers than writers.

In addition, contemporary literacy practices demonstrate commonalities in online and offline communication that can be connected for learning. One learning design strategy that transcends online and offline environments is the concept of "blended learning." The term is usually applied to distance education courses that combine face-to-face learning methods with computer-mediated activities. When applied more generally to digital and information literacy practices, blended learning makes use of the codes and conventions of a variety of media, in multiple contexts, to identify links and support fluency in media analysis and production in both virtual and real world contexts. The goal is to better enable learners to *code switch* between the interdisciplinary conventions of analysis and production for different media in multiple settings. Changing from traditional to flexible and customized designs for learning is a messy process that demands some time for experimentation, front-end analysis and feedback.

The overall goals and design of distance education can be highly problematic as a model for school reform. Nonetheless, the research and dialogue around blended learning as a fluid transition between online and offline spaces is helpful as educators move beyond the veneer of print literacy concepts over complex multiliteracy practices. More understanding of the potential links between analysis and production expertise in offline and online spaces could offer rich opportunities to design instruction for deeper literacy skills. Whether teacher certification programs and professional development opportunities will embrace innovation of this type remains to be seen.

When applied to actual learning opportunities for literacy attainment, some details matter. For example, within each of the broad

domains of analysis and production, prior experience and knowledge of related communication conventions and practices contribute to these deeper literacy practices. These include awareness of rhetoric, technical expertise, aesthetics, artistic movements, distribution strategies, and media business practices, to name a few. These broader social contexts may help to identify links between media analysis and practice that contribute to deeper literacy practices in any social environment.

The End of the Beginning of Media Literacy: Bridging the Gaps

As a 2013 Canadian conference at the University of Toronto characterized it, discussions about the role of media education is just another milestone in the long pathway to public literacy learning. The name of the conference, sponsored by the Ontario Institute for Studies in Education (OISE) was *The End of the Beginning of Media Literacy: The Next Generation*. Just as Canadian media educators heavily influenced US media education in the last century, the idea of new beginnings again resonates across the border as advocates discuss new agendas for media and information literacy education in the United States.

In the past, simple concepts of literacy supported North American media educators as they advocated for innovation in school literacy practices. The concepts draw from the analogies for print literacy and provide a "comfort zone" for teachers who are familiar with the role of storytelling in the humanities. As print literacy evolves into multiliteracies, reading and writing are often expressed as media analysis (reading) and production (writing). While useful as a starting point, simple binary descriptions of literacy can also project artificial boundaries and ambiguous connections that obscure, confuse and limit dialogue and research related to actual literacy practices in the classroom and beyond. As the choice of communication devices and texts proliferate, the binary concept of literacy as analysis and

production represent orderly "silos" that draw on the public's prior knowledge of print conventions. In the context of formal education, these silos also can reiterate and protect hidebound traditions related to models of efficiency and assumptions about the role of public schooling in society, such as rigid disciplinary boundaries, standards-based education, direct instruction, high-stakes assessment and dismal architectural and interior design in the built world of schooling.

What is needed for practitioners and educators are more opportunities to break down the silos and to creatively explore the related, interdisciplinary network of skills and knowledge that connect analysis and production. This extends to a deeper understanding of the interaction between online and face-to-face literacy practices. Detailed analysis of the bridges and barriers between media analysis and practice go a long way toward supporting the deeper practices that are associated with contemporary literacy practices. The spaces for educational innovation are not always tied to public schooling. Instead, they are happening in collective, local and participatory learning environments in youth media organizations, libraries, museums, non-profits, and other cultural institutions. They are occurring both online and offline.

In spite of numerous barriers to the wide scale integration of digital and information literacy in North American schools, strategies to promote media education resulted in incremental successes in recent decades. In the end, there seems to be broad consensus that media education is a critical component of the education system. Most educators agree that formal education must expand it's literacy instruction to include multiple, digital and interactive forms of literacy. Most students are grateful for opportunities to use their expertise with digital devices and to include a wide range of their "every day" literacy practices in classrooms.

This forensic vision for literacy studies goes beyond advocacy for media literacy education. As digital tools and practices become routine for students, their experiences with digital devices and practices in school settings can currently "ping pong" between entren-

ched resistance and experiential chaos, depending on the individual instructor. The problem is centered in nuanced assumptions about appropriate practices for formal educational systems and their accountability to the public. Although the subject of literacy seems like a side issue, it is actually an embedded and inextricable component in any concept of free public schooling. As the social contract between the public and school systems begins to unravel, it presents an opportunity to propose revitalized spaces for learning based on contemporary literacy practices.

Keynotes

"Games in Social Communication – Towards Literacy of Mobile and Pervasive Play"

Frans Mäyrä
Information Studies and Interactive Media
University of Tampere, Finland

Short Abstract

Games have an increasingly ubiquitous presence in the contemporary life: ranging from traditional board games to computer games with extensive virtual worlds, the contemporary forms of play are also growing into hybrid directions. Moving with the user to various mobile use contexts, the hybrid forms of playfulness combine social media and game play for leisure, as well as non-entertainment purposes. What kind of new forms of literacy are required in the era of mobile and pervasive play?

Short bio

Frans Mäyrä, PhD, is the Professor of Information Studies and Interactive Media, with specialization in digital culture and game studies in the University of Tampere, Finland. He is heading the University of Tampere Game Research Lab, and has taught and

studied digital culture and games from the early 1990s. His research interests include game cultures, meaning making through playful interaction, online social play, borderlines, identity, as well as transmedial fantasy and science fiction.

"Do games for learning need to be 'serious'?"

Nicola Whitton
Director of the Centre for Research in Technology, Innovation and Play for Learning, Manchester

Short Abstract

In this talk, Nicola will examine the benefits and drawbacks of 'serious games', considering their history, place within formal education, and the dominant discourses that surround them, such as ideas of the 'digital native' and 'learner engagement'. She will highlight problems with the notion of 'serious' games, and consider alternative future paths for the field of games and learning.

Short bio

Nicola Whitton is a Senior Research Fellow at the Education and Social Research Institute at Manchester Metropolitan University. She is passionate about the the potential of games and playfulness to create for active and engaging learning, teaching and assessment experiences. Her main focus has been Higher Education but she is also interested in other adult learning contexts, and work with children and young people.

She is a Director of the Centre for Research in Technology, Innovation and Play for Learning, and a Chair of the Association for Learning Technology Games and Learning Special Interest Group.

"Greening the Media Literacy Ecosytem: Towards A 21st Century Pedagogy"

Antonio López
Assistant Professor of Communications and Media Studies
John Cabot University; Rome, Italy

Short Abstract

Is media education using 19th century thinking in a 21st century environment? Connecting communication theory, ecology, media studies, digital pedagogy and ecoliteracy, this keynote bridges media literacy and education for sustainability to reconceptualize the field of media education. The aim is to transition from 19th century industrialism in standard media education practices to a holistic media education approach based on media ecosystems.

Short bio

Antonio Lopez, Ph.D. (http://mediacology.com/) is a leading international expert of media education. With a research focus on bridging sustainability with media literacy, he is an experienced curriculum designer, educator, trainer, theorist, researcher and public speaker. As an author and blogger he has written nume-

rous academic articles, essays and two books: Mediacology: A Multicultural Approach to Media Literacy in the 21st Century (http://mediacology.com/the-book/) and The Media Ecosystem: What Ecology Can Teach Us About Responsible Media Practice (http://www.themediaecosystem.com/). His third book, Greening Media Education, will be released in 2014. He is currently Assistant Professor of Communications and Media Studies at John Cabot University in Rome, Italy.

EJE 1

Usuarios alfabetizados: competencias participativas y transmedia

Medios de comunicación utilizados post terremoto 27F Chile según rango de edad y sexo, considerando vía de acceso, medios tradicionales, redes sociales y tiempo de contacto para comunicarse con amigos y familiares en escenario de catástrofe.

Pérez Monsalve, Macarena[1]
Arias Cerón, Miguel[2]

Resumen

¿Cómo se comunican los ciudadanos post situación de catástrofe como el 27F en Chile? Las personas según sexo y edad ¿Utilizan

1. Psicóloga, Magister en Dirección estratégico de recursos humanos y comportamiento organizacional PUC. Diplomada en Responsabilidad Social Corporativa y Empresarial. En twitter @macarenaperez
2. Psicólogo fundador del Proyecto SerDigital.cl, doctorando en Psicología y Educación, Universidad de Granada, Diplomado en Responsabilidad Social Corporativa y Empresarial. Director de Consultora Divergente. En twitter @MiguelArias

medios tradicionales de comunicación o nuevos medios de interacción social como redes sociales? ¿Existen diferencias y similitudes según perfiles de edades y la forma de comunicarse? ¿los adolescentes se comunican igual que sus padres, profesores o abuelos? ¿Podemos aprender algo si se entiende la catástrofe natural como un instrumento de observación social? ¿Existe diferencias entre hombres y mujeres en la forma y tiempo de comunicación con sus amigos y familiares post 27F?

Palabras clave: Catástrofe, Terremoto 27F, Ciudadanos, Redes Sociales, Medios de Comunicación.

I . Presentación

Las situaciones de catástrofe, como tsunamis, terremotos o atentados, desorganizan el funcionamiento macrosocial de los países o continentes como el funcionamiento cotidiano de los ciudadanos. Escenario ya observado en España el 11M, donde de un minuto a otro, los ciudadanos y los taxistas se transforman en eslabón protagonista, en los puentes iniciales y necesarios para reestablecer el sistema, para contener o permitir el inicio del reinicio.

El terremoto en la zona centro sur de Chile, de la madrugada 27F significó un momento crítico llamado por algunos la "apropiación social de las Tecnologías de Información y Comunicación", especialmente en relación al uso colectivo y estratégico de las aplicaciones y redes sociales. (Sáez C. y Peña P., 2012), pero faltan datos o formalización del uso de las nuevas y antiguos medios de comunicación en este escenario de catástrofe. Se considera uno de los seis terremotos más fuertes y destructivos medidos instrumentalmente en el mundo. 30 minutos después, numerosas zonas costeras experimentaron varios maremotos, conocidos como tsunamis. Seis regiones chilenas fueron afectadas, zona donde se concentra el 80 por ciento de la población nacional. (Gómez, 2011).

Uno de los elementos claves que experimentas las personas en escenario de catástrofe es el alto nivel de incertidumbre y ansiedad

al perder contacto, comunicación o no tener información del estado de familiares, amigos o conocidos, factor social cotidianos que se buscan reestablecer. Recuperar los canales y vías de comunicación depende de múltiples factores que se pueden clasificar en tres grandes áreas o grandes categorías a) disponibilidad de los medios de comunicación de primera y segunda generación desde la matriz estructural de telecomunicaciones y matriz energética del país, b) acceso social a canales o medios de comunicación de primera y segunda generación c) competencias mediáticas y digitales de los ciudadanos lo que se expresa en el uso de la matriz de comunicación en estos escenarios. Por esto resulta importante conocer el camino o vía para comunicarse y contactar a familiares o amigos post catástrofe. El resultado funcional o concreto nos entrega un indicador indirecto de la relacional de los tres factores en el uso de medios de comunicación tradicionales y nuevos medios de los ciudadanos/as chilenos/as post 27F en relación a variables de sexo y perfil de edad.

Como problemática general, el terremoto evidenció la fragilidad de la red tecnológica y de telecomunicaciones en Chile (Barros, 2010 en Sáez C. y Peña P., 2012), porque sistemas de alertas, comunicaciones telefónicas (incluyendo el funcionamiento de telefonía móvil) y el acceso a servicios de Internet se vieron seriamente colapsados durante la emergencia e incluso en los días posteriores. En primer lugar, por la caída en el sistema eléctrico, provocando que data centers y proveedores de ISPs que estaban funcionando no dieran abasto y luego por un conjunto de fallas que provocaron la caída de Internet. (Sáez C. y Peña P., 2012, pp. 73), pero ¿cómo experimento el usuario final la necesidad y requerimiento concreto de contactar a sus amigos y familiares? ¿Cuál fue el uso concreto de medios tradicionales y nuevos medios, considerando redes sociales, telefonía móvil y email? Con el aporte de 15.510 chilenos y chilenas se identifican las vías de acceso, medios antiguos y nuevos como el tiempo que tardaron en comunicarse post el 27F considerando el sexo y los distintos perfiles de edades. ¿Como adolescentes o adultos se comunican en escenario de catástrofe?

El objetivo es identificar el tiempo de acceso y uso de medios de comunicación tradicionales y Redes Sociales de los/as ciudadanos/as chilenos/as a nivel nacional post 27F (terremoto 27 Febrero 2010) según rango de edad, niños, adolescentes, jóvenes, adultos jóvenes, adultos y mayores de 50 años. El episodio abre también la oportunidad de conocer los reales alcances de la conectividad y como se utilizan los medios de comunicación y su efectividad en escenario de catástrofe desde los usuarios.

> "Por primera vez, hay registros del uso de una red social como Twitter, Facebook y Youtube, para dar cuenta en relatos de primera persona de lo que se había vivenciado en el terremoto, e incluso para dar cuenta del tsunami (maremoto), que en un primer momento ni autoridades ni medios de comunicación lograban confirmar, para pedir ayuda y convocar a la solidaridad - voluntariado y ubicar personas. De esta manera, tenemos un hecho de emergencia nacional que tradicionalmente era seguido y construido como relato colectivo en Chile a través de medios analógicos como radio y televisión, convertido en una tragedia donde cada persona podrá convertirse en actor y generador de contenidos claves sobre la experiencia del terremoto" (Sáez C. y Peña P., 2012, 2012, pp. 74).

El 2010 Chile experimenta una asintota en el uso de redes sociales como facebook y fotolog, pero en un crecimiento importante en twitter y YouTube, potenciado post terremoto 27F (Arias, 2010). El uso en facebook tiende a ser strong y el uso en twitter Light y se observa variabilidad según el sexo y perfiles de edades, pero no existe información en escenario de catástrofe. Desde un modelo integrador es clave la alfabetización Digital de los ciudadanos. De acuerdo a lo señalado por Bawden, 2002, se necesita un concepto de alfabetización amplia y compleja, que incluya las alfabetizaciones basadas en destrezas, pero no se limite a ellas, ni a una tecnología particular o conjunto de tecnologías. La comprensión, el significado el contexto han de ser sus temas centrales. "La educación mediática o alfabetización digital no pueden convertirse en un medio para crear consumidores y usuarios de tecnología, no puede depender en modo alguno de los intereses comerciales de las empresas dominantes en cada momento" (Gutiérrez y Tyler, 2011).

Frente a los medios analógicos y digitales se debe realizar una distinción en entre el mensaje digital y la plataforma digital, el significado de la estructura entre lo digital y análogo.

CUADRO 1: DEFINICIÓN RELACIONAL DE LO DIGITAL Y ANÁLOGO3

Nivel / Dimensión	Digital	Análogo
Comunicación / mensaje	El nombre, señalizador o mensaje NO tiene relación física, estética o funcional con el objeto nombrado. Es nombre o señalizador desde el acuerdo social funcional.	El nombre, señalizador o mensaje tiene relación física, estética o funcional con el objeto nombrado en su todo o en parte de él como acuerdo social.
Plataforma / soporte	Discreta. Puede tomar posición definida con infinita probabilidades en relación al código o sistema mayor (3D, codificado o cuantizado) sin requerir de "tiempo de traslado" para pasar de un punto a otro.	Continua. Puede tomar infinita posición en probabilidades finitas entre dos puntos (4D) pero requiere "tiempo de traslado" para pasar de uno a otro.

En el estudio del CNTV las radios nacionales y locales obtuvieron la mejor evaluación (89% de notas 6 - 7), seguidas de Internet (72%) y luego la TV abierta (70%). (Sáez C. y Peña P., 2012, 2012) en relación a confianza o evaluación, pero no es medido el nivel de uso para contactar a familiares y amigos. La televisión desde su carácter "autocéntrico" y "sociocéntrico" tiende a un rol informativo en momentos de catástrofe con la necesidad de potenciar su funcionalidad sociocéntrica desde una contención emocional (Souza y Martínez, 2011). Esto genera contenidos más rígidos en estructura y función que las redes sociales, donde los usuarios generan, administran contenido y vínculos, elementos que no ocurre en los medios tradicionales como la TV o periódico (Arias, 2010).

3. Cuadro elaboración propia como visualización didáctica de la interaccion de los niveles y usos de lo digital y análogo. Definición Relacional.

La relevancia de los ciudadanos comunicados y comunicando se hace evidente en situaciones de catástrofe como atentados, terremotos o tsunamis. Para el 27F "el país quedó sin comunicación vial, de telecomunicaciones y sin control de daños, es decir, sin un aparato estatal que pudiera leer lo que estaba pasando en el territorio nacional durante varias horas" (Gómez, 2011 pp.160).

La investigación4 se realiza en el marco del Bicentenario en Chile con el patrocinio de UNICEF, Enlaces (MINEDUC) y Comisión Bicentenario (Gobierno de Chile) y es desarrollada por Consultora Divergente y Proyecto www.serdigital.cl el año 2010. La investigación se desarrolla en el marco de la línea de investigación de Miguel Arias Cerón en el programa de doctorado en Psicología y Educación de la Universidad Granda.

La presente investigación entiende la catástrofe natural como un instrumento de observación social (Pérez-Mallaína, 2005). En este caso específico de los medios tradicionales y nuevos medios frente a necesidades y demandas reales de los ciudadanos post terremoto 27F.

II. Estudio empírico

Objetivo general

Identificar el acceso, tiempo y vía de comunicación post terremoto 27F según; Perfiles de Edad, Sexo y Muestra total en los distintos grupos a nivel nacional considerando medios tradicionales y redes sociales.

Descripción, población y muestra

Estudio de tipo descriptivo, con un diseño no experimental transaccional, en el cual la recolección de información se realizó en un solo momento. El análisis busca identificar los perfiles y niveles de Alfabetización Digital según Sexo y Perfil de Edad a nivel nacional.

4. Los datos específicos según rango de edad no se han publicado en otro medio académico.

TABLA 1: FRECUENCIA Y PORCENTAJES QUE REPRESENTA CADA CUOTA RESPECTO DEL TAMAÑO TOTAL DE LA MUESTRA

	Hombres		Mujeres		Total	
	N	%	N	%	N	%
Niños/as	697	4,49	998	6,43	1695	10,93
Adolescentes	2408	15,53	4416	28,47	6824	44,00
Jóvenes	2123	13,69	3360	21,66	5483	35,35
Adulto Joven	265	1,71	435	2,80	700	4,51
Adulto	154	0,99	369	2,38	523	3,37
Más de 50	104	0,67	181	1,17	285	1,84
Total	5751	37,08	9759	62,92	15510	100,00

La muestra es no probabilística ponderada para tratamiento semiprobabilístico. La muestra no paramétrica a nivel nacional, con representación en las distintas cuotas y grupos de edades, permite la ponderación y el tratamiento de la muestra con características semiprobabilísticas y sus propiedades investigativas. Muestra ponderada: total 15.510.

Edad participantes: 5 a 79 años. Muestra total: 17.223. Muestra ponderada (Según Censo 2002): 15.510. Muestra ponderada estudiantes básica y media: 12.926

Confianza y error de muestreo: Se pondera la muestra y el tamaño total de la muestra ponderada se mantiene igual al de la inicial, la cual se calculó con un 95% de confianza y 1% de error de muestreo.

TABLA 2: CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA GENERAL, SEGÚN PERFILES, SEXO Y EDAD

	Mujeres		Hombres		Promedio edad	Total
Perfiles	N	%	N	%		
Niños/as	998	58,9%	697	41,1%	8,57	1.695
Adolescentes	4.416	64,7%	2.408	35,3%	12,26	6.824
Jóvenes	3.360	61,3%	2.123	38,7%	17,16	5.483
Jóvenes adultos	435	62,1%	265	37,9%	34,30	700
Adultos	369	70,6%	154	29,4%	44,25	523

Mayores de 50	181	63,5%	104	36,5%	55,32	285
Total	9.759	62,9%	5.751	37,1%	16,58	15.510

A continuación se exponen las categorías de las variables de segmentación utilizadas para estructurar los resultados. Cada una de ellas se presenta con su rango de valores o las características que incluye. Se utilizará la variable Sexo, Zona geográfica (regiones), Zona Región Metropolitana, Perfil Edad y NSE.

Perfiles de edad, la cual se estructura a partir de la edad en años de los sujetos

TABLA 3: CATEGORIZACIÓN DE LA EDAD A PARTIR DE LOS INTERVALOS

Perfiles de Edad	Edad
Niños/as	5 a 9 años
Adolescentes	10 a 14 años
Jóvenes	15 a 29 años
Jóvenes Adultos	30 a 39 años
Adultos	40 a 49 años
Mayores de 50 años	50 a más años

Operacionalización Medios Tradicionales y Nuevos Medios:

Se considera medio tradicional de comunicación los que ya se utilizaron en el terremoto de Chile en 1985 como la TV, radio, teléfono fijo, transmisor. Se consideran nuevos medios los que se utilizan por primera vez en el terremoto del 2010; como facebook, twitter, celular con uso masivo, MSN y Mensaje de texto.

Resultados

1. Vía / canal para comunicarse post terremoto 27F.

Contactar y comunicarse con familiares y amigos post situación de emergencia o catástrofe, como el terremoto 8,8 del 27F 2010 en

Chile, es un tema compartido por los/las ciudadanos/as de las distintas edades. Más allá de una lectura abstracta de la Alfabetización Digital Mediática, se registra un momento histórico común frente a un desafío o situación problema a resolver de forma práctica desde vías diversas y potenciales considerando antiguos y nuevos medios para lograr el ciclo de comunicación.

TABLA 4: DISTRIBUCIÓN DE LA FORMA EN QUE SE COMUNICÓ POST TERREMOTO 27F, SEGÚN SEXO, PERFIL DE EDAD Y MUESTRA TOTAL.

Perfiles								
	Adolescentes	Jóvenes	Jóvenes Adultos	Adultos	Mayores de 50	Mujeres	Hombres	Total
Medios Tradicionales	M	M	M	M	M	M	M	M
Llamada Teléfono fijo	38,4%	38,2%	37,3%	42,8%	49,1%	41,1%	34,4%	38,7%
Usando radio transmisor	2,8%	1,6%	0,4%	1,5%	2,8%	1,8%	2,6%	2,1%
Por un programa TV	2,9%	2,2%	0,3%	1,1%	1,4%	2,1%	2,8%	2,3%
Por programa de Radio	3,9%	2,6%	2,6%	1,7%	4,2%	3%	3,4%	3,2%
Nuevos Medios	M	M	M	M	M	M	M	M
Mensajes por celular	31%	31,1%	25,6%	20,8%	19,6%	31,7%	27,3%	30,1%
Llamada por Celular	69,8%	70,1%	57,9%	52,4%	57,5%	69,6%	65,9%	68,3%
Usando Twitter	2,7%	4,6%	7,7%	1,7%	2,8%	3,4%	4,4%	3,8%

Usando Facebook	25,9%	27,8%	25,6%	15,5%	10,2%	28,1%	22,1%	25,9%
Por medio de MSN	21,7%	20,1%	7,7%	4,2%	4,2%	20,7%	16,3%	19,1%
Vía e-mail	8,7%	6,7%	12,3%	11,9%	11,6%	7,4%	9,7%	8,2%
Otros Medios	M	M	M	M	M	M	M	M
Otro	4%	3,7%	6%	0,4%	5,3%	2,7%	5,1%	3,6%

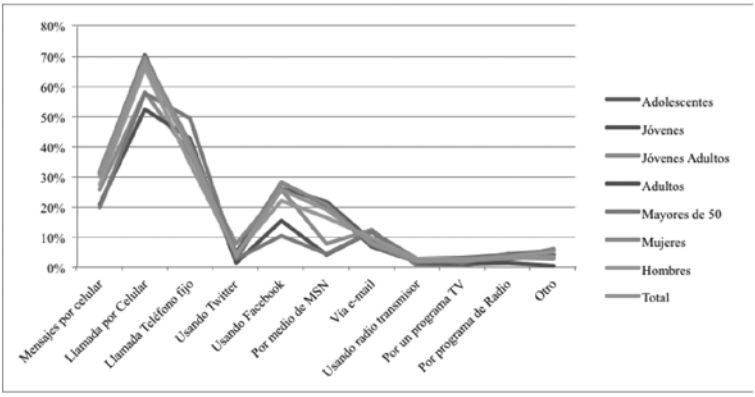
La forma de contactar y comunicarse post catástrofe en los distintos perfiles de edades es multicanal, con flujos diversos que tienden a agruparse en cinco a siete vías y con fluctuaciones según los perfiles de edad.

La llamada por celular o móvil es el principal canal de contacto en todos los perfiles, con pick de uso en los jóvenes (70,1%), seguidos por los adolescentes (69,8%), los Jóvenes Adultos (57,9%), Mayores de 50 años (57,5%) y Adultos (52,4%). La llamada por teléfono fijo es el segunda vía más utilizada en los distintos perfiles según edad con pick en los Mayores de 50 años (49,1%), seguidos por los adultos (42,8%), Adolescentes (38,4%), Jóvenes (38,2%) y Jóvenes Adultos (37,3%).

Se observa una brecha importante y marcada en el uso de MSN según los perfiles de edad donde 1 de 5 Adolescentes (21,7%) o Jóvenes (20,1%) lo usa como vía de comunicación y sólo 4 de 100 en Adultos y Mayores de 50 (4,2%). En jóvenes adultos 8 de 100 lo usa (7,7%). Existe la tendencia contraria con el e-mail, donde es usado más por Jóvenes Adultos (12,3%), Adultos (11,9%), Mayores de 50 años (11,6%), seguidos por los Adolescentes (8,7%) y Jóvenes (6,7%).

Twitter es utilizado para contactar amigos y familiares en escenario de catástrofe principalmente por Jóvenes Adultos (7,7%) y tiene bajo uso en Jóvenes (4,6%), Adolescentes (2,7%), Adultos (1,7%) y Mayores de 50 años (2,8%). El uso de Facebook destaca en las nuevos medios de uso para contactar con pick en los jóvenes (27,8%), seguidos por los adolescentes (25,9%), Jóvenes Adultos (25,6%) y en menor porcentaje en Adultos (15,5%) y Mayores de 50 años (10,2%).

GRÁFICO 1: DISTRIBUCIÓN DE LA FORMA EN QUE SE COMUNICÓ CUANDO OCURRIÓ EL TERREMOTO, SEGÚN SEXO, PERFIL DE EDAD Y MUESTRA TOTAL



Como señala el gráfico 1, las mujeres utilizan más Facebook para contactar post terremoto que los hombres, con 28,1% y 22,1% de uso respectivamente. Los hombres contactan más que las mujeres desde el email con 9,7% y 7,4% respectivamente. Por twitter 4,4% sobre 3,4% de las mujeres, las que destacan en uso de llamadas por celular (69,6%), teléfono fijo (41,1%) y MSN (20,7%).

Los medios tradicionales de comunicación como TV y radio tienen bajo porcentaje de efectividad en contactar a amigos o familiares en los distintos perfiles de 0,3% a 2,6% con pick en programa de radio en mayores de 50 años con 4,2%; porcentajes bajos como en el uso del transmisor. La alternativa "Otro" medio de contacto tiene bajos porcentajes en los distintos perfiles de edades, desde 0,4% en Jóvenes Adultos a 5,3% en Mayor de 50 años.

El tipo de vía de comunicación y tiempo de contacto tiene variaciones según rango de edad de la personas y sexo. En relación a los promedios nacionales, el 68,3% de los/las chilenos/as se comunicó con sus amigos y familiares llamando por celular, llamada de teléfono fijo y mensajes de texto. El 25,9% se comunicó post terremoto usando Facebook, 19%, MSN y 3,8%, Twitter. El 38,7% se contactó usando el teléfono fijo, especialmente los adultos y adultos mayores. En general, sobre el 35% se logró comunicar en las primeras horas con sus familiares y amigos cercanos.

2. Tiempo en comunicarse post terremoto 27F.

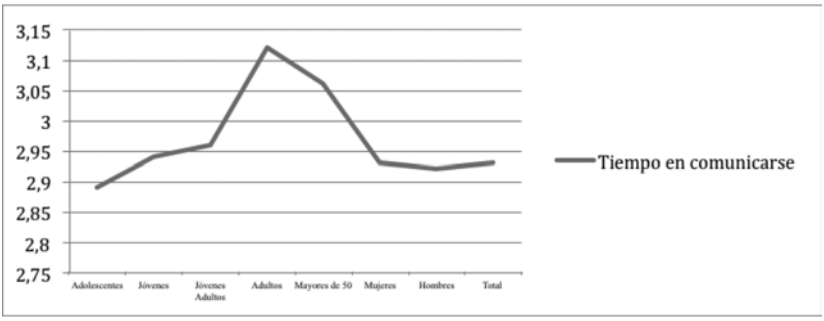
El tiempo promedio para contactar a familiares y amigos post terremoto es de 3 horas. El 19,3% de los Mayores de 50 años tardaron más de un día y 7% de ellos más de una semana en contactar a sus familiares y amigos.

TABLA 2: DISTRIBUCIÓN TIEMPO EN COMUNICARSE CON AMIGOS Y FAMILIARES CUANDO OCURRIÓ EL TERREMOTO 27F, SEGÚN SEXO, PERFIL DE EDAD Y MUESTRA TOTAL

Perfil Edad	Tiempo (M)	+ de un día	+ de una semana
Adolescentes (10 a 14 años)	2,89 horas.	17,4%	5,0%
Jóvenes (15 a 29 años)	2,94 horas.	16,6%	4,0%
Jóvenes Adultos (30 a 39 años)	2,96 horas.	19,7%	3,1%
Adultos (41 a 49)	3,12 horas.	20,4%	5,2 %
Mayores de 50 años	3,06 horas.	20,3%	7,4%

Los adolescentes son los que menos tiempo tardan en contactar a sus amigos y familiares. 17,4% lo hace después de un día y 5% después de una semana. Los jóvenes tardan 2,94 horas, los jóvenes adultos 2,96 y los adultos 3,12.

GRÁFICO 2: TIEMPO EN COMUNICARSE CON AMIGOS Y FAMILIARES CUANDO OCURRIÓ EL TERREMOTO 27F, SEGÚN SEXO, PERFIL DE EDAD Y MUESTRA TOTAL.



Los adultos son los que más tardan en comunicarse con 3,12 horas y los mayores de 50 años generan brecha inversa en 6 puntos. Las mujeres contactan más y por más vías, pero no muestran tiempo

significativamente distinto con 2,93 horas mujeres y 2,92 horas los hombres. Si es relevante el perfil de edad, donde los adolescentes tardan en comunicarse post catástrofe 2,89 horas.

Conclusiones

Conocer la forma para comunicarse que los ciudadanos usan en escenario de catástrofe permite establecer punto críticos y potencialidades en programas nacionales de comunicación y prevención en momentos de crisis o situaciones catastrófica en pro del uso eficiente de matriz de comunicaciones del país y el resultado eficiente de los usuarios. La investigación desde el uso o usabilidad, permite complementar la información que habitualmente se establece en infraestructura o equipamiento, olvidando muchas veces la interacción concreta de los usuarios desde sus necesidades y requerimiento. En este sentido se comprende el catástrofe natural como un instrumento de observación social, específicamente en el uso de los medios de comunicación tradicionales y nuevos medios para contactar a amigos y familiares post terremotos 27F según perfiles de edades y sexo.

Se identifica que los/as ciudadanos/as utilizan distintos canales o vías, tanto tradicionales como nuevos medios, para comunicarse con amigos y familiares post catástrofe, siendo las llamadas de teléfono fijo y celular las más utilizadas, seguidas por al mensaje de texto, MSN y Facebook.

Según perfiles de edad, el uso de MSN está presente principalmente en adolescentes y jóvenes. Se observan bajo puntaje según los perfiles de mayor edad, una tendencia observada en facebook. El email es más utilizados por los jóvenes adultos y twitter tiene tanto impacto en contactar a los amigos y familiares como un programa de TV o radio entre 0,3% y 7% en los jóvenes adultos usando twitter.

Desde el sexo se identifica que las mujeres contactan más y por distintas vías, pero no presenta diferencia con el tiempo promedio que tardan los hombres, de 2,93 horas y 2,92 horas respectivamen-

te. Sí presentan mayor porcentaje de logro en distintas plataformas, destacando en facebook (28,1%) en relación a los hombres (22,1%).

La vía de comunicación se actualiza desde los distintos perfiles de edades. En los mayores de 50 años se observa en 1 de 2 el uso del teléfono fijo para contactar y los tiempo que tarda en el contacto es levemente mejor que los observados en los adultos, con 3,06 en los mayores de 50 años y 3,12 en los adultos. Es decir, independiente del medio, sea tradicional o nuevos medios, según el perfil de edad se observa alto nivel de efectividad en distintos medios de comunicación, que finalmente operan como complementarios. Desde este punto se observa que existe relación entre los perfiles de edades y el tipo de vía utilizada. Si bien el mensaje de texto es la alternativa más recomendada por algunas campañas del gobierno, es utilizada en tercera lugar, con 19,6% de uso en las personas mayores de 50 años y 31% en los adolescentes. Independiente de las recomendaciones de uso eficientes de las comunicaciones en escenario de catástrofe, desde los adolescentes a los mayores de 50 años prefieren la llamada tradicional y llamada del móvil como vía inmediata de comunicación.

El considerar los medios tradicionales y nuevos medios como objetos de estudio en escenario de catástrofe permite identificar elementos bases en diseños sociales y nacionales en estas situaciones, como los elementos bases en los procesos de intervención y medición.

Referencias bibliográficas

ARIAS, M. (2010). *Radiografía del Chile Digital 2.0 en el Bicentenario.* Editorial Divergente (libro digital). Santiago - Chile. Disponible en www.serdigital.org

BAWDEN, D. (2002). *Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital.* Anales de Documentación, número 005. Universidad de Murcia Espinardo, España. Pp.361-408

SÁEZ CHIARA Y PEÑA PATRICIA (2012) El 27/F entre los medios analógicos y los digitales: de la audiencia televisiva a los "prosumidores"

en casos de emergencia y catástrofes naturales. Actas de la VI Conferencia ACORN-REDECOM, Valparaiso (Chile), 17-18 de Mayo de 2012.

SOUZA, D. Y MARTÍNEZ V. (2011). La intervención de la televisión en el terremoto chileno. Comunicar nº36. v. XVIII. Revista Científica de Educomunicación. Pp 69-76.

GUTIÉRREZ A. Y TYLER K. (2011) Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. Comunicar, nº 38, v. XIX, 2012, Revista Científica de Educomunicación; ISSN: 1134-3478. Pp31-39

GÓMEZ RUBÉN (2011) Medios de comunicación, terremotos y tsunamis.(PP. 158–165). Perspectivas de la Comunicación · Vol. 4, Nº 1, 2011 · ISSN 0718-4867 Universidad de la Frontera · Temuco · Chile

PÉREZ-MALLAÍNA, P. (2005). Las catástrofes naturales como instrumentos de observación social: el caso del terremoto de Lima en 1746. Anuario de Estudios Americanos. Julio – Diciembre. España.

Inclusão digital - o que pensam Governo e Beneficiários (jovens de periferia)?

Flavia Barbosa Ferreira de Santana
flaviabfs@gmail.com
Doutoranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco
Maria Auxiliadora Soares Padilha
dorapadilha@gmail.com
Prof. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

Este artigo analisa a concepção de inclusão digital de um projeto desenvolvido em Recife (recife.jovem.com) e dos seus beneficiários. Pondera-se acerca da inclusão digital e seus determinantes tecnológicos (acesso e uso, competência informacional e apropriação tecnológica) e dos não tecnológicos (reconhecimento do contexto e desigualdade social). Comparou-se como o Projeto pretende incluir digitalmente o jovem beneficiário e como este quer ser incluído. Os resultados permitiram identificar que um programa público de inclusão digital deve oferecer o acesso à tecnologia, mas atrelado a isso deve agregar conceitos, valores e compreensões sobre o papel dessa tecnologia considerando o contexto de uso das mesmas. Na

relação entre como o projeto pretende incluir e como os beneficiários querem ser incluídos chegou-se a conclusão que, para o projeto, incluir digitalmente é dar acesso as TIC, enquanto para os beneficiários é a relação do uso da tecnologia ao modo de vida. Para os beneficiários, jovens de periferia, incluir digitalmente deve passar por questões como o lazer, a comunicação e o entretenimento. Assim, para os jovens, ser incluído digital passa também por uma dimensão interativa, que é aquela que considera o contexto, a interatividade entre os sujeitos, a apropriação social das TIC, a participação das pessoas na rede, a valorização da cultura e o sentimento de pertença.

Palavras-chave: Inclusão digital, Jovens, Governo, Periferia.

Introdução

Inúmeros são os projetos, programas e iniciativas do Governo brasileiro para a inclusão digital no país. Contudo, ainda não dispomos de um programa único e integrado de inclusão digital que articule as iniciativas dos diversos setores: federal, estadual, municipal e também do terceiro setor. Muitas dessas iniciativas foram criadas com o objetivo de incluir digitalmente, no entanto, suas ações e preocupações estão ainda muito voltadas para o aspecto técnico e instrumental do acesso e do uso da tecnologia, quando na verdade deveriam primar pelo processo de interação entre acesso, uso, produção e compartilhamento do conhecimento.

É certo que a disponibilidade do acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) é requisito necessário para que haja inclusão digital, no entanto, ela *per si* não é suficiente. Um requisito fundamental é a inclusão social que por sua vez requer renda e educação, entre outras coisas. Ao buscar identificar os objetivos dos programas de inclusão digital, depara-se com objetivos muito diferentes entre si, a saber: econômicos; de ampliação de mercados; para democratização da informação e do conhecimento; os que contemplam a dimensão política da inclusão social; os que visam capacitar

mão de obra para o mercado.

Dependendo da forma como se concebe e conceitua inclusão digital tem-se diferentes ênfases na formulação dos programas e projetos. Sendo assim, ao analisar como pensam Governo e beneficiários, sobre inclusão digital, é possível desvelar uma concepção que contribui para uma efetiva inclusão digital desses beneficiários, como consequência, uma melhoria na formulação das ações de inclusão digital por parte do Governo.

Apontamentos sobre inclusão digital

Algumas pesquisas apontam distintos conceitos e concepções sobre inclusão digital por parte do governo e beneficiários dos projetos (Santana, 2011; Chagas, 2011). De modo geral, o Governo aponta no sentindo de incluir digitalmente via acesso, com a adaptação dos sujeitos a uma sociedade exploradora e globalizada, em que o acesso à Internet e a distribuição de computadores ainda se constituem as principais formas de se pensar a inclusão digital. Já os beneficiários apontam no sentindo de uma inclusão digital em que a apropriação de novos conhecimentos e melhoria social a partir do uso da tecnologia seja o fator principal, considerando o contexto das comunidades atendidas.

Em geral, os programas de inclusão digital estão mais focados no acesso ao computador, na instrumentalização em informática e na conectividade, desenvolvendo mais uma perspectiva instrumental do processo de inserção dos sujeitos na sociedade da informação que os processos mais complexos de inclusão digital, tais como os capitais: técnico, econômico, cognitivo, intelectual, social e cultural (Lemos, 2004). Ou seja, esses programas pensam pouco na atuação dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão digital como sendo os autores legítimos, trazendo em sua maioria a ênfase tecnocrática priorizando o capital técnico em detrimento dos outros.

É evidente que o acesso à Internet e a distribuição de computadores ainda se constituem as principais formas de se pensar a inclusão digital. E o governo tem feito isso. O que os beneficiários desses

projetos nos apresentam é que atrelado a isso, os programas de inclusão digital devem enfatizar mais o uso das tecnologias preocupando-se com a produção e apropriação de novos conhecimentos. Ou seja, eles querem que os programas de inclusão digital priorizem além dos conteúdos técnicos, outros conteúdos que promovam a cidadania ativa e participativa das pessoas.

Partindo para outras análises sobre a inclusão digital verifica-se que uma delas aponta a necessidade de oportunidades mais igualitárias de acesso à tecnologia, sobretudo com a sua ampliação nas camadas mais pobres da sociedade. A inclusão digital também é vista como fator de integração das classes menos favorecidas economicamente, como um fator para a inclusão social (Silveira, 2003).

E é por tudo isso que este estudo concorda com Pellanda (2005) quando diz que

> É preciso pensar em estratégias de inclusão digital não estreitamente ligadas a adestramentos e acesso a serviços, mas estratégias ampliadas de inclusão social mediante uma cultura digital com o conhecimento e a consciência. (Pellanda, 2005: 43).

O foco dos programas deve ser a inclusão social que é a real finalidade da inclusão digital. Por isso, um programa de inclusão digital precisa considerar não apenas, ou prioritariamente, o acesso às TIC, mas também estratégias que deem suporte ao uso efetivo das mesmas para, visando uma inclusão dos sujeitos considerando, sobretudo, o contexto social de aplicação desses programas. Isso porque acredita-se que quando o contexto social é considerado, quanto ao uso da tecnologia, as pessoas passam a ser vistas como ativas na interação com a tecnologia, responsáveis pela produção de conteúdo e autônomas e críticas em relação às informações e ao conhecimento produzido.

A escola itinerante de informática - projeto recife.com.jovem

A Prefeitura do Recife oferece para as comunidades, através da Escola Itinerante de Informática (EII), o projeto recife.com.

jovem. Nele há a oferta de dois cursos de informática: Tecnologia e Cidadania e Telemática e Informática. Cada curso tem a duração de dois meses perfazendo um total de 40hs/a cada um deles. As vagas são destinadas aos moradores do Recife com mais de 14 anos e com o ensino fundamental I (1ª a 4ª série) completo.

O projeto recife.com.jovem da Prefeitura do Recife tem como principais objetivos: combater a exclusão digital; formar o jovem que procura o primeiro emprego; profissionalizar os jovens para inserção no mercado de trabalho; possibilitar o acesso a novas técnicas de comunicação e informação; fazer dos jovens indivíduos ativos na comunidade.

Segundo a Prefeitura do Recife, o projeto "atua numa perspectiva de trabalhar junto à população os recursos tecnológicos como instrumentos para fortalecimento da cidadania e atendimento às demandas da comunidade", onde "as unidades móveis proporcionam maior alcance, permitindo que o projeto chegue às comunidades mais distantes. A inclusão digital é garantida pela gratuidade e pelo fácil acesso" (página da Prefeitura do Recife, 2007). Uma característica importante a destacar, é que a EII utiliza softwares livres. Os computadores utilizam os dois sistemas operacionais (Linux e Windows).

Metodologia

Este estudo teve como sujeitos de pesquisa alunos de cursos promovidos pelo projeto recife.com.jovem. O estudo foi realizado em duas turmas, perfazendo um total de 17 alunos entre 14 e 37 anos, destaca-se que a maioria era jovem tendo entre 15 a 24 anos e que apenas um adulto tinha 37 anos. A maioria dos alunos era do sexo feminino. Procurou-se identificar os indicadores de inclusão social, concepção de inclusão digital e o que é ser incluído digital na visão dos mesmos. Para tal foram aplicados formulários eletrônicos com questões possíveis de identificar essas questões.

Com a finalidade de identificar a concepção de inclusão digital

nos objetivos e ações por parte do governo, foram eleitos como documentos as notícias veiculadas no Diário Oficial da Prefeitura do Recife e o Projeto da Escola Itinerante de Informática, visto que nesses documentos encontra-se o discurso da gestão da Cidade.

Quanto ao instrumento de análise de dados utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdo (AC) que possibilitou alcançar diretamente o que existe por trás do que se diz, procurando identificar: a concepção de inclusão digital existentes nas notícias veiculadas no site da Prefeitura do Recife, uma vez que traz a sua perspectiva política; e a concepção de inclusão digital que permeia o Projeto da Escola Itinerante de Informática.

Esta análise foi feita a partir da leitura do Projeto e das notícias e; a concepção de inclusão digital dos beneficiários do projeto. Ao trabalhar os dados na perspectiva de uma AC procura-se num texto algo que não está aparente já na primeira leitura e que precisa de uma metodologia para ser desvendado. Segundo Bardin (2009), Análise de Conteúdo é:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2009:42).

Foi realizada uma análise relacional entre a forma em que o Projeto da EII pretende incluir digitalmente o jovem e como este quer ser incluído. Essa escolha se justifica porque acredita-se que os grupos trazem discursos e interesses diferenciados, como pude ser visto ao longo deste estudo e relatado a seguir.

Resultados

Analisando as notícias veiculadas pela Prefeitura (divulgação dos cursos oferecidos e entrevistas com as pessoas que os procuravam)

verificou-se que estes traziam a ideia de que os cursos iriam: possibilitar o fácil acesso às TIC; facilitar o acesso ao mercado de trabalho; e formaria para o trabalho (empregabilidade e profissionalização).

Isso revela que para a Prefeitura a inclusão digital da população de baixa renda passa pela necessidade de prover acesso ao equipamento com conexão à Internet para combater a exclusão digital e como consequência a exclusão social via a obtenção de um emprego. Isso evidencia que a prefeitura acredita que o acesso as TIC *per si* já inclui o sujeito digitalmente. No entanto, é preciso considerar que o insucesso na obtenção do emprego não vem apenas da falta do domínio das ferramentas computacionais, mas está ligada diretamente aos aspectos cognitivos provenientes de uma cultura e de um sistema educacional de pouca qualidade.

Em uma das notícias analisadas identificou-se que a Prefeitura destaca que os cursos oferecidos pela EII vão proporcionar uma volta aos estudos. E que isso se daria via acesso as TIC. No entanto, em uma das falas dos entrevistados identificou-se a perspectiva de inclusão digital via a apropriação do uso das novas tecnologias, uma perspectiva que vai além da questão da instrumentalização em informática. Essa fala traz que o sujeito "estará fora do seu tempo" se não se apropriar do uso das TIC, isso nos revela uma maior preocupação com a desigualdade no acesso ao conhecimento. Pode-se inferir aqui que o sujeito quer aprender para se sentir incluído na sociedade da informação ao qual faz parte, mesmo que de forma induzida.

É evidente que sem a informação que desemboca em educação, cultura e conhecimento, não se resolve a desigualdade social. Nesse caso, a tecnologia aparece predominantemente como vilã, pois à medida que a produção de trabalho passa a ser automatizada vai causando uma diminuição dos postos de trabalho e eliminando funções rotineiras e repetitivas.

Para o governo há o entendimento maior que a exclusão social se relaciona com a questão da empregabilidade e que a inclusão digital se efetivará a partir do momento em que os beneficiários tenham acesso as TIC e uma formação instrumental nos cursos oferecidos pelos projetos. Fica evidente que o insucesso na obtenção do empre-

go vem apenas da falta do domínio das ferramentas computacionais não levando em conta que esse domínio está ligado diretamente aos aspectos cognitivos provenientes de uma cultura e um sistema educacional de pouca qualidade. Nesse sentido a tecnologia aparece aqui como heroína, como se, ao dominá-la, consegue-se um vínculo formal de emprego e se tornando assim incluído social.

Ou seja, em relação à concepção de inclusão digital, a Prefeitura acredita que a melhoria de vida da população vai ocorrer quando os sujeitos tiverem acesso às Tecnologias tendo como consequência sua inserção e melhor atuação no mercado de trabalho. Nesse sentido, é preciso atentar que "a inclusão digital não pode ser associada mecanicamente à inclusão social, nem ao desejo de igualdade" (Cazeloto, 2008: 149). Ou seja, é necessário superar as dicotomias "inclusão/exclusão" social e digital de "ter ou não ter" acesso às TIC, e ir além refletindo sobre o porquê e para quê dos programas de inclusão digital buscando analisar a quem esses projetos se destinam e quais as perdas e os ganhos eles podem trazer.

Prosseguindo com a análise do projeto identifica-se que como a maioria dos projetos de inclusão digital o recife.com.jovem também focaliza estratégias de disseminação dos computadores e instrumentalização em informática à população menos favorecida. Seu objetivo geral apresenta a perspectiva de uma inclusão digital que pretende também resgatar a cidadania, enfatizando a questão da empregabilidade enquanto direito do cidadão. Aqui a tecnologia é considerada como um espaço político capaz de gerar comunicação e possibilitar o exercício à cidadania.

A análise das respostas dos beneficiários do projeto permite compreender que eles acreditam que os cursos oferecidos pelo mesmo irão possibilitar uma inserção no mercado de trabalho e uma melhor qualificação profissional. Isso está em sintonia com o que Cazeloto (2008) afirma a respeito de alguns objetivos centrais dos programas sociais de inclusão digital, a saber: ampliação de mercados; formação de mão de obra de baixo custo. No entanto, é preciso considerar que a questão da empregabilidade e profissionalização também pode ser um discurso bastante disseminado pelos projetos de inclusão digital,

pela mídia e pelo Governo ou até mesmo por uma exigência do mercado de trabalho que é reproduzido pelos alunos em seus discursos e expectativas.

Um dado muito importante é que nenhum dos beneficiários procurou os Cursos "para ter acesso à internet". Isso revela que o acesso à internet pode não ser um problema para eles e isso contraria um dos principais objetivos do projeto da EII e também a ideia inicial de inclusão digital dos programas do Governo que é prover o acesso à internet à população de baixa renda. Pode-se inferir que a questão do acesso é em grande parte sanada pela proliferação das lanhouses que são espaços criados pelas comunidades para inclusão de seus próprios moradores.

Os serviços mais procurados e/ou utilizados pelos beneficiários na internet são: utilizam o e-mail (10), utilizam o Orkut (13), procuram emprego (10), buscam informações de localização em mapas (4). Essas informações revelam que os alunos estão incluídos no contexto das redes sociais, mas será que estão utilizando essas redes para fins de aprendizagem, troca e produção de conhecimentos? Isso pode sugerir que os jovens consideram a internet como meio de lazer, interação, relacionamento e satisfação pessoal. Esses pontos devem ser mais explorados nos programas e projetos de inclusão digital já que faz parte da cultura digital dos jovens.

As expectativas dos beneficiários, ao terminar o curso, era sim ser incluídos no mercado de trabalho, no entanto, a maioria já se sentia incluída digitalmente por estar interagindo com pessoas e participando de redes sociais. Isso permite compreender que inclusão digital pra eles passa muito mais por uma dimensão interativa da inclusão digital. Ou seja, uma dimensão que leva em conta as habilidades adquiridas em seu contexto particular e as necessidades informacionais e de comunicação dos sujeitos. Portanto, é preciso considerar esse convívio da internet dos jovens como uma oportunidade a ser explorada nos projetos de inclusão digital.

Os jovens se consideram incluídos digitais porque interagem com outras pessoas, se comunicam com amigos e procuram assuntos do seu interesse. Os alunos revelaram suas motivações pessoais que

rompem as barreiras de tempo e de espaço, mas que fortalecem laços de amizade, identidade e pertença, onde ser incluído digital é estar interagindo com o outro nas redes sociais, compartilhando informações, produzindo e publicando suas ideias, seus interesses, suas maneiras de ser e de pensar. Cabe aqui perguntar: a dimensão interativa é própria da sociedade ou especialmente dos jovens?

A concepção de inclusão digital dos alunos atende a uma visão ainda instrumental da inclusão digital. No entanto, a percepção do que é inclusão digital deles é influenciada fortemente pela consideração do seu contexto social tanto de uso da tecnologia como de localidade (periferia). A questão da técnica aparece mais forte no discurso dos beneficiários, bem como o discurso de interatividade a partir do uso das TIC. As notícias trazem mais fortemente o discurso do fácil acesso às TIC, onde a questão econômica é fator determinante para a exclusão digital. Por fim, o projeto destaca um discurso político, onde o acesso às TIC vai possibilitar o desenvolvimento do cidadão a partir da "voz" que pode ser "falada" e "ouvida" ao se ter acesso às TIC.

Conclusão

Conclui-se com esses resultados que os jovens participam de redes sociais na internet, consideram-na como uma fonte de informação importante e utilizam recursos digitais variados. Além disso, consideram-se incluídos digitais e esperam com essa inclusão estarem preparados para os desafios da sociedade contemporânea. Entretanto, a visão dos mesmos sobre as possibilidades dessa inclusão se resume basicamente à instrumentalização técnica dos recursos e inserção no mercado de trabalho, o que pode ser considerado apenas um aspecto da inclusão social.

Do ponto de vista dos órgãos governamentais um projeto de inclusão digital se faz dando acesso às tecnologias. Assim sendo, os projetos consideram que ao conectar jovens pobres à internet estará incluindo-os socialmente.

O significado de estar na internet e o que os beneficiários gos-

tam de fazer na internet vai além do que diz a literatura (ter acesso, instrumentalizar, ampliar mercados, dominar cognitivamente os recursos, etc.). Os projetos de inclusão digital trazem fortemente em seus discursos que é preciso dar emprego, educação e cultura aos jovens pobres como forma de suprir a carência e acabar com a violência que, em geral, é associada às comunidades onde vivem esses jovens. É preciso repensar, portanto, o discurso sobre inclusão digital. Como isso seria possível? É preciso atentar para as questões que compõem a noção de exclusão social. Segundo Warschauer (2006) é preciso incluir nos projetos de inclusão digital, questões relacionadas "a conteúdo, língua, educação, letramento, ou recursos comunitários e sociais" (p.21).

A inclusão digital proposta pelo Projeto da EII enfatiza o acesso disponibilizando os equipamentos tecnológicos oferecendo acesso à rede e a capacitação dos usuários no uso das máquinas e aplicativos da internet. Isso é um passo inicial rumo à inclusão. Um projeto de inclusão digital deve primar pela emancipação tecnológica dos seus usuários. É preciso ir além, pensar numa inclusão digital que enfatize os processos cognitivos capacitando os alunos intelectualmente por meio da apropriação social das TIC e da competência informacional de conteúdos mais complexos referentes à sua realidade social. Também é preciso enfatizar a construção da cidadania. O Projeto da EII, em seu curso de Telemática e Cidadania, já procura enfatizar essa temática é preciso apenas ampliar a formação dos alunos para utilização das TIC no sentido de desenvolver habilidades e conhecimentos para resolução de problemas locais e sociais e atender às suas expectativas pessoais, como a dimensão interativa da inclusão digital.

Bibliografia

CAZELOTO, E. (2008). *Inclusão digital: uma visão crítica.* São Paulo: Ed. SENAC, 2008.

CHAGAS, M. N. P. (2011). *Projeto informática para a comunidade: uma*

perspectiva de inclusão digital sob o olhar dos alunos participantes. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2011.

LEMOS, A. (2004). Cibercidade. Um modelo de inteligência coletiva. In: A. LEMOS (org). *Cibercidade: as cidades na cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora E-Papers Serviços. Editorais, 2004.

PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E. T.; SCHLÜNZEN, K. S. J. (orgs.) (2007). *Inclusão digital: tecendo redes cognitivas/afetivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PREFEITURA DO RECIFE (2007). *Escolas itinerantes de informática – recife.com. jovem*. http://www.recife.pe.gov.br/urbis2003/informatica.html. [on line]. Acessado em [23/10/2008].

SANTANA, F. B. F. (2011). *A escola itinerante de informática da prefeitura do Recife: instrumento da inclusão digital subalterna ou emancipatória (?)*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2011.

SILVEIRA, S. A. (2003). *Exclusão Digital*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

WARSCHAUER, M. (2006). *Tecnologia e inclusão social: a exclusão social em debate*. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Editora SENAC São Paulo. 2006.

Cultura participativa y consumo creativo: ¿nuevos accesos, lecturas críticas? The Twilight Saga *fans desde una perspectiva feminista.*

Meritxell Esquirol Salom
Universitat Oberta de Catalunya

En las últimas décadas, gracias a distintas políticas de promoción social que se han aplicado tanto en el ámbito educativo como laboral principalmente, las mujeres han accedido a distintas esferas socioculturales a las que antes su presencia era meramente anecdótica. Así las mujeres no solamente han fortalecido y consolidado su presencia y visibilidad social, sino que también se han convertido en agentes sociales activos y con poder adquisitivo. Ante esta realidad, la industria del ocio considera al *target* femenino como un público emergente al que no duda destinar todo tipo de estrategias de producción y distribución de contenidos, para fidelizarlo a un mercado que tradicionalmente ha estado protagonizado por públicos y narraciones masculinas. De este modo, como al menos cabría suponer en un principio, y en sintonía a las expectativas de algunas autoras post-feministas (Hollows, J., Moseley, R. 2006), la industria empieza a confeccionar nuevos modelos heroicos femeninos en sintonía con los nuevos accesos de las mujeres, y para ofrecerles múltiples vías de acceso y participación cultural. No obstante, y no sin cierta paradoja, lo que observamos en el presente caso de estudio es que

el nuevo paradigma cultural participativo, mediante el que las franquicias culturales se promocionan y buscan perpetuar los réditos de sus contenidos, lejos de invitar a repensar o reasignar el valor de lo femenino de acuerdo con el nuevo estatus sociocultural de las mujeres, funciona como una estrategia mercantil que mientras empodera las prácticas de consumo y participación social del *target* femenino, contribuye a diluir la necesidad de repensar la promoción social de las mujeres en nuevos términos de valor que huyan de lo que es la vivencia de la feminidad tradicional (Gill, R. 2008; McRobbie, A. 2009).

En la siguiente comunicación proponemos un análisis de la cultura participativa desde una perspectiva feminista centrada en las lógicas de producción y consumo del *mainstream* cultural. Pues entendemos que en estas lógicas y procesos hay implícitas políticas de acceso y participación social que intervienen en la construcción de las identidades culturales y estilos de vida que colectivizan un sentimiento de pertenencia y promoción social concretos. En concreto, centraremos nuestro estudio alrededor del análisis de los *fanvids* y *fanfics* que se han generado alrededor de *The Twilight Saga*, para analizar hasta qué punto el nuevo paradigma cultural participativo permite una nueva vivencia de la feminidad, o hasta qué punto ha estado instrumentalizada por las lógicas de producción *mainstream,* para mercantilizar a los públicos femeninos.

Franquicia cultural, cultura participativa y la mercantilización de las fans

Sin duda *The Twilight Saga* es uno de los fenómenos culturales de más éxito entre el público femenino juvenil de los últimos años. Y es que la saga, ha sabido perpetuarse por un sin fin de plataformas de distribución que han hecho de ella una narración transmediática (Jenkins, H. 2008; 2009). Pues aparte de la tetralogía literaria y de sus adaptaciones cinematográficas, sus contenidos se han diseminado por un sinfín de licencias de *merchandising,* en adaptaciones cómic, en

la publicación de historias paralelas o *spin off* de la historia original, y por múltiples blogs, webs y espacios de discusión virtual que renuevan una y otra vez sus historias. De este modo, como franquicia cultural, se ve integrada en las lógicas del nuevo paradigma de la cultura participativa: sus fans no solamente pueden adquirir todo tipo de productos, sino que también pueden participar activamente en la distribución de información de la saga a través de espacios de discusión y creación, que contribuye a revalidar sus experiencias de consumo gracias a su desarrollo de competencias tecnológicas y cognitivas que les permite crear vínculos y sentimientos de participación a un colectivo, participar activamente de la creación de un imaginario *Twilight,* y por la adquisición de cierto empoderamiento en sus prácticas de consumo fruto de la ilusión o la sensación de estar rompiendo la verticalidad con la que las industrias tradicionalmente han distribuido sus contenidos (Black, R. 2006 ; Jenkins, H. 2008). No obstante, tenemos que tener en cuenta que la revalidación de su experiencia de consumo, acorde con el concepto de "economía afectiva" propuesto por Henry Jenkins (2008) mediante la que define la estrategia mercantil basada en el estudio y instrumentalización de las bases emocionales de sus públicos modelo, en cierto modo ya viene pautada desde los procesos de producción. Además, cabe tener en cuenta que esta tendencia a la horizontalidad celebrada por los colectivos fan en cuanto a la participación en la creación de contenidos, también repercute en beneficios a la industria. En sintonía con el concepto de "economía afectiva", Tiziana Terranova (2000) habla del "trabajo afectivo" que es aquel que los colectivos fans realizan voluntaria y gratuitamente mediante sus practicas participativas. Así, mientras las fans de *Twilight* se convierten en reseñistas especializadas y desarrollan toda una serie de competencias creativas, a su vez están actuando como *peer to peer marketers* (Marianne Mertens 2001), o agentes comerciales voluntarios, y sus creaciones pasan a formar parte de una suerte de bolsa informativa o estudio de mercado gratuito para la industria, que no dudará en utilizar dicha información para futuras campañas de producción cultural. Según Tizianna Terranova, lo que sucede es un cambio de roles

entre industria y consumidores, fruto del *'free labor'* , y que establece una nueva economía digital que implica un cambio de paradigma de producción y consumo cultural, en el que el papel de las industrias se desvincula de su papel tradicional de proveedor dando lugar a lo que denomina como el advenimento de '*the social factory'*, concepto que toma prestado a los autonomistas italianos5, que describe una situación en la que se ha invertido el proceso de manufacturación: si antes era la industria o la fábrica la proveedora, ahora es la sociedad quien provisiona a la industria.

Así pues observamos como si bien la cultura participativa posibilita el desarrollo de distintas competencias, y estimula la creatividad de sus colectivos fan, observamos también como que lo que subyace a este paradigma cultural es una estrategia mercantil que ha sabido apropiarse y mercantilizar un consumo participativo, antaño exclusivo de los colectivos fan. Según Marianne Martens, lo que sucede es que "while teens are arguably empowered by participating in cultural products produced for them when they create content or review books on publishers' sites, their participation commodifies and brands them" (2011:50). Así, se establece una paradoja, y es que a la vez que las adolescentes son público privilegiado de un producto cultural, desde la industria son comercializadas -*commodified*- al ser identificadas tanto como consumidoras como creadoras de los productos culturales que se destinan a ellas mismas. Y a su vez, las fans son convertidas en marca -*branded*- en el proceso por el que gracias a su actividad fan, construyen estilos de vida e identidades culturales mediante sus propias prácticas de consumo. De este modo, si bien la actividad fanática les permite desarrollar cierto grado de participación y cohesión social y cultural como gestoras de contenidos, hecho que lógicamente interviene en la construcción de sus identidades culturales, esta participación social y cultural de algún modo es dirigida a la vez que rentabilizada por parte de la industria.

5. Movimiento político y social de izquierdas de tradición marxista consolidado durante la década de los 60.

Lecturas críticas, ¿lecturas creativas?

Sin desmerecer o subestimar la capacidad creativa de las fans, lo que nos proponemos ahora es observar de qué modo estos procesos de mercantilización de las fans infiltrados en las lógicas de la cultura participativa intervienen en la construcción cultural de sus fans. Como hemos introducido, la industria en los últimos años ha trabajado en la producción de nuevos modelos femeninos que de algún modo estén en sintonía con el nuevo acceso sociocultural de las mujeres. En este sentido podríamos decir que Bella, la protagonista, bien refleja el nuevo espíritu post-feminista. Su personaje se resuelve como una mujer autónoma, decidida, con una gran convicción, responsable en sus estudios y en sus decisiones vitales. Y lo más importante, práctica la libre elección, es decir, ella es la responsable absoluta de sus decisiones y del rumbo de su biografía, elemento fundamental del proyecto económico y cultural del neoliberalismo, regulado a través de una participación social meritocrática. No obstante, debemos tener en cuenta que sus elecciones la conducen a la vivencia de una feminidad tradicional, pautada por un relato melodramático, por el que escoge renunciar a todo lo que tiene y todo lo que es por amor. Y, a juzgar por las creaciones *fanvid* y *fanfic* de sus fans, parece ser que ésta es la lectura principal de sus fans. Solo por citar algún ejemplo, en el caso de los *fanvids*6, vemos a Bella sufriendo, frágil, perdida, y desesperada por el amor de Edward. O vemos a una Bella taciturna, abrazada a Edward como su protector. También, observamos montajes audiovisuales que idolatran a Edward y a Jacob, los dos protagonistas masculinos que se disputan el amor de Bella. Todos estos montajes, intercalan postales o escenas de otros filmes también románticos, recreando escenarios fantásticos, de ensueño, subrayados siempre por un fondo musical en el que suenan las canciones de grupos de gran éxito entre el público adolescente de estética gótica y de corte hiperomántico, como *Evanescence*, o de bandas sonoras de otras películas melodramáticas que han obtenido éxito gracias a la

6. http://www.youtube.com/watch?v=nMZBHJ1vsxU&list=PLC783C18D3C0FBB04

explotación de sus tensiones románticas. En el caso de las *fanfictions*[7] o los juegos de rol, es muy interesante observar como a través de los personajes femeninos, Bella y las vampiras, siempre se mantiene el rol de la feminidad tradicional, de lo que es la amistad en femenino, de lo risueño y soñador, de la fragilidad emocional y el deseo de ser amada y protegida,... y en los personajes masculinos el rol protector o atrevido, y que siempre actúa de forma más autónoma, cuando no solo son los héroes o los galanes de la trama.

Así pues nos encontramos ante un público alfabetizado mediática y tecnológicamente, que identifica y reproduce los momentos de tensión narrativa, y que los relaciona y recrea de un modo interdisciplinar. No obstante, por otro lado, observamos que las fans dirigen sus capacidades a suscribir el contenido tradicional de la saga propuesto no solamente por el punto de vista de su autora, sino por la propia industria que es la que se ha encargado de perpetuar y fortalecer el monomito del amor eterno (Campbell, J. 2005 [1949]) y el espíritu melodramático de la trama como los elementos principales mediante a los que dirigirse a un público eminentemente femenino. En este caso la industria no ha hecho más que dirigirse a un *target* femenino mediante lo que se le supone que forma parte de su capital emocional a nivel histórico. Por otro lado, las fans han accedido a estos contenidos que han estado pautados estratégicamente desde los procesos de producción y distribuidos mediante las lógicas de la cultura participativa. De este modo, si bien han desarrollado capacidades narrativas y expresivas, se han constituido como un nicho de mercado importante a tener en cuenta en el panorama del ocio, y las ha visibilizado como consumidoras y agentes activos, dicho acceso cultural no modifica el modo en el que han estado nombradas históricamente: mediante la explotación de una feminidad tradicional, romántica y melodramática (Gledhill, Ch, 1987).

7. http://thetwilightsaga.com/group/fanfiction/forum/topics/i-want-you-back

Conclusión

Entonces, ¿hasta qué punto la emancipación sociocultural de las adolescentes y las mujeres acontecida en las ultimas décadas presupone la necesidad de repensar las propuestas de promoción social de las mujeres? Creemos que lo que subyace a esta cuestión es que la cultura participativa está regulada por el proyecto económico y cultural del neoliberalismo. Basado en un régimen de regulación social meritocrático, ciertos reclamos de la tradición feminista como la libre elección se han instrumentalizado, y esto no solo afecta al modo en que los públicos femeninos negocian con nuevos modelos femeninos que gracias a su autonomía deciden un retorno a los patrones tradicionales, sino también a que la necesidad de repensar la reasignación de los nuevos valores femeninos, acorde con su nuevo acceso sociocultural, queda enmascarada por unas pautas de participación social basadas en la ilusión de una participación y creatividad activa. En este sentido, autoras como Valerie Walkerdine (2001) y Angela McRobbie (2009) destacan que el sentimiento de pertenencia a un grupo o colectivo se establece por unas políticas de inclusión globales y homogéneas que tienden a desplazar las políticas de la diferencia como elementos constitutivos de las identidades culturales. De este modo, las propuestas de consumo pautadas desde las industrias, dejan poco espacio para el desarrollo de un sentimiento crítico, privilegiando el sentimiento de agencia y participación cultural frente al desarrollo de unas lecturas críticas por parte de las adolescentes.

Bibliogafía

BLACK, R.W. 2007. Fanfiction writing and the construction of space *E-Learning,*(4) 4, [384-397].

BLACK, R. W. 2006. *Language, culture and identitiy in online fiction E-learning*, 3 (2), [170-184].

CAMPBELL, J. 2005 (1949) *El héroe de las mil caras* Fondo de Cultura Economica

GLEDHILL, CH. (ed.) 1987 *Home is where the heart is. Studies in melodrama and the woman's film*. London: British Film Institute.

HOLLOWS, JOANNE; MOSELEY, R (ed.) 2006 *Feminism in Popular Culture*. New York: Berg

HOLLOWS, J. 2003. "*The masculinity of cult*" en Jankcovich; Reboll; Stinger; Willis (ed.). *Defining cult movies. The cultural politics of oppositional taste*. Manchester University Press, [35-53]

HOLLOWS, J. 2000 *Feminism, feminity and popular culture*. Manchester University Press.

JENKINS, H. 2009 (2006) *Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós Comunicación.

JENKINS, H. 2008 (2006) *Convergence culture. La cultura de la convergencia cultural de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós Comunicación, 2008

MCROBBIE, A. 2009 *The aftermath of feminism. Gender, culture and social change*. London: Sage Publications.

MERTENS, M. 2011 Transmedia teens: Affect, immaterial labor, and user-generated content. Convergence: The international Journal of Research into New Media Technologies 17 (I) 49-68

TERRANOVA, T. 2000 Free Labour. Producing culture for the digital economy. Social Text 63: Vol.18, No.2

WALKERDINE, V. 2001 *Growing up Girl. Psychosocial explorations of gender and class*. New York: New York University Press.

Memenautas y Rage-comics: Discursos dominantes y Educomunicación

Alejandro González Gómez
alex.gonzalez.gomez@gmail.com
Alejandro González Fernández
alejandrojgonzal@gmail.com
Licenciados en Psicología y Masterados en Educación y Comunicación en la Red. Universidad. Centro. Entidad. Empresa
UNED, Facultad de Educación.

Abstract

En este trabajo describimos y analizamos los *rage-comics* por su importancia como fenómeno social de gran impacto en Internet, el cual es del orden de millones de visitas y miles de publicaciones diarias. Para la elaboración de los *rage-comics* se utilizan *rage-guys* o memes, que son compendios de significado en formato de imagen que hacen que la información fluya entre los usuarios de manera muy rápida, a modo de *lingua franca*. Esto propicia que usuarios de partes muy distantes del mundo se entiendan compartiendo significados e historias. Uno de los motivos de la popularidad de los *rage-comics* es que abordan temáticas fundamentalmente cotidianas con tono humorístico.

Los usuarios de los memes, los memenautas, que tienen un perfil eminentemente joven, se agrupan en comunidades satíricas

donde se ríen, entre otras cosas, de su día a día. Por este motivo, *los rage-comics* se convierten en un marco genuino para el análisis de los discursos dominantes de los memenautas, y de la representación de la educación y de las aulas.

Además, habida cuenta de la relevancia del contexto educativo en los *rage-comics* y del amplio uso por parte de los jóvenes de éstos, proponemos su incorporación dentro del currículum educativo. Creemos que esto ayudaría a los alumnos a comprender mejor algunos aspectos de la educomunicación, utilizando textos que ellos conocen y producen, para proporcionar un tipo de aprendizaje más andamiado. Este aprendizaje consistiría en la adquisición de competencias para la producción y para la crítica de sus discursos, lo cual sería un andamio estupendo para la educomunicación de formas narrativas tradicionales ya presentes en el currículo.

PALABRAS CLAVE: MEMES, *RAGE-COMICS*, *RAGE-GUYS*, DISCURSOS, EDUCACIÓN, EDUCOMUNICACIÓN.

Rage-comics y Memenautas

Los *rage-comics* son un tipo de imágenes en formato cómic que se crean y circulan por Internet. Gráficamente se caracterizan por una gran simpleza en el diseño, podríamos decir que, por lo general, son bastante cutres. En lo que a los personajes refiere, los *rage-comics* están protagonizados usualmente por un tipo de personajes endémicos que se denominan *rage-guys*.

Además, los *rage-comics* son mini textos elaborados y distribuidos en formato digital que son compartidos por millones de personas diariamente. Una de las principales características diferenciadoras de los memes y los *rage-comics* en relación con otros medios es que suponen un método de comunicación sumamente eficaz entre memenautas muy dispersos geográficamente. Aparte de breves, son en su mayoría de carácter humorístico y se elaboran, típicamente, con varios de estos elementos: texto, dibujos propios, imágenes extraídas de Internet y *rage-guys*.

Los *rage-guys*, también llamados memes, son dibujos lineales de primer o medio plano con expresiones faciales fácilmente identificables. También se caracterizan por tener un significado asociado común en las comunidades de memenautas. Por ejemplo, el *rage-guy* denominado *Yao Ming* es asociado de manera unívoca por los memenautas con un significado de indiferencia y/o despreocupación.

Otro de los aspectos que influyen en gran medida en la eficacia de la comunicación basada en memes y *rage-comics* es que su contenido es totalmente cotidiano o de carácter público. Es decir, los memes tratan fundamentalmente dos temáticas: lo que suele pasar a todos en el día a día en un ámbito personal (casa, escuela, trabajo, vía pública) y aspectos de carácter público y masivo, como noticias de actualidad.

Los *rage-comics*, tal y como sucede con otros medios de comunicación, necesitan de una alfabetización de los códigos de su utilización y consumo. Por ejemplo, cada meme se elabora mediante unas convenciones que es necesario comprender y asumir para acceder por completo a su significado. No obstante, este aparentemente dificultoso y largo proceso se lleva a cabo *de facto*, por simple exposición a los memes y se realiza muy rápida y fácilmente. Los memes son fáciles de comprender debido a que representan expresiones faciales muy reconocibles (Milner, 2012). A pesar de su aparente simplicidad y brevedad, los memes y los *rage-comics* precisan del aprendizaje de ciertas claves para su utilización. Milner (2012) habla de la necesaria alfabetización en materia de memes para su *correcto* uso. Tanto es así que en las propias comunidades de memenautas se sanciona y/o educa a los memenautas que no hacen un uso ortodoxo de lo que podríamos denominar como el *lenguaje* de los memes.

Los memenautas, por su parte, son los internautas que visionan, comparten y/o crean *rage-comics* y/o otras imágenes de internet afines (como *Image Macro Series* o carteles desmotivacionales). Una gran parte de estos memenautas son jóvenes de edad escolar (*Quantcast*, 2013), que utilizan los *rage-comics* como medio de comunicación eficaz, dentro y fuera de Internet. Los memenautas tienen sus propias comunidades específicas en Internet en las que se comparten, se critican, se copian y se traducen memes. En el caso de la comunidad

de memenautas de la que extrajimos la muestra de nuestro estudio, *CuántoCabrón* (alojada en www.cuantocabron.com), es una comunidad iberoamericana especializada en *rage-comics* en español en la que hay una gran presencia de producciones relacionadas con la escuela.

No obstante, un memenauta no tiene porqué acudir a estas comunidades para serlo, basta con que conozcan y entiendan el *lenguaje* de los memes y se comuniquen de una u otra manera a través de él. Muchos de los memenautas difunden los *rage-comics* más allá de las comunidades de memes publicándolos en redes sociales, en *WhatsApp*, en blogs, etc.

Los *rage-comics* son un tipo de texto bastante utilizado entre los adolescentes. El hecho de que contengan historias cotidianas y sobre la vida pública hace que sean bastante accesibles para los jóvenes, y acaban por ser un medio de comunicación muy habitual incluso fuera de los entornos digitales. Así pues, además de los medios digitales mencionados anteriormente, los *rage-comics* ejercen su influencia fuera de Internet. Es relativamente frecuente escuchar en nuestras escuelas y otros lugares de reunión con presencia de memenautas expresiones del tipo *LOL* (que hace referencia a algo muy gracioso) o *menganito es un forever alone* (es decir, alguien sin amigos).

En esta línea, es posible ver cómo han transmediado –cómo han cambiado de medio– los *rage-comics* pese a que surgieron en círculos reducidos de Internet (Milner, 2012). Así, junto con otros fenómenos similares, se expanden y utilizan como medio de expresión en movimientos sociales o acciones políticas (Tay, 2012) e incluso aparecen reseñados en otros medios de comunicación. También se puede observar cómo los *rage-comics* y sobre todo los memes se han transmediado y se venden incluidos en algunos artículos de *merchandising* como camisetas, tazas, llaveros, etc.

Representación de la educación en los *Rage-comics*

Los resultados que presentamos a continuación son fruto de un análisis descriptivo de carácter netnográfico de *rage-comics* extraí-

dos de *CuántoCabrón*. Para la netnografía se utilizó una muestra de más de 500 publicaciones de temática educativa, escogidas a partir del total de publicaciones de la página desde noviembre de 2010 (cuando se abrió *CuántoCabrón*) hasta mayo de 2012. Esta selección es la base para nuestro análisis descriptivo sobre las representaciones de la realidad educativa de los memenautas de *CuántoCabrón*.

En un estudio de De Pablos y Ballesta (2011) en el que se analiza la representación de la realidad educativa en medios tradicionales como el cine y la televisión concluyen, entre otras cosas, lo siguiente:

- El discurso mediático sobre la educación es ciertamente homogéneo.
- Las noticias sobre lo educativo son habitualmente escasas.
- Muchas de las noticias sobre educación en la televisión se asocian con la conflictividad.
- En el cine también se muestran las aulas en clave de conflictos, como entornos problemáticos.
- En el cine se fabrican numerosos clichés sobre profesores y alumnos.

En nuestra investigación, los aspectos más representativos de la imagen que se proyecta de la escuela en los *rage-comics* son resumidos en la siguiente lista:

- Los docentes y los estudiantes se muestran como enemigos o, como mínimo, como agentes que se comportan de manera independiente, sin preocupación mutua.
- Los profesores no se explican bien y avanzan excesivamente rápido con el temario.
- En clase los alumnos se aburren.
- Los alumnos estudian, van al examen, y después olvidan lo que han estudiado.
- En clase se pueden identificar distintos arquetipos de alumnos: empollones, chistosos, malotes y el resto, los otros.

- Los alumnos se distraen con facilidad cuando hacen sus tareas estudiantiles.
- Los alumnos utilizan constantemente la ley del mínimo esfuerzo.
- Los estudiantes tratan de ocultar la verdad a sus padres sobre sus estudios.
- Los alumnos dan más prioridad al esparcimiento que a sus deberes.
- La etapa primaria es sencilla, divertida y motivante, las etapas posteriores, no.

Como se puede ver, los *rage-comics* analizados dejan en bastante mal lugar al sistema educativo en su conjunto: los agentes no mantienen buenas relaciones entre ellos, no hacen bien su trabajo y no cooperan.

Propuestas de aplicaciones para las aulas

Muy posiblemente estemos en el momento histórico en el que los alumnos de los países desarrollados estén más expuestos a información escrita de la historia. Además, la escritura se impone como una necesidad vital mucho más allá de los muros de la escuela: *WhatsApp*, chats, foros, SMS, y un largo etcétera de situaciones cotidianas en las que los alumnos escriben, y escriben mucho. En este contexto resulta especialmente peligroso enfrentarse a ingentes cantidades de lecto-escritura sin unas herramientas adecuadas para el análisis de crítico de las producciones comunicativas.

Existen multitud de trabajos y proyectos de intervención que han abordado el tema de la educación en los medios, o educomunicación. En la obra de Méndez Garrido (2000), hay un despliegue bastante completo de la bibliografía y trabajos que han abordado la educación de los medios en secundaria. Desde el plano teórico, una obra de referencia bastante más moderna es la coordinada por Aparici (2010B).

Además, la educación mediática sigue teniendo un papel protagonista en nuestro sistema educativo como podemos ver en las primeras líneas del reciente *Proyecto de Ley de Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOCEM), que son las siguientes: "El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio." (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013:1)

Es precisamente este aspecto crítico el que define fundamentalmente a la educomunicación. En palabras de Aparici (2010A: 9), a la educomunicación: "Se la conoce también como recepción crítica de los medios de comunicación [...]".

A pesar de mostrarse como un aspecto irrenunciable en nuestra legislación educativa, no es tan fácil como debiera ser a priori encontrar acciones concretas para su fomento dentro de las aulas. Lo que queremos decir es que, como le sucede a otras competencias transversales del currículum educativo, corre el riesgo de caer en el olvido. Existe otro riesgo añadido propiciado por el hecho de que es un aspecto educativo cuyo desarrollo forma parte del currículum a lo largo de toda la educación formal de una u otra manera. Todo ello hace que la educomunicación sea carne de cañón del olvido en la práctica diaria de maestros y profesores. Unas veces por los impedimentos propios de exigencias de cobertura de otros contenidos del currículum, y otras amparándose y delegando en el apoyo en otros compañeros: «Ya lo habrán estudiado/estudiarán en otra/o asignatura/curso».

En no pocas ocasiones se aborda el estudio de los medios en la asignatura de *Lengua y Literatura* a través del análisis de textos apoyados en las clasificaciones clásicas de los tipos de texto (expositivo, descriptivo, explicativo, narrativo y ensayo). Ahora bien, si es cierto que esta metodología muy posiblemente ayude en gran medida al fomento de las habilidades educomunicativas, es también cierto que esta metodología se basa en unos preceptos excesivamente académicos. Esto se debe a que los textos de los libros, como construcciones sociales que son, toman su forma en un entorno complejo y no siempre se ajustan de manera unívoca a las características de los citados tipos de texto.

Además, la mayor parte de los textos que se incluyen en los libros de texto son bastante largos, están elaborados por autores clásicos y son propios, como no puede ser de otra manera, del momento histórico que vivían. Es cierto que este tipo de obras son ejemplos magníficos de la evolución histórico-literaria y son adecuados para el trabajo de las competencias educomunicativas. No obstante, es bastante frecuente encontrar reticencias entre los alumnos para el trabajo con ellos. Esto puede deberse, en cierta medida, a que gran parte de los textos que ven y producen los alumnos más allá de la educación formal tienen un formato muy distinto al de los textos de clase. Quizás la utilización de unos textos como los que ellos conocen y producen les ayude a comprender mejor algunos aspectos de la educación de medios acercándose a un modelo de aprendizaje más andamiado. No obstante, no proponemos aquí una sustitución de los textos que hoy día se usan en clase por otros más contemporáneos, sino que creemos que hay hueco para ambos.

Como hemos indicado anteriormente, un memenauta tarda muy poco tiempo, cuestión de segundos, en leer y comprender un meme. Esto supondría que en el mismo tiempo que un alumno lee un artículo de Larra, le ha dado tiempo a leer 10 ó 15 *rage-comics* sin apenas esfuerzo. Además, a diferencia con el texto antes citado, muy posiblemente los alumnos fueran capaces de comprender de manera mucho más completa el significado de los *rage-comics*. Esta comprensión no está tan garantizada en el caso del texto del periodista del siglo XIX. Esto permitiría al alumnado centrarse en el análisis y crítica del texto sin gastar esfuerzos cognitivos extra en la comprensión del mensaje. Esto, junto con su cotidianeidad y tono humorístico, hace que los *rage-comics* sean un medio de comunicación muy atractivo y puede redundar en que, mediante su correcta utilización, se aumente la implicación de los alumnos en tareas relacionadas con la educomunicación.

En lo tocante a los discursos dominantes, en varias comunidades internacionales de *rage-comics* y otras producciones afines (*9GAG*, *CuántoCabrón*, *reddit*…), hemos observado lo que se sostiene en otros trabajos similares. Es decir, hay un gran protagonismo de discursos

sexistas, racistas, clasistas, de rechazo a la clase política, etcétera (Milner, 2012; Tay, 2012; Hunter, 2011).

En lo que a las representaciones de la educación formal refiere, uno de los aspectos que más refuerza el argumento sobre la necesidad de la educomunicación en las aulas es la imagen que los medios tradicionales proyectan sobre la educación. Esta imagen se caracteriza por ser negativa y estar cargada de tópicos. Desde nuestro punto de vista, esta representación de la educación no es recibida de manera crítica, sino que es asumida por los memenautas como algo verídico.

El peligro de que se reproduzcan todos estos discursos es que perpetúen, den apariencia de verdad a las realidades sociales que tratan y que las personas actúen en consecuencia en su día a día. Buena cuenta de ello se puede ver en los *rage-comics* analizados. Esto supondría, en el caso de la escuela, podría hacer que el día a día de los alumnos se perciba como malo y se actúe peor. Por ello, para tratar de evitarlo el papel la educomunicación es capital.

Así pues, para los memenautas, los *rage-comics* son un medio fundamental para la expresión de su disconformidad con la Educación reglada en su conjunto. Parece que los *rage-comics* y la Educación ya están en relaciones y sólo queda dar el salto para su sistematización y alfabetización.

Referencias

APARICI, R. (2010A) *Introducción: educomunicación más allá del 2.0* en APARICI, R. (coord.) (2010): Educomunicación: más allá del 2.0. Barcelona. Gedisa.

APARICI, R. (coord.) (2010B): Educomunicación: más allá del 2.0. Barcelona. Gedisa.

HUNTER, L. B. (2011). Performances of circulation: memes, viral videos, and participatory digital culture. *American Society for Theatre Research Conference*.

MÉNDEZ GARRIDO, J. (2000). *Orientación e intervención psicopedagógica en secundaria para un consumo racional de los medios: diseño, aplicación y*

evaluación de un programa de orientación educativa desde la tutoría para aprender a consumir mensajes audiovisuales. Huelva: Universidad de Huelva.

MILNER, R. M. (2012). *The World Made Meme: Discourse and identity in participatory media*. Charleston: University of Kansas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (17 de mayo de 2013). *Proyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa*. Madrid.

DE PABLOS, J Y BALLESTA, J. Título: La Educación en los medios de comunicación: Análisis de su tratamiento en prensa, radio, televisión y cine. Tipo de participación: Comunicación. Congreso: Internacional de Educación Mediática y Competencia digital. "La cultura de la participación". Universidad de Valladolid, Segovia, 13-15 de octubre, 2011. Publicación: Aparici, R; García, A y Gutiérrez, A (Coord.). Educación Mediática y Competencia Digital. Edita E.U. de Magisterio (UVA).

QUANTCAST. (7 de mayo de 2013). *9gag.com Traffic and Demographic Statistics by Quantcast*. Obtenido de Quantcast: http://ak.quantcast.com/9gag.com/traffic/mobileweb?country=GLOBAL

TAY, G. (2012). *Embracing LOLitics*. Canterbury: University of Canterbury.

Niñas y niños como interlocutores de la oferta de contenidos cross-media *de Super3*

Andrea Lafaurie
Universidad del Norte

Resumen

En esta comunicación presento los resultados de una investigación que exploró cómo es la interlocución que ejercen las niñas y niños a partir de ofertas interactivas en medios digitales, teniendo en cuenta el contexto *cross-media* en que se desarrollan los contenidos para el canal temático infantil multiplataforma *Super3*, el cual funcionó como caso de estudio.

Para su desarrollo dispuse de un diseño metodológico de enfoque cualitativo, utilizando técnicas como: grupos focales, entrevistas y análisis cualitativo de contenidos. En ese sentido, apunté al análisis de contenidos mediáticos, su producción y distribución para las plataformas TDT e Internet; así como a las relaciones de participación e interlocución establecidas por las audiencias en función de la oferta de interactividad.

De esa forma, logré determinar qué opciones de interactividad estaban presentes en los contenidos, la concepción y las prácticas profesionales que los productores integran al desarrollo de los mismos; y la relación que establecen con ellos las niñas y niños. A partir

de lo anterior, pude establecer categorías conceptuales alrededor de la interactividad controlada o abierta en la oferta; también sobre la interlocución controlada o abierta en el consumo.

Palabras clave: niñas y niños, televisión, Internet, interactividad, recepción activa, *cross-media*.

En esta comunicación haré alusión a la investigación que desarrollé entre 2009 y 2012 en el marco de mi formación doctoral sobre Contenidos de Comunicación en la Era Digital de la Universidad Autónoma de Barcelona, la cual estuvo dirigida a explorar cómo es la interlocución que tiene lugar a partir de las ofertas interactivas presentes en contenidos digitales *cross-media* producidos para niñas y niños, tomando como caso de estudio el canal temático infantil y autonómico *Super3*, gestionado por *Televisió de Catalunya*.

Ahora bien, ¿por qué abordar una investigación de este tipo? Más aún, ¿por qué realizarla vehiculando los usos y relaciones que niñas y niños establecen con opciones de interactividad, participación y activismo? En primer lugar, haré referencia a las justificaciones contextuales; en segundo lugar, a las justificaciones personales y criterios que me impulsan a abordar este tipo de temáticas; y como tercero, a las justificaciones investigativas devenidas de la revisión de los antecedentes y la literatura.

En relación con el contexto, es importante señalar la coyuntura histórica relativa al proceso de establecimiento de la TDT pública en todo el territorio español, completado sobre el mes de abril de 2010. A partir de dicho proceso emergió, en la agenda informativa y publicitaria nacional, un sin número de promesas relacionadas con la interactividad, concretamente, con la integración de servicios interactivos que enriquecerían la experiencia de consumo de dicho medio; lo que a su vez generó una agenda investigativa enfocada en conocer el cumplimiento de tales promesas o tipologizar las ofertas de interactividad dispuestas en el servicio digital, con resultados mayoritariamente desalentadores (Franquet & Ribes, 2010; Prado et al., 2006), aunque la insistencia en las bondades de tal oferta persistía.

Alrededor de los criterios personales puedo situar la especial relevancia que otorgo al desarrollo de investigaciones que trascienden la exclusiva medición del consumo mediático de niñas y niños, y se interesan en conocer la manera en que las audiencias infantiles están participando en los procesos de comunicación mediada y se auto-perciben como interlocutoras válidas que pueden aportar a la construcción cultural con sus creaciones simbólicas y su ciudadanía.

Por último, la revisión de antecedentes me permitió constatar que desde que Prensky (2001) introdujo el término *digital natives* para señalar a las niñas y niños que pertenecen a la primera generación que crece rodeada de tecnologías digitales, se popularizó el pensamiento de que estas han transformado fundamentalmente sus capacidades para el procesamiento de información, ya que ellas y ellos invierten una gran cantidad de tiempo en el uso de computadores, videojuegos, reproductores de música, videocámaras, teléfonos celulares, entre otros dispositivos; lo que también les ha permitido ejercer otro tipo de roles en los procesos comunicativos, echándose en falta la documentación y evidencia de tal relacionamiento y sus características.

Por ejemplo, se ha asumido que esta población tiene una mayor disposición para aprovechar las opciones de interactividad presentes en las ofertas de contenidos y servicios, encontrándose menciones a las niñas y niños como "generaciones interactivas" (Bringué & Sádaba, 2009), al vincular información cuantificada de su consumo de medios y TIC. No obstante, son pocos los estudios que realmente han asumido el reto de caracterizar y explicar en qué medida y cómo están experimentando los menores la tan bien valorada interactividad, y si estas relaciones apuntan a usos más activos, participativos y sobre todo críticos.

De hecho, buena parte de la investigación partió de la concepción de efectividad que la interactividad otorga a los procesos de comunicación mediada. La revisión de literatura me permitió identificar que en la investigación que ha abordado la relación interactividad-niñas y niños se reconocen tres orientaciones principales: 1) aquella que analiza la incidencia de la interactividad en la consecución de obje-

tivos educativos o comunicativos concretos (Masterman & Rogers, 2002; Chang et al., 2010; Dezuanni & Monro-Hernandez, 2012); 2) la que añade la interactividad como categoría particular de análisis dentro de estudios del consumo infantil de medios y tecnologías (Livingstone et al., 2005; Bringué & Sádaba, 2009); 3) la que se preocupa por la oferta de interactividad en contenidos mediáticos infantiles (Aikat, 2005).

A partir de este escenario, me interesé por desarrollar una investigación ligada al enfoque de usos, entendiendo las múltiples relaciones que establecen las audiencias infantiles en los procesos de comunicación interactiva, en relación tanto con los intercambios reactivos como con los nuevos modos de ejercicio de una interlocución productiva, reflexiva, creativa y horizontal.

Partir de la elección de *Super3* como caso de estudio, me posibilitó configurar las inquietudes investigativas, a raíz de las particularidades de una oferta atípica en el universo actual de contenidos infantiles por su filosofía combinada de: proximidad, promoción del uso de la lengua catalana, calidad de contenidos, oferta multiplataforma y fomento de la participación de sus audiencias, estas últimas organizadas alrededor de un club infantil con más de veinte años de antigüedad.

Así, concebí el estudio a partir de la oferta de producción propia que vincula la interrelación de contenidos con presencia simultánea en la plataforma televisiva, en webs oficiales del canal y programas. Los objetivos trazados estuvieron en el orden de: 1) identificar la oferta de interactividad presente en contenidos *cross-media* de producción propia del canal *Super3* para TDT e Internet; 2) establecer cuál es la propuesta de interactividad implícita en su producción propia; 3) caracterizar la interlocución ejercida por las niñas y niños a partir de la oferta de interactividad.

En el diseño metodológico empleé el enfoque cualitativo para abordar, de manera integral, las cualidades del fenómeno estudiado, relativo a lograr el ejercicio de un rol activo y participativo de sujetos frente a procesos de comunicación mediada. El tipo de investigación fue de corte exploratorio debido a la escasez de antecedentes alre-

dedor de la perspectiva definida, utilizando como método el estudio de caso único con unidades de análisis integradas. El caso estuvo representado por *Super3* (tanto en la plataforma televisiva como en Internet) y las unidades de análisis integradas por los programas de producción propia: Tags (magazín) e Info K (informativo infantil).

Para abordar el objeto de estudio consideré tres elementos que facilitaron la aproximación holística al fenómeno estudiado: los contenidos, su producción y las audiencias infantiles. Estos se corresponden con los elementos señalados por Scolari (2008) en torno a la delimitación de su teoría de las hipermediaciones: *los productos*, caracterizados por su hipertextualidad, multimedialidad, interactividad y distribución a través de diferentes plataformas; *los procesos de producción,* transformados a consecuencia de la comunicación interactiva y multimedia que acepta el intercambio de información y la colaboración de los usuarios en la generación de contenidos; y *el consumo* que implica nuevas dinámicas a partir de la personalización, el intercambio muchos-a-muchos, la creación y distribución de contenidos.

Las categorías de análisis empleadas estuvieron en función de: 1) *la oferta de interactividad:* considerando como subcategorías las estrategias de producción y distribución de contenidos *cross-media* que promueven la interactividad, las opciones de interactividad explícitamente formuladas y la concepción de interactividad en la producción propia; 2) *la interlocución de niñas y niños:* vinculando como subcategorías las contaminaciones y colaboraciones en la producción textual, la amplificación de la interlocución ejercida por niñas y niños, y las características del consumo de medios frente a la interactividad.

Abordar la investigación implicó la consideración de referentes teóricos y conceptuales que me posibilitaron comprender la interactividad en contextos de convergencia mediática. En ese sentido, retomé el planteamiento de convergencia cultural de Jenkins (2008), quien considera las dimensiones tecnológicas, culturales, sociales e industriales que inciden en las transformaciones simbólico-culturales de los modos de consumo y producción mediática. Alrededor de las primeras transformaciones, el autor contempla la participación

activa de los consumidores; alrededor de las segundas, la amplificación de tal participación, apuntando a paradigmas horizontales de la comunicación. Bajo esa mirada, se sitúa la consideración de las interconexiones de contenidos que circulan por diferentes plataformas y que son producidos por una misma organización de medios; retomando la perspectiva textual introducida por Erdal (2011) para analizar las estrategias de producción y distribución de contenidos.

En torno a la interactividad, retomé el planteamiento de las hipermediaciones propuesto por Scolari (2008), relacionado con las nuevas mediaciones que tienen lugar alrededor de los medios digitales dado el intercambio, producción y consumo simbólico que se producen en entornos participativos de sujetos, medios y lenguajes interconectados; haciendo énfasis en los elementos de participación y colaboración textual que devienen del consumo y producción de medios digitales interactivos.

La producción de contenidos *cross-media* y su relación con la oferta de interactividad

El análisis de la producción propia de *Super3*, así como de sus programas *Info K* y *Tags,* me permitió identificar que el canal presenta un constante interés por la producción y distribución de contenidos *cross-media* que están presentes en las plataformas TDT e Internet, vinculando a ellos, opciones de interactividad para las niñas y niños. Tales opciones están presentes en ambas plataformas a través de la utilización de estrategias de promoción de contenidos, aunque pueden ser materializadas exclusivamente en Internet. Cabe resaltar que los resultados de la interacción lograda en Internet son frecuentemente amplificados dentro de la emisión televisiva.

Las principales estrategias *cross-media* identificadas para incentivar la interactividad desde la plataforma televisiva fueron:

1. La inclusión de las direcciones web de *Super3, Info K* y *Tags* en algunos contenidos, sin hacer especificidad en el direcciona-

miento a la plataforma de Internet, es decir, para qué o por qué visitar tales sitios.
2. La inclusión de un direccionamiento a las web de *Super3, Info K* y *Tags* en relación con contenidos específicos que implican el desarrollo de actividades concretas.
3. La invitación a mandar recursos para que sean incluidos en la producción textual de los contenidos utilizando el servicio de correo electrónico.

Ahora bien, el análisis de contenido efectuado en Internet me permitió observar que a pesar de que no son empleadas estrategias de producción y distribución de contenidos *cross-media* que promuevan la interactividad en relación con la televisión, sí se observa el empleo de estrategias de promoción cruzada para el consumo de contenidos como, por ejemplo, acceder a la emisión en directo del canal y consultar la programación u horarios de emisión de programas. Esto encuentra explicación en que el desarrollo actual de la televisión digital en el territorio español no permite posibilidades de interactividad intrínsecas. Sin embargo, en cada una de las web analizadas constaté la presencia de opciones de interactividad coincidentes mayoritariamente con la promoción hecha en los contenidos televisivos. Es decir, centradas en el establecimiento de contacto para incidir en la producción textual de contenidos: participar de sorteos o concursos, realizar comentarios u opiniones, valorar contenidos o participar de chats o foros.

La identificación de tales estrategias que promueven la interactividad fue reafirmada por la mayoría de los profesionales de los equipos de producción, para quienes la interrelación de contenidos entre las plataformas TDT e Internet constituye una filosofía o valor de trabajo interiorizado dentro de la práctica productiva. Señalan que tal situación está relacionada con la voluntad de tener presencia permanente en las diferentes plataformas que presentan un alto consumo entre las niñas y niños. Es decir, corresponde a una necesidad de dar respuesta a un modo de consumo mediático infantil que se consolida diariamente y ejerce poder en la con-

figuración de ofertas. Esto se debe a que la producción de tales contenidos obedece, en buena medida, al fenómeno referido por Jenkins (2008) en torno a que son los mismos consumidores quienes plantean retos y exigencias que inciden en transformaciones de los modos de producción, como consecuencia de las relaciones de poder gestadas de abajo hacia arriba en el marco de la convergencia cultural.

Una oferta que fluctúa entre el control y la apertura

El análisis efectuado me permitió identificar que los contenidos estudiados hacen énfasis en dos principales opciones de interactividad, una asociada mayoritariamente a la respuesta ante llamados, invitaciones o solicitudes; y otra, relacionada con una participación abierta, espontánea y propositiva. La primera evidencia la intención de controlar la interlocución de niñas y niños, dirigiéndola a convergir en la propuesta audiovisual de la producción propia del canal. La segunda, en cambio, deja ver el deseo de permitir que los menores ejerzan influencia en la propuesta comunicativa del canal de una manera más libre, integrando su creatividad simbólica, puntos de vista y significaciones.

Corresponderían a la primera opción, entre otras, las votaciones o valoraciones de contenidos, pues incentivan la reacción. Un ejemplo concreto sería la sección *Enquesta,* en el magazín *Tags,* en la que se plantean preguntas con opciones de respuesta múltiple acerca de diferentes temáticas. A partir de la opción ganadora se producen reportajes que son incluidos en en el flujo del programa televisivo y publicados en la web.

En relación con la segunda opción se cuentan los llamados para incidir en la producción textual de contenidos, ya que promueven el ejercicio de una interlocución más propositiva y crítica. Por ejemplo, la sección *Vols ser reporter de l'Info K,* en la que se invita a niñas y niños a que figuren como reporteros del informativo co-produciendo sus propias noticias.

La identificación lograda se presentó coincidente con la visión que tienen los profesionales de los equipos de producción de *Super3, Info K* y *Tags* frente a la producción de contenidos que fomentan la interactividad, quienes, al ser interrogados por dicha oferta se refieren a las opciones de participar de llamados o servicios de comunicación, utilizar juegos, hacer propuestas de contenidos y compartir recursos. Para ellos, este hecho tiene que ver con el deseo de dar respuesta a las necesidades de consumo de niñas y niños, que para ellos implica el acceso constante a opciones de interactividad dispuestas en Internet en ofertas como Facebook, Youtube, etc.

¿Cuál es la posición de las niñas y los niños frente a la oferta de interactividad de Super3?

El análisis de la interlocución de niñas y niños ante la oferta de interactividad de *Super3* guarda estrecha relación con la tipología identificada en la oferta. Es decir, por un lado, está ligada a la participación que ellas y ellos ejercen como respuesta a los llamados de los productores, de una forma reactiva; y por otro, a la concreción de iniciativas, tanto individuales como colectivas en las que se involucran para proponer temáticas o postularse como protagonistas de contenidos, ejerciendo influencia en los procesos de creación de los mismos.

Alrededor de lo primero, me refiero a una interlocución más controlada, que implica una interacción con la oferta, aunque no transcienda la mecánica fijada desde la producción de contenidos. En cuanto a lo segundo, apunto al reconocimiento de procesos de comunicación en los que las niñas y niños se sitúan como interlocutores, deseosos de insertar en el flujo mediático sus significaciones y sentidos de vida.

Ejemplos de esta categorización son visibles en los siguientes casos: alrededor de la interlocución controlada sitúo los *Premis Canal Super3,* constatándose la participación de niñas y niños en la publicación y actualización constante de los resultados de las votaciones. En

los *Premis Canal Super3* se nominan y escogen ganadores en relación con los diferentes contenidos emitidos en el canal (mejor actriz, actor, serie y canción), emulando la mecánica de funcionamiento de los Premios Oscar, con la variante de que son las mismas audiencias quienes deciden los ganadores. En relación con la interlocución abierta hago referencia al espacio *El món dels súpers,* en el que las niñas y niños establecen contacto para figurar como protagonistas de un vídeo en el que dan a conocer por qué son *súpers*, cuál es su contexto, cómo es su familia y vida cotidiana en general; integrando su creatividad simbólica y visión personal al flujo de contenidos del canal.

Conclusiones

Entre las principales conclusiones del estudio puedo citar el hecho que las niñas y niños, al igual que el resto de audiencias, se mueven constantemente entre prácticas comunicativas ligadas al consumo y otras veces más cercanas a la interactividad e interlocución. Es decir, que la evidencia empírica demuestra que ni las facilidades tecnológicas ni las opciones provistas en las ofertas pueden ser consideradas como garantía de transformaciones simbólico-culturales que permitan asociar a las audiencias infantiles con una generación interactiva que establece unívocamente procesos comunicativos de interlocución activa, crítica y propositiva.

De allí que rescate la idea, ya utilizada en relación con los modelos de comunicación, que resulta optimista pensar en el aprovechamiento totalizante de las opciones de interactividad en procesos de comunicación eficaces y obsesionarse con unas generaciones de niñas y niños interactivos, como resulta improductivo pensar en su subutilización e intrascendencia, concibiendo simplistamente a las niñas y niños tan solo como audiencias o usuarios.

Como consecuencia, identifico la necesidad de enfatizar en la promoción de una educación en medios centrada en la escritura de medios y no exclusivamente en su lectura o interpretación, y que además contribuya a que las audiencias infantiles aprendan a

auto-concebirse como interlocutoras válidas de los procesos de comunicación de los que participan, de tal modo que no se limiten a reaccionar frente a opciones controladas, sino que evidencien el consumo y uso crítico y participativo de las ofertas mediáticas.

En ese sentido, recomiendo enfoques de alfabetización mediática que enfaticen en la "escritura" de textos, en el sentido de Orozco et al. (2012) en las que niñas y niños evidencien su interpretación, criticidad, creatividad y participación a través de la expresión e intercambio colectivo permanente. En síntesis, acciones dirigidas al aprovechamiento de la interactividad como opción para la visibilización identitaria y toma de conciencia acerca del derecho a la comunicación que tienen como audiencias.

Bibliografía

AIKAT, D. (2005). Click here for fun, games, friends… Analyses of media content characteristics of children's web sites. International Communication Association. Annual Meeting [en línea]. Base de datos Ebsco Host Communication & Mass Media Complete. [Fecha de consulta: 23/03/2011].

BRINGUÉ, X. & SÁDABA, CH. (2009). La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas [en línea]. Fundación Telefónica. http://www.osimga.org/export/sites/osimga/gl/documentos/d/Bringue-Sadaba_Generacion-interactiva-espana-1.pdf [Fecha de consulta: 25/03/2012].

CHANG, A.; CHI, P. Y.; MONTFORT, N.; BREAZEAL, C. & LIEBERMAN, H. (2010). Lessons Learned from Designing Children's Interactive Narratives. The International conference & festival of the Electronic literature organization [en línea]. http://web.media.mit.edu/~lieber/Publications/Childrens-Narratives-ELO.pdf [Fecha de consulta: 10/04/2011].

DEZUANNI, M. & MONROY-HERNÁNDEZ, A. (2012). "Prosumidores interculturales: creación de medios digitales globales entre jóvenes". Comunicar, Núm. 38, pág. 59-66.

ERDAL, I. J. (2011). "Coming to terms with convergence journalism: cross-media as a theoretical and analytical concept" [en línea]. Convergence, Núm. 17 (2), pág. 213-223. Base de datos Ebsco Host Communication & Mass Media Complete. [Fecha de consulta: 08/03/2012].

FRANQUET, R. & RIBES, F. X. (2010). "Los servicios interactivos. Una asignatura pendiente de la migración digital". Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación, Núm. 84, pág. 73-84.

JENKINS, H. (2008). Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona: Paidós.

LIVINGSTONE, S.; BOBER, M. & HELSPER, E. (2005). "Active participation or just more information? Young people's take-up of opportunities to act and interact on the Internet" [en línea]. Information, Communication & Society, Núm. 9, pág. 287-314. Base de datos Ebsco Host Communication & Mass Media Complete. [Fecha de consulta: 15/03/2011].

MASTERMAN, E. & ROGERS, Y. (2002). "A framework for designing interactive multimedia to scaffold young children's understanding of historical chronology" [en línea]. Instructional Science, Núm. 30, pág. 221-241. Base de datos Ebsco Host Communication & Mass Media Complete. [Fecha consulta: 11/03/2011].

OROZCO, G.; NAVARRO, E. Y GARCÍA-MATILLA, A. (2012). "Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias". Comunicar, Núm. 38, pág. 67-74.

PRADO, E.; FRANQUET, R.; RIBES, X.; SOTO, M. & FERNÁNDEZ, D. (2006). Televisió interactiva. Simbiosi tecnológica i sistemes d'interacció amb la televisió. Quaderns del Consell de l'Audiovisual de Catalunya, número extraordinari.

PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital inmigrants. On the Horizon, MCB University Press, *5*.

SCOLARI, C. (2008). Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva. España: Editorial Gedisa.

Tecnobohemios *en los márgenes de la industria audiovisual: jóvenes directores y nuevas tecnologías*[8]

Cristina Pujol
Universitat Autònoma de Barcelona, UAB

Existe una utopía muy extendida en la red que se resume en la figura de un joven (hombre) en la veintena, vestido de manera informal, con zapatillas y camiseta, cargado con todo tipo de dispositivos móviles. Esta imagen de los *tecnobohemios* (Gill, 2007), trabajadores en el entorno creativo de los nuevos medios, está asociada a ciertas connotaciones que el *ethos* neoliberal en el que nos encontramos considera positivas (incluso demandables): flexibilidad, disponibilidad inmediata tanto geográfica como laboral, rápida adaptación a nuevos entornos…

Mi intención con esta comunicación es poner sobre la mesa algunos "peros" a estas imágenes, que definen a individuos técnicamente alfabetizados, con competencias relacionadas con los nuevos medios, la cultura participativa y transmedia. Como sugiere la convocatoria del congreso: "estos usos más "activos" y "participativos"

8. Esta comunicación se inscribe en el trabajo del grupo de investigación *Humpty Dumpty on the Wall: transnacionalismo y frontera en el cine contemporáneo* aprobado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

¿son también más críticos? ¿cuáles pueden ser las implicaciones educativas de estas nuevas formas de consultar, reproducir, crear, compartir e interconectar en el ciberespacio?"

Desde una perspectiva educativa, considero que la idea de que la alfabetización en nuevas tecnologías permite por sí sola la democratización de la participación ciudadana (fácil acceso, eliminación de barreras geográficas, adaptabilidad a entornos diversos…) debería integrarse dentro de discursos críticos más amplios, sobre todo en un momento en que las grandes corporaciones mediáticas se están apropiando de las ideas de participación y colaboración, convirtiéndolas en simples eslóganes de sus estrategias comerciales.

En este sentido, el trabajo en las industrias creativas sigue el modelo neoliberal de la Nueva Economía, un modelo basado en valores de empresariado, en un elevado individualismo y en la dependencia del patrocinio comercial (Sennet, 2006). Precisamente, uno de los rasgos más significativos de este modelo económico es la sustitución de la democracia del lugar de trabajo y por la sociedad red.

El objetivo de mi trabajo es reflexionar sobre las experiencias laborales de los trabajadores de las industrias creativas, en este caso, jóvenes autónomos que utilizan las nuevas tecnologías para acceder al mercado de las industrias culturales. Y las ambigüedades y problemas derivados de unos procesos de acceso que, aunque parecen abiertos y democráticos, recuperan patrones de exclusión que parecían superados. Para ello, voy a tomar como estudio de caso el proyecto *Little Secret Film* que desarrollaré a continuación.

Un proyecto para Internet

El 1 de febrero de 2013 se estrenó en Internet el proyecto *Little Secret Film* (#LSF), un colectivo de películas reunidas bajo un mismo precepto, presentado en su web del siguiente modo:[9]

9. www.littlesecretfilm.com

> #Littlesecretfilm es un modelo de producción cinematográfica basado en 10 normas que limitan las condiciones de rodaje y distribución, animando a todos los realizadores/as del mundo a sumarse a un ejercicio de riesgo cinematográfico extremo.
>
> #LITTLE Un pequeño largometraje grabado en 24 horas ininterrumpidas. La unión de un pequeño equipo cinematográfico.
>
> #SECRET Una secreta producción cinematográfica en la más absoluta clandestinidad sin ningún tipo de comunicación pública hasta el día de su estreno.
>
> #ONLINE Un estreno cinematográfico online gratuito, un regalo de cada realizador a su comunidad de fans promocionado a través de las redes sociales junto al hastagh (sic) #littlesecretfilm.
>
> #LOVE Un acto cinematográfico de amor al cine e internet en pleno Siglo XXI por aquellos que sentimos, vivimos, amamos el cine.
>
> #ELCOMIENZO El día 1 de febrero de 2013 #littlesecretfilm vió la luz a través de un estreno secreto colectivo reuniendo a numerosos realizadores y profesionales de la industria cinematográfica española con un deseo, que una nueva generación de películas basadas en el modelo prosigan a las estrenadas inicialmente, de manera secreta, arriesgada y gratuita.

Son varias las cuestiones que me parecen interesantes explorar y que voy a tratar de contextualizar en el presente artículo. Por un lado, la idea de colectividad, tan habitual en otras corrientes artísticas y tan poco explorada en el cine, precisamente por la necesidad de legitimarlo como arte a través de las distintas teorías del autor. Sin embargo, a diferencia de lo que se entendía como cine en el siglo XX, aquellos que han participado en la plataforma asumen que su amor por el cine es inseparable de Internet en el Siglo XXI.

Precisamente Internet ha supuesto el auge de la cultura participativa, la co-creación y la ruptura con la idea decimonónica de autoría. Según Henry Jenkins (2006), la cultura participativa es una cultura abierta a la expresión artística y al compromiso cívico/ciudadano, con un fuerte apoyo para la creación y el intercambio y un tipo informal de afiliación donde los que tienen más experiencia comparten

sus conocimientos con los que se inician. Desde este punto de vista, las 10 normas exigidas para formar parte del colectivo #LSF son un claro reflejo de este *ethos* cultural:

> #1 El largometraje será producido en secreto sin ninguna comunicación en prensa y redes sociales hasta el día de su estreno.
>
> #2 El largometraje será grabado a lo largo de un máximo de 24 horas ininterrumpidas, sin limitación temporal para su producción y posproducción.
>
> #3 El largometraje será grabado con tecnología digital HD, pudiendo incluir material previo de archivo en cualquier otro formato.
>
> #4 En el caso de tratarse de un largometraje de ficción, el director/a no contará con guión dialogado previo. Director/a y equipo artístico motivarán avances y conflictos en la trama mediante secuencias de improvisación. Director/a y equipo artístico figurarán como guionistas en los créditos.
>
> #5 El equipo técnico/artístico ha de estar constituido por un máximo de diez personas en total. Ningún miembro del equipo firmará acuerdo legal alguno ni recibirá remuneración económica por su colaboración.
>
> #6 El largometraje será financiado única y exclusivamente por el director/a sin ningún tipo de apoyo o financiación externa.
>
> #7 El largometraje será estrenado de manera gratuita en internet mediante licencia no comercial Creative Commons.
>
> #8 El director/a distribuirá su #littlesecretfilm en el servidor web de su elección, incluyendo junto al título del largometraje el hashtag #littlesecretfilm.
>
> #9 #littlesecretfilm no pretende erigirse como un movimiento, marca o escuela sino como un modelo no comercial de producción cinematográfica basado en las limitaciones, el riesgo, la improvisación y el azar frente a los largos y frustrantes procesos de escritura, preproducción, financiación, rodaje y postproducción de un largometraje cinematográfico. Una defensa de internet como ventana de distribución. Un acto de amor al cine de un pequeño equipo de profesionales por contar historias, experimentar, disfrutar de hacer cine.

> #10 #littlesecretfilm pretende ser una manera diferente de producir, dirigir, distribuir, estrenar, consumir, sentir y amar el cine. Viva el cine!

La apuesta por trabajar con *Creative Commons* (CC) es un indicio del compromiso ético y estético que se busca con la propuesta: trabajo basado en el altruismo, en la cooperación, con una finalidad lúdica, experimental y entusiasta del proyecto. Estas licencias han sido adoptadas como una forma que tienen los autores de tomar el control de cómo quieren compartir su propiedad intelectual.

Dicha actitud en relación a los derechos de autor es una evidente declaración de intenciones políticas: frente a la idea de que el uso de Internet facilita el "todo gratis" cultural, los autores adscritos al CC lo que hacen es reivindicar los derechos de autor fuera de las estrategias económicas de las industrias culturales, creadas por y para su propio beneficio. De hecho, se apoyan en sus propios derechos de autor para otorgarse la potestad de modificar los términos y condiciones de la licencia de su obra de la forma que mejor satisfaga sus necesidades, no los intereses de las industrias culturales.

Los coordinadores de #LSF, Pablo Maqueda y Haizea G. Viana, han destacado en numerosas entrevistas que << ante todo, queremos decir que ni nosotros ni cada uno del centenar de profesionales entre realizadores, técnicos, actores y actrices que han apoyado #littlesecretfilm, abogamos por la cultura libre o el "todo gratis", simplemente queremos hacer un regalo a los espectadores... realizar un pequeño gesto por el cine mediante el cine, lo que mejor sabemos hacer. En ningún momento queremos dinamitar nuestra industria. Trabajamos en ella, pero otros caminos son posibles para el disfrute de todos nosotros como espectadores. Disfrutamos del cine en una pantalla de cine, en la televisión, en nuestros reproductores de video y también, en internet >>.[10]

En efecto, Maqueda y Viana trabajaban en Avalon Cine, una de las más prestigiosas productoras y distribuidoras de cine independiente en España, y en la actualidad, Viana es la responsable

10. http://www.notodo.com/cine/plataforma/4385_littlesecretfilm_el_nuevo_dogma_95.html

de Comunicación y Marketing de Golem Distribución, otro de los pilares del cine independiente en nuestro país. Del mismo modo, la mayoría de los autores y miembros de los equipos técnicos y artísticos de las películas trabajan de una u otra forma en la industria audiovisual española.

Siguiendo con el relato de sus responsables, << la idea de un estreno cinematográfico colectivo era una idea muy arriesgada, pero a la vez romántica que ejemplificaba a la perfección el acto de amor al cine que supone el modelo. La clave para presentar el modelo para el disfrute de los espectadores de una manera pragmática, directa y sin grandes teorías. Desde la primera idea en septiembre de 2012 hasta el estreno online del 1 de febrero transcurrieron muchos meses de esfuerzo e ilusión por todos aquellos profesionales de nuestra industria que han apoyado #littlesecretfilm, con su talento, su altruismo, y sobre todo, su silencio. Si #littlesecretfilm ha tenido tan buena aceptación ha sido todo gracias a ellos. Nuestro más sincero agradecimiento. A través de un primer e-mail de Pablo Maqueda pidiendo *feedback* a sus contactos de la industria cinematográfica y audiovisual, #littlesecretfilm fue convirtiéndose en una realidad. Los e-mails comenzaron a fluir en la más absoluta clandestinidad difundiendo la iniciativa de manera secreta, poco a poco los equipos de producción fueron reuniéndose y tras preproducciones agotadoras aglutinando todas las necesidades de producción en las 24 horas de grabación, los rodajes tuvieron lugar. La experiencia ha sido muy gratificante, estamos muy orgullosos de que los espectadores puedan disfrutar de tanto cine con unas premisas tan arriesgadas >>.[11]

Aquí vemos que el origen del proceso fue un email enviado por el propio Maqueda a sus redes de contacto en la industria, invitándoles a unirse al proyecto. Y esta es otra de las características que me gustaría destacar de este proyecto, la importancia que tienen las redes sociales en las cuestiones relacionadas con la participación y el conocimiento compartido. Conocimiento que, en este caso, se intenta controlar con la complicidad de sus agentes, todos muy acti-

11. http://www.notodo.com/cine/plataforma/4385_littlesecretfilm_el_nuevo_dogma_95.html

vos en las redes sociales, para mantener el secretismo del proyecto en un contexto social en el que las filtraciones de información se han convertido en asuntos de Estado.

El auge de las Industrias Creativas y la socialización en red

El sector laboral de los nuevos medios (New Media Work) se encuentra al frente de lo que se llama "economía creativa" o "economía del conocimiento": diseñadores, creadores de contenidos multimedia, artistas digitales, diseñadores de videojuegos, animadores digitales, videoartistas, diseñadores de páginas web, productores multimedia… se han convertido en iconos no sólo del presente, sino del futuro laboral en un mercado global.

Hay un componente de idealismo en las imágenes y representación mediática de este sector laboral. Para un amplio sector de la población trabajadora, el trabajo se ha convertido en una fuente importante de auto-actualización, libertad e independencia: las mujeres pueden escapar de su rol en el matrimonio y la vida doméstica; los jóvenes lo ven como una marca de identidad cultural; las minorías étnicas es un símbolo de un sueño conseguido, de una movilidad ascendente y una posible escapatoria a la denigración.

El trabajo creativo sigue el modelo neoliberal de la Nueva Economía (Sennet, 2006), basado en valores de empresariado, individualismo y en la dependencia del patrocinio comercial. La transición de una economía basada en la fabricación industrial a otra basada en el conocimiento ha potenciado una economía de servicios en la que Internet es su principal sistema de organización. Las bases para la productividad y la competitividad de las empresas son la información y el conocimiento, y la gestión de bienes y servicios se realiza a escala global. Esto ha provocado la deslocalización empresarial y la flexibilización de los mercados, con continuas fusiones y alianzas entre compañías que reducen las distancias e incentivan la competencia y la innovación.

Dentro de este proceso global, la cultura ha pasado a ser un recurso económico de gran importancia. El concepto de industrias culturales, basado en políticas culturales de dominio público, ha dado paso al de industrias creativas, priorizando las estrategias de mercado y consumo sobre la excelencia y la calidad. El *ethos* neoliberal de la Nueva Economía valora la capacidad emprendedora de los individuos sobre toda intervención de los estados y sus políticas públicas, construyendo al joven autónomo, flexible y tecnológicamente eficaz en el icono del éxito empresarial. La creatividad se encuentra en el centro de estos discursos, creatividad para que los individuos gestionen sus propios proyectos, agendas, currículums, formación y vida laboral a escala global.

El sociólogo Ulrick Beck (2000) define la norma de este sector laboral como un trabajo inseguro, discontinuo e informal. Inseguro, porque los individuos deben convertirse en sus propias microestructuras, deben hacer el trabajo de las estructuras e instituciones sociales ellos mismos, lo que implica prácticas intensas de autocontrol y reflexividad. Cada individuo asume en solitario el riesgo de su empresa ante la pérdida de poder de los sindicatos y la flexibilización de los procesos laborales en un momento de vacío de poder político e institucional que tratan de paliar los movimientos sociales.

Se trata de un trabajo discontinuo porque el auge de la "cultura del emprendedor" obliga al trabajo autónomo y *freelance*, centrado en proyectos concretos y no en una carrera profesional. E informal, porque en las relaciones laborales horizontales aparentemente se anulan las jerarquías propias de las organizaciones de trabajo tradicionales. Las tareas son más importantes que los roles y los códigos de conducta, de vestimenta, los horarios… se relajan permitiendo una total flexibilidad.

Precisamente, uno de los rasgos más importantes de las industrias creativas es el declive del lugar de trabajo y su sustitución por la sociedad red. La deslocalización y desregulación de las empresas y mercados obligan a los trabajadores a potenciar sus habilidades sociales, a mantener agendas de contactos activas y a ser populares entre determinados sectores para poder ser influyentes y conseguir

proyectos laborales. Andreas Wittel propone el término "socialización en red" (2001) para describir un proceso laboral que combina trabajo y juego, en el que las relaciones son más informales que burocráticas o jerárquicas, basadas en proyectos y encargos temporales. La práctica del *networking*, de trabajar en base a contactos, sería el paradigma de la economía creativa.

El *network* funciona surge como contraste a la idea de comunidad. Una empresa con trabajadores fijos aporta estabilidad, coherencia, compromiso y pertenencia. De alguna manera, los lazos fuertes y duraderos, permiten una narrativa de la historia común de la empresa y de sus trabajadores. El *network* es la expresión social de la modernidad líquida (Bauman, 2000), de una sociedad en continuo movimiento. El trabajo en red no implica compromiso, sino integración y desintegración, lo que erosiona enormemente las relaciones afectivas entre los trabajadores y, paradójicamente, obliga a una enorme individualización y soledad.

Muchas de las características de la socialización en red no son nuevas y la idea de que se consigue un trabajo estando en el "sitio justo en el momento adecuado" es muy antigua. Sin embargo, un cambio que se ha producido en la economía del ciberespacio es que la mercantilización de bienes y servicios se ha convertido en algo secundario a la mercantilización de las relaciones humanas. En la economía creativa, las relaciones sociales son bienes de consumo de gran valor. No se trata de dinero, sino de información. Acceder a un contacto, un teléfono, un email… pueden cambiar la vida laboral de un individuo. En los eventos sociales circula información y conocimiento sobre proyectos y empresas, así como también se mueve dinero, trabajo, clientes y productos. Y los individuos que participan en estos eventos deben conocer su funcionamiento altamente ambivalente, en el que se mezcla la fiesta (música, alcohol, comida) con el trabajo (hacer pitchings, cerrar proyectos, encontrar financiación…). El rápido intercambio de información y de interlocutores obliga a dominar las habilidades de la socialización en red.

El problema es que, mientras la habilidad para el *network* sea un requisito imprescindible en el mercado competitivo de la nueva eco-

nomía, el acceso a los trabajos quedará reducido a quienes se sepan manejar en él (Mc Robbie, 2002; Wittel, 2001). Por un lado, la utopía del ciberespacio genera la ilusión de horizontalidad, de fácil acceso y ausencia de jerarquías y/o burocracias insalvables; por otro, sólo los individuos con capital social y cultural serán capaces de moverse en la ambivalencia de la socialización en red. De hecho, una rápida instantánea del sector laboral de las industrias creativas indica que la práctica del *network* está específicamente extendida entre las nuevas clases medias con educación cultural y conocimientos de los nuevos medios y tecnologías informáticas que viven en entornos urbanos postindustriales (Wittel, 53). Por tanto, la formación, el bagaje cultural, la clase social y la ubicación geográfica surgen como parámetros de acceso y exclusión sobre los que debemos detenernos a reflexionar.

Para Angela McRobbie (2002), estos proyectos empresariales o artísticos basados en relaciones informales tiene una relación directa con las culturas de club de los años 80, donde la figura del organizador de eventos resurge entre las nuevas ocupaciones laborales. La energía y el carácter emprendedor, joven, rebelde incluso, de esa escena musical se recupera a partir de los 90 para una generación en la treintena con una extraordinaria capacidad para organizar y publicitar fiestas y eventos. Se ha creado un mercado laboral informal tomando como modelo la amplia red de contactos, "zines", "flyers", "mates", el "boca-oreja". Esto genera una jerga, un *habitus*, unos lugares de encuentro, unos espacios físicos o virtuales, ropa y música… que incluye o excluye. Se traslada la economía noctámbula de club a la cultura de horarios libre y extensos de los nuevos medios y el trabajo creativo.

El problema es que, si el modelo es el club, la edad y las responsabilidades domésticas definen las vías de acceso y participación. Aunque parece un espacio ideal para el desarrollo de identidades alternativas, se reproducen viejos patrones de marginalización, sobre todo en relación a parámetros de edad, género, etnia, región e ingresos familiares.

Ahí radica el problema de los discursos utópicos no críticos que convierten el mundo laboral en una vida de entusiasmo y placer.

Unir vida y trabajo forma parte del proyecto neoliberal de construir la identidad de forma autónoma, individual (Bauman, 1999; Beck, 2000; Sennet, 2006). Ya no existen carreras profesionales sino proyectos, y todo individuo debe ser suficientemente responsable, libre, autoconsciente y autónomo como para gestionar su "proyecto de vida" como si se tratase de una profesión.

La cultura participativa permite la creación de acciones personales e individuales que inmediatamente se colectivizan. Pero, si bien es cierto que Internet y las redes sociales transforman los sistemas de participación de las personas y, en algunos casos, potencian o promueven la ilusión y el sentimiento de pertenencia y participación en una comunidad, habría que enfatizar el hecho de que dicha participación también supone una suerte de aislamiento del individuo pues sus propias lógicas –leer, postear, linkar, valorar,…- implican una relación con los demás basada en experiencias totalmente individualizadas. La paradoja reside en que se sublima la experiencia personal y, por lo tanto, el valor de lo individual, en lo que Laurie Alfley (2010) ha denominado acertadamente "networked individualism".

Volviendo a #LSF, el proyecto engloba una serie de películas y autores de lo más dispares con una ilusión de participación mediante la que se consigue el estatus deseado, a saber, aunar la emoción del juego y la experimentación creativa con una estrategia de acceso y visibilización por parte de un colectivo que se sabe –y se reafirma- en los márgenes de la industria audiovisual española pero que reclama su espacio dentro de las industrias creativas. Estas estrategias de participación y distinción, junto con la idea de creatividad y experimentación que lleva implícita cierta ilusión de subversión, son fruto de un ejercicio de personalización significativa o de subjetivación individualista que encuentran su máxima expresión en su explotación comercial.

En este sentido, el proyecto #LSF sigue en marcha con nuevas incorporaciones que vamos descubriendo conforme se estrenan en su web las películas. Pero ha ampliado su visibilidad más allá de Internet con una colaboración con Calle 13, el canal televisivo de Universal especializado en terror y ciencia-ficción. En efecto,

#Littlesecretfilm por Calle 13 es un proyecto de producción propia del canal que produce 13 películas de 13 directores rodadas en 13 horas (no continuadas) con un equipo de 13 personas con el crimen como tema. En este caso, no todos los autores del proyecto original forman parte del mismo.

Como he intentado explicar, un análisis de las vías de acceso a estos proyectos colectivos sería de mucha utilidad para tener en cuenta los parámetros de inclusión/exclusión laboral que se activan en las industrias creativas y que quedan diluidos en los discursos de participación "democrática" de la nueva economía. Discursos que, como el caso de #LSF demuestra, se han incorporado a las estrategias comerciales de las corporaciones mediáticas y de las industrias creativas dentro de un proceso de precarización del trabajo en el sector audiovisual y de los nuevos medios.

Referencias

ALFREY, L.M. (2010). *The search for authenticity: how hipsters transformed from a local subculture to a global consumption collective.* (Tesis de Master). MA in Communication, Culture and Technology, Georgetown University

BAUMAN, Z. (1999). *Modernidad líquida.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

BECK, U. (2000). *The Brave New World of Work.* Cambridge: Cambridge University Press

CASTELLS, M. (2002). *La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red.* Madrid: Alianza.

FLORIDA, R. (2010). *La clase creativa: la transformación de la cultura, del trabajo y del ocio en el siglo XXI.* Barcelona: Paidós

GILL, R. (2007), *Technobohemians or the New Cybertariat? New Media Work in Amsterdam a decade after the web.* Amsterdam: Institute of Network Cultures,

JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide.* New York University Press

McRobbie, A. (2002). From Club to Companies. Notes on the Decline of Political Culture in Speeded Up Creative Worlds. *Cultural Studies,* 16(4), 516-531

Sennet, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo.* Barcelona: Anagrama

Standing, Guy (2011). *The Precariat. The New Dangerous Class.* Nueva York y Londres: Bloomsbury

Wittel, A. (2001). Towards a Network Sociality. *Theory, Culture and Society,* 18 (6), 51-77

¿Cómo formar periodistas trans-mediáticos en la Universidad? El caso de Cetrencada*, la publicación multiplataforma de la UPF*

Irene Da Rocha
irene.darocha@upf.edu
Universitat Pompeu Fabra
Albert Elduque
albert.elduque@upf.edu
Universitat Pompeu Fabra

Resumen

El Taller Integrado de Periodismo de la Universitat Pompeu Fabra, desarrollado a partir del curso 2011/12, unifica en una sola asignatura de un año de duración los talleres de prensa, radio, televisión e Internet, a partir de una estructura rotativa mediante la cual los estudiantes trabajan en los cuatro medios. Esta materia promueve la simulación profesional, el vínculo Universidad – Empresa (con *El Punt-Avui*, *UPF.Ràdio*, *Barcelona Televisió* y *Vilaweb.cat*), la internacionalización y, especialmente, la integración de medios. Esta integración se da a través de una marca común (*Cetrencada*) y de un espacio de difusión conjunta (una página web, con una página de Facebook y una cuenta de Twitter). Además, en el seno de la asignatura se

realizan, desde el curso pasado, una serie de reportajes integrados, donde estudiantes de medios distintos trabajan en un tema único. Estos reportajes tienen una estructura multiplataforma que persigue aplicar al periodismo los principios de las narrativas transmediáticas, tal como han sido teorizadas por autores como Jenkins o Scolari, de modo que el lector circule de un medio a otro. Para el estudiante, la realización de estos reportajes comporta profundizar en la integración de medios, tanto en los procesos (es necesaria una mayor coordinación entre los equipos) como en el resultado (cada medio tiene unas características distintas y la integración las subraya).

Palabras clave: Narrativa transmedia, reportaje integrado, integración de medios, formación de periodistas.

El Taller Integrado de Periodismo

El proyecto docente del Taller Integrado de Periodismo, de 24 créditos EEES, se desarrolló por primera vez durante el curso 2011/12, en el marco del Grado en Periodismo de la Universitat Pompeu Fabra. La línea de trabajo se ha centrado en una de las principales tendencias que sigue el mundo periodístico actual: la integración de medios. Las cuatro características clave que presentamos son los objetivos diferenciadores respecto a otras experiencias y asignaturas previas de estos estudios:

- Integración de medios: La asignatura incorpora cuatro medios (prensa, radio, televisión e internet) en una única materia de un año de duración.
- Simulación profesional: Metodología clave del aprendizaje. Se trata de crear mecanismos y situaciones lo más parecidas posible a las que los estudiantes se encontrarán más allá de la carrera universitaria
- Vínculo Universidad - Empresa: El trabajo realizado por los estudiantes se convierte en producto periodístico real que es publicado y difundido por empresas de comunica-

ción (*El Punt-Avui*, *UPF.Ràdio*, *Barcelona Televisió – BTV* y *Vilaweb.cat*)

- Internacionalización: Se pretende romper fronteras a partir de las TIC y trabajar en una segunda o tercera lengua, que permitirá el desarrollo de otras competencias curriculares

El cuerpo docente de la asignatura es esencial para asegurar el buen funcionamiento durante el curso. Se pueden distinguir tres tipologías de profesores:

- Profesores coordinadores: se centran en la armonización global tanto de profesores como de los elementos comunes en los diferentes tramos, como es el caso del reportaje integrado (que veremos más adelante).
- Profesores especializados: combinan su dedicación profesional al periodismo con unas horas de docencia en la universidad. Son los que trabajan más directamente con los alumnos y se encargan de traspasar sus conocimientos y experiencia de los medios a partir de un trabajo práctico y dinámico.
- Profesores asistentes: apoyan transversalmente los distintos talleres que forman la asignatura y trabajan fórmulas de innovación docente como la plataforma de trabajo *LdShake* o la web de *Cetrencada*.

Este equipo forma a 80 alumnos de la generación de los "nativos digitales" (Prensky, 2001), que ejercerán como "periodistas" en un sistema rotatorio de cuatro tramos (uno por medio) de siete semanas y media. Como veremos más adelante, en cada uno de estos tramos algunos estudiantes producirán no sólo para el medio en el que se encuentran, sino que también trabajarán en contacto directo con los otros medios para intercambiar información y preparar un reportaje integrado que saldrá en la publicación multiplataforma *Cetrencada*, marca de la asignatura.

FIGURA 1. PORTADA DE LA WEB CETRENCADA. (FUENTE: CETRENCADA.UPF.EDU)



El periodismo transmedia

Jenkins (2006) definía la forma de narrar transmedia como un proceso inmersivo, integrador y participativo donde los diferentes elementos narrativos se pueden encontrar esparcidos por los diferentes canales de distribución, y esto hace que la coordinación sea clave. *Para que una narrativa transmediática sea considerada como tal debemos considerar que todos o algunos de los medios involucrados deben asumir la construcción de sólo una parte de la historia o mundo narrativo más amplio, en el marco de una relación cooperativa con los demás medios.* (Scolari et al., 2010:

6) Las narrativas transmediáticas desarrollan mundos narrativos multimodales en lenguajes diferentes, entornos de comunicación distintos o medios múltiples.

Es esencial mantener una buena conexión entre los medios para poder hacer una planificación y distribución en diferentes soportes. Hace falta una visión de conjunto de lo que se puede ofrecer al espectador (Vila, 2009). La narrativa transmedia avanza a través de las plataformas gracias a la implicación de la audiencia, que se vuelve cómplice de los autores.

Si analizamos el proceso desde la perspectiva de la creación y la producción, nos encontramos que para establecer una narrativa transmediática se debe haber planeado previamente, desde el inicio del "guión", el momento de integrar dos o más plataformas. La tipología transmedia puede implicar que si se elimina uno de los medios que conforman la producción acabe faltando información.

La narrativa transmedia puede aplicarse también al mundo del periodismo. En este caso, el potencial de informar desde una perspectiva múltiple añade complejidades de producción al trabajo periodístico: la cuestión es ver qué inmediatez requiere el reportaje, qué partes de la información deben ir en cada medio y cuándo o cómo coordinarlo con una noticia que todavía está sucediendo. El entorno digital y las redes sociales permiten que las historias vayan siendo actualizadas tanto por los propios periodistas como por las aportaciones de la audiencia. La historia narrada puede seguir creciendo más allá de la planificación inicial. Para desmarcarse de las redes sociales y los contenidos generados por los usuarios, García Avilés et al. (2008) afirman que el futuro está en la capacidad de buscar, analizar y crear contenidos que sumen un valor añadido a la información.

La integración de medios en un espacio común

Durante el curso académico 2012/13 el Taller Integrado de Periodismo de la UPF ha llevado a cabo un proyecto de periodismo

transmedia a partir de dos iniciativas fundamentales, una externa y la otra interna a la asignatura, que veremos en este punto y el siguiente. En primer lugar, la puesta en marcha de la web de *Cetrencada*, su página de Facebook y su cuenta de Twitter. En segundo lugar, la realización de reportajes integrados como parte de la asignatura.

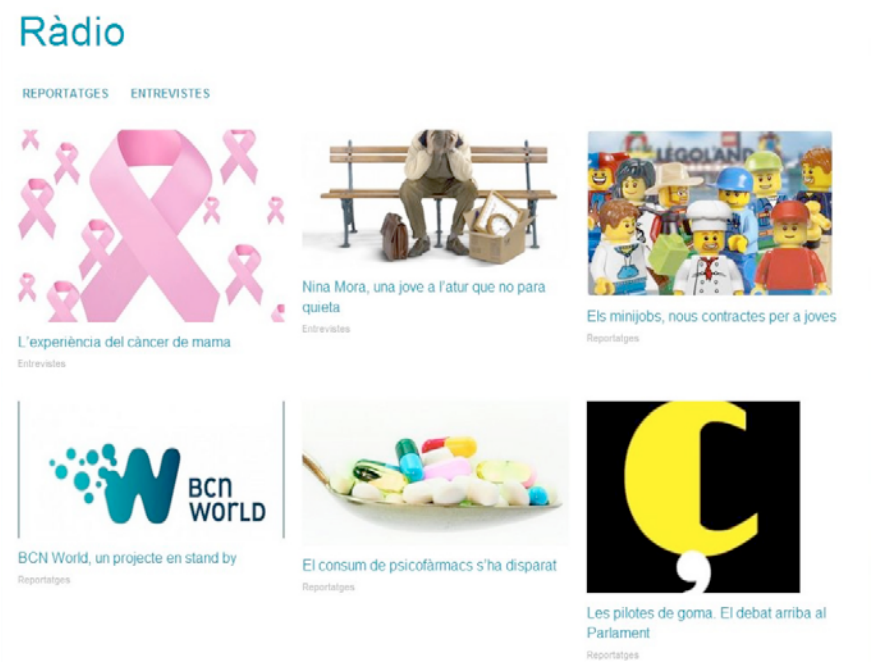
La medida más evidente para plantear una metodología de trabajo que atraviese los distintos medios ha sido el uso de una marca única que aglutine los talleres de prensa escrita, radio, televisión e internet. Aunque en cada uno de los tramos se configura un producto a ser difundido por un medio de comunicación ajeno a la asignatura (*El Punt-Avui*, *UPF.Ràdio*, *Barcelona Televisió – BTV* y *Vilaweb.cat*), en cada uno de estos espacios los reportajes realizados se agrupan bajo la marca *Cetrencada*. Hasta principios del curso pasado, esta marca existía como sello de la asignatura, pero no contaba con un portal único que hiciera difusión ni relacionase las piezas realizadas en cada uno de los tramos.

Es por ese motivo que este curso se han puesto en marcha o potenciado tres espacios clave: la web de *Cetrencada*, su página de Facebook y su cuenta de Twitter. La gestión y la planificación de contenidos han sido llevados a cabo por estudiantes de cuarto curso de Periodismo que trabajaban en ello como parte de su Trabajo de Fin de Grado. El plan de comunicación se elaboró con la formación de una especialista en comunicación estratégica y alfabetización digital y la web fue diseñada por personas ajenas a la asignatura, aunque la puesta en marcha de los tres espacios, así como la planificación de sus contenidos, han sido responsabilidad de los estudiantes.

De estos tres espacios, el principal ha sido la página web (cetrencada.upf.edu). Su objetivo primordial es presentar los contenidos realizados en la asignatura, y es por ello que está dividida en cinco apartados, uno para cada uno de los cuatro tramos y uno dedicado a los reportajes integrados ("Multiplataforma"), que abordaremos posteriormente. Los cuatro tramos dan acceso tanto a contenidos difundidos por los cuatro medios citados como a trabajos que han quedado al margen de ellos, como algunos reportajes finalmente no publicados en *El Punt-Avui*. Pese a la ingente cantidad de material

disponible, desde el comienzo se ha querido huir de la web como simple contenedor de trabajos realizados y se ha potenciado que los estudiantes seleccionaran el material a presentar. Puesto que este año era la primera vez que se trabajaba con este portal y con este funcionamiento, ha quedado pendiente establecer reuniones de los estudiantes de cuarto curso con tal de tomar decisiones sobre los contenidos a mostrar y sobre las características editoriales del medio. Tampoco se han establecido criterios de periodicidad en la presentación de contenidos, sino que la web se ha actualizado de forma continuada, en función de la disponibilidad de materiales y las posibilidades que permitía este primer diseño. Los objetivos para el próximo curso son potenciar la selección de estos contenidos y establecer una periodicidad de actualización, además de introducir cambios en el diseño web, que permitirán una mayor facilidad en la gestión de la información.

FIGURA 2. ESPACIO DEDICADO A RADIO EN LA WEB DE CETRENCADA



Fuente: cetrencada.upf.edu

Por otro lado, este curso se han potenciado la página de Facebook y la cuenta de Twitter de *Cetrencada*, orientadas, fundamentalmente, a la promoción de los productos propios: por un lado, se ha informado de las piezas contenidas en la web o en *Vilaweb*; por el otro, se ha avisado de la publicación o emisión de contenidos realizados en el taller (el magazín de *Barcelona Televisió*, el suplemento de *El Punt-Avui*). A fecha de 10 de septiembre de 2013, se han conseguido 238 "Me gusta" en Facebook y 472 seguidores en Twitter (con un total de 1.262 tweets).

La integración en el reportaje

La segunda iniciativa fundamental del curso 2012/13 ha sido la realización de reportajes integrados dentro de la asignatura. Estos reportajes se han implantado como mecanismo para favorecer la integración entre los cuatro tramos, que, pese a compartir un espacio y reuniones de redacción, trabajan de forma autónoma. A partir del mes de diciembre, y dos veces por tramo, coincidiendo con los ciclos de producción de cada uno, había un grupo de ocho estudiantes encargados del reportaje integrado. Este grupo estaba formado por dos estudiantes de cada tramo que debían profundizar en un tema común; a partir de este tema, cada pareja trabajaba con las herramientas propias de su tramo una pieza concreta, que formaría parte de un todo. Por ejemplo, el tema genérico de la ropa de segunda mano dio lugar a un reportaje de prensa sobre las fundaciones, mercados y tiendas de segunda mano en la ciudad de Barcelona; una pieza radiofónica sobre modas alternativas de reaprovechamiento de la ropa, como el *clothing swap* o el *upcycling*; una noticia televisiva sobre Humana, y dos noticias en internet, una sobre el trayecto de la ropa que se da a entidades solidarias y otra dedicada a la reinserción social que algunas de estas entidades realizan con la contratación de sus trabajadores. Todas las piezas se encuentran en la web de *Cetrencada* dentro del apartado "Multiplataforma", donde un texto introduce el tema y enlaza las distintas piezas.

Las ochos personas encargadas, representadas por un portavoz, estuvieron tutorizadas por un profesor coordinador y un profesor asistente. Para facilitar la coordinación, se habilitó el espacio de trabajo virtual *LdShake*, programado por el Grupo de Tecnologías Interactivas de la UPF, donde se han creado una serie de documentos modelo para organizar las tareas de los estudiantes: un mapa para describir los subtemas de cada reportaje integrado, una tabla para listar el material registrado disponible, un cronograma y, finalmente, documentos para introducir los miembros del equipo, el *brainstorming* inicial y el texto introductorio de cada pieza. A la práctica, el uso de estas herramientas ha sido variable en cada caso. Con frecuencia los estudiantes han preferido coordinarse por vías que ya utilizan en otros ámbitos de su vida diaria, como el correo electrónico o Facebook.

Respecto al tema, los reportajes integrados han seguido las mismas líneas que el resto de reportajes de la asignatura desligados de la actualidad más inmediata, como es el caso de aquellos que integran el suplemento de *El Punt-Avui*, el magazín para *Barcelona Televisió* o los reportajes de *Vilaweb.cat*. En ellos se combinan el análisis de temas que conciernen a la juventud con el abordaje de colectivos o prácticas sociales o culturales poco presentes en los medios mayoritarios. En el caso de los reportajes integrados del curso 2012/13, los temas han estado vinculados a los cambios producidos por las nuevas tecnologías (especialmente las Apps: el panorama en Cataluña, sus usos terapéuticos y la renovación de los hábitos culturales que suponen), posibles nuevas líneas de activismo (el periodismo combativo y el lema "Keep Calm and Speak Catalan"), colectivos tradicionalmente marginales (los homosexuales y las mujeres paquistaníes de Barcelona), los cambios en el consumo (el reciclaje de ropa) y las actividades en el tiempo libre (la moda del *running*).

FIGURA 3. PORTADA DEL WEB CETRENCADA DEDICADA AL REPORTAJE INTEGRADO: "KEEP CALM: LA RESISTENCIA DE UN CARTEL"



Fuente: cetrencada.upf.edu

Creemos que el reportaje integrado fomenta la práctica periodística transmedia a dos niveles, tanto en los procesos como en los contenidos. Por lo que respecta a los procesos, el hecho de tener que hacer una tarea con personas de otros medios implica fomentar la colaboración y el trabajo en equipo, además de la planificación en la cobertura del tema, que puede ahorrar trabajo si se descubren las ventajas de la compartición de material. Por otro lado, en lo que concierne a los contenidos, los estudiantes se encuentran ante el reto de escoger un tema amplio y descubrir sus posibles ramificaciones, y cómo estas se relacionan entre ellas gracias al texto central que hay en la web, configurándose así una narrativa transmediática. Además, la división de un tema en piezas de medios distintos permite reflexionar sobre la naturaleza de estos: cada medio trabaja con un

lenguaje y un formato diferentes, de modo que cada subtema dentro del tema central tiene como más o menos idóneo un medio u otro. De este modo, realizar un reportaje transmedia no permite sólo unificar los medios, sino también subrayar sus contrastes, fomentar la comparación entre unos y otros. La integración también es, finalmente, el reconocimiento de las diferencias.

Bibliografía

JENKINS, H. (2008). *Convergence culture. Where old and new media collide.* Nova York: New York University Press

PRENSKY, M. (2001). Digital natives, Digital Immigrants. *On the Horizon,* 9(5).

SCOLARI, C. A. (2010b). Narratives transmediàtiques, convergència audiovisual i noves estratègies de comunicació. Consell de l'Audiovisual de Catalunya.

VILA, P. (2009). Convergència de continguts. *Quaderns del CAC, 31-32*, 71.

Un mundo de frikis: analisis de la cultura digital de la comunidad de usuarios universo Star Wars

Marga Roura Redondo
Centro Universitario Cardenal Cisneros, Universidad Alcalá de Henares.

> A pesar de lo que diga la gente, los frikis suelen ser buenas personas, ya que de tanto perder el tiempo con sus gilipolleces acaban perdiendo el tiempo pensando (lo cual no es una pérdida de tiempo). La frikipedia

Resumen

En esta investigación se analiza la cultura digital de una comunidad online de fans de Star Wars. Los entrevistados fueron voluntarios, por lo que en esta primera aproximación al objeto de estudio, no fue posible elegir una muestra representativa. Aunque al final participaron diferentes perfiles desde administradores hasta usuarios con diferentes status, cabe destacar que en la muestra todos son varones.

Se optó por un cuestionario de preguntas abiertas, agrupadas por categorías: valores, discurso, sobreentendidos y asunciones, normas y reglas, papel de los roles, pautas de participación, actuaciones de socialización, estereotipos, identidad y valoración cultural.

De los resultados obtenidos se dedujeron conclusiones muy interesantes acerca de la cultura digital que se desarrolla en este tipo de

comunidades, pero aún fueron más interesantes las líneas de futuras investigaciones que podrían desarrollarse, ya que surgieron muchas preguntas al respecto.

PALABRAS CLAVE: TRANSMEDIA, PARTICIPACIÓN, CULTURA DIGITAL, INDUSTRIA CULTURAL

Sobre fans y frikis

La palabra friki proviene del termino inglés freak usado para referirse a aquellas personas que por alguna malformación o característica poco usual eran exhibidas en los circos. El término friki en español ha ido evolucionando de tal manera que al principio estaba relacionado con ciertos personajes populares de la televisión con un comportamiento extravagante, ordinario y vulgar. Hoy día la palabra friki se está reinventando cada día y cada vez son más los que se enorgullecen de pertenecer a está casta.

Henrry Jenkins lleva estudiando el fenómeno fan desde hace casi veinte años, cuando escribió en 1992 su libro *Textual Proachers*. Este libro es el germen de una larga investigación sobre la que se basa el proyecto editorial de Jenkins y desde donde se abordan los condicionantes de los fans, la cultura de la participación en ámbitos globales e internacionales y se analiza a los fans desde la perspectiva de lectores y creadores de textos mediáticos. En *Textual Proachers*, el autor muestra la complejidad y la diversidad de los fans frente a las concepciones estereotipadas y para ello muestra cinco niveles de actividad:

- Primera: Los fans implican un modo particular de recepción.
- Segunda: Los fans implican una diversidad de prácticas críticas e interpretativas.
- Tercera: Los fans constituyen una base para un consumo activo.
- Cuarta: Los fans poseen formas particulares de producción cultural, de tradiciones estéticas y prácticas.

- Quinta: Los fans funcionan como una comunidad social alternativa.

Jenkins siguió con sus análisis sobre los fans en tiempos globalizados y en la convergencia de medios, y entonces apareció el libro *Convergence Culture*. Es precisamente alrededor de la convergencia cultural generada por los medios, y en la cual no se definen claramente las fronteras entre la producción y el consumo, desde donde mejor se puede analizar el fenómeno fans.

En los tiempos de globalización y convergencia cultural, se ha colocado en el centro a los fans como estrategia de las industrias mainstream, del entretenimiento y del consumo, porque "dependen cada vez más de consumidores activos y comprometidos que corran la voz sobre sus valiosas propiedades en un mercado mediático abarrotado y, en ciertos casos, buscan formas de canalizar el output creativo de los fans mediáticos para producir sus costes de producción" (Jenkins, 2008, p. 139). Y por otro parte, este nivel de participación y colaboración dentro de un mundo interconectado, "trata de un nuevo cosmopolitismo, consistente en compartir conocimientos a escala global" (Jenkins 2009, p. 170).

Metodología de la Investigación

Se optó por una investigación exploratoria no experimental con un diseño basado en una metodología cualitativa, entrevista estructurada a los miembros de la comunidad. Se eligió en uno el grupo de observación a un mediador entre los miembros más veteranos de la comunidad y con mayor estatus. Se explicaron con detenimiento las motivaciones y objetivos del estudio y la aceptación y predisposición fue prácticamente inmediata. Los entrevistados fueron voluntarios por lo que en esta primera aproximación al objeto de estudio no fue posible elegir una muestra representativa. Las comunidades en línea se eligió conforme a los siguientes parámetros:

- Comunidad en línea en torno a una narrativa transmedia.
- Comunidad no oficial, es decir, que no se encuentre dentro de las franquicias pertenecientes a cada una de las narraciones transmedia con las que esté relacionada o a una marca comercial.
- Que contenga más de 1.000 usuarios.
- Que desarrolle proyectos colaborativos en red.
- Que contenga herramientas comunicativas tales como foros, chat y e-mail.
- Que exista la posibilidad de contacto directo con el *webmaster*.

Atendiendo a estos parámetros el estudio se centro en la comunidad en línea Universo Star Wars http://universostarwars.mforos.com/

Las preguntas de la entrevista para su análisis se agrupan por categorías. A partir de estas categorías y las preguntas generadas sobre ellas, se creó el siguiente cuestionario de preguntas abiertas y cerradas que se envió por email a los miembros de ambas comunidades que se ofrecieron voluntarios.

Registro

¿Desde cuándo estás registrado en esta comunidad?
¿Con que frecuencia entras en la comunidad?
¿Cuánto tiempo le dedicas de media?
Generalmente ¿en qué se centra tu actividad en la comunidad?
Edad
Sexo

Accesibilidad

¿Te fue fácil aprender a usar este sitio web?
¿Te parece eficaz y eficiente el uso a nivel técnico que haces de este sitio web?

Valores

¿Qué es lo que más valoras a nivel social de está comunidad?
¿Qué es lo que a nivel social más te ha decepcionado?

Discurso

¿Cómo calificarías tus diálogos en los foros? (Informativos, Lúdicos, Reflexivos y Argumentados, de Confrontación, de Conciliación, de ayuda, otros)

Sobreentendidos y asunciones

¿Qué es lo que nunca tolerarías en un foro?

Normas y Reglas

¿Consideras que las reglas y normas establecidas son las correctas?
¿Añadirías alguna regla o norma más?
¿Crees que alguna norma o alguna regla están de más?

Papel de los Roles

¿Consideras que el nivel de jerarquía en los foros afecta al nivel comunicativo?
¿Cuál es tu rol actualmente?
¿Qué ventajas o desventajas te aporta el rol que asumes actualmente?

Pautas de participación

¿Qué subforos son en los que más frecuentas?
¿Qué es lo que te mueve a participar más en estos subforos?
¿Qué es lo que te motiva a participar activamente en esta comunidad?

Actuaciones de Socialización

¿Crees que se generan en los foros grupos cerrados o aislados de usuarios?

¿Cómo fue tu proceso de integración en esta comunidad?

¿Te sientes actualmente integrado?

Estereotipos

¿Alguna vez has etiquetado a algún usuario/a antes de conocerlo sólo por el nick de usuario que utiliza o por los datos de su perfil?

Identidad

¿Te consideras una persona fuera de lo común por ser seguidor de Star Wars y dedicar tu tiempo a esta comunidad?

¿Te sientes menospreciado cuando te consideran diferente por dedicar tiempo a comunidades de este tipo y sentir admiración por Star Wars?

En tu entorno social físico ¿que piensan sobre tu afición a Star Wars?

Valoración Cultural

¿Consideras que Star Wars está a la misma altura de una obra maestra de la cultura de élite?

Análisis e Interpretación de los Resultados

El perfil de los voluntarios que contestaron a esta entrevista estructurada es el siguiente:

- Todos son varones
- Entre 16 y 23 años

- Registrados desde hace más de tres años en sus respectivas comunidades
- Todos se conecta diariamente con la excepción de uno de ellos que lo hace tres veces por semana.
- Su tiempo de conexión es entre dos y cuatro horas.
- En la muestra hay usuarios y administradores.

La actividad que realizan los miembros de las comunidades en estudio se centra principalmente en los foros. Uno de los entrevistados dice "posteo en todos los temas que me interesan dando mi opinión y hablando con mis compañeros foreros". Dentro de este tipo de actividad cabe reseñar la predisposición de la mayoría, tanto administradores como usuarios, hacia la ayuda a los demás integrantes de la comunidad. Es muy común encontrarse en las entrevistas con expresiones como "mi actividad se centra en participar en discusiones, debates, charlas y eventos del foro, además de ayudar a quien lo necesite", "mi actividad se centra en comentar y tratar de ayudar a los nuevos." Esta inclinación hacía la ayuda a los demás se ha visto de nuevo reflejada en las repuestas a otra pregunta de la entrevista, la que se refiere a las motivaciones que impulsan a los miembros a participar en esta comunidad, a lo que responden: "ganas de ayudar, participar y compartir con los demás foreros" o "me gusta sorprender a la gente y aportar sensaciones positivas".

Un rasgo que destaca en toda la entrevista, y que se repite con frecuencia en muchas de las respuestas, es el vínculo de amistad que se genera entre los integrantes de las comunidades en línea. Son muchas las respuestas que incluyen este particular: "Lo que más valoro es que es muy acogedora y todos nos llevamos muy bien, como si nos conociéramos de toda la vida", "lo que más me motiva a participar es que me puedo reunir con gente maravillosa", "lo que más valoro es la facilidad con la que se crean lazos", "lo que más valoro es la oportunidad de conocer a otras personas con los mismos intereses y aficiones", "lo que más valoro es el poder conocer a personas que no están cerca de uno y se pueda establecer una amistad", "lo que más me motiva a la participación es compartir ideas….

hay gente bastante estimulante", " lo que más valoro es la interacción con gente de todo el mundo compartiendo una misma afición", "lo que más valoro es la amistad y la camaradería casi instantánea que se siente al llegar al foro", "son gente muy acogedora y todos nos llevamos muy bien, como si nos conociéramos de toda la vida".

Lo que más decepciona a los miembros de las comunidades en línea en estudio son los malentendidos, enfrentamientos y los círculos cerrados entre integrantes de la comunidad. Uno de los entrevistados dijo "lo que más me ha decepcionado han sido los conflictos que han surgido entre usuarios en el pasado, los enfados y cabreos de algunos usuarios contra la administración de la web y también, muy especialmente, algunos usuarios que engañaron a todos los demás y causaron un gran dolor", otra respuesta fue "que hay círculos cerrados de amigos que tienen sus propios códigos" y otra "se dan malentendidos ya que por escrito es difícil leer el tono de las respuestas".

Los miembros de las comunidades en línea analizadas se sienten completamente integrados y no encontraron apenas problemas para ello. Los comentarios en las entrevistas eran los siguientes: "Mi integración fue complicada, debido a que fue mi primer foro, pero luego de poco tiempo pude integrarme tranquilamente", "Tardé algún tiempo en empezar a participar activamente pero me aceptaron rápidamente", "para integrarme más rápidamente tuve que decir que el administrador era un genio….me aceptaron rápidamente". A la pregunta de ¿te sientes actualmente integrado? las respuestas fueron "bastante", "completamente" y "si, me siento muy a gusto".

Los miembros de las comunidades en línea analizadas consideran que las normas y reglas son las correctas y no añadirían ninguna más. Dicen en sus entrevistas: "Si estoy de acuerdo con las normas ya que están para hacer de la comunidad un lugar mejor para todos… aunque disienta de alguna de ellas, creo que es para el bien común", "no ha habido ningún incidente que nos obligue a pensar en añadir alguna regla más. Si se produjera algún incidente así, y fuera necesario añadir nuevas reglas, se añadirían", "si, las reglas son justas y necesarias."

Los miembros no consideran que la jerarquía que se genera en la comunidad afecte al nivel comunicativo. Dicen sobre esto: "no hay tal problema", "es más, creo que los de menos jerarquía se comunican más que los demás", "afortunadamente en nuestro foro los usuarios del grupo "administrativo" son usuarios bastante "normales" dentro de la comunidad", "las opiniones de todos valen lo mismo".

Aún así, hay miembros que consideran que se generan grupos cerrados. Dice uno de los usuarios entrevistados "Si se generan. Es un hecho". Pero también hay otros miembros que consideran que existen grupos pero no cerrados dentro de la comunidad. Dicen sobre este tema lo siguiente: "en general uno desarrolla cierto códigos, o entabla otro tipo de relaciones con los usuarios con los que más habla, códigos que obviamente los demás no comparten, pero esto no implica una exclusión de los demás usuarios", "hubo cierto problema recientemente pero se solucionó", "se suelen generar grupos entre los usuarios, pero no son cerrados".

La mayoría de los miembros de las comunidades en línea analizadas etiquetan a los demás usuarios por el nick que eligen antes de conocerlos. Contestan de la siguiente manera: "si, es posible (que los etiquete) pero todo cambia conociéndolos", "uno suele hacerlo , algunas veces tienen un avatar de un personaje masculino y resulta ser una mujer o viceversa", "muchas veces usuarios se ponen cosas relacionadas con sus gustos y uno puede formarse una idea preliminar de su personalidad", "a varios, es inevitable."

Lo que nunca tolerarían los integrantes de las comunidades en línea analizadas esta relacionado con la etiqueta en la comunicación principalmente y la manipulación de la información. Los miembros de las comunidades dicen que no tolerarían "insultos directos hacia mi o hacia algún forero. Pornografía o temas inadecuados para el foro. Que se extorsione a los usuarios o se use indebidamente la información que los mismos publican en el foro", "la censura", "la falta de respeto y/o discriminación", "insultos discriminatorios por cualquier tipo de razón; raza, procedencia, color, etc."

En las entrevista ha quedado patente que muchos de los miembros también valoran además de las posibilidades comunicativas y

creativas que les ofrece la comunidad, la posibilidad de estar al día en información relacionada con la saga. Es sobresaliente el grado de información y actualización de los contenidos informativos en todo momento y la variedad de temas que se abordan. Se desarrollan proyectos de colaboración como La Cantina, Comlink, Taller FAN-FIC y Fan Art. El acceso tanto para la participación como para recibir, solicitar y enviar información se extiende a todos los miembros de la comunidad. Además este acceso no se corresponde únicamente con la disponibilidad tecnológica sino que por el hecho de participar se asume pautas de colaboración entre los diferentes miembros. No van a ser lectores sino actores, no van a ser pasivos sino activos. En todos ellos en mayor o menor medida se asume una cultura de participación y colaboración. En todos los proyectos los objetivos y las reglas están claramente definidos y son conocidos con antelación por todos los miembros de la comunidad que desean participar.

En lo que respeta a la integración, el apoyo y la motivación de sus miembros hay que decir que este es un de los aspectos más relevantes y cautivadores en este estudio. Ha sido muy satisfactorio encontrar espacios como estos donde el lenguaje empleado para referirse a los usuarios en su totalidad por parte de los administradores y moderadores es tan cercano, familiar y cordial y al mismo tiempo tan altamente motivador, positivo y alentador en todo momento. No es difícil encontrar frases tan motivadoras y alentadoras hacia el aprendizaje como la siguiente, que se encuentra dentro de las instrucciones y normas de uno de los talleres de la comunidad USW: "Un "*buen trabajo, sigue así*" nunca está mal, pero no hay nada mejor que una buena crítica constructiva; aunque suponga un pinchazo al orgullo, es la forma ideal de aprender. Hay desplegado un planteamiento de acogida y ayuda a los nuevos miembros muy notable. Desde la misma página de inicio ya se puede encontrar un enlace llamado "INTÉGRATE EN EL FORO. Los Maestros del Foro te guiarán".

Conclusiones

Los factores fundamentales para que un escenario alcance unos los objetivos construidos sobre la interacción y la participación de sus miembros son los siguientes:

- Accesibilidad para todos los miembros, tanto para poder recibir, solicitar y enviar información.
- Mínimas destrezas y competencias digitales de los miembros.
- Aceptación de una cultura de participación y colaboración.
- Calidad de la información y contenidos relevantes que dependen fundamentalmente de la contribución de cada uno de los miembros de la comunidad.
- Objetivos claramente definidos y consensuados por todos sus miembros, así como unas reglas eficientes de funcionamiento.
- Generación de un ambiente de actuación positiva que motive y potencie las buenas prácticas educomunicativas.

En la comunidad online analizada se desarrollan los factores indicados anteriormente. La accesibilidad es la misma para todos salvo en algunas situaciones muy puntuales en que solo son accesibles para los moderadores y administradores de la comunidad pero que en ningún caso obstaculizan el desarrollo de ninguna de las actividades planteadas. No solo es que sean necesarias unas mínimas destrezas y competencias digitales sino que además se potencia el desarrollo de competencias digitales tales como la de búsqueda y selección de información ya que los miembros comparten sus búsquedas por la red con los demás miembros de la comunidad y animan a buscar y encontrar información relacionada para publicar y de eso modo mantener informados al resto de miembros de la comunidad y así actuar activamente en la generación del conocimiento.

Las normas son compartidas por todos los miembros de la comunidad y se muestran muy dispuestos a mediar en el caso de encontrar

diálogos de confrontación. La calidad de la información se asegura debido a que cada miembro desea estar bien considerado y mantener un nivel de prestigio dentro de la comunidad. Los objetivos y metodologías empleadas en todas y cada una de las actividades están claramente desarrolladas y son de muy fácil acceso además de tener siempre presente la ayuda de los moderadores en caso de duda. Y el ambiente positivo queda indudablemente confirmado en el lenguaje cercano, educado y amable de los administradores y moderadores que se muestran en todo momento cercanos y sociables.

Por todo ello nos encontramos ante un modelo horizontal de comunicación entre los individuos, independientemente de su posición de emisores o receptores de los mensajes. Este modelo está basado a partir de una concepción comunicativa EMEREC que potencia la emisión de mensajes propios y no la reproducción de los mismos. Cada sujeto puede desenvolverse con plena autonomía dentro de los procesos comunicativos que se desarrollan en los escenarios digitales convergentes. Eso sí, deben respetar unas normas y reglas que se imponen desde la administración y que según la entrevista realizada es bien acogida por todos los miembros de la comunidad.

A lo largo de la investigación fueron apareciendo cuestiones muy interesantes y que dan pie a futuros estudios:

- Analizar el grado de pertenencia al grupo y como influye en el grado de compromiso y la motivación hacia la colaboración y la participación en la comunidades en línea.
- Analizar la participación y el grado de colaboración de las mujeres en las comunidades en línea en torno a narraciones transmedia.
- Analizar el estereotipo o estigma que se genera según el tipo de nick elegido o los datos básicos del perfil de los miembros en los foros de las comunidades en línea.
- Analizar las jerarquías de los roles o usuario-administrador y como afectan a la comunicación entre todos los miembros de las comunidades en línea.

- Estudiar los casos de grupos cerrados en comunidades en línea en torno a las narraciones transmedia: Cómo se crean, por qué se crean, como influyen en el resto de los miembros y consecuencias en las actividades de las comunidades en línea.
- Analizar como influye en la calidad de la información compartida la imagen de prestigio de los miembros de las comunidades en línea

Bibliografía

FERRÉS I PRATS, J. en Aparici, R. (2010): *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona. Gedisa.

JENKINS, H. (1992) *Textual Poachers: Televisión, fans and participatory culture*. London. Routledge.

JENKINS, H. (2008) *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona. Paidos.

JENKYNS, H. (2009) *Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Barcelona. Paidós.

OSUNA, SARA (2007): *Configuración y gestión de plataformas virtuales*. Programa Modular en Tecnologías Digitales y Sociedad del Conocimiento. UNED. Madrid.

EJE 2

Contextos y audiencias

PolíTRICa: Alfabetización, estrategias y relaciones comunicacionales

Mª Encarnación Alises
Carlos Escaño y Cristina Villalonga
Cristina Villalonga
CEIP Gutiérrez de la Vega. Montiel. Ciudad Real. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación y Facultad de Bellas Artes. Nebrija Global Campus. Universidad de Nebrija.

Abstract

Vivimos tiempos exponenciales, líquidos, espec(tac)ulares (en el sentido debordiano). Vivimos tiempos de riesgos y relaciones para con la esfera digital. El concepto TIC ha evolucionado de tal manera que lo que en un principio parecía suponer un nuevo estadío comunicacional (en el sentido que mantenía el concepto comunicación en sus orígenes) a través de unas nuevas tecnologías se ha convertido en un ejercicio del poder tecnológico de la nueva economía, haciendo disminuir a golpe de embestidas 'tecnomercantiles' (por llamarlas de un modo ilustrativo) la presencia de la 'C' del acrónimo TIC.

De todas maneras, como explica Castells, las estrategias de poder siempre se han enfrentado con las estrategias de contrapoder, las cuales surgen inevitablemente incluso en los paradigmas más cerrados. El poder plantea estrategias de venta de nuestra libertad, la

libertad de la ciudadanía, pero es posible otros modos de (r)evolucionar los contextos para revertir la situación. Reivindicar la 'R' de 'relación' social e intersubjetiva es una estrategia básica para subvertir los mecanismos establecidos de actuación del poder. El paradigma sociotecnológico en el que nos encontramos (Sociedad Red) nos facilita mimbres muy resistentes (a la vez que flexibles) para tejer el entramado que nos permita optimizar la C y dotar a la ciudadanía de un empoderamiento ciudadano ilusionante (a la par que realista).

Competencias digitales, usuarios y pantallas, nuevos medios,flow, narrativas personales digitales o HyV son conceptos analizados y hallados en este camino por ""los principios de la comunicación digital"". Todos ellos desarrollados desde un punto de vista plural y colaborativo, todos ellos planteados en este ciberensayo desde una perspectiva polifónica y multinarrativa. Todos ellos, más uno: factorR (Gabelas, J.A. y Marta, C., 2012).

Metodología y resultados

La presente comunicación pretende funcionar como una reflexión desde la práctica sobre la temática descrita. El documento textual literario propio de una comunicación lineal se acompañará de un formato no lineal, a través de la articulación metodológica ligada al concepto de ciberensayo, visibilizando las posibilidades multimedia y relacionales intrínsecas. Su lectura y audiovisionado es un ejercicio sincopado y lúdico donde el receptor+participante será alguien que colabore con nosotrxs y conforme su propio camino a la hora de tejer su discurso. Saltando de concepto en concepto. Buscando sus itinerarios.

La Cultura de la Participación

Roberto Aparici
Sara Osuna
UNED

Abstract

"La cultura de la participación implica modelos de comunicación horizontales donde las relaciones de poder proporcionan a cada individuo la posibilidad de intercambiar puntos de vista, expresar ideas, comentarios, experiencias así como trabajar de manera colaborativa. Esta cultura de la participación implica pensar y desarrollar una cultura de la comunicación que supere los modelos heredados de las teorías funcionalistas.

La Web 2.0 es el escenario adecuado para la participación entre usuarios que ponen en juego los principios de la inteligencia colectiva, la intercreatividad y la arquitectura colectiva de la comunicación. En este escenario de la Web 2.0 se construye un ecosistema infocomunicativo que modifica todas las reglas tradicionales sobre públicos y audiencias. ¿Qué tipo de público son los públicos de la participación? ¿Qué tipo de interacciones establecen entre sí? ¿Cómo se participa y qué calidad de participación se establece? ¿Cómo abordar el estudio de la participación?

Estas cuestiones ya no se pueden responder con los estudios de audiencias clásicos. La ciudadanía, en términos de Manuel Castell (1998), es una gran mente interactuante o una webactora en términos de Pisani y Piotet (2009), con capacidad para crear dentro del

espacio digital su propia información y su propio estilo comunicativo. Esta ciudadanía netmoderna participa en los escenarios digitales dejando su huella y su rastro a modo de identidad digital. Las redes sociales constituyen el espacio apropiado para la participación y para establecer vínculos y relaciones de naturaleza multimodal.

La cultura de la participación implica relaciones que permiten compartir, resolver problemas, desarrollar tareas, construir conjuntamente conocimiento y desarrollar canales de información dinámicos y de actualización continua. Esta cultura de la participación aplicada a contextos educativos creará nuevas oportunidades de aprendizaje y diversificará en los medios de expresión, una actitud diferente ante la propiedad intelectual, el desarrollo de destrezas para los nuevos puestos de trabajo y un mayor poder de la ciudadanía como usuaria digital.

El documental de conflictos bélicos frente al espejo: oportunidades para la educación mediática ciudadana.

Daniel Aparicio González
Profesor UCM y realizador de documentales
Antonio Gómez-Escalonilla Sánchez-Redondo
Profesor URJC y montador de cine documental

Desde *Bagdad Rap* (Arturo Cisneros, 2005) hasta *Los ojos de la guerra* (Roberto Lozano, 2011) pasando por *Invisibles* (VVAA, 2007) o por *Invierno en Bagdad* (Javier Corcuera, 2005), numerosos títulos del documental español de la última década han continuado la senda abierta por otros trabajos internacionales para hacerse eco de una denuncia que ubica su punto de mira en la desatención o en la cuestionable calidad informativa que los medios de comunicación convencionales ofrecen sobre ciertos conflictos internacionales. Esta mirada metadiscursiva, la de un relato informativo (el documental), que analiza la actividad mediática de otros ámbitos (informativos convencionales de televisión, principalmente, pero también prensa, radio, etc.) se convierte en una interesante posibilidad de educación mediática para el espectador, y llama la atención sobre un déficit informativo de la población respecto a ciertos temas. Este análisis deriva en unas cuantas preguntas inquietantes desde el punto de vista educativo y social: ¿Está irremediablemente la información en

manos del mercado? ¿Se invisibilizan ciertos temas, por graves que sean, bajo el pretexto de no suscitar interés en la audiencia? ¿Está en peligro de extinción el reportero de guerra? ¿Son las imágenes que vemos sobre los conflictos el mejor notario de la realidad?, etc. Y finalmente, ¿tiene la ciudadanía una buena información sobre lo que pasa en el resto del mundo?

En esta comunicación se repasan las claves discursivas aportadas por los más destacados documentales españoles de los últimos años, concretamente los que se han mirado al espejo para preguntarse cómo se documenta la realidad y cómo se ofrece al espectador. La aproximación a la cobertura de conflictos como el Movimiento 15-M, *Occupy Wall Street*, Primavera Árabe, etc. han consolidado nuevas formas de documentar la realidad de las que se nutre el documental con esperanzadores resultados de cara a una mejor información para el ciudadano.

Palabras clave: Documental, información, educación, reportero de guerra, militancia audiovisual

1. El documental como formato de reflexión sobre los medios de comunicación

Los ojos de la guerra (Roberto Lozano, 2011) es un documental español de 93 minutos en el que se reflexiona sobre el modo en que los medios de comunicación cubren los conflictos bélicos. Su metraje se conforma principalmente de entrevistas efectuadas a periodistas y corresponsales de gran prestigio. A pesar de lo variado de sus perfiles y procedencias, la suma de sus declaraciones ofrece un panorama en el que predomina la visión gris y desencantada respecto a ciertos aspectos del periodismo. *Periodismo acomodado*, *infoentretenimiento*, *búsqueda de negocio*, *autocensura* o *circo mediático* son sólo algunos de los términos con los que se califica la cobertura que los medios de comunicación tradicionales hacen de conflictos bélicos como Afganistán, Sarajevo, la República Democrática del Congo, Irak, etc.

El estreno de *Los ojos de la guerra* se suma a una llamativa tendencia de documentales españoles que en la última década han prestado especial atención a la cobertura que los medios de comunicación hacen de los conflictos bélicos[1]. Entre ellos podemos citar *Bagdad Rap* (Arturo Cisneros, 2005) *Invisibles* (VVAA, 2007) o *Invierno en Bagdad* (Javier Corcuera, 2005), en el ámbito cinematográfico, o *El testigo incómodo* (Yolanda García, 2010), en televisión (RTVE). En todos ellos se termina por ofrecer un panorama desalentador respecto a la cobertura mediática de los conflictos.

No es, lógicamente, un fenómeno originalmente arraigado en España, sino una corriente procedente del contexto internacional, donde han despuntado documentales como *Fotógrafo de guerra* (*War Photographer,* Christian Frei, 2001) o *Rumores de guerra* (*The Fog of War: Eleven Lessons from the Life of Robert S. McNamara*, Errol Morris, 2003). Si miramos atrás, tampoco faltan brillantes ejemplos históricos de documentales elaborados a la contra de los discursos mediáticos oficiales, especialmente a partir de la guerra de Vietnam. Por ejemplo, mientras la propaganda gubernamental norteamericana desplegaba su artillería retórica para justificar su presencia en la guerra en *Why Viet-nam* (1965), surgen documentales como *Time of the Locust* (Peter Gressner, 1966), que ofrece el contraplano perfecto a las versiones oficiales de la *United States information Agency*. Más adelante brillaron las denuncias sobre la manipulación de la opinión pública respecto a Vietnam, de mano de Peter Davis en *The selling of the Pentagon* (1970) y en *Hearts and minds* (1974), o de Emile de Antonio en *In the year of the pig* (1968). Otro buen ejemplo de militancia cinematográfica lo constituye la obra colectiva Loin du Vietnam (1967), dentro de los movimientos de mayo del 68, así como el propio nacimiento del Newsreel en los EE.UU.

Es a raíz de Vietnam, tal y como recuerda el reportero Enrique Meneses en el documental *Los ojos de la guerra, donde* los gobiernos,

1. Esta tendencia de discurso crítico respecto a los medios de comunicación lo encontramos en numerosos trabajos a poco que abramos el campo temático: *De nens* (Joaquín Jordá, 2003), *Olvidados* (Iñaki Arteta, 2004), *Estrellas de la línea*, (Chema Rodríguez, 2006), *Pobladores* (Manuel García Serrano, 2006), *El tren de la memoria* (Marta Arribas, Ana Pérez, 2005), *Balseros* (Carles Bosch, Josep Mª Domenech , 2002), *El efecto Iguazú* , *200 Km,* etc.

en este caso el de EEUU a través del Pentágono, deciden *"contarle a los periodistas como es la guerra"*. No es de extrañar que, precisamente desde entonces la producción documental haya acompañado a los conflictos bélicos para denunciar prácticas abusivas en las coberturas informativas: Líbano, Primera y Segunda Guerra del Golfo, Afganistán, Balcanes, etc.

2. Principales claves aportadas por el documental de conflictos

Procedemos a ilustrar aquí, a modo de pequeño catálogo, las principales aportaciones que nos brindan algunos de los documentales citados más arriba[2]. Las claves que brindan dibujan ciertos tics sustanciales de los medios, independientemente de los asuntos que aborden. Que nos centremos aquí en conflictos bélicos nos aporta simplemente el plus de inducir estas grandes lagunas mediáticas basándonos en uno de los problemas más serios que el ser humano sigue afrontando en el siglo XXI: las guerras y conflictos armados.

- Invisibilización: Quizá el más grave de los problemas, el de la exclusión total. Conflictos olvidados porque no afectan directa o indirectamente a ninguna de las grandes potencias mundiales, porque no venden (no generan audiencias), etc. En este caso *Invisibles* es el ejemplo más rotundo, pues precisamente aborda en su metraje, reivindicándolo ya desde el título del documental, cinco asuntos desaparecidos de las agendas mediáticas. Entre ellos, las experiencias de los niños-soldado (*night-commuters*) en Uganda, las agresiones sexuales a mujeres en las contiendas bélicas de la República Democrática del Congo y la crisis de desplazados a causa de la violencia armada en Colombia. En *Los ojos de la guerra*, Gervasio Sánchez

2. Las aportaciones expuestas aquí surgen principalmente del análisis de *Los ojos de la guerra*, *Bagdad Rap*, *Invisibles* y *El testigo incómodo*.

afirma que habría que documentar "todo lo que ocurre en el mundo en que vivimos, sobre todo esas zonas oscuras que no tienen foco de atención nunca", y concluye lamentando que "ante un conflicto sin documentar es muy probable que el mundo se desentienda de lo que ocurra allí". Sin embargo, sostiene, "si hay documentos, nadie podrá decir nunca que no sabía lo que estaba pasando".

- Escasa profundización: Muchos de los conflictos que sí se cubren son abordados desde una perspectiva muy superficial. Las causas de esta trivialización en el tratamiento de los temas son numerosas y diversas, pero destacan sobre todo la falta de tiempo dedicado a los conflictos y la uniformidad de mirada que se desprende del hecho de que casi todas las cadenas manejen los mismos datos e imágenes. Olga Rodríguez, en *Los ojos...*, denuncia que "estamos viendo el mundo a través de dos grandes ojos, el de las dos grandes agencias de comunicación (…) que deciden de qué se habla y cómo se habla de lo que se habla". Por otro lado está la propia dinámica informativa. En unas conferencias sobre educación mediática celebradas en 2011[3], la reportera Mónica Bernabé confesaba la frustración que sentía cuando le daban apenas un par de minutos de conexión para entrar en directo en los telediarios, preguntándose cómo era posible hacer comprender los conflictos bélicos en tan poco tiempo, cuando además los jefes de informativos le pedían directamente titulares[4].
- Abuso y sobrevaloración de lo inmediato: Tal y como señalaba en *Los ojos...* Arturo Pérez Reverte se demanda "menos información original y más presencia publicitaria" con el simple hecho de enviar a reporteros al lugar de la noticia. Se sobrevalora la transmisión de la información en primer lugar por encima de la constatación de los hechos transmitidos. Esto provoca según José Antonio Guardiola, en *El testigo*

3. I Congreso de Educación Mediática y Competencia Digital, celebrado en Segovia (España) durante los días 13, 14 y 15 de Octubre de 2011.
4. Puede ampliarse información sobre este y otros asuntos en el espacio web de la propia periodista.

incómodo, "que nos comamos todas las filtraciones malintencionadas de cada uno de los bandos. Hacemos de altavoces de la manipulación de los poderes políticos."

- Olvido inminente: Se informa de los conflictos mientras ocurren. Una vez terminados, los medios casi nunca se preocupan de documentar las posguerras. Gervasio Sánchez, en *Los ojos...*, habla del agotamiento que le supuso sentir que iba de una guerra a otra sin prestar atención a los que ocurría antes y después con los seres humanos que las sufrían, y reclama el derecho a "documentar historias personales para mejorar las cosas", huyendo de hacer "turismo de imagen".
- Banalización de las imágenes: Un asunto que, por su gravedad, merecería un artículo aparte. Afecta a muchos aspectos, vinculados casi siempre a la búsqueda del impacto emotivo de la imagen, como denuncia Rosa Mª Calaf en *El testigo*.... Pero quizá más interesante sea la denuncia que se inserta en *Bagdad rap*, al criticar el efecto anestésico que tenían habitualmente las *inofensivas* imágenes que podían verse en los medios de conflictos como el de Irak. La imagen aséptica para evitar el retrato de la devastación y del dolor. Santiago Alba, co-guionista del documental, lo explica así[5]:

> A la vista del Bagdad bombardeado por televisión, incompatible con el Bagdad vivo, digno y hermoso que había visitado y tenía todavía en la memoria, me sentí incapaz de acomodar en mi experiencia esas dos ciudades homónimas y contradictorias; y me vino a la cabeza una frase que resumía la paradoja atroz de ese espectáculo nihilizador: "Aunque parezca que están bombardeando Bagdad, están realmente bombardeando Bagdad". Más allá de los mensajes y las manipulaciones, la sola comparecencia de ese Bagdad adornado, embellecido, poetizado por los misiles, desmentía su existencia y, por lo tanto, el dolor real que acompañaba a su destrucción. No hace falta mentir para negar: a veces basta precisamente con ense-

5. Alba, S. (2005): *Homenaje a los buenos modales del pueblo iraquí*. Presentación de 'Bagdad-Rap'. Iraqsolidaridad. Recuperado de http://www.iraqsolidaridad.org/2004-2005/docs/bagdad-rap_alba_24-04-05.html [Fecha de consulta: 15/07/2013].

> ñar; no hace falta ocultar para cegarnos; a veces basta precisamente con mostrar lo que se quiere ignorar.

En este sentido, *Invierno en Bagdad* es un buen ejemplo de todo lo contrario. La cámara, sin recrearse en el horror, sí que muestra destrucción y caos real. Al tiempo que se documenta la devastación, el espectador puede advertir cómo es el día a día de los heridos y resto de ciudadanos.

- *Mercadeo con el horror*. No por referirse a un hecho sabido debería dejar de ser llamativa la proliferación de denuncias sobre mercantilización de la información de conflictos. A veces son trapicheos más o menos graves, como los de los soldados de primera línea que graban imágenes de sus maniobras en el frente para venderlas después al mejor postor (tal como denuncia José Luis Márquez en *El testigo*...). Pero las acusaciones más graves recaen sobre la gestión y obtención de beneficio que practican los medios. Así, Gervasio Sánchez, en *El testigo*..., denuncia que "el periodismo se vuelve obsceno" por "la vinculación entre grupos mediáticos, grupos políticos y poder económico". Rosa Mª Calaf, en *El testigo*..., comenta que "la noticia se ha convertido en mercancía". En *Los ojos*... se ratifica y lamenta que el objetivo de los medios no sea "la excelencia informativa" sino hacer negocio, convirtiendo a los espectadores en consumidores sin que ellos sean conscientes.
- Censuras gubernamentales: Casi todos los documentales citados dejan constancia de las maniobras del poder para controlar la información. El estricto control de EEUU en Irak, los privilegios de la CNN por su proximidad al gobierno americano, los bombardeos, supuestamente accidentales, de centros periodísticos (Al Jazira, Hotel Palestina…). José Antonio Guardiola, en *El testigo*…, hace balance para estimar que "a partir sobre todo de la II Guerra del Golfo, el periodista es el enemigo, porque no es necesario". Mayte Carrasco llega a afirmar en *Los ojos*… que "el reporterismo de guerra está herido de muerte".

3. Militancia audiovisual y nuevas formas de documentar conflictos

Un reporterismo de guerra *herido de muerte* podría traer consecuencias funestas para el periodismo y para la ciudadanía. John Lee Anderson, en *Los ojos*…, apunta:

> Sin esa gente en el frente que intenta ser justa, sólo queda la propaganda. Porque una parte esencial de la guerra es la desinformación y la propaganda oscura, y los periodistas pueden ser utilizados para difundirla… y así ocurre. Pero necesitamos un público culto que pueda distinguir la diferencia entre propaganda/desinformación y la información parcial y justa, la verdad más probable.

Se hace duro comprobar que a estas alturas los medios siguen generando consenso según determinan las esferas de poder, tal como vienen advirtiendo desde hace décadas teóricos como Noam Chomsky (2005), denunciando la connivencia de los medios de comunicación convencionales con los poderes políticos y económicos dominantes.

Afortunadamente, siempre quedan resquicios, como estos documentales de educación mediática, que alertan sobre las amenazas a las que se enfrenta una sociedad desinformada o confiada en lo que sus medios transmiten. Y los comienzos de siglo nos están ofreciendo algunos ejemplos esperanzadores en los ámbitos de la contrainformación, gracias sobre todo al desarrollo de la tecnología audiovisual. Como nos viene demostrando la historia de la comunicación, cada cambio tecnológico que se ha producido en la industria audiovisual ha supuesto siempre una dinamización del ejercicio de la información, incluyendo a todos aquellos movimientos alternativos que practican la contrainformación en el ámbito de la militancia audiovisual.

El camino que abrió la primera militancia fotoquímica, rubricado posteriormente con la tecnología videográfica, se ensancha ahora con las tecnologías digitales de vídeo y redes de comunicación, en lo

que se ha venido bautizando por diferentes autores como ciberativismo, mediactivismo, videoactivismo 2.0 o simplemente periodismo ciudadano.

La naturaleza digital del nuevo activismo desataca por aportaciones propias en el campo de la producción y distribución. En el primer caso convirtiendo la grabación de imágenes en un acto cotidiano al alcance de cualquier ciudadano gracias a la evolución de la tecnología digital de video. En el segundo caso con el desarrollo de las redes sociales y sus múltiples herramientas. Se rompe de esta forma el monopolio de la difusión de contenidos que tradicionalmente ejercieron los medios de comunicación convencionales. Por último, incorporando nuevas técnicas para la militancia audiovisual, como el streaming, que agiliza el proceso de la acción contrainformativa simultánea como nunca antes había sucedido[6].

Un ejemplo de todo este posibilismo digital militante se puede encontrar en conflictos sociales como el del 15-M, *Occupy Wall Street* o los diferentes focos de la primavera árabe. Como argumenta Castells (2013), todos estos conflictos tienen en común que buena parte de su gestación y sostenimiento se ha producido gracias a las tecnologías digitales y a las redes sociales en Internet, y están facilitando, con o sin apoyo de las grandes cadenas, la transparencia informativa sobre los conflictos. Un buen ejemplo se extrae del caso egipcio:

> La calidad de los reportajes de Al Jazira, realizados con gran peligro por sus periodistas, contó con el apoyo de la apertura de la cadena al periodismo ciudadano. Una gran parte del material y de la información que transmitió procedía de activistas sobre el terreno y de ciudadanos corrientes que grababan lo que acontecía con sus teléfonos móviles. (…) La conexión entre las redes sociales en Internet, las redes sociales en la sociedad civil y los medios de comunicación fue posible por la existencia de un territorio ocupado que afianzaba el nuevo espacio público en la interacción dinámica entre el ciberespacio y el espacio urbano. (Castells, 2012: 72).

6. Ver Bow, J. C. (2013, 23 agosto). "Streaming", activismo en directo. *El País*.

Más allá del ejercicio contrainformativo, una consecuencia derivada de la militancia audiovisual consiste en dotar desde hoy de recursos audiovisuales a quienes mañana desempeñen la función de revisar la historia. Evolucionando así el valor primigenio de contrainformación, con el transcurrir del tiempo, en archivo histórico audiovisual. Ambas funciones, presente y futura, cubren una función educativa y muestra la relevancia de la acción del militante audiovisual en el contexto informativo actual.

Buena muestra de este cambio de valor y su función educativa la podemos encontrar en la labor de militancia audiovisual que se desarrolló durante las acampadas del movimiento 15-M. Gracias al posibilismo digital, multitud de ciudadanos se convirtieron en militantes audiovisuales. Se crearon comisiones audiovisuales dentro de las acampadas que se encargaron de grabar manifestaciones, marchas, actividades, asambleas, etc. Parte de este material se distribuía por a la red para ofrecer una (contra)información alternativa a la que ofrecían los medios de comuniciación convencionales a los ciudadanos.

Tan sólo dos años después de las principales protestas, y cumplida ya su inicial función contrainformativa de las imágenes documentales, han llegado las muestras del valor como archivo histórico, sin precedentes en nuestro panorama nacional en cuanto a cantidad y disponibilidad. Así muchas de sus imágenes se encuentran en peliculas documentales con temática sobre el 15m como: *15M: En nombre de la democracia; 15M: Excelente. Revulsivo. Importante.*; *15M: Esta noche sale el sol*; *15M: la revolución como una de las bellas artes*; *50 días de mayo (ensayo para una revolución*; *Conversaciones 15Mcc*; *DocuIndignados*; *El despertar de les Places. Un any de 15m*; *Gritos en el cielo*; *Indignados 15M*; *Inside 15M: 48 horas con los indignados*; *Interferencies*; *La clave está en Sol*; *La marcha indignada*; *Libre te quiero*; *Reacción 15M*; *Spanish Revolution: ¿Qué ha pasado aquí?*; *Todos cuentan 15M*; *Dormíamos, Despertamos*; *La Plaza: la gestación del movimiento 15M*, etc.[7]

7. Recuperado de http://wiki.15m.cc/wiki/Lista_de_documentales_sobre_el_15M. [Fecha de consulta: 08/08/2013].

Otro caso de retroalimentación entre documental y militancia audiovisual dentro de nuestro panorama nacional lo encontramos en *A stone´s throw from prision*[8] *(*Raquel Castells*,* 2013). Este documental denuncia acosos sistemáticos del ejército israelí sobre niños palestinos. Para elaborar su discurso la película se emplea material audiovisual de las asociaciones *B´tselem* y *Machsom Watch*. Ambos colectivos decidieron repartir videocámaras digitales entre las familias palestinas para documentar las detenciones nocturnas y los procesos judiciales de carácter militar a los que son sometidas. Todo el material recogido en los últimos años, grabado por las propias familias y activistas, se encuentra disponible en sus webs[9] y se utilizó para la elaboración del documental.

Viendo la creciente incorporación de ciudadanos y protagonistas a la militancia desde los propios lugares de los hechos, cabe plantearse si los problemas analizados en el segundo punto de este artículo seguirán existiendo tal y como los conocemos hoy. Cuando menos, el control que ejerza el poder tendrá que sofisticarse mucho más de lo que lo ha hecho hasta ahora. Las nuevas posibilidades técnicas en manos de la militancia audiovisual amplían considerablemente los mecanismos de contrainformación y cuestionan la capacidad de los medios de comunicación convencionales de controlar la opinión pública como hasta ahora venía sucediendo. Además, la práctica de la militancia audiovisual garantiza la disponibilidad de un archivo histórico audiovisual independiente que surte de nuevas posibilidades al lenguaje documental. Habrá que estar muy atentos para observar en qué medida real esta nueva forma de documentar la realidad afectará a la forma en que los medios cuenten y el ciudadano entienda los conflictos bélicos y sociales venideros.

8. Estreno previsto en noviembre de 2013.
9. http://www.btselem.org/ y http://www.machsomwatch.org/en

Referencias

CASTELLS, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet*. Madrid: Alianza Editorial.

CORTÉS, D. Y FERNÁNDEZ-SAVATER, A. (eds.) (2008). *Con y contra el cine: en torno a mayo del 68*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

CHOMSKY, N. Y HERMANN, E. (2005). Los guardianes de la libertad: propaganda, desinformación y consenso en los medios de comunicación de masas. Barcelona: Crítica.

ROFFINELLI, G. (2003). *Noam Chomsky y el Control del pensamiento*. Madrid: Campo de Ideas.

Documentales analizados

CAMEO MEDIA (2004). *La espalda del mundo* [DVD]. Dirigido por Javier Corcuera.

CAMEO MEDIA (2007). *Invierno en Bagdad* [DVD]. Dirigido por Javier Corcuera.

CESNA PRODUCCIONES AUDIOVISUALES, S.L. Y EUSKAL IRRATI TELEBISTA - RADIO TELEVISIÓN VASCA, S.A (2011): *Los ojos de la guerra*. Dirigido por Roberto Lozano

EL PAÍS, PLURAL Y BBVA (2007). *Invisibles*. [DVD] Dirigido por Mariano Barroso, Isabel Coixet, Javier Corcuera, Fernando León de Aranoa, Wim Wenders.

RTVE (2010). *El testigo incómodo*. Dirigido por Yolanda García.

La aplicación de segunda pantalla como marco colaborativo y participativo de la audiencia: Más Isabel (TVE)

Mónica Barrientos-Bueno
mbarrientos@us.es
Universidad de Sevilla. Facultad de Comunicación

Resumen

A través de las aplicaciones y servicios de segunda pantalla en tabletas, *smartphones* y ordenadores, las televisiones ofrecen un amplio abanico de experiencias a sus espectadores que van desde la ampliación de información de todo tipo sobre la emisión que están siguiendo hasta la participación en diferentes grados de implicación. Tras la presentación de la primera *app* de pantalla dual en España, en febrero de 2012, a los pocos meses RTVE se embarca en su propio proyecto de segunda pantalla con *Más Isabel*, especialmente diseñado para la serie *Isabel*. El caso de esta aplicación sincrónica supone un paso más allá en la colaboración del espectador frente a otros servicios similares, quien puede expresar su opinión en la aplicación pero su valor añadido es que además parte de los contenidos que se ofrecen han sido confeccionados por seguidores de la producción de TVE, esencialmente profesores, investigadores en Historia y

especialistas de diferentes materias. Partiendo de esta peculiaridad de *Más Isabel,* y de la propia naturaleza de la serie, se plantea un análisis de caso sobre cómo la audiencia participa y colabora en una aplicación eminentemente divulgativa, expandiendo el carácter didáctico que en esencia tiene el servicio. Para ello se han analizado las trece sesiones de segunda pantalla que acompañaron a las emisiones de los capítulos de la primera temporada, ilustrándose el texto con varias capturas de las mismas.

Palabras clave: Segunda pantalla, Aplicación, Isabel, RTVE, Audiencia, Participación

1. Introducción

El creciente empleo de las aplicaciones de segunda pantalla para acompañar el seguimiento de programas televisivos, especialmente en el entorno de las series (donde su uso es más intensivo), abre las puertas a un nuevo contexto en el que enmarcar las audiencias de la era digital. Las televisiones, de esta manera, ofrecen contenidos extra que completan el visionado mientras que los espectadores tienen la capacidad, además, de interactuar socialmente y ampliar sus conocimientos sobre la serie y/o contexto histórico en la que ésta se ambienta. De manera que las audiencias ya no se limitan a ser pasivas, mantienen una posición activa, participativa e interactiva; como recientes estudios demuestran, la tendencia vigente es el empleo simultáneo de dispositivos como tabletas, *smartphones* y ordenadores ante programas televisivos, lo que permite el intercambio de opiniones no sólo en las redes sociales sino también a través de las opciones que integran las aplicaciones de segunda pantalla.

Más Isabel, el servicio de pantalla dual que ha desarrollado RTVE para la serie *Isabel*, la cual se centra en la vida de Isabel la Católica, supone un paso más allá desde este punto de partida. Ello tiene relación estrecha con la vocación didáctica de la aplicación.

2. Objetivos y metodología

El objetivo prioritario es, a partir del conocimiento del entorno de los servicios de segunda pantalla, adentrarse en el papel del espectador de la serie de género histórico *Isabel* (Diagonal TV, 2012-) que hace uso de *Más Isabel,* dando especial énfasis en las vías abiertas de participación con las cuales dar a conocer su parecer sobre cada uno de los capítulos y cómo ha sido, en algunos casos, el nivel de colaboración de los espectadores con formación especializada. Ello ha implicado, por otra parte, el análisis del funcionamiento y estructura del servicio *Más Isabel* con el que conocer las informaciones ofrecidas a la audiencia para enriquecer su experiencia con la serie *Isabel.*

Para llevar a cabo la investigación, con estos objetivos, se han seguido y examinado las trece sesiones de *Más Isabel* que acompañaron a los episodios de la primera temporada de emisión de estreno de *Isabel*[10], entre el 10 de septiembre y el 3 de diciembre de 2012, en La 1 de TVE a las 22:30 h.

3. La segunda pantalla y el televidente multipantalla

La convergencia televisiva, materializada por la tecnología digital e internet, pone en bandeja la ampliación de la vivencia del espectador y la durante décadas ansiada interactividad, especialmente de series televisivas, ámbito en el cual surgieron y donde con más fuerza se han desarrollado los servicios y aplicaciones de segunda pantalla, uno de los desarrollos específicos de este tercer modelo televisivo (Cebrián Herreros, 2004: 201). El atractivo de las aplicaciones de segunda pantalla es que "pretenden aumentar la experiencia del espectador proporcionando información adicional relacionada con la serie, accediendo a redes sociales para apoyar el 'visionado

10. Previo al estreno de la segunda temporada, el 9 de septiembre de 2013, la primera se ha repuesto en el *prime time* de La 1 entre el 22 de julio y el 2 de septiembre de 2013. Los contenidos de *Más Isabel* de la primera temporada pueden consultarse en http://www.rtve.es/television/masisabel/

compartido' y teniendo experiencias interactivas sincronizadas con el espacio televisivo" (Holmes, Josephson y Carney, 2012: 397). Precisamente una de sus características mencionadas supone una paradoja: el acceso se realiza desde dispositivos diseñados para el consumo individual (ordenadores, *smartphones* y tabletas) cuando al mismo tiempo permite, e incluso incentiva, la interactividad virtual colectiva (Peris, 2011: 132), uno de los cimientos de los servicios de pantalla dual, a través de la implementación directa con redes sociales (Twitter y Facebook, esencialmente).

Su uso, además, está bastante extendido, recientes estudios lo cifran en torno al 86% en el ámbito británico (Red Bee Media, 2012a: 2), donde por ejemplo han disfrutado de un servicio exclusivo de *second screen* para la segunda temporada de la serie norteamericana *The Walking Dead*. Al igual que ésta, la mayor parte de las aplicaciones de segunda pantalla desarrolladas están ideadas para su uso conjunto con el visionado en directo y sincrónico con la emisión en la primera pantalla, la del televisor (Cesar, Bulterman y Jansen, 2009: 128); aunque la sincronía no es indispensable, sí lo son la función de acompañamiento y visionado dual. La principal ventaja para el productor y emisor de contenidos televisivos es cómo estas aplicaciones y servicios fidelizan a la audiencia, tal como demuestran los datos relativos al impacto en número de espectadores con la *app* de *The Walking Dead* mencionada: la audiencia media de la serie se incrementó en un 37,8%,mientras que el *share* lo hizo en un 65,3% (Red Bee Media, 2012b: 2), de hecho la relación directa entre la actividad en las redes sociales y las audiencias televisivas han sido objeto de estudios anteriores[11]. Ello es especialmente relevante para evitar la "fuga" de espectadores que abandonan progresivamente la primera pantalla, como parte de su experiencia televisiva, hacia el visionado en *streaming*, "audiencias que, en otro caso, podrían perderse de forma definitiva" (Urretavizcaya, 2008: 216).

11. http://www.nielsen.com/us/en/newswire/2011/the-relationship-between-social-media-buzz-and-tv-ratings.html

La segunda pantalla supone aprovechar el hecho de que el modo de "ver televisión" ha cambiado: el 51% de los espectadores está habitualmente ante el televisor usando el móvil, el ordenador o la tableta; de estos televidentes, en ese momento entre los que están en redes sociales el 13% comenta con frecuencia los programas que se están emitiendo en ese momento, el 36% lo hace de vez en cuando, el 26% rara vez y el 24% prácticamente nunca (The Cocktail Analysis, 2012: 16 y 19); a ello se une que el número de espectadores refiriendo contenidos televisivos en las redes sociales es una clara tendencia en alza (Tuitele, 2013: 3). Y la filosofía de la pantalla dual es ser un complemento, nunca un sustituto de la primera, aspecto que se refuerza con los datos de consumo de series españolas por plataforma: el 70% se siguen por TDT, el 27% por plataformas de pago, el mismo porcentaje lo hace mediante descargas o *streaming* en internet y el 25% acude a las webs de los canales de televisión para ello (Ibídem, 14). Estos datos revelan cómo "internet ha provocado un cambio fundamental en los hábitos de consumo de la sociedad" (Arjona, 2010: 101), "es un elemento diferencial que ha marcado un antes y un después en la Historia de la Televisión y, necesariamente, incide en su política de programación" (Arrojo, 2013: 10).

Las aplicaciones de pantalla dual empiezan a funcionar en España en febrero de 2012 con Ant 3.0 (hoy Atresmedia Conecta) de Antena 3 Televisión, a los pocos meses RTVE se embarca en su propio proyecto de segunda pantalla con *Más Isabel,* especialmente diseñado para su nueva serie: *Isabel.*

4. Más Isabel y la experiencia colaborativa y participativa del espectador

4.1. Una experiencia interactiva en directo

Con una audiencia media de 4.025.000 espectadores y un 19,8% de cuota de pantalla, *Isabel* logra posicionarse exitosamente durante tu primera temporada en uno de los *prime time* más competitivos de

la parrilla semanal: el de los lunes. La serie, en sus primeros trece capítulos, aborda desde la infancia de la infanta Isabel (Michelle Jenner) hasta su matrimonio con Fernando de Aragón (Rodolfo Sancho) y su posterior proclamación como reina de Castilla.

Desde el primer capítulo, el visionado de la ficción de Diagonal TV ofrecía la posibilidad de seguirla en visionado dual, aspecto al que se le da eco desde el perfil de la serie en Facebook[12] (Figura 1). Ricardo Villa, director de contenidos interactivos de RTVE, señala que "a la serie *Isabel* se le está dando una función educativa al incorporar eventos en tiempo real. Un sistema en el que el televidente recibe avisos que invitan a entrar y saber más sobre lo que está pasando" (Eizaguirre, 2012).

FIGURA 1. PUBLICACIÓN DE PROMOCIÓN DE MÁS ISABEL EN EL MURO DE FACEBOOK DE ISABEL



Esos "eventos" citados por Villa son los que constituyen los contenidos ofrecidos por el servicio sincronizado de segunda pantalla *Más Isabel*, muestra palpable de cómo "la habilidad de sincronizar la

12. https://www.facebook.com/isabeltve

presentación de contenido en un segundo dispositivo con un programa en televisión [...] crea un amplio abanico de posibilidades. Además provee una vía para ampliar la capacidad limitada de información de las emisiones convencionales proporcionando aspectos adicionales por otros canales, como internet" (Vinayagamoorthy et al., 2012: 597).

Presentada con el epígrafe "una experiencia interactiva en directo", en el menú de la *app* para iPad y tabletas de RTVE, *Más Isabel* también es accesible a través de la página alojada en el portal web de RTVE[13]. Con ella el ente público se estrena en las aplicaciones sincrónicas de segunda pantalla, a la que han seguido otras iniciativas como otro servicio de *second screen* para la serie actualmente más veterana de TVE, *Cuéntame cómo pasó*, y la reciente del botón rojo para servicios integrados de TDT Híbrida o Hbbtv[14].

Durante la emisión del capítulo en su primer pase, aparecen una serie de avisos sobreimpresos en el faldón de la pantalla que invitan al espectador, a través de una pregunta directa que despierta su curiosidad, a acceder a *Más Isabel* para ampliar sus conocimientos acerca del hecho o personaje destacado, en relación directa como lo que está sucediendo en ese momento. De esta manera se alerta sobre la subida de nuevo contenido al servicio multipantalla (Figura 2).

FIGURA 2. ALERTA CON GRAFISMO SOBREIMPRESO EN CAPÍTULO 13 (IZQUIERDA) Y CONTENIDO CON EL QUE SE RELACIONA (DERECHA)



La interfaz de *Más Isabel* se compone de varias secciones (tal como puede apreciarse en la figura 3); a la izquierda, encabeza el

13. http://www.rtve.es/television/masisabel/
14. http://www.rtve.es/television/boton-rojo/

número de capítulo y el arco temporal que abarca, seguido por una breve sinopsis. Abajo, una caja aloja un índice de los contenidos de segunda pantalla generados, los cuales van apareciendo de forma sincronizada a la emisión, encabezados por un código temporal de acuerdo con la cronometración del episodio. Al pulsar sobre cada uno de los enlaces, representados por una fotografía, su título y un breve resumen, se accede a la información ampliada. En el lado opuesto de la interfaz se presentan los comentarios que entran en directo, durante la emisión.

FIGURA 3. INTERFAZ DE LA APLICACIÓN MÁS ISABEL EL FINALIZAR EL CAPÍTULO 10



Los contenidos se pantalla dual generados tienen un enfoque estrictamente histórico y esencialmente didáctico; temáticamente se abarcan personajes principales y secundarios, localizaciones reales aparecidas en la serie, usos y costumbres que se remarquen en el episodio, aspectos anecdóticos y curiosidades de la época a ojos del espectador del siglo XXI, hechos históricos aparecidos en el capítulo, etc. Por su naturaleza son mayoritariamente textos, breves para no entorpecer el seguimiento de la emisión, ya que el "propósito es ampliar conocimientos, según el interés del espectador, pero sin hacerle perder el hilo del argumento en curso" (Barrientos, 2013a:

18). En menor medida, el grupo se completa con fotografías y gráficos como el que plasma el trayecto de Fernando de Aragón de Zaragoza a Valladolid para el capítulo 8, música como fragmentos de la banda sonora que es posible escuchar también en el capítulo 8, y vídeos como el dedicado a mostrar imágenes de la bula de Sixto IV en el capítulo 12 o los "así se hizo el capítulo" con los que finalizan cada una de las sesiones de *second screen* de *Más Isabel* (Figura 4). Los contenidos, sucintos y atractivos al mismo tiempo, son muy respetuosos en ese sentido con el espectador, por ejemplo el vídeo "Imágenes del Palacio de Vivero real", ofrecido durante la emisión del capítulo 9, además de ser de reducida duración (31 segundos), no contiene sonido para acompañar los planos de carácter documental del palacio de Juan Vivero, escenario real del matrimonio de los Reyes Católicos; de esta manera no entorpece el visionado y seguimiento del capítulo (aunque, como sucede con todos los contenidos adicionales de la *second screen*, el espectador puede acceder a todos ellos tras la emisión de cada una de las entregas de la serie).

FIGURA 4. CONTENIDOS VIDEOGRÁFICOS DE MÁS ISABEL



El cajón a la derecha de la interfaz de *Más Isabel*, brevemente señalado, abre la posibilidad de que los espectadores de la serie interactúen en directo con otros seguidores durante la emisión del capítulo (Figura 5). Sus comentarios entran vía Twitter (con el *hashtag* designado para ese capítulo o el genérico de la serie), a través del muro del perfil de la serie en Facebook y también los introducidos

de forma anónima en la aplicación de pantalla dual; de esta manera se materializa "la interacción social del espectador, como hemos visto una de las características más destacadas del uso de la segunda pantalla" (Barrientos, 2013b: 369).

FIGURA 5. VISTA AMPLIADA DE LA SECCIÓN DE COMENTARIOS EN MÁS ISABEL



4.1. Una experiencia de colaboración (en diferido)

Sin embargo, la interacción de los espectadores y sus posibilidades de colaboración no acaban con el apartado de comentarios de la aplicación de pantalla dual. Al leer las informaciones textuales que ofrece el servicio de segunda pantalla, en el capítulo 7 encontramos

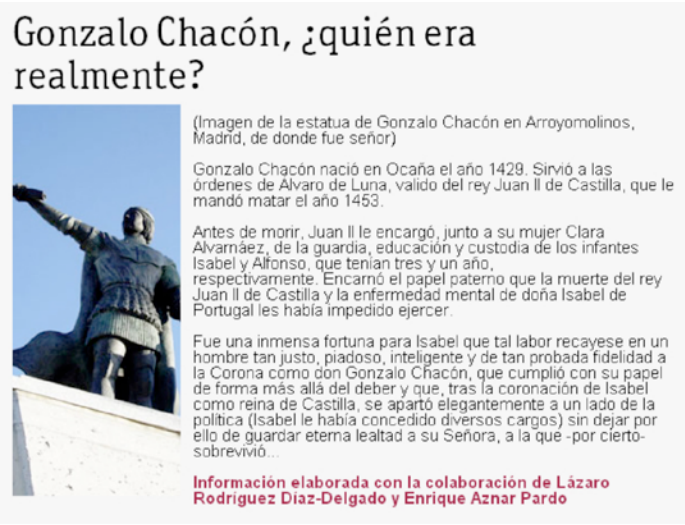
por primera vez, al pie del contenido "¿Cómo era la vida cotidiana de un príncipe del siglo XV?", que se trata de un "Texto elaborado por Enrique Aznar Pardo, seguidor de *Isabel e historiador*". A partir de este momento va a ser habitual que muchas de las informaciones se escriban con la ayuda de historiadores y profesores de Historia, principalmente de Institutos de Enseñanza Media, y varios especialistas en distintos campos que respondieron a esta llamada en el perfil en Facebook de la serie (Figura 6):

FIGURA 6. PUBLICACIÓN DE SOLICITUD DE COLABORACIÓN CON MÁS ISABEL EN EL MURO DE FACEBOOK DE ISABEL



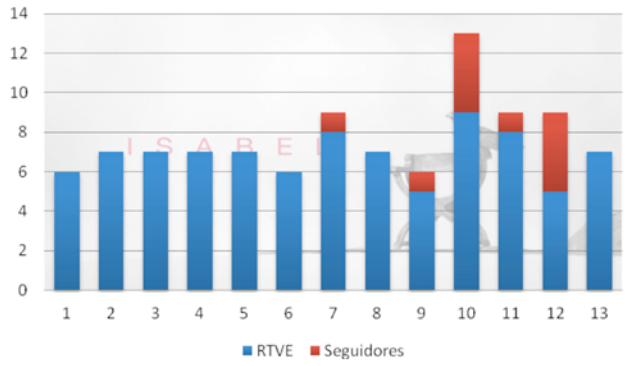
La plasmación de ello son varios contenidos adicionales, todos ellos textuales, elaborados con la colaboración especializada de varios seguidores de la serie que comentaron en Facebook, entre los que destacan Enrique Aznar Pardo, ya referido, Daniel Aquillue, Luis Sorando (experto en atrezo histórico), Noemí Toral y Lázaro Rodríguez Díaz Díaz-Delgado. Como muestra de ello, véase la figura 7:

FIGURA 7. CONTENIDO DE SEGUNDA PANTALLA PARA EL CAPÍTULO 10



De los cien contenidos diferentes de segunda pantalla generados a lo largo de los 13 capítulos de la primera temporada, el 11% han contado para su confección con la colaboración de uno o varios de sus seguidores; la distribución de los mismos se muestra en el siguiente gráfico (Figura 8):

FIGURA 8. DISTRIBUCIÓN POR AUTORÍA (RTVE O SEGUIDORES) DE LOS CONTENIDOS ADICIONALES DE MÁS ISABEL



Como puede observarse, los capítulos más prolíficos en colaboraciones son el 10 y 12, con cuatro cada uno, seguidos por el 7, 9 y 11, donde se da sólo una. La inclusión de estas colaboraciones y el espíritu abierto de *Más Isabel* y sus perfiles en las redes sociales "ponen en valor el conocimiento de estos profesionales" (Barrientos, 2013a: 21) bajo un enfoque didáctico y colaborador.

De esta manera, con *Más Isabel* estaríamos ante un ejemplo de la denominada *Enhanced TV* o televisión mejorada; es decir, un nuevo concepto televisivo caracterizado por la interactividad y su potencial para ofrecer al espectador contenidos adicionales, alternativos y diferentes a los ofrecidos por los medios tradicionales (Ha y Chan-Olmsted, 2001: 202). Una interactividad que se materializa en una colaboración efectiva y real que genera nuevos contenidos.

5. Conclusiones

Más Isabel, el servicio de segunda pantalla de de la serie *Isabel* de TVE, es una buena representación del actual entorno televisivo de convergencias de pantallas a través de internet. Para fidelizar espectadores, las *app* de pantalla dual aprovechan las nuevas formas de "ver televisión" que se están imponiendo.

A partir de los datos extraídos y tratados en esta investigación se conoce cómo los contenidos adicionales al visionado de la serie tienen básicamente un enfoque histórico y didáctico, relativos a personajes, localizaciones reales y costumbres de la época en la que se enclava cada uno de los capítulos, particularizados precisamente para cada uno de ellos. Una ventana, que forma parte de la interfaz, permite que el espectador comente e interactúe con otros seguidores a través de su cuenta en Twitter y Facebook, e incluso de forma anónima a través de la aplicación: he aquí un aspecto común a otros servicios de pantalla dual existentes. Sin embargo, el carácter innovador de *Más Isabel* consiste en la colaboración activa de especialistas en la creación de contenidos específicos; se ha constatado una relevante participación de profesores de instituto, historiadores y expertos en

este periodo de la Historia de España que, además, son seguidores de la serie.

Ello es posible gracias al género de la serie, histórico, al carácter didáctico y divulgativo con el que se han orientado al servicio de segunda pantalla, y al debate continuo que mantiene abierto la serie en las redes sociales.

6. Bibliografía

ARJONA MARTÍN, J. B. (2010). "Los nuevos canales audiovisuales basados en web: rtve.es" [en línea]. Icono 14. Vol. 8. Núm. 1, pág. 98-113. [Fecha de consulta: 11/01/2013].

ARROJO BALIÑA, M. J. (2013). "La Televisión Social. Nuevas oportunidades y nuevos retos para el sector audiovisual" [en línea]. En: Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Sociedad. Logroño: UNIR. [Fecha de consulta: 30/5/2013].

BARRIENTOS-BUENO, M. (2013a). "La convergencia y la segunda pantalla televisivas: el caso de *Isabel* (TVE)" [en línea]. En: Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Sociedad. Logroño: UNIR. Disponible en: http://reunir.unir.net/handle/123456789/1731. [Fecha de consulta: 30/5/2013].

BARRIENTOS-BUENO, M. (2013b). "La segunda pantalla televisiva: la aplicación Ant 3.0 de Antena 3" [en línea]. Icono 14. Vol. 11. Núm. 2, pág. 357-384. [Fecha de consulta: 10/9/2013].

CEBRIÁN HERREROS, M. (2004). Modelos de televisión: generalista, temática y convergente con internet. Barcelona: Paidós.

CESAR, P., BULTERMAN, D. C. A. Y JANSEN, J. (2009). "Leveraging User Impact: an Architecture for Secondary Screens Usage in Interactive Television". Multimedia Systems. Vol. 15. Núm 3, pág. 127-142.

EIZAGUIRRE, G. (2012). "La segunda pantalla ayuda a la tv a profundizar y a compartir" [en línea]. Revista UNIR. [Fecha de consulta: 23/1/2013].

HA, L. Y CHAN-OLMSTED, M. (2001). "Enhanced TV as Brand Extension: TV Viewers´perception of Enhanced TV Features and TV Commerce on Broadcast Networks´ Web Sites". *The International Journal on media Management*. Vol. 3. Núm. IV, pág. 202-213.

HOLMES, M. E., JOSEPHSON, S. Y CARNEY, R. E. (2012). "Visual Attention to Television Programs with a Second-screen Application" [en línea]. En: ETRA´12. Proceedings of the Symposium on Eye Tracking Research and Applicatons. Santa Bárbara, California, pág. 397-400. [Fecha de consulta: 12/11/2012].

PERIS, À. (2011). "Los discursos sobre la calidad en los contenidos audiovisuales para internet y móvil". En: M. FRANCÉS i DOMENEC (coord.). Contenidos y formatos de calidad en la nueva televisión. Madrid: Instituto RTVE, pág. 127-158.

RED BEE MEDIA (2012a). Second Screen Series, Paper 1: Setting the Scene [en línea]. [Fecha de consulta: 8/12/2012].

RED BEE MEDIA (2012b). Case Study The Walking Dead Companion App [en línea]. [Fecha de consulta: 10/08/2013].

THE COCKTAIL ANALYSIS (2012). Informe ejecutivo Televidente 2.0 (VI Oledada). Noviembre 2012 [en línea]. [Consulta: 3/12/2012].

TUITELE (2013). La televisión social en España [en línea]. [Fecha de consulta: 6/3/2013].

URRETAVIZCAYA HIDALGO, M. (2008). La nueva televisión digital en el universo multimedia. San Sebastián: Universidad de Deusto.

VINAYAGAMOORTHY, V., HAMMOND, M., ALLEN, P., Y EVANS, M. (2012). "Researching the User Experience for Connected TV - A Case Study" [en línea]. En: Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems. Austin, Texas, pág. 589-604. [Fecha de consulta: 10/12/2012].

Determinantes del Comportamiento de Consumo de la Televisión: un Modelo Estructural

Carmen Berné
Esperanza García-Uceda
Víctor Orive
Universidad de Zaragoza

Abstract

"La industria de la televisión en España se encuentra en un periodo de transición derivado del desarrollo tecnológico y del continuo crecimiento de la demanda de contenidos audiovisuales. De hecho, el consumo de contenidos televisivos es actualmente una de las principales actividades de ocio. En España el consumo superó en el año 2012 los 240 minutos por habitante y día.

En el ámbito de la investigación de las audiencias de televisión, el interés se centra principalmente en su medición. Sin embargo, entre la perspectiva empresarial y la perspectiva académica existen ciertas diferencias que deben ser tenidas en consideración.

Desde la perspectiva empresarial, las empresas especializadas en medir el consumo de medios utilizan audímetros y diversas técnicas estadísticas para cuantificar qué contenidos son seguidos en un

determinado momento a partir de muestras significativas (Callejo, 2001). Así, la información cuantitativa relativa a la investigación de audiencias, es un elemento importante para la negociación entre medios y anunciantes ya que de ella depende la fijación de precios y condiciones entre anunciantes y medios de comunicación (Webster et al., 2005). De esta manera, la investigación observable del comportamiento de las audiencias permite minimizar las deficiencias de información y, con ello, reducir el riesgo en los intercambios económicos entre los participantes de la industria (Phalen, 2003).

Sin embargo, la investigación empresarial es prolija en el análisis sobre variables mediadoras del consumo, ya que se tratan de variables de comportamiento (audímetros) que no registran opiniones. Por este motivo, la investigación académica intenta salvar esta falta analizando las causas de los comportamientos a través de la medición de percepciones y actitudes. De hecho, la audiencia es la reacción a la oferta de la programación y no la demanda del público (Wolton, 1999).

La revisión de la literatura sobre el estudio de las audiencias y el medio televisivo indica que el consumo de televisión es una variable difícil no sólo de medir, sino también de predecir (modelización). La predicción en base a audiencias no contiene opiniones o percepciones de los consumidores, por lo que está sujeta a un amplio margen de error. Desde diferentes corrientes se ha intentado abordar esta cuestión, sin haberse conseguido un amplio consenso.

Ante esta situación, este trabajo primero propone y después consigue validar un modelo explicativo del comportamiento de consumo de televisión en el contexto de la Comunidad Autónoma de Aragón (España). Los resultados, obtenidos mediante la metodología de sistemas de ecuaciones estructurales, permiten confirmar una escala de medida de los motivos de exposición al medio y la relación de causalidad entre la afinidad hacia el medio, la valoración de los contenidos emitidos y el comportamiento de consumo de televisión. Además, la validación del modelo propuesto comprueba la existencia de variables con un mayor nivel explicativo relativo del consumo, lo que ofrece implicaciones para la gestión de los medios."

Hacia un nuevo ecosistema informativo. Audiencias y nuevos medios

Ana Isabel Bernal Triviño
anaisbernal.uab@gmail.com
Investigadora posdoctoral grupo ComRess (Universitat Autònoma de Barcelona)

La sociedad de la Información en red ha desestabilizado el panorama mediático. La unidireccionalidad de la información entre emisor y receptor dió paso a un círculo informativo donde los usuarios participan en la construcción del mensaje. Los medios de comunicación son instituciones que organizan la opinión pública. Desde Internet los usuarios aportan su voz al discurso informativo, porque se ha creado un espacio virtual e interactivo. El ecosistema mediático (Lozano, 1974) ha cambiado. Cohen (1963:13) manifestó que la prensa "quizá no sea muy eficaz en decirle a la gente qué pensar, pero es asombrosamente exitosa en decirle a sus lectores *en qué* pensar". Ahora, el público en red, puede seleccionar informaciones, completar con otras fuentes y proponer temas de debate. ¿Cómo se enfrentan los ciudadanos al nuevo consumo informativo? La metodología de este estudio exploratorio consiste en un *focus group* para indagar en las rutinas de consumo de usuarios a partir de diez preguntas que analiza desde las confianza en los medios de comunicación hasta las rutinas de consumo. Los resultados consolidan la importancia de Internet y las redes sociales en el acceso a la infor-

mación, y la visión politizada y empresarial de los medios de comunicación. Estas conclusiones sirven para proceder a nuevos estudios que profundicen en la relación entre medios y usuarios.

Palabras clave Focus Group; Internet; Redes sociales; Consumo Política

Introducción y contexto

Los medios de comunicación son una de las instituciones con poder en la organización de la opinión pública. Democracia y periodismo son pilares básicos del sistema (McCombs, Shaw, y Weaver; 1977:7). Hasta el punto de que Lippmann (1995: 8) matizaba que la crisis de la democracia occidental se debía a una crisis del periodismo.

La reducción de la "capacidad crítica" en los medios (Lazarsfeld y Merton, 1948) se materializa a partir de los años 60 con la teoría de los usos y gratificaciones (Katz, Gurevitch, Hass; 1973). Se cuestiona la efectividad de la teoría liberal y se impulsan las teorías críticas, que desvelan la creación de consumidores pasivos (Curran, 1991:82) a raíz de la mercantilización del periodismo, y alertan del alejamiento de los medios de su "propósito social" (Chomsky y Herman, 1990: 341). La veracidad de la información queda supeditada a las perspectivas de negocio e ideológicas de la empresa periodística (De Pablos, 2008). Cuando esas premisas se cumplen, se incurre en un deterioro de la formación de la opinión, en la medida en que la información no verdadera o condicionada se convierte en "corrupción" y se vulnera el propio principio de la información (Desantes, 1976).

Internet es un espacio virtual donde la interactividad se ha convertido en uno de sus baluartes. Si Debord (1967) ya alertaba sobre las consecuencias de la sociedad espectáculo, Internet impulsó la Sociedad de la Información con la teoría de la aldea global de McLuhan (1972). Experiencias que incentivan un consumo de información independiente y móvil (Bauman, 2000).

La sociedad, limitada a ser receptora, asume el papel de productor-consumidor (Couldry, 2009:447), donde se configura una nueva

visión de la realidad incluso determinada por el *gatewatching*, la red de amigos que selecciona por nosotros información y que se distribuye en las redes sociales (Bruns, 2003). Y tiene además implicaciones en todos los espectros de la sociedad, iniciando una fase de ciberdemocracia (Rey Morato, 2007).

Esa contribución ha desencadenado la creación de conceptos como mediacracia (Phillips, 1975) o la mediocracia (Patterson, 1993), democracia mediática (Muñoz-Alonso, 1999:14), sondeocracia (Patterson, 1993), videopoder (Sartori, 1992:305), democracia de la opinión pública (MiNC, 1995), o democracia centrada en los medios (Swanson, 1995:3). Si bien existe consenso en que los medios contribuyen a definir la cultura social y política, no hay resultados empíricos que muestran que exista una influencia directa entre medios y política (García Luengo, 2005: 8; García Luengo, 2002: 89). El último estudio de Rodríguez Virgili, López Escobar y Tolsa (2011: 7) concluye que "el mayor nivel de uso de medios se asocia con percepciones menos negativas y más moderadas sobre los políticos, los partidos y la política. Los mismos autores apuntan que la desafección política va unida a un desprestigio en los medios lo que provoca entrar en un "círculo vicioso", como subrayaba Norris (2000).

El concepto de "ecosistema informativo" planteado por Lozano (1974) ha evolucionado a un hábitat "postperiodístico". Este fenómeno produce, según Meneses (2013:2), la existencia de "medios líquidos" frente a medios sólidos (en referencia a Bauman). La llegada de Internet, como nuevo medio, ha provocado una nueva visión del ecosistema mediático desde sus factores contextuales y de sus factores tecnoambientales (Canavilhas, 2011: 16). En este último aspecto influye también la transformación de la telefonía móvil que, desde la llegada de la conexión de datos, ha mutado para incluirse en el proceso de "mediación" (Aguado y Martínez, 2006:322). Estos cambios modifican los hábitos informativos de los ciudadanos, produciéndose en los últimos diez años descensos en la penetración de la prensa escrita frente a Internet (Tabla 1).

TABLA I. PENETRACIÓN DE MEDIOS. COMPARACIÓN AÑOS 1997-2013. DATOS DE LA AIMC

Medio	1997	2013
Prensa	37,7	33,8
Radio	55,0	61,8
Televisión	90,7	89,2
Internet	0,9	50,7

Metodología

El objetivo de la investigación es indagar en las nuevas rutinas de consumo de información por parte de las audiencias. Se realiza un grupo de discusión de 10-15 personas para debatir sobre las nuevas relaciones de la audiencia con los medios de comunicación tradicionales y los nuevos medios, la configuración de la agenda pública y el discurso público, la influencia que perciben de los medios en la opinión pública y la relación entre periodismo tradicional y periodismo ciudadano. En definitiva, cómo las audiencias se enfrentan al nuevo sistema comunicativo.

El estudio, de enfoque cualitativo, pretende ser un punto de partida exploratorio y descriptivo para posteriores investigaciones. Se han realizado diez preguntas abiertas

TABLA 2. PREGUNTAS DEL FOCUS GROUP

	Preguntas	Finalidad
1	En las encuestas del CIS los ciudadanos españoles suelen dar una escasa puntuación a los medios de comunicación, ¿por qué cree que se debe ese descontento?	Confianza medios
2	¿Cree que los medios de comunicación en España están muy politizados? Describa qué visión tiene de ellos.	Independencia/ Dependencia
3	Los nuevos medios de comunicación le han restado tiempo a los medios tradicionales. Defina cómo se enfrenta a este cambio en función de su consumo.	Hábitos

4	¿Qué rutina o hábitos tiene en el acceso a los medios? (horarios, medios que visita, tiempo de conexión....)	Determinar ciclos de consumo
5	¿Qué ventajas o inconvenientes le encuentra a los nuevos medios en el acceso a la información?	Fortalezas/Debilidades
6	¿Cree que es necesaria que la información sea gratuita? ¿Está dispuesto a pagar por los contenidos? ¿Por algún fin en particular?	Modelos de negocio
7	¿Desde qué dispositivos accede a las noticias?	Soportes /utilidad
8	¿Cree que el sistema mediático tradicional, que ha ejercido un poder mediático en este tiempo, tendrá la misma audiencia y poder en los próximos años?	Hábitos
9	¿Qué función ejerce principalmente en las redes sociales: sólo lee, comparte, participa en conversaciones...?	Formas de consumo
10	¿Hasta qué punto la audiencia de los medios determina su agenda informativa? ¿Suele buscar otros contenidos?	Actividad usuario

Resultados

En el último barómetro del CIS los ciudadanos españoles dan una confianza de 4,79 puntos a los medios de comunicación. Esta tendencia se mantiene en los últimos años, donde los españoles consultados suelen situar a los medios de comunicación en una escala de 4-6 puntos. El consenso mayoritario de los participantes en el *focus group* muestra una falta de "credibilidad e imparcialidad en los medios". Advierten de técnicas de "manipulación" porque están al "servicio de los gobiernos":

> "Siguen las "cortinas de humos" de sus no-noticias, para "olvidar" o distraer la atención del público sobre temas que les están haciendo daño". (E2)

La politización de los medios es el aspecto en el que más insisten y cuestionan su "vocación informativa".

> "Se ve a los medios de comunicación como servidores de los intereses de un determinado partido (aunque a veces a lo que se deben más son

> a grupos de poder económico) y eso los desacredita en momentos de creciente desafección de los ciudadanos hacia el sistema bipartidista tradicional" (E8)

También incluyen en ese descrédito, aunque con menor impacto, las consecuencias de los programas de "telebasura" por "autodenominados" periodistas.

La visión de la dependencia entre medios y partidos políticos hace que uno de los participantes los denomine "medios de ideologización". No todos se muestran de acuerdo.

> "No es necesario que sean ideológicamente asépticos. Me parece saludable que un medio explicite su línea editorial, que no puede estar exenta de ideología. Pero de ahí a convertirse casi en boletines de partido, como a veces ocurre en España, va un trecho". (R9)

Se asume, en consecuencia, la existencia de una interpretación frente a la información neutral. Coinciden en señalar, no obstante, que la balanza ideológica está desequilibrada, como el hecho de que los diarios de izquierda carezcan de referente impreso y estén disponibles sólo en la red; frente a la prensa conservadora.

> "Es notable el hecho de que en estos momentos no exista ningún diario impreso en el ámbito de la izquierda, en cambio se mantengan cabeceras de la derecha y extrema derecha con pérdidas, pero bien sostenidas por entidades financieras y empresariales concretas."(R4)

La mayoría reconocen cambios de consumo en el acceso a los medios, principalmente a los que están disponibles en la red. Apenas mencionan referentes impresos salvo que estén a su alcance. También incluyen el consumo de redes como un canal diario de acceso a la información.

> "Accedo con mucha más frecuencia a una mayor variedad de medios. Twitter o Facebook son una herramienta muy útil para compartir, acceder y comentar artículos. Algo así como un macroclub de lectura de medios de comunicación. Eso me hace una consumidora de medios de comunicación más flexible." (R5)

Varios indican que en Twitter han creado una lista específica de medios para facilitar su acceso. Cuatro de los participantes indican que usan herramientas de filtrado de noticias para garantizar su veracidad.

Suelen acceder a las noticias a primera hora de la mañana o última de la noche. Entre ellas por Internet (móvil o PC). Las redes sociales vuelven a ser herramienta de acceso informativa, incluso cuatro de ellas reconocen que éstas les permiten saber qué sucede a lo largo del día de un vistazo "sin abrir los enlaces". Dos personas matizan el uso de otras herramientas que configuran de forma automática su agenda:

> "Recurro a plataformas tipo Feedly y a recursos como Tweetedtimes, que lo genero automáticamente a las 10,00h. De esta forma recojo las noticias más difundidas y retuiteadas desde primeras horas de la mañana por todas las fuentes que tengo incorporadas en mi lista de Twitter". (F4)

Las ventajas principales de los nuevos medios se concentran en la capacidad de decisión que tienen cuando eligen, la rapidez, inmediatez, el fácil acceso, la flexibilidad, y la variedad de fuentes. Como debilidades citan la falta de contraste, la aparición de *fakes*, la superficialidad por la brevedad de los textos, la necesidad de crear filtros frente a la dispersión y la variedad de fuentes, y la menor capacidad de reflexión. En este aspecto, dos personas indican que el *blog* les aporta un consumo más profundo y relajado.

Apuestan porque la información sea gratuita en los medios públicos, como un derecho de los ciudadanos. El pago de la información la limitan a la credibilidad del medio o de los periodistas que redacten la noticia lo que, a su vez, les aporta independencia.

> "Si exigimos calidad y profesionalidad, esta hay que pagarla. La publicidad hoy no da para financiar un medio y si los lectores no colaboramos, nos arriesgamos a que los medios caigan en manos de grupos económicos que minen su independencia". (R7)

Admiten que el sistema mediático tradicional, más vinculado a la prensa impresa, irá perdiendo poder. Sobre todo conforme se vayan

incorporando las nuevas generaciones, a pesar de que aún persiste la brecha digital.

Leer y compartir son las principales funciones de Facebook, aunque en menor media, participar e interactuar con desconocidos.

> "En Facebook soy menos activa y ahí mezclo conversaciones públicas con contactos familiares o amistades personales independientes de las redes". (R3)
>
> "Distingo la difusión de contenidos si el medio es Twitter, Facebook o Linkedin". (R6)
>
> "Soy bastante activa en Facebook y Twitter: leo, comparto y participo en conversaciones. Escuchar opiniones diferentes me obliga a pararme a reflexionar, a cuestionar lo que leo y a cuestionar mis propias ideas, lo que me parece un ejercicio bastante saludable". (R4)

Admiten que la audiencia determina bastante la agenda que reciben; aunque la mitad de los participantes asumen una actitud activa en la búsqueda de información al margen de lo que la mayoritaria audiencia comparta, porque tienen interés sobre determinados temas que no suelen reflejar la mayoría

Conclusiones

Los resultados muestran la tendencia de los datos de la AIMC con un predominio del consumo de Internet frente a los referentes impresos.

En cuanto a la confianza de los ciudadanos en los medios de comunicación se percibe una visión generalizada de su politización. Asumen la existencia de una línea editorial, de una interpretación informativa, pero consideran que más que cumplir una función social se convierte en aparatos de propaganda.

Se considera al teléfono móvil como soporte principal de acceso informativo, en una preferencia por lo que Meneses denominaba como medios líquidos. En ellos, las aplicaciones de redes sociales

(principalmente Twitter y Facebook) actúan como pequeños impulsos informativos, breves, que se convierten en el acceso principal de información. Por lo tanto, la información de estos canales se limita a la que comparta el medio. Desaparece en este caso el efecto de portada del medio, para pasar a un efecto "tuit", que se convierte en el conducto de acceso a la información. A veces, estas noticias seleccionadas llegan por el canal de amigos, en la línea de *gatewatching* propuesta por Bruns.

Asumen la necesidad de realizar un filtrado de la información que les ayude a garantizar la veracidad de los contenidos. También apuntan que este tipo de acceso a la información produce una menor capacidad de reflexión. Admiten que si se quiere mantener la independencia de los medios de comunicación es lógico pagar por la información que generan.

Los resultados de esta investigación, con un fin exploratorio, sirven de punto de partida para posteriores investigaciones.

Bibliografía

AGUADO, J. M Y MARTÍNEZ, I. J. (2008). La comunicación móvil en el ecosistema informativo: de las alertas SMS al Mobile 2.0. *Revista Trípodos*. Núm. 23, pág. 107-118.

BAUMAN, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity.

BRUNS, A. (2003). "Gatewatching, not gatekeeping: Collaborative online news. Media International Australia Incorporating Culture and Policy". *Quarterly Journal of Media Research and Resources*. Núm. 107, pp. 31-44.

CANAVILHAS, J. (2011). "El nuevo ecosistema mediático". *Index Comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*. Núm. 1, pág. 13-24.

CHOMSKY, N. Y RAMONET, I; (1995); *Cómo nos venden la moto,* Barcelona: Icaria.

COHEN, B. (1963). *The press, the public and forein policy*; Princenton, NJ: Pricenton University Press.

COULDRY, N. (2009). "Does 'the Media' Have a Future?" *European Journal of Communication*. Núm. 4, pp. 437-449.

CURRAN, J. (1991). "Mass Media and Democracy Revisited", en CURRAN, J. y GUREVITCH, M.: *Mass Media and society*. London: Edward Arnold.

DAHLGREN, P. (2011). "Jóvenes y participación política Los medios en la Red y la cultura cívica". *Telos*. Núm. 89, pág. 12-22.

DEBORD, G. (1967). *La sociedad del espectáculo*. Disponible en: http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/Societe.pdf (5 de mayo de 2013).

DE PABLOS, J. (2008). "Propuesta de metodología para duelos mediáticos en periodismo político. Aplicación al tratamiento informativo de El País a la crisis entre Uribe y Chávez por los rehenes de las FARC (2007-2008)". *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*. Núm. 14.

DESANTES, J.M. (1976). *La verdad en la información*. Diputación de Valladolid: Valladolid.

GUTMANN, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.

HERNÁNDEZ, E.; ROBLES, M.C.; Y MARTÍNEZ, J.B. (2013). Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M. *Comunicar*. Núm. 40, pág. 59-67.

KATZ, E., GUREVITCH, M. Y HASS, H. (1973); "On the use of the mass media for important things". *American Sociological Review*. Núm. 38, pp. 164-181.

Kellner, D. (2011). C*ultura mediática: Estudios culturales, identidad y política entre lo moderno y lo posmoderno*. Madrid: Akal.

LAZARSFELD, P. Y MERTON, R.K. (1948); "Comunicación de masas, gusto popular y acción social organizada". En: MURARO, H. *La comunicación de masas*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

LOZANO, P. (1974). *El ecosistema informativo. Introducción al estudio de las noticias internacionales*. Pamplona: Universidad de Navarra.

LOZANO, P. (2005). "Del ecosistema informativo al postperiodismo". Investigar sobre Periodismo. Santiago de Compostela: Sociedad Española de Periodística, pág. 138-152.

MCLUCHAN, M. (1972). *La Galaxia Gutenberg*. Madrid; Aguilar.

MCCOMBS, M., SHAW, D. Y WEAVER, D. (eds.). (1997) *Communication and Democracy*. NJ: Lawrence Erlbaum.

MCNAIR, B. (2000). *Journalism and democracy: an evaluation of the political public sphere*. London: Routledge.

MENESES, M. (2013). "Medioslíquidos y nuevas mediaciones. Hacia un nuevo ecosistema informativo". En: MENESES, M. y ANTAKI, V. (ed.). *Perspectivas en Comunicación y Periodismo*. Núm. 3. Tecnológico de Monterrey.

MINC, A. (1995). *La borrachera democrática. El nuevo poder de la opinión pública*. Madrid: Temas de Hoy.

MORALES, S., ÁLVAREZ, A. Y LOYOLA, M.I. (2011). Apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación e interactividad juvenil: realidades y desafíos. En: MARTÍNEZ, E. y MARTA, C. (Eds.), *Jóvenes interactivos. Nuevos modos de comunicarse*. A Coruña: Netbiblo.

MUÑOZ-ALONSO, A. (1999) "La democracia mediática". En: MUÑOZ-ALONSO, Alejandro y ROSPIR, Juan Ignacio (eds.). *Democracia mediática y campañas electorales*, Barcelona: Ariel, pág. 14-53.

NORRIS, P. (2000); *A Virtuous Circle: Political Communications in Post-industrial Societies;* Cambridge: Cambridge University Press.

GARCÍA LUENGO, Ó. (2005). "Desafectos y medios de comunicación: el estado de la cuestión de una relación difusa". *Reflexión Política*. Núm. 14, 2005, pág. 8-24.

GARCÍA LUENGO, Ó. (2002). "La (Im)Pertinencia de las teorías del malestar mediático en el caso español. Una primera aproximación empírica". *Revista Iberoamericana de Comunicación* (*RIC*), Núm. 3, pág. 89-106.

LIPPMANN, W. (1995), *Liberty and the news*, New Brunswick, NJ: Transaction Pubs.

PATTERSON, J. (1993). *Out of order*. Nueva York: Knof.

PETERS, J. (1999). *Speaking into the air: a history of the idea of communication*, Chicago: The Chicago University Press.

PHILLIPS, K. (1975). *Mediacracy: American parties and politics in the communications age*. New Cork: Doubleday & Company.

REY MORATO, J. (2007); *Comunicación política, Internet y campañas electorales: de la teledemocracia a la ciberdemocr@cia*. Madrid: Tecnos.

RODRÍGUEZ VIRGILI, J.; LÓPEZ-ESCOBAR, E. Y TOLSA, A. (2011). "La percepción pública de los políticos, los partidos y la política, y uso de medios de comunicación". *Comunicación y Sociedad*, Núm. 2, pag.7-40.

SARTORI, G. (1992). *Elementos de Teoría Política*, Madrid: Alianza.

SWANSON, D. (1995). "El campo de Comunicación Política. La democracia centrada en los medios". En: MUÑOZ-ALONSO, A. y ROSPIR, J. (eds.).*Comunicación Política*. Madrid: Universitas, pág. 3-24.

El uso de las TRIC e incompatibilidades culturales entre maestros y alumnos. Encuentros y desencuentros en la escuela

Jordi Busquet
Sonia Ballano
Manuel Garrido
Alfons Medina
Universitat Ramón Llull, URL
Universidad de Sevilla. Grupo de investigación CONINCOM.

Abstract

El aula es uno de los espacios donde las brechas digitales, a distintos niveles, se presentan de manera más clara. En los diálogos cotidianos entre profesores y alumnos quedan de manifiesto las diferencias fundamentales en los encuentros y desencuentros que son nuevos retos para la educación y la convivencia.

En esta propuesta de comunicación, nos planteamos presentar algunas conclusiones provisionales del proyecto AUSTICA1: "El uso de las TIC y la brecha digital entre adultos y adolescentes. Encuentros y (des)encuentros en la escuela y en el hogar". Durante

los últimos tres años, el grupo de investigación CONINCOM ha realizado una investigación multidisciplinar para detectar esos focos de disrupción y oportunidad. La revisión exhaustiva del marco teórico existente nos permite contextualizar y re significar conceptos como brecha digital, nativos versus inmigrantes digitales e incluso TICs para adaptarlos a las necesidades de las realidades actuales. Por otro lado, y a partir de un amplio trabajo de campo con entrevistas exploratorias y grupos de discusión, nos es posible darle a este cuerpo teórico una serie de reflejos validados en la realidad que permiten hacer recomendaciones y conclusiones a raíz de lo que está sucediendo en las aulas españolas.

La principal herramienta metodológica que nos permite dar conclusiones son una serie de 30 focus groups realizados en cinco ciudades españolas: Madrid, Barcelona, Sevilla, Santiago de Compostela y Zaragoza. Algunas de las conclusiones provisionales de este proyecto que queremos desarrollar y profundizar en esta comunicación son las siguientes:

1. La capacidad de aprendizaje de las nuevas generaciones es notable sobre todo desde el punto de vista instrumental orientado a la sociabilidad, la relación y la identidad. No debemos mitificar o sobrevalorar esta capacidad. Los jóvenes no tienen un don especial: sencillamente han crecido en un entorno en que se familiarizan pronto con el uso de ciertas tecnologías.
2. El desarrollo de aprendizajes y competencias tecnológicas por parte de los jóvenes se realiza generalmente de forma autodidacta o de forma compartida, con amigos, compañeros y eventualmente algunos adultos.
3. Los jóvenes perciben las enseñanzas formales de las TIC que imparten los centros de estudio como un mero aprendizaje instrumental que les aporta muy poco. Los jóvenes se muestran más o menos condescendientes con la falta de pericia de sus familiares, pero muy críticos con la "incompetencia digital" de sus maestros.

En este sentido, la comunicación hará énfasis en cómo el desarrollo de aprendizajes y competencias tecnológicas de los jóvenes se realiza generalmente de forma autodidacta o de forma compartida. Este es uno de los conflictos fundamentales en el aula, ya que los jóvenes perciben las enseñanzas formales de relacionadas con las TIC como un mero aprendizaje instrumental que aporta muy poco a sus necesidades. Así como los jóvenes pueden mostrarse más o menos condescendientes con la falta de pericia de sus familiares en el uso de las TIC, con la "incompetencia digital" de sus maestros son extremadamente críticos. Esta dualidad convierte al aula en un centro de experimentación y oportunidad para el desarrollo de nuevas alfabetizaciones que son esenciales, tanto para los alumnos que se enfrentan a una realidad nueva por su juventud, como para los profesores que se enfrentan a una realidad nueva configurada por la emergencia de nuevas tecnologías y necesidades de conocimiento."

El académico universitario: innovar o morir… Su nuevo vínculo con la competencia comunicativa

Dra. Elizabeth Carrillo -Vargas
ecarrillo@uach.mx
Universidad Autónoma de Chihuahua

Resumen

Esta investigación establece la inserción de la competencia comunicativa, sus ámbitos y dominios para la generación de productos, realizada en la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), con la colaboración de académicos con reconocimiento del programa para el mejoramiento del profesorado de la Secretaría de Educación Pública (PROMEP – SEP) y/o miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). El objetivo es valorar los ámbitos de la competencia comunicativa puestos en práctica para la generación de productos de conocimiento y la habilidad para colocarlos en circuitos de difusión, estableciendo los mecanismos utilizados en el proceso, así como los criterios de calidad utilizados. La transformación educativa instaura nuevos roles en la Universidad y establece que el académico universitario realice: docencia, gestión, tutorías e investigación. La competencia comunicativa definida como el dominio

suficiente de expresarse, comunicarse a través de diversos medios y lenguajes de forma clara y eficaz en donde los ámbitos de dominio son: Adquisición de lenguajes que consiste en el aprendizaje de la lengua materna, integración de recopilaciones lingüísticas para desarrollar la capacidad de comunicar, clara y eficazmente; la tecno competencia como la habilidad en desarrollo del docente universitario como un "inmigrante tecnológico" asumiendo una postura crítica y consciente de las implicaciones a través de una actualización de los diversos avances tecnológicos utilizados en el ámbito educativo; la media competencia como un conjunto de saberes, capacidades, habilidades y actitudes desarrolladas alrededor de los medios de comunicación que proveen la capacidad de reconocer y utilizar los mecanismos mediáticos que brinda la perspectiva global ; finalmente la Info competencia en donde el académico sepa plantear preguntas, estructurar problemas y definir objetivos en clave de requerimientos de información. Como resultado surge la clasificación de tres categorías en la generación de productos académicos: dentro del aula, en la gestión y en investigación

Palabras Clave: Competencia comunicativa; producción académica, académico universitario

Introducción

El profesor universitario y la edu-comunicación

El sistema educativo requiere establecer procesos de calidad continua; los avances tecnológicos y sociales demandan innovaciones y reformas con la finalidad de formar individuos libres, autónomos, analíticos, críticos capaces de tomar decisiones por sí mismos; convertirse en ciudadanos activos y proactivos que conlleve a un desarrollo socio-educativo.

(Blázquez, E. 2001), opina que "El papel de los docentes es más importante cada día en los nuevos entornos culturales y educativos que se están creando con la ayuda de las tecnologías de la infor-

mación y la comunicación". Por edu-comunicación se entiende "el proceso que busca informar y formar en el sujeto un conjunto de dimensiones educativas que empiezan por la alfabetización tecnológica, informativa y mediática" (Martinez de Toda y Terrero, 1999).

El académico se ve sometido a un proceso de des-aprendizaje y de re-aprendizaje, para la formación de un nuevo andamiaje educativo que actualice y fortalezca su quehacer pedagógico; surge la necesidad de transformación; (Guevara 2002), sugiere que si la educación busca la transformación del individuo, hay dos maneras de ver ese proceso:

a) Como hetero estructuración, en donde se actúa desde el exterior para imponerle al individuo elementos que se piensa ayudaran a transformarlo.

b) Como auto estructuración, en donde el individuo es el actor de su propia transformación.

Los nuevos lineamientos requeridos en el sistema educativo van relacionados con la adquisición de competencias y la reforma educativa alude que el académico debe poseer diversas competencias.

Morsy (1984) considera que:" las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles (…) y en toda circunstancia, la historia , la creación, la utilizacion y la evaluacion de los medios de comunicación como artes práctivas y técnicas; así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercución social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participacion, la modificacion que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a os medios de comunicación". En lo que se refiere a esta investigación: "Competencias del universitario para generar mensajes y colocarlos en diversos circuitos de difusión" es muy importante considerar las competencias en los profesores, la dirección del proceso de enseñanza, el dominio de contenidos propios de la asignatura, el manejo de los componentes como los objetivos, contenidos, método, medios, estrategias , evaluación, etc.

(Cortés, J; Carrillo, E 2008), apuntan que la educación para la información comprende al menos cinco competencias: saber plantear preguntas, identificar recursos, recuperar información, aplicar la

información, generar nuevo conocimiento codificarlo y situarlo en el circuito de los medios para su difusión y consulta.

En la última década, la alfabetización audiovisual ha incluido entre sus contenidos las nuevas tecnologías que están teniendo gran auge en la educación, las nuevas generaciones están inmersas de forma automática y es necesario que los profesores se alfabeticen y emigren a estos nuevos procesos.

Los ámbitos de la competencia comunicativa

La clasificación de los ámbitos de la competencia comunicativa y sus dominios varían en cuanto a exigencia y complejidad en el establecimiento y desarrollo de competencias clasificación elaborada por (Carrillo, E & Cortés, J 2012).

Para un académico universitario la identificación y valoración de sus habilidades y capacidades para la generación de productos de calidad pueden caber en un amplio catálogo e incidir en diferentes ámbitos, desde su grupo de alumnos en primera instancia, hasta el sistema económico productivo y sociocultural, al menos cuatro elementos quedan englobados en este término de acuerdo a la clasificación de Cortés (2008): Adquisición de lenguajes; Tecno –competencia; Info-competencia; Media -competencia

Adquisición de Lenguajes

Esta competencia se va conformando desde la primera infancia, con la adquisición del lenguaje materno, el desarrollo de los mecanismos para la incorporación de repertorios lingüísticos, operan de forma similar en el aprendizaje de una segunda lengua o de varios idiomas, del lenguaje científico técnico y, de manera más refinada, en formas de expresión artística, de tipo corporal, icónico o musical.

Tecno-competencia

Comprende además, asumir una postura crítica y consciente acerca de sus implicaciones y estar en condiciones de someter dichas

tecnologías a propósitos más allá de la razón instrumental, en lugar de ser sometidos por ellas.

El actual desarrollo tecno-científico, materializado en la convergencia de redes informáticas, de telecomunicaciones y lenguajes audiovisuales ha hecho posible un nuevo nivel de reproductibilidad, -llamado '*hiper reproductibilidad*'-. Esto ha permitido la expansión de una '*hiper industria cultural*', red de flujos planetarios por los cuales circula toda producción simbólica que construye el imaginario de la sociedad global contemporánea (Cuadra, 2007).

Info-Competencia

La Info-competencia supone, de inicio, que el docente sepa plantear preguntas, estructurar problemas y definir objetivos en clave de requerimientos de información, de una manera clara, objetiva, eficiente y eficaz. Para lograrlo es necesario que tenga la habilidad de identificar fuentes de consulta, índices, catálogos, bases de datos y colecciones, pero además debe poseer el ojo crítico que le permita evaluar cada una de ellas, estamos conscientes de que "hay una 'sobreabundancia' de información en todas las disciplinas.

Media-Competencia

Significa un conjunto de saberes, capacidades, habilidades y actitudes desarrollados en torno a los medios de comunicación, incorpora *habilidades de pensamiento crítico de orden superior,* cómo dilucidar conceptos clave, detectar falacias, formular interrogantes que permitan dar un seguimiento de la oferta noticiosa, en general mediática, identificando la intencionalidad y los intereses que subyacen en los medios que la trasmiten, así como estar en capacidad de reconocer y utilizar mecanismos mediáticos para colocar en sus circuitos mensajes propios.

Desarrollar la media-competencia conduce a comprender el papel que juegan los medios de comunicación de masas en la sociedad y a entender las habilidades esenciales de la indagación informada: toma de conciencia, análisis, reflexión y acción, y la autoexpresión, necesaria para colocar productos de conocimiento. (Share, Tessa, & Thoman, 2009).

Niveles de dominio en los ámbitos de la comunicación

La llamada sociedad de la información y el conocimiento da cabida a un tiempo y espacio en que nuevos alfabetismos, los niveles de dominio que conforman cualquier competencia en conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes, etc., son graduales y progresivos, la competencia no es algo que se tiene o no se tiene, sino que su adquisición y desarrollo sigue un proceso permanente de reconversión, transformación, transferibilidad y perfeccionamiento (Sacristan, 2008, p. 29), la edu-comunicación se entrelaza con las tareas académicas para estar en condiciones de proponer y llevar a cabo fórmulas imaginativas e innovadoras para enfrentar con éxito los retos institucionales

Los dominios varían, en cuanto a exigencia y complejidad del establecimiento y desarrollo de competencias, para un académico la identificación y valoración de sus habilidades y capacidades, bien pueden caber en un amplio catálogo e incidir en diferentes ámbitos, desde su grupo de alumnos en primera instancia hasta el sistema económico productivo y sociocultural como instancias de mayor alcance acotado por el marco de la competencia comunicativa.

Diseño metodológico de la Investigación

Epistemológicamente la investigación está posicionada en la dialógica horizontal que sostiene que el sujeto cognoscente es parte de la realidad social. La relación entre ambos, se da a partir de la pertenencia de la identidad cultural, con condiciones normales similares, al establecer un diálogo permanente, la primera reflexión consciente, activa y transformadora, mediada por el respeto a la individualidad y donde los sujetos pertenecen a la realidad social.

El objetivo radica en conocer los procesos empleados para la generación de conocimiento y el ámbito de dominio de la competencia comunicativa que poseen los académicos universitarios para el cumplimiento de los requerimientos universales en educación; dentro del corte cualitativo se realizó mediante un proceso analítico,

descriptivo a través de entrevistas a profundidad, grupos focales, encuestas digítales, redes académicas e investigación documental.

Resultados Obtenidos

Generación de productos de conocimiento de calidad

La reforma educativa en educación superior precisa que el académico universitario realice actividades diversas: docencia, gestión académica, tutoría de estudiantes y cultivo de una línea de investigación; estas actividades se realizan de forma continua y permanente requiriendo una buena organización para incluir eficientemente actividades correspondientes a cada área que integre su responsabilidad académica.

El cultivo de una línea de investigación advierte la generación de productos académicos de diversa índole, la construcción es una concepción compleja que por medio de diversos lenguajes da forma al pensamiento y conocimiento como una manifestación de ideas del ser humano, en donde la sistematización de saberes da la pauta de un producto tangible el cual se puede utilizar y difundir de diversas formas; dependiendo del objetivo para el cual fue creado.

El éxito de esta producción dependerá en gran medida de la comprensión, claridad, difusión y utilidad del nuevo conocimiento. Un grupo de expertos pertenecientes a la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES), llevada a cabo en la UNESCO en el 2009, concluyen que el aprendizaje, investigación e innovación tienen la necesidad de un mayor nivel de financiamiento, sugieren que "dada la necesidad de un mayor nivel de financiamiento en investigación, las instituciones deberían buscar nuevas formas de incrementar la investigación y la innovación, por medio de acciones multisectoriales".

Esto facilita su categorización y evaluación en los estándares de calidad, ya que difundir y divulgar los resultados más relevantes de su investigación en educación superior es quehacer de la

vida universitaria y social, poseen actividades extensionistas en la universidad para información de la población universitaria, la comunidad y la sociedad en general, este proceso asoma una nueva tendencia llamada capitalismo académico, que consiste en la búsqueda de un reconocimiento del crecimiento personal e institucional que favorecen al investigador y a la institución educativa a la que pertenece.

Ibarra (2001), considera que esta tendencia permite poner en perspectiva nuevas prácticas de las universidades como la venta de productos y servicios con fines de autofinanciamiento, comportamientos que funcionan en espacios diseñados como si fueran mercados, la competencia institucional por fondos escasos bajo concurso, la competencia de los investigadores por financiamientos para sus proyectos y para acrecentar sus remuneraciones extraordinarias mediante programas de pago por mérito.

La producción académica y sus espacios de generación

Actualmente se requiere de las instituciones educativas una conjunción entre el conocimiento, la tecnología y el ámbito laboral para construir un marco congruente y pertinente de interacción y desarrollo, que impacte en la organización educativa, el estado, la nación y el mundo; en términos integrales lo llamaríamos "la globalización".

El insertarse en este proceso de transformación exige al profesorado universitario la generación de productos académicos, se propone la siguiente clasificación:

En la docencia

Dentro del aula el académico universitario realiza actividades que promueven conocimientos, provee a sus estudiantes un abanico de estrategias y recursos para la adquisición de conocimiento, el aprender a aprender impone lograr el aprendizaje significativo.

Durante este proceso de enseñanza es necesario acotar diversas herramientas que fortalezcan el desempeño áulico, al respecto los académicos consideran las siguientes: presentaciones PowerPoint,

antologías, cuadros de doble entrada, material didáctico, videograbaciones, objetos de aprendizaje, programas de asignaturas.

Dentro de estas creaciones existen productos de gran calidad que circulan entre los estudiantes y en muchas ocasiones se da la colaboración inter-académica; este proceso determina una construcción permanente de nuevos productos, los cuales requirieron de un gran seguimiento para su elaboración así como una cuantiosa inversión de tiempo; sin embargo su ámbito de circulación se reduce a las aulas, la pregunta es ¿Por qué el académico no busca utilizar estos productos de manera más formal que conlleve a su perfil como investigador?, ¿Qué evita que este nuevo producto sea presentado a la comunidad académica universal?.

La mayoría de las respuestas coinciden en falta de interés por cubrir los lineamientos de los circuitos académicos y/o organismos de evaluación; incluso algunos de ellos mencionan que perderían el entusiasmo por lo que hacen de solo pensar en si pasa o no la evaluación de un externo. En conclusión, dichos productos transitan exclusivamente dentro de los espacios áulicos de su creador.

Como gestor

La administración escolar requiere el apoyo de académicos comprometidos en organizar diversas actividades que propicien un seguimiento del estudiante en la universidad y que participen de forma colaborativa en la estructuración y restructuración de la currícula, los planes de estudio y proyectos institucionales, entre otras diligencias pertinentes.

Se consideran productos relacionados con la gestión los siguientes: reportes de estudiantes supervisados en servicio social y prácticas profesionales, diseño curricular, rediseños curriculares, planes institucionales, proyectos específicos de la institución como procesos de evaluación para alcanzar estándares de calidad, entre otros.

El realizar estos productos implica un gran esfuerzo científico de calidad y creatividad, además de apegarse a los estándares institucionales, más el término "colaboración" implica solo un apartado

dentro del perfil del investigador y el reconocimiento otorgado al académico que los realiza no es tan impactante.

Este tipo de productos son normalmente designados a los académicos que poseen algún cargo administrativo dentro de la universidad y área específica de administración como coordinaciones académicas, de posgrado, administrativas, recursos humanos, etc.

Como investigador

El papel que juega un académico universitario dentro del proceso de generar conocimiento o de reforzar uno ya existente, es de vital importancia para el cumplimiento de integración entre tal o cual información y su práctica.

Los académicos en la estructura actual, pertenecen a un cuerpo académico donde la tarea de investigación se define por una línea de generación y aplicación del conocimiento específico del área. Busca la conformación de redes académicas con investigadores de otras Instituciones de Educación Superior a nivel nacional e internacional para generar nuevo conocimiento que se pone a disposición de la comunidad académica.

Se consideran productos académicos: monografías, proyectos de mejora profesional, catálogos e índices, textos de divulgación, artículos científicos, libros, capítulos de libros; obra artística: plástica, musical, danza, teatro; también obra de ingeniería, patentes, traducciones técnicas, desarrollo de software, manuales, banco y bases de datos, memorias de congreso, ponencias en congreso, conferencia magistral, ensayos, programas tv y radio, guiones técnicos, compilación de libros, reseñas, dictamen de productos y proyectos científicos, etc.

Circuitos de difusión mediáticos

Existen la disyuntiva de decidir dónde difundir cada uno de los productos generados, identificando las alternativas y el objetivo último que pretenden referente a su producción; cuando existe la necesidad de cubrir ciertos lineamientos del perfil PROMEP y/o

SNI, buscan la mejor opción para que su trabajo sea dictaminado y validado por algún circuito especializado; a pesar de estar el tiempo en contra, es necesario justificar determinado puntaje, buscan única y exclusivamente que su producto sea difundido sin importar el medio, ya que lo que necesitan en su momento es la constancia de la publicación.

Si se pretende el reconocimiento nacional y/o internacional e incluso el prestigio que proveen ciertos circuitos, realizan todo un proceso de espera con tal de recibir la confirmación deseada que los proveerá de renombre académico.

Los circuitos de difusión presentan un abanico de opciones para los docentes universitarios como revistas (indexadas, arbitradas)/ escritas -digitales, *journals*, páginas Web, blogs, plataformas, medios masivos, conferencias magistrales, congresos, redes electrónicas, editoriales, librerías, bibliotecas, hemerotecas, instituciones gubernamentales y no gubernamentales, redes bibliotecarias entre otros.

Conclusiones

Valorar los ámbitos de la competencia comunicativa puestos en práctica por los académicos de la UACH en la generación de productos de conocimiento, muestra un abanico de alternativas para el desarrollo y generación de conocimiento; los diversos dominios de habilidad para colocar estos productos en circuitos de difusión establecen diferentes mecanismos utilizados de acuerdo a sus propias necesidades y alternativas. Se visualiza que cada académico posee un conocimiento sobre los criterios de calidad establecidos en su área, de los requerimientos de difusión y sobre todo el objetivo que pretende cumplir.

Libros, artículos en revistas arbitradas, artículos en revistas de difusión, artículos y colaboraciones en prensa, patentes registradas, productos audiovisuales, elaboración de películas, programas de radio, videos, material didáctico y productos multimedia, pinturas, esculturas, obras teatrales, composiciones musicales entre otros, son

ejemplos de diversos productos de conocimiento generados por los académicos, recordando que todo depende de la intención con la cual fueron creado, la generación de producto se divide en: dentro del aula, como gestor y como investigador.

Identificar los circuitos de difusión utilizados como: editoriales, revistas escritas, revistas electrónicas, *journals*, medios masivos como prensa, radio y televisión, páginas *web*, *blogs*, plataformas, etc. Indica que no existe una regla específica o ruta a seguir, cada Facultad posee sus alternativas de difusión y estas son utilizadas de acuerdo a las necesidades.

Fundamentalmente los criterios de utilización de lenguajes de los académicos para expresar y comunicar, a través de diversos medios y formatos de acuerdo a su área disciplinaria, dependen de su objetivo de creación, su necesidad de publicación y los espacios seleccionados con sus propios estándares de publicación.

Es así que un académico debe realizar una autoevaluación y dirigir su migración hacia los nuevos requerimientos del sistema educativo, aceptar su responsabilidad, dar la pauta de cambio hacia los nuevos paradigmas universitarios: innovar o morir.

Referencias

ANUIES. (2000). *Evaluación del desempeño del desarrollo académico: análisis y propuesta de metodología básica.* México: Colección biblioteca de Educación Superior.

BLAZQUEZ, E. F. (2001). *Sociedad de la Información y Educación.* Junta de Extremadura: Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

CMES. (2009). Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo de comunicado final. *Perfiles Educativos*, 119-126.

CORTÉS MONTALVO, J. (2008). *¿Serán los periodistas los mentores del futuro? Panel nuevas tecnologías, comunicación y medios.* Bogota, Colombia: Universidad de la Sabana Bogotá.

CARRILLO-VARGAS, E., & CORTÉS,J (2010). La competencia comunicativa en la generación de productos de calidad de los Docentes Universitarios . Mexicali, Baja California: UABC

—— (2012). La Competencia comunicativa en la producción académica. En E. Cisneros, B. García, E. Luna, & R. Marín, *Evaluación de competencias Docentes en Educación Superior* (págs. 249-282). Mexico: JP.

CUADRA, A. (2003). *De la ciudad letrada a la ciudad virtual.* Recuperado el 16 de 05 de 2007, de E-LIBROS:http://www.campus-oei.org/publicaciones/gratis/cuadra_01.pdf

GUEVARA, G. (2002). *Pedagogías del conocimiento.* México.

IBARRA COLADO, E. (2001). *La Universidad en México Hoy: gubernamentalidad y Modernización.* México, D.F.: UNAM/ UAN/ANUIES.

MARTÍNEZ DE TODA Y TERRERO, J. (1999). *Las seis dimensiones de la educación para los medios (Metodología de evaluación).* Roma: Universidad Gregoriana, Italia.

MORSY, Z. (1984). *La educación en materia de comunicación.* Paris: UNESCO.

PROMEP. (2009). *Preguntas más frecuentes sobre cuerpos académicos.* Recuperado el 16 de abril de 2009, de http://promep.sep.gob.mx/preguntasca.html#CA

SACRISTÁN, G. (2008). *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* España: MORATA.

SHARE, J., TESSA, J., & THOMAN, E. (01 de 04 de 2009). *EDUTEKA.* Recuperado el 06 de 04 de 2009, de http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=2.

SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES. (2009). *Criterios Internos de Evaluación aprobados por el consejo de aprobacion.* Obtenido de http://www.conacyt.gob.mx/sni/Paginas/default.aspx

TARANGO, J., & LAU, J. (Octubre,2009). Brecha más congitiva que digital: papel de las habilidades informáticas en paises emergentes. *Ponencia presentada en la II Conferencia Internacional sobre Brecha Digital e Inclusión Social* (págs. 28-30). Madrid: Leganés.

UNESCO. (2008). *Normas UNESCO sobre competencias en TIC para docentes, directrices para su aplicación.* UNESCO, División de la Socie-

dad de la Información. Sección de Aplicaciones de las TIC a la Educación, la Ciencia y la Cultura. .

ZABALZA, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional.* Madrid: NARCEA.

La cocreación digital como mecanismo de transmutación de la audiencia en participante

Raúl Antón Cuadrado
(UNED)
Walter Campi Basualdo
(Universidad de Quilmes)
Alicia Valverde Velasco
(Universidad de Almería)

Resumen

A partir de la noción posmoderna de la autoría, interpelada por la emergencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que configuran antes avatares que autores, presentamos un modelo teórico y su implementación práctica para la cocreación digital.

La creación colaborativa precisa de una justa atribución de la autoría y de una horizontalidad en la participación que reemplace a la audiencia, a la recepción pasiva. Eseeusee.com es un modelo experimental para tal fin que trasciende los inconvenientes de otras redes sociales preexistentes, en las que predomina la retransmisión, frente a la creación, creando ruido de fondo o jerarquizando las aportaciones e invisibilizando las divergencias.

Este entorno de autoría compartida y conectada se ha constituido de modo espontáneo en comunidad gracias principalmente al estí-

mulo de la creación compartida, la recepción cruzada de feedback y un proceso colaborativo en el que éste prima sobre un resultado siempre en evolución.

En la edición 2012-2013 del Máster de Comunicación y Educación en la Red de la UNED se desarrolló un workshop de creación conectada con la herramienta digital eseeusee.com y más recientemente fue instrumento para la creación procomún en un concurso de microtextos en la ciudad de Aranda de Duero, en el que resultaron premiadas cocreaciones corales.

PALABRAS CLAVE: COCREACIÓN; AUTORÍA; MICROTEXTOS; COMUNIDAD ON-LINE; HORIZONTALIDAD DE LA PARTICIPACIÓN

Comunicación

1. Cocreación digital: autoría y comunicación horizontal.

Grandes obras de la literatura universal permanecieron bajo la autoría de la comunidad hasta que la figura del autor se normalizó durante la Revolución Francesa con la "Sociedad de autores y compositores dramáticos", fundada por Beaumarchais, y la posterior promulgación del derecho de autor.

Las nuevas tecnologías han ido transformando la noción de autoría a través de herramientas de creación colaborativa, como la Wikipedia, aunque, en nuestra opinión, la autoría reclama atribución y la enciclopedia libre visibiliza una historia única, sin dar cuenta de la asfixia de la voz individual bajo la tiranía de un consenso ilusorio, en tanto utiliza la potencialidad de la cocreación global como legitimación de la aportación de una minoría (Antón Cuadrado, 2012).

Una verdadera creación procomún reclama una activa comunicación horizontal basada en la participación igualitaria de los usuarios, que no deja en la invisibilidad a los autores y constituye una relación feed-feed (Aparici, 2012: 27) entre los distintos participantes, destacando, además, la figura del autor, del creador de contenidos. Aunque este reclamo impone una actuación en con-

diciones de caos, respeta cada aportación individual como pieza genuina de creación.

En ese sentido, eseeusee.com se presenta como un modelo experimental de interacción para la cocreación de microtextos fundamentada en la noción de *racimo*: un contenedor que da soporte a un conjunto de microtextos y comentarios sobre ellos que se crean a partir de la decisión de cualquier participante de abrir un nuevo proceso creativo, plantando una nueva *semilla*. Todo miembro de la comunidad puede aportar su reescritura de la semilla, sus visiones complementarias, mostrándose en todo momento la línea de cocreación sin censura. El resultado es un poema-racimo compuesto de cocreaciones y con autoría coral, compartida.

Esta estructura es escenario propicio para la aparición de una nueva relación entre emisores y receptores, en la que se elimina la recepción pasiva y se genera un espacio para creación en igualdad. Cada miembro de esta ágora en la red añade su propio microformato a un hipotexto (Genette, 1989), o texto previo que se transforma de manera total o en alguno de sus aspectos. Las cocreaciones que se generan materializan las expansiones textuales del significado (Eco, 1981) de los distintos microtextos a los que induce la semilla, y se suman a ello los comentarios, constituyéndose ambos en el contexto textual de la creación conectada y propiciando la integración de los mensajes en el continuum multiplexado de la comunicación en la red.

2. La generación de comunidad de creación colaborativa.

Si eseeusee.com se limita a proporcionar contenedores a los creadores sobre los que depositan sus contenidos-creaciones a través de las que interactúan, ¿por qué no utilizar una red social preexistente? Redes sociales inespecíficas como Facebook y Twitter multiplican las posibilidades de difusión del resultado, pero no crean las atmósferas de confianza que los participantes en un grupo de creación literaria precisan (Antón Cuadrado, 2012). A los creadores no les vale cualquier entorno para crear. Implementar un terreno de creación colectiva requiere comenzar resolviendo una serie de interrogantes

sobre resultado y participantes, como sugieren Trogemann y Pelt (2006), que en Eseeusee se decidieron en las siguientes opciones de diseño:

- Respetar la autoría, creando relaciones horizontales entre los participantes y sus aportaciones, lo que excluye la figura de moderadores o contenidos promocionados.
- Proporcionar herramientas para la participación colaborativa –es decir que las interacciones entre los actores relacionados tengan lugar en el acto creativo y no sólo en el de la difusión-.
- Asegurar que el contenido integra todos los discursos y formas posibles –incluyendo vídeo, imágenes, sonidos…- y que es de calidad, sin recurrir a moderadores ni patrocinios, sino de modo participativo.
- Incluir metainformación que permita tanto búsquedas como la contextualización de las creaciones.

Modelos de creación colectiva, como Wikipedia, generan una salida única que inevitablemente jerarquiza las aportaciones y, por ende, los participantes. La secuela es invisibilizar las aportaciones divergentes, acaso una condición sine qua non de la condición artística, ya que "*El rasgo que distingue a la creatividad […] es la novedad*" (Tatarkiewicz, 1987: 292). Por su lado Eseeusee, gestado sobre la noción de racimo, un contenedor que aglutina microtextos y comentarios, representa según Reis, jurado del concurso de hitos de Aranda de Duero, "*la maleabilidad del poema, siempre diverso y siempre uno*".

A comienzo de 2013 se implementó eseeusee.com como entorno indagativo y de contraste de concepciones teóricas sobre la creación conectada y la autoría compartida. Sin embargo, ha traspasado de una manera espontánea el ámbito investigador. Accesible libremente en la red, comenzó a sustentar una incipiente comunidad de interés que lo alimenta con sus participaciones -en agosto de 2013 más de 100 inscritos que habían creado casi 500 racimos-. La generación de esta comunidad se puede explicar por las mismas causas que los participantes en la obra colectiva (Telira, 2011) atribuyen a un foro

web: el estímulo de ver otras creaciones y de recibir feedbacks, el efecto contagio. Los creadores lo perciben "*como tirarte a una piscina llena de niños y tú también eres un niño*" (Antón Cuadrado, 2012: 415)

Eseeusee pretende trascender los foros, proporcionando obras corales cuya autoría es compartida. ¿Lo consigue? Para responder a esta pregunta no es suficiente evaluar la cantidad de comentarios, un 450% más numerosas que las semillas (agosto 2013). Se debe de observar, especialmente sobre los usuarios más activos, el ratio de cocreaciones sobre el de semillas, de aportaciones a obras colectivas respecto a la propuesta de individuales –aunque el modelo considere una obra individual como el comienzo de un racimo colectivo-. El ratio global de los 10 participantes más activos del site, excluyendo investigadores estaba en agosto en el 38%, subiendo del 50% para la mitad de éstos. Entendemos que este ratio refleja la frecuente asunción de un proceso de creación colectiva de autoría compartida.

3. Aplicaciones de eseeusee.com.

3.1. Herramienta creativo-didáctica: eseeusee.com en el aula.

La posibilidad de transformar la audiencia en participante en relación con la textualidad implica un modelo comunicativo horizontal -o feed feed- que no solo se hace necesario en la comunicación artística sino que resulta pertinente en la educación mediática: estudiantes que abandonan su papel de receptores de textos para adoptar un rol activo como emisores creativos.

Esa premisa condujo a realizar en 2013 una experiencia de creación conectada con eseeusee.com en el marco del Máster de Comunicación y Educación en la Red de la UNED. Con el propósito de conocer las opiniones de los alumnos que participaron en la actividad se elaboró una encuesta que ha tratado de recoger opiniones sobre tres cuestiones esenciales: a) la noción de cocreación y autoría compartida, b) el uso de Eseeusee como experiencia creativa y c) su potencial como herramienta didáctica.

Podría recuperarse como percepción compartida de las respuestas de la encuesta la apreciación de la condición de Eseeusee como

espacio que fomenta la faceta lúdica del lenguaje y la interacción. Para la práctica totalidad de los participantes que aportaron microformatos y comentarios fue una experiencia nueva, ya que quienes tuvieron ocasión de usar aplicaciones de escritura colectiva previamente, como wikis, lo hicieron como útil de trabajo pero no como instrumento creativo.

En ese sentido, nos pareció importante que explicaran lo que entienden ellos/as por cocreación. Los participantes asocian la cocreación con otras nociones como la coparticipación, la creación entre todos y la renuncia a la propiedad de la palabra en favor de la "*propiedad compartida*". Uno de los participantes llega a afirmar "*mis versos en Eseeusee.com no son solo míos, son mejores, enriquecidos, aumentados por la comunidad*".

Por otro lado, la ausencia de moderador, buscada por el modelo para promover una comunicación horizontal, es interpretada por los participantes como una muestra de "*neutralidad*" y de "*libertad*", de creación sin censura o sanción social (al menos explícita, porque "*las comunidades tienen también su humor y a veces es cambiante*", comenta uno de los encuestados). Otros rasgos del servicio web que creen que favorece esa integración de todos y cada uno de ellos en la comunidad creadora son la igualdad, la conectividad y el anonimato.

En tales condiciones creativas, hay unanimidad en considerar todas las aportaciones derivadas de la semilla como un todo creativo, el resultado de su participación libre, sin premisas, colaborativa, en el que, "*las sucesivas intervenciones acercan y alejan el ideal en un juego maravilloso*".

Respecto a la autoría de los textos, los participantes consideran que es autor todo aquel que ha realizado una aportación -"*cada aporte construye y merece atribución*"- y alguno llega a afirmar que "*no existe autoría, ya que es un todo de todos*", probablemente una confusión terminológica entre los conceptos de autoría y propiedad, tradicionalmente ligados en entornos anteriores a la Red, o quizás la expresión de la evanescencia de la autoría en el concepto de autoría colectiva.

Por último, aquellos participantes que realizan labor docente, al evaluar eseeusee.com como herramienta didáctica, destacan en ella

que, además de favorecer la participación conjunta, "*es una buena muestra de otros modos en los que puede darse la escritura colaborativa, más allá de los Docs de Drive o de las hojas de Wikispaces o similares, con una finalidad artística*" y apuntan como elemento favorecedor la limitación textual –los microformatos tienen una extensión máxima de 140 caracteres- y un entorno más cuidado.

3.2. Un concurso literario que admite cocreaciones.

Validado el encaje teórico y las posibilidades de eseeusee.com como sustento de una comunidad en Internet, pareció interesante constatar su interés artístico. Se propuso incorporar el proceso cocreativo que describe a la caja de herramientas a disposición de los creadores literarios, de manera perdurable. ¿Podría una cocreación formar parte de un poemario o, más ambicioso, ganar un concurso de poesía, siendo reconocida como tal?

En marzo de 2013, se presentó un concurso de microtextos referentes a lugares de la ciudad de Aranda de Duero, con objetivo de componer un itinerario de hitos urbanos, del que se hicieron eco numerosos medios locales y especializados. Su particularidad fue recoger en las bases que son aceptables los trabajos obtenidos por medio de cocreaciones a través de Eseeusee. De entre los 100 originales finalmente presentados, aproximadamente la mitad se recogieron en la casa de la cultura o por email, pero asimismo 10 participantes en eseeusee aportaron 44 propuestas elaboradas siguiendo un proceso de cocreación (visibles en http://www.eseeusee.com/hitos-aranda)

El jurado falló, 4 meses más tarde, que había 6 obras de este origen merecedoras de reconocimiento, de las cuales 3 habían sido explícitamente cocreaciones de varios artistas, todos cuyos nombres figurarán, siguiendo las bases, en los minimonumentos a construir. El modelo de colaboración eseeusee había posibilitado un trabajo disperso y asincrónico de calidad suficiente como para que cocreaciones originadas en Alicante, Salamanca, Aranda de Duero y Milagros (BU) se hicieran meritorias de figurar en monumentos urbanos destinados a perdurar. Sólo han pasado dos años desde

que el colectivo Telira –organizador del concurso de textos para hitos- reflexionó sobre el desvanecimiento de las obras virtuales decidiendo la necesidad de la publicación en papel de cocreaciones (Colectivo Telira, 2011).

4. Conclusiones

La creación colaborativa ha experimentado un renovado impulso con las herramientas digitales y las redes sociales, reemplazando la noción convencional de autoría por otra que, en casos como Wikipedia, invisibiliza a los participantes en favor de una potencialidad de cocreación global regida por una minoría.

Sin embargo, en una comunidad de creación colaborativa no es incompatible la autoría compartida con la legitimación de la voz participante. El modelo experimental eseeusee.com es paradigmático de este planteamiento al construir un espacio en el que los autores sí se reconocen como creadores de contenidos al tiempo que sienten su aportación integrada en un todo global.

A partir de un microformato (semilla) se estimula la cocreación de múltiples microtextos arracimados con distintas morfologías de la información, generando así un contexto textual integrado igualmente por los diversos comentarios que se generan. A diferencia de otras herramientas digitales, promueve una auténtica comunicación horizontal, un modelo feed-feed en el que todos los interlocutores son emisores que crean sin censura ni moderadores.

Más de 400 racimos de cocreaciones (con alrededor de 2.200 comentarios) generados desde cero en medio año por un centenar de participantes, demuestran que existe una atmósfera que estimula la creación literaria, y que se fundamenta en el respeto tanto a la autoría compartida como individual, las herramientas de participación colectiva, la incorporación de diversos lenguajes y la metainformación.

Este modelo cocreativo, además, se ha utilizado en situaciones comunicativas que ponen de relieve tanto su capacidad para la textualidad literaria como su utilidad didáctica. La primera de ellas, en

la edición 2012-13 del Máster de Comunicación y Educación de la UNED, ha dejado cocreaciones y opiniones de los estudiantes que ratifican la adquisición de un rol activo y de su condición de emisores, frente a la recepción pasiva, gracias a la neutralidad de la aplicación. La otra experiencia, el concurso de hitos de Aranda de Duero, ha hecho posible la incardinación social de este proyecto y reconoce el valor de microtextos que provienen de un entorno creativo que desestima la audiencia en favor de la participación activa.

Bibliografía

ANTÓN CUADRADO, RAÚL (2012). *#poetweets. Narrativa y netmodernidad*. TF Máster Educación y Comunicación en la Red. Madrid: UNED.

APARICI, ROBERTO (coord.) (2010). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED. Madrid.

AA VV (2012). *Cuadernos Telira*, 14. Aranda de Duero: Editorial Telira.

ECO, UMBERTO (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen

GENETTE, GÉRARD (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

PELT, MICHIEL Y TROGEMANN, GEORG (2006): *Citizen Media – Technological and social changes of user driven media*. Geneva: BroadBand Europe.

TATARKIEWICZ, WLADYSLAW (1997). *Historia de seis ideas*. Madrid: Tecnos.

La «gamificacion» como motivación en los entornos virtuales de aprendizaje

Dr. Manuel Fandos Igado
Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)
manuel.fandos@unir.net
Dra. Almudena González del Valle
almudena.gdelvalle@unir.net
Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

Es algo evidente que el mundo de los juegos y los entornos personales de aprendizaje tienen grandes diferencias en su estética, mecánicas y estrategias, aunque no debemos descartar la posibilidad de exportar alguno de los elementos lúdicos con el objetivo de favorecer nuestro compromiso y reducir la tasa de abandono de las personas que inician su plan de aprendizaje a través de entornos virtuales.

Los entornos virtuales de aprendizaje están siendo utilizados en todo el mundo por una enorme diversidad de personas que varían tanto en sus características individuales (edad, género, nivel educativo…), como en sus variables externas (contexto, grado de apoyo…) o internas (satisfacción, relevancia, necesidad, motivación…). Más allá del valor que estos entornos añaden al proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida, persiste en casi todos los segmentos el reto de lograr reducir unas elevadas tasas de abandono (Hiltz, 1997; Phipps & Merisotis, 1999), especialmente cuando estos entornos se basan de forma mayoritaria en contextos virtuales (Meister, 2002).

¿Hasta qué punto la «gamificación» de estos entornos y el desarrollo de los contenidos de los mismos pude ayudar en este sentido? Este es el asunto que aborda este trabajo.

Abstract

It is widely known that there are vast differences in terms of aesthetics, mechanics and strategies among personal learning environments and videogames. Incorporating some of the latter's ludic elements should not be ruled out, with the aim of supporting engagement among those initiating a learning path through virtual environments. It may also help reduce dropout rates.

Personal learning environments are used around the world by a variety of people, diverging in individual characteristics (age, gender, education), and in other variables, both external (environment, level of support…) and internal (satisfaction, relevance, need, motivation…). Beyond the particular value these personal learning environments add to lifelong learning process, the challenge to reduce high dropout rates still remains (Hiltz, 1997; Phipps & Merisotis, 1999), especially when these environments are mostly based on virtual contexts (Meister, 2002)

To which extent gamification of PLE and development of content for them may help reduce dropout? This is the question tackled in our work.

Palabras clave: Entorno personal de aprendizaje, videojuegos, TIC, gamificación

Juego y educación, o ludificar la enseñanza.

A nuestro juicio uno de los grandes retos a los que se enfrenta la educación en nuestros días es el de reformular la manera de cómo se aprende y, a partir de ahí decidir cómo responder a las necesidades curriculares y demandas de los estudiantes.

En este sentido, no descubrimos nada cuando nos referimos al juego, a la experiencia lúdica, este recurso, desde el punto de vista educativo ha sido, entre otras razones por su fuerza experiencial, ha utilizado desde la antigüedad y muchos pensadores, pedagogos, filósofos y psicólogos hacen mención a ello (Dewey, 1938; Vygostki, 1979; Piaget, 1986; Bruner, Jolly & Sylva 1994).

Esta relación entre educación y juego, que viene de antiguo, ha sido estudiada por muchos otros autores, Huizinga (1987) y Caillois (2001) son pioneros en la redefinición del concepto juego y su relación con los nuevos desarrollos tecnológicos.

De sus definiciones inferimos que uno de los elementos fundamentales del juego es la relación existente entre las reglas establecidas y la experiencia del jugador con amplio margen de maniobrabilidad dentro de esas normas; o lo que es lo mismo, el equilibrio entre reglas y libertad.

Asociado a este fenómeno del equilibrio entre reglas y libertad está lo que Aarseth denomina la «participación configurativa», es decir la experiencia de participación en el juego no está previamente estructurada de forma monolítica (Aarseth, 1997).

Además, este tipo experiencias lúdicas permiten al usuario la posibilidad de retroceder en su aventura para explorar nuevos caminos o entrenarse en determinadas habilidades o destrezas que le exige el avance en pos de la consecución del objetivo prefijado.

Un cuarto elemento que destaca en este tipo de situaciones lúdicas es el hecho de que, a medida que el jugador-usuario avanza en su recorrido va descubriendo, y debe adaptarse a nuevas situaciones o «mundos desconocidos» en los que debe integrase para lograr el éxito, así «la mirada del jugador se asemeja a la de un niño: exploración atenta, ojos abiertos, múltiples interrogantes sobre cómo es el mundo y cuáles son las reglas que lo hacen funcionar» (Pérez, 2012).

Características, todas ellas, que en los videojuegos están cada vez más presentes y que señalan que estos pueden ayudar en alguna medida en la tarea de enseñar y aprender. Estudios como los de de Gee (2003) o Nadolski el al. (2008) son una muestra de ello.

De lo que no cabe ninguna duda es que el paso del tiempo está dando lugar a cambios a nuestro alrededor que afectan a nuestra manera de vivir y relacionarnos.

Los avances tecnológicos se suceden de manera exponencial y actualmente los enfoques que se dan a estos avances en al ámbito de los juegos electrónicos o videojuegos son tan variados que van más allá del entretenimiento, sirva como ejemplo que su uso puede ser tanto para la educación escolar como para el entrenamiento militar, o simulaciones de ámbito sanitario, aeroespacial o empresarial, por citar algunos.

Esta herramienta en nuestras manos nos invita a reflexionar y buscar nuevas formas de aprendizaje que respondan a las necesidades de distintas áreas de la vida, y es aquí donde el juego se presenta con un papel protagónico dado que logra que los participantes realicen actividades que les divierten y obtienen al tiempo aprendizajes tanto conscientes como inconscientes, dado que al jugar nos planteamos situaciones que, aunque son lúdicas, nos demandan otro tipo de actividades ya sean físicas, afectivas, cognitivas o socializadoras, por ejemplo.

No solo esto, sino que además incide sobre nuestra faceta competitiva lo que nos permite analizar nuestras fortalezas y debilidades en un entorno estimulante, en el que además podemos cometer errores con costes muy asumible y aprendemos practicando.

La gamificación, entendida como el uso de la mecánica de jugabilidad en contextos ajenos a los juegos, permite la focalización de la actividad del usuario, motiva acciones, promueve el aprendizaje y la resolución de problemas dentro de «historias» que contienen objetivos realizables lo que permite el desarrollo personal cumpliendo las funciones y responsabilidades asumidas en el juego en un contexto de oportunidades, más que de imposiciones.

Los entornos personales de aprendizaje

El concepto de entorno personal de aprendizaje (EPA o PLE, *personal learning environment*) implica una metodología cuyo objetivo a

grandes rasgos es el desarrollo personal y profesional, y en la que el individuo se convierte en actor de su propio desarrollo cuidando el diseño y actualización periódica de su red de relaciones personales (presenciales o virtuales), identificando aquellas fuentes útiles para el aprendizaje a lo largo de toda la vida y gestionando una construcción eficiente de contenidos.

Este enfoque favorece la gestión del conocimiento y del ritmo con el que una persona progresa en un campo de interés determinado. Con el actual repunte de los PLE como enfoque pedagógico en los últimos diez años, la tecnología se ha convertido en una herramienta fundamental para descubrir nuevos enfoques y opiniones y también para plantear foros de discusión y construcción colectiva del conocimiento, especialmente en el campo virtual.

Si tenemos en cuenta la enorme cantidad de información disponible, se hace necesario tener especial cuidado a la hora de diseñar nuestro PLE y la forma en que se interrelacionan todos sus elementos (Wikis, RSS, twitter, facebook, comunidades), de cara a minimizar el contenido redundante o poco fiable y maximizar la eficiencia.

Los PLE están siendo utilizados en todo el mundo por una enorme diversidad de personas que varían tanto en sus características individuales (edad, género, nivel educativo), como en sus variables externas (contexto o grado de apoyo por citar alguno) o internas (satisfacción, relevancia, necesidad, motivación, por ejemplo). Más allá del valor que los PLE añaden al proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida, persiste en casi todos los segmentos el reto de lograr reducir unas elevadas tasas de abandono (Hiltz, 1997; Phipps & Merisotis, 1999), especialmente cuando estos entornos se basan de forma mayoritaria en contextos virtuales (Meister, 2002).

Aunque las causas de este abandono son variables, es evidente que generar entornos personales de aprendizaje donde prime el compromiso es un desafío.

Llegados aquí ¿pueden aportar valor los elementos extraídos del mundo de los videojuegos a las actividades de un PLE logrando que la persona se comprometa de la misma manera que dedica horas y atención a su juego favorito?

Gamificar el proceso de enseñanza-aprendizaje

Aunque el uso de elementos del mundo lúdico en diferentes ámbitos de la vida con el objeto por ejemplo de fomentar el compromiso con un proyecto o la visibilidad de un producto o marca no es algo nuevo; es en 2008 cuando comienza a utilizarse con cierta frecuencia el concepto de gamificación entendida como el uso de elementos de juego en entornos no de juego (Deterding, 2011).

Más allá de la controversia que pueda generar esta idea, lo cierto es que merece la pena analizar hasta qué punto podemos exportar desde el campo del diseño lúdico determinados conceptos, estrategias y técnicas con el doble propósito de reforzar el compromiso y reformular determinadas actividades, como por ejemplo las que componen un entorno personal de aprendizaje, dándoles un mayor valor intrínseco.

Veamos, por ejemplo, algunas similitudes entre el juego y los entornos personales de aprendizaje:

Existencia de unas metas

Los entornos personales de aprendizaje están centrados en la adquisición y construcción de conocimientos en un determinado campo. Sin la presencia de estos objetivos pedagógicos, el PLE pierde su foco y su sentido y se genera una informalidad que impide una sensación clara de progresión, aumentando las posibilidades de abandono.

De forma paralela, un jugador espera obtener algo de la experiencia de juego. Los juegos poseen no solo unas metas bien definidas sino que permiten además, por un lado, virtualizar las recompensas promoviendo procesos de refuerzo operante similares a los que se lograrían con recompensas materiales y, por otro lado, resaltar el valor intrínseco de la tarea.

Aceptación voluntaria de unas normas de juego

A la hora de definir la táctica que vamos a utilizar para el logro de nuestras metas, cada una de las herramientas que deseemos utilizar en

nuestro PLE está sometida a unos requisitos y unas reglas de juego de carácter social o tecnológico que van a regular la modalidad, frecuencia y estilo de nuestras interacciones así como el ritmo, eficacia y tipo de aprendizaje que se genera. Por ejemplo, el grado de adecuación a la netiqueta de una comunidad virtual o el momento de publicación de un tweet pueden afectar a la visibilidad y respuestas obtenidas.

En el juego existen determinadas mecánicas y dinámicas que regulan las conductas del jugador por ejemplo por medio de condicionamientos tipo castigo-recompensa o utilizando estrategias de mayor calado cognitivo (vinculación emocional, reciprocidad o disonancia cognitiva, por ejemplo).

Estas reglas tienen un efecto positivo en el mantenimiento de la conducta de juego cuando se perciben como obstáculos o retos, proporcionalmente distribuidos durante el tiempo de juego, coherentes con el resto de elementos del sistema, y equitativamente aplicados a todos los jugadores. En caso contrario se perciben como coercitivos, como una amenaza a la libertad de elección del individuo, generando por tanto un incremento en la tasa de abandono.

El factor social como impulsor del proceso

Aunque podemos basar nuestro entorno personal de aprendizaje simplemente en actividades individuales como la lectura, el visionado de películas o la reflexión introspectiva, es innegable el valor añadido que aporta la participación en foros y la construcción social del conocimiento no solo para el aprendizaje tácito, sino también para el perfeccionamiento de habilidades como el análisis crítico o la dialéctica.

De la misma forma los juegos pueden disfrutarse de manera individual o grupal, apareciendo en el segundo caso efectos especialmente positivos en la frecuencia y permanencia de la conducta de juego.

Algunas sugerencias para construir un PLE gamificado

A la hora de diseñar nuestro PLE, no debemos olvidar que el ser humano no realiza su toma de decisiones en base únicamente a

criterios de efectividad, sino que tiene en cuenta toda una serie de factores basados en su estado emocional, su contexto social y otra serie de variables cognitivas (preferencias, intereses, sesgos, etc.).

Por todo ello, nuestro entorno personal de aprendizaje debe fomentar la adquisición de la mayor tasa de aprendizaje con el menor esfuerzo posible, pero teniendo siempre presente que todo el proceso debe resultar en una experiencia placentera para el individuo.

Las teorías de la evaluación cognitiva proponen que con carácter general las personas preferimos la exposición a situaciones placenteras frente a aquellas aversivas (Ryan & Deci, 2000) y que los factores de motivación intrínseca son muy importantes en el compromiso a medio plazo con la tarea. Estos efectos se dan en todos los campos, incluidos los vinculados con el entretenimiento, el juego, el ocio o el deporte (e.g. Frederick & Ryan, 1995; Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, & Biddle, 2003).

¿Qué es una experiencia placentera? Diversos estudios señalan la sensación de progreso personal o profesional como uno de los factores relevantes a la hora de identificar "un gran día" (Amabile & Kramer, 2011). El juego también se ha relacionado con incrementos en el bienestar, el estado de ánimo, la vitalidad y la autoestima (Ryan & Deci, 2000).

Podríamos por tanto deducir que aquellos elementos que introduzcamos en el PLE con el objetivo de favorecer nuestra conciencia de progreso y de hacer cada tarea placentera por sí misma actuarán positivamente en el proceso, reduciendo por tanto la tasa de abandono.

Debido al cada vez mayor peso tecnológico y a la enorme cantidad de información que muchas veces se genera, dos factores que redundan en el desenganche en los momentos iniciales son la imposibilidad para adaptarse a la curva de aprendizaje que a veces implica un PLE o la incapacidad a la hora de desarrollar un criterio rápido para la selección de información relevante.

En lo referente a la curva de aprendizaje, el proceso de adquisición de las habilidades cognitivas y sociales que requiere un PLE

resulta en una «tasa de admisión» que la persona debe pagar en forma de esfuerzo, de forma equivalente al aprendizaje de los controles de un juego (Rigby & Ryan, 2011). Hablemos de PLE o de juegos, la claridad y fluidez durante este momento crítico va a sentar las bases de la situación placentera, y muy probablemente determinará la frecuencia de uso futuro.

Este primer acercamiento también se verá reforzado si buscamos un diseño estético familiar, preferentemente inspirado en sistemas previamente cercanos para el usuario. Por ejemplo, exportando desde aplicaciones populares o desde temáticas de su entorno personal o profesional las formas de interacción más comunes, adoptando el diseño de iconos, botones, verbos de acción…

Siguiendo las teorías clásicas de la motivación, si buscamos potenciar el valor intrínseco de las actividades dentro de un PLE, no resulta recomendable poner demasiado peso en aquellas mecánicas de juego que enfatizan la competición (rankings), salvo en aquellos casos en los que el ordenamiento sirve para identificar «mentores» o «expertos» que ejerzan el rol de consejeros.

No olvidemos incluir el factor social en el diseño de nuestro PLE gamificado. Diversos estudios han mostrado la importancia del apoyo social presencial o virtual a la hora de evitar el abandono en los procesos de formación. La percepción de estar vinculado a otras personas (La Guardia, Ryan, Couchman, & Deci, 2000) favorece la capacidad para interpretar los fallos o expectativas no cumplidas en términos de aprendizaje personal, reduciendo el impacto aversivo para la autoimagen.

Una vez hemos superado el aprendizaje de las habilidades iniciales, una curva de esfuerzo proporcionada resultará crítica: Los retos presentados, las opciones posibles y el ratio de fracasos y éxitos en las primeras interacciones determinará nuestra continuidad con el PLE y nuestra percepción de progreso. Por ejemplo, si buscamos posicionarnos en Twitter, serán determinantes cuestiones como el número de respuestas recibidas, retweets o número de nuevos seguidores. Con carácter general, para indicadores cuantitativos nuestra experiencia recomienda definir un valor inicial bajo que evolucione

según la siguiente progresión (x1, x2, x3,5 y x5) y luego ir ajustando en función de nuestro desempeño.

Además de la curva de progreso, un buen feedback en juegos implica el diseño de un sistema estéticamente efectivo: Las aplicaciones de gestión del desarrollo personal permiten utilizar un abanico de opciones audiovisuales para ofrecer un feedback llamativo y efectista, cuidando entre otros el sonido, el color o el tipo de letra y llenando al máximo la pantalla con las festividades.

Aunque nuestro PLE no disponga de fuegos de artificio, los juegos utilizan otro tipo de mecanismos (puntuaciones, barras de energía) cuyo incremento o reducción indican al jugador de forma inmediata e inequívoca el valor positivo o negativo de la conducta realizada ¿Por qué no asignar puntuaciones a cada actividad de tu PLE en función de la dificultad? ¿Quizás puedes asignar niveles en función de tu puntuación general total?

Una vez tenemos una idea clara de los retos que hay que superar, las diferentes alternativas y la dificultad de cada elemento, la progresión también se percibe en el grado en que vamos adquiriendo conocimiento y sobre todo aumentando nuestra autonomía y eficacia en las diferentes habilidades y actividades que requiere un PLE.

El juego ha mostrado su capacidad para reforzar la percepción de eficacia y control sobre el entorno cercano al jugador (Jones, 2002). Entendemos la autonomía como la percepción de voluntariedad al realizar una tarea por sí misma (Ryan & Deci, 2000), asociada a la motivación intrínseca, que se produce cuando la información e instrucciones que se ofrecen al usuario no son coercitivas y existe una posibilidad real de elección.

La percepción de autonomía se ve reforzada cuando el usuario observa un PLE que le permite diferentes estrategias, que le ofrece una diversidad de opciones quizás complejas o difíciles, pero alcanzables. En definitiva, que pone en su mano la elección real de su destino reduciendo al máximo, por ejemplo, las falsas decisiones (aquellas que llevan al mismo sitio sin importar lo que elijas) o las estructuras rígidas unidireccionales y genéricas.

Conclusiones

La introducción de elementos lúdicos en un sistema complejo como los PLE permiten regular el estilo de interacción del usuario en la gestión de su esfuerzo, aclarar el abanico alternativas, potenciar la utilidad del feedback y elegir el tipo de relaciones sociales que establece, haciendo a la vez más visible el progreso hacia la meta deseada. La gamificación permite además dar mayor valor intrínseco a dichas tareas al percibirse como actividades placenteras en sí mismas, y por tanto la tasa de compromiso se incrementa.

A nuestro juicio, del mismo modo que el modelo tradicional de la publicidad clásica que podríamos sintetizar en el acróstico AIDA (Atención / Interés / Deseo / Adqusición) tenía una analogía incuestionable con la intención educativa: provocar la atención / generar el interés de los estudiantes / conseguir el aprendizaje. Hoy la esencia de los videojuegos está en que parte de un objetivo (es verdad que épico) que para lograrlo el jugador se relaciona con muchos personajes y situaciones, además se ha de enfrentar a un desafío que se puede lograr, pero está al límite, es decir, exige esfuerzo, que a lo largo del proceso se va encontrar con otros personajes que le pueden ayudar, que el sistema le ofrece siempre feedback y que es satisfactorio para el jugador, por lo que no le importa invertir tiempo en la tarea.

¿Acaso no es esto lo que buscamos con los PLE? ¿Podemos utilizar estas estrategias para enfrentarnos a esta tarea utilizando métodos y procedimientos que está demostrado que «enganchan»?

Nosotros creemos que sí.

Referencias

AARSETH, E.J. (1997): *Cybertext. Perpectives on ergodic literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

AMABILE, T. & KRAMER, S. (2011): *The Progress Principle*. Boston: Harvard Business Review.

BRUNER, A. JOLLY., K. & SYLVA (1994). *Its role in development and evolution*. Nueva York: Basic Books.

CAILLOIS, R. (2001): *Man, play and games*. Urbana, Chicago: University of Illinois Press.

DEWEY, J. (1938): *Experience and Education*. New York: Simon and Schuster.

DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R., LENNART, N. (2011): Gamification: Toward a definition. *CHI Workshop Papers*.

FREDERICK, C.M., & RYAN, R.M. (1995): Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*. Nº. 26.

GEE, J.P. (2003): What video gamneshave to teach us about learning and literacy, New York: Palgrave/McMillan.

HAGGER, M.S., CHATZISARANTIS, N.L., CULVERHOUSE, T., & BIDDLE, S.J.H. (2003): The process by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior. *Journal of Educational Psychology*. Nº 95.

HILTZ, S. R. (1997): Impacts of college-level courses via asynchronous learning networks: Some preliminary results. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 1 (2), 1–19.

HUIZINGA, J. (1987): Homo ludens. El elemento lúdico de la cultura. Madrid: Alianza.

MEISTER, J. (2002): *Pillars of e-learning success*. New York: Corporate University Exchange.

JONES, G. (2002): *Killing Monsters: Why Children Need Fantasy, Super Heroes and Make Believe Violence*. New York: Basic Books

LA GUARDIA, J.G., RYAN, R.M., COUCHMAN, C.E., & DECI, E.L. (2000): Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. Nº 79.

NADOLSKI, R. J., HUMMEL, H. G. K., BRINK, H. J. V. D., HOEFAKKER, R. E., SLOOTMAKER, A., KURVERS, H. J., & STORM, J. (2008): EMERGO: a methodology and toolkit for developing serious games in higher education. *Simulation & Gaming*, 39(3),

PÉREZ, O. (2012): El valor del juego. Ludificación en la narrativa

audiovisual contemporánea. *Revista Telos*. Nº 93.

PIAGET, J. (1986): *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura económica.

PHIPPS, R., & MERISOTIS, J. (1999). What's the difference? *A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education*. Washington: Institute for Higher Educational Policy.

RIGBY, S., & RYAN, R. (2011): *Glued to games: How video games draw us in and hold us spellbound*. Santa Barbara: ABC-CLIO.

RYAN, R.M., & DECI, E.L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsicmotivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Nº. 55.

VYGOSTKI, L.S. (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.

Redes sociales y mujeres mayores: estudio sobre la influencia de las redes sociales en la calidad de vida

María Fernández Campomanes
Aquilina Fueyo Gutiérrez
Universidad de Oviedo. Facultad de Pedagogía.

Abstract

"El proceso de envejecimiento y la feminización del colectivo de personas mayores correlacionan de manera directa, a su vez la calidad de vida está condicionada por el género y este condicionamiento tiene un peso mayor conforme avanzamos hacia y en la ancianidad. La esperanza de vida de las mujeres es mayor, pero también lo es la precariedad de las condiciones en las que éstas llegan a la vejez.

Sin embargo, envejecer es un lujo del que no todas las personas ni todas las sociedades pueden disfrutar y esta etapa de la vida puede entenderse como una oportunidad que debe ser aprovechada en términos de enriquecimiento personal. Más aún en el caso de las mujeres, quienes en muchas ocasiones disponen casi por primera vez al llegar a la vejez, con la viudedad o la independencia de los hijos o hijas, de un tiempo que pueden dedicar a sí mismas.

Ante la existencia de una brecha digital de género, que persiste de forma especial entre las mujeres mayores; entendiendo que el concepto de envejecimiento activo y la idea de Web 2.0 guardan relación con la participación sociopolítica, el reconocimiento de la diversidad de las personas, la libertad y la autonomía, y las posibilidades de promoción y desarrollo personal, y éstas son a su vez ideas implícitas también en la noción de calidad de vida, hemos considerado oportuno y relevante avanzar en el conocimiento sobre en qué medida las mujeres mayores se están beneficiando del acceso a Internet y de todas las oportunidades que la Web 2.0 ofrece en términos de bienestar y de ejercicio de derechos de ciudadanía, y sobre la incidencia que ello tiene en la mejora de su vida.

Para ello hemos realizado un muestreo de carácter intencional de 8 casos típicos, que responden al perfil de mujeres mayores asturianas de más de 55 años cuidadoras y usuarias de las redes sociales, cuya vinculación con las TICs no esté relacionada con el empleo ni con el mundo académico. Para la recogida de información realizamos cinco entrevistas en profundidad y un grupo de discusión, y como procedimiento de análisis de los datos hemos recurrido a la revisión sistemática y permanente de la información y la reducción de los datos hasta su saturación. Para ello, hemos usado un proceso emergente y recurrente de análisis inductivo.

Dando respuesta a cada una las preguntas planteadas al inicio del estudio, hemos concluido que efectivamente el acceso a Internet y a las herramientas de la Web 2.0 influye en la mejora de la calidad de vida de las mujeres mayores. Podemos afirmar que esto es así al menos en el caso de nuestras informantes pero todo apunta a que estas conclusiones puedan ser generalizables al colectivo de mujeres mayores que responden a este perfil, si bien somos conscientes de que este trabajo es tan sólo nuestra primera aproximación al problema, y tal vez la única realizada hasta la fecha, por lo que sería necesario seguir profundizando en la investigación iniciada.

El neuromarketing *o la aparición de una nueva opinión pública*[15]

María Gómez y Patiño
mariagp@unizar.es
Universidad de Zaragoza
Elena Bandrés Goldáraz
bandres@unizar.es
Universidad de Zaragoza

Resumen

Desde hace algún tiempo, las llamadas neurociencias vienen postulando la existencia de un nuevo tipo de sociedad, de una ciudadanía distinta. El hecho de que en España el año 2012 fuera declarado como el *Año de las Neurociencias* ofrece motivos suficientes como para reflexionar sobre la importancia que el cerebro tiene en la toma de decisiones, tanto individuales como colectivas, en todos los planos sociales: local, autonómico, nacional e internacional.

De una parte, la *Sociedad Española de Neurociencias (SENC)* viene investigando y divulgando las neurociencias y, por otra, se viene

15. Trabajo realizado bajo el auspicio del S115 – GICID (Grupo de Investigación en Comunicación e Investigación Digital) BOA 195, de fecha 05/10/2012. RESOLUCIÓN de 26 de septiembre de 2012.: pp: 20788-804.

haciendo hincapié en la existencia de un *Neuromarketing*[16] que podría estar afectando a la máxima expresión de la Opinión Pública en todos los terrenos, desde audiencias a votantes, lo que sugiere que razón y emoción han de someterse a debate ético y público.

Esta comunicación introduce, en una primera parte, la aparición de las neurociencias en la investigación del perfil de la ciudadanía, es decir en el marketing, dando lugar a una nueva técnica denominada *neuromarketing* para continuar con la relación y descripción de las técnicas utilizadas en el *neuromarketing* comercial así como la posibilidad de aplicación de éstas a las de ámbito social y político. La revisión de las técnicas del *neuromarketing* permite conocer los impulsos, las emociones y las reacciones de la ciudadanía ante ciertos estímulos. Lograr este conocimiento de los perfiles de las personas puede ser tan beneficioso como perjudicial, dependiendo de su forma de utilización: para su satisfacción o para su manipulación. Por ello, una vez recorridas las posibilidades existentes, se hace necesario transitar tanto por el neuroescepticismo, así como por algunos aspectos éticos.

En la última parte se incluye un glosario necesario para identificar las técnicas empleadas (cuyas siglas se utilizan ya sin su correspondiente término) y algunas conclusiones, siendo una de las más importantes la que permite albergar la confianza en el investigador, en el coste de la investigación y en el sentido común para usar estas técnicas de una forma deontológicamente correcta.

Palabras clave: Opinión pública, audiencias; neurociencias, *neuromarketing*, neuroescepticismo, debate ético y político.

16. El término fue acuñado por el Profesor Ale Smidts (*Erasmus University Rottedam,* Holanda) en 2002 para designar el potencial abierto de medición de respuestas cerebrales en la investigación de mercados. Su objetivo es comprender el comportamiento en la toma de decisiones personales mediante los estímulos obtenidos, si bien ya existen estudios incipientes en la década de 1970.

1. Introducción: La nueva comunicación política ante la irrupción de las neurociencias en la investigación del marketing

La perspectiva y la forma de valorar la comunicación política y la configuración de la opinión pública variaron sustancialmente a partir del 11-S, en 2001. Podría afirmarse que hubo un antes y un después tras este atentado que conmovió los cimientos político-emocionales del planeta. Estableció las bases de un cambio de paradigma debido, también en parte, a la aparición visible de un componente emocional (inconsciente) en las valoraciones de la comunicación política internacional, liderada por el país más poderoso del mundo. No es casual, sino causal, el hecho de que haya sido en este periodo de tiempo cuando han aparecido grandes planteamientos teóricos y prácticos sobre la "política de las emociones" o el "cerebro político", como Drew Westen (2007) o George Lakoff (2007).

La comunicación política ya no se basa en la retórica clásica aristotélica o platónica sino que se adentra en distintas disciplinas como la sociología, el periodismo, la ciencia política, la psicología social, la semiótica, la lingüística o la historia. Tal es así que Javier del Rey Morato (2011:107) establece una definición de la Comunicación Política como:

> "una interciencia que comparte su campo con otras comunidades de investigación y que estudia los actores, roles, comportamientos, estrategias discursivas y patrones de argumentación implicados en la producción del discurso político – mensajes, periodistas, políticos, asesores, consultores, auditorio-, las instituciones desde las que actúan –partidos, gobiernos, parlamentos, medios de comunicación, consultorías-, los nuevos soportes tecnológicos que vehiculan lo mensajes – internet-, y las relaciones que mantienen la agonística de la democracia y el lazo social."

Podría decirse que si las estrategias comunicativas se han mantenido constantes en sus esencias, la comunicación política propiamente dicha vive un momento particular debido a la utilización de

las Técnicas de Investigación de Mercados. En este ámbito aparece el término de *Neuromarketing* que, en buena medida, se puede justificar precisamente por las circunstancias temporales del "Post-11-S" referidas anteriormente. Circunstancias que favorecieron la puesta en valor de estas técnicas al dar prueba de las decisiones inconscientes de cualquier ciudadano o ciudadana.

Si los consultores basan su trabajo en la posibilidad de ofrecer a los consumidores una mayor elección, la comunicación política enlazaría directamente con la idea de Lazarsfeld, Berelson y Gaudet (1948): *People's Choice: How the voter makes his mind in a political campaign*, bajo el paraguas de las nuevas técnicas del *neuromarketing* político.

Según Levy (2009) tan importantes son las influencias recibidas por los individuos desde su interior como su exterior, es decir desde el cerebro o desde su entorno, de lo que podría inferirse que tan manipulable puede ser el individuo cuando recibe estas influencias vía cerebral o cuando provienen por la vía ambiental. De igual manera, tan amenazador es el *neuromarketing* como la publicidad subliminal, dado que las ténicas ya están preparadas para su utilización en el marketing. Pero hay que señalar que, a pesar de que tanto las técnicas de publicidad subliminal como las neurotécnicas ya pueden ser utilizadas, y de hecho lo son, no se recurren a ellas tan a menudo como cabría esperar. Para ello se pueden esgrimir dos argumentos igualmente válidos para los dos casos: 1) el alto precio que puede significar su utilización profesionalizada; y 2) los cuestionamientos éticos que suelen aparecer para su utilización.

Lo cierto es que el tema del *neuromarketing político* viene sobrevolando la escena política de los últimos años como reflexión y análisis por parte de las disciplinas afines a la ciencia política y, especialmente, desde la perspectiva de la comunicación política y electoral (especialmente en escenarios internacionales donde se juegan las grandes partidas políticas y donde hay mucho que ganar/perder).

De hecho, la primera década del siglo XXI ha sido crucial para el cambio de paradigma producido, tanto en la comunicación política como en la aportación de las técnicas de investigación de las neu-

rociencias. El hecho de que el año 2012 en España fuera declarado *Año de las Neurociencias,* constituye tanto una invitación como una oportunidad para reflexionar sobre el *neuromarketing* o, lo que es lo mismo, sobre la importancia que el cerebro tiene en la toma de decisiones (inconscientes o irracionales), tanto individuales como colectivas, en todos los planos, tanto local, autonómico, nacional como internacional, y en todas las áreas, tanto en la comercial, social como en la política.

El objeto de la Sociedad Española de Neurociencias (SENC) se centra en llevar a cabo una serie de actividades relacionadas con el estudio, la investigación y la divulgación de estas disciplinas. Si bien son estos especialistas los encargados de diseñar las herramientas para medir cualquier tipo de impulso neurológico sería la posible aparición, aplicación, medición y evaluación del proceso lo que preocuparía sobremanera a la Comunicación Política y Electoral. Ha de pensarse que tanto la comunicación política como la electoral tienen una gran difusión, la máxima, podría decirse, dado que los mensajes electorales tratan de llegar a todos los ciudadanos (votantes) sin excepción, más allá de su target, o con independencia de él.

Consecuentemente, el tema ha de ser motivo de interés y preocupación para toda la ciudadanía, en general, por dos razones: 1) porque toda la ciudadanía es destinataria de mensajes que podrían utilizar las neurotécnicas, y 2) porque todas las personas, dotadas de un sistema cerebral y nervioso, son consumidoras y votantes a un mismo tiempo. Por ello son objeto de estudio por parte de sociólogos, comunicólogos y politólogos, así como filósofos y expertos en ética o deontología profesional.

Tal y como afirma, Carmen Cavada[17], Catedrática de Anatomía Humana y Neurociencia de la Universidad Autónoma de Madrid, en la presentación de la SENC: "La clave del vigor de la Neurociencia actual reside en el enfoque multidisciplinario de todas las preguntas relacionadas con el órgano más complejo, espléndido y admirable de la naturaleza, el sistema nervioso".

17. http://www.senc.es/neurociencia.php?sc=1

Tanto es así que un buen número de disciplinas se han visto atraídas por este órgano tan desconocido como interesante y ha dado lugar a distinto tipo de aproximaciones con diferentes fines, objetivos y usos. En este sentido, desde la Ética, Adela Cortina (2011:29-30) afirma que:

> "Las neurociencias son ciencias experimentales que intentan explicar cómo funciona el cerebro valiéndose del método de observación, experimentación e hipótesis, propio de las ciencias empíricas, y de las herramientas técnicas disponibles. Dieron un paso prodigioso al descubrir que las distintas áreas del cerebro se han especializado en diversas funciones ya que a la vez existe entre ellas un vínculo".

Este tema se ha convertido en un asunto de interés general y objeto de debate social. Adentrarse en él constituye un reto que permitirá llegar a algunas reflexiones concluyentes. Por tanto, se abordará el tema en este orden: Primeramente, una descripción de las técnicas utilizadas en el *neuromarketing* comercial; en segundo lugar, la posibilidad de aplicar dichas técnicas en el ambito político; y por último, será necesario considerar algunos aspectos éticos.

Desde hace ya algunos años la investigación realizada sobre todo en universidades norteamericanas, *University of South California:* Antonio Damasio; *Yale University*: John Bargh; *Stanford University:* Robert Zajonc; *New York University:* Joseph Ledoux o *Harvard University*: Danichel Schacter han permitido adentrarse en un conocimiento sobre las motivaciones de los consumidores a la hora de tomar sus decisiones de compra en el terreno puramente comercial.

La razón de ser de este trabajo es, precisamente, plantear la posibilidad de aplicar sus conocimientos al mundo de la comunicación en todas sus esferas, siempre que se utilice un mensaje que contenga una neurotécnica, lo cual no excluye a ni un solo medio de comunicación, tanto sea analógico o digital, convencional o de vanguardia. Lo importante es el mensaje y la neurotécnica de transmisión. En el terreno comercial se podrán conocer y estimular los hábitos de consumo, y en la política, y por extensión, a las intenciones de voto, donde cabe preguntarse si las decisiones personales a la hora de

emitir el voto podrían ser muy distintas a las declaradas en sondeos de opinión previos a las votaciones.

Sabido es que las decisiones más importantes de la vida no son siempre racionales, ni siquiera responden a las declaraciones de intenciones formales o informales. A veces las decisiones inconscientes suelen silenciar las racionales. Siendo esto así en buena medida, lo que ha de preocupar a estudiosos y analistas es saber si, estas decisiones inconscientes, (irracionales por tanto) se pueden conocer con antelación o, si conociendo los impulsos que las motivan, sería posible apelar a ellos para predecir o reconducir también el voto.

El mundo de la promoción, el marketing y las ventas está sumamente interesado en conocer las motivaciones para tomar decisiones de compra, y por la misma razón, el mundo de la comunicación política y, en especial, el ámbito de las campañas electorales estaría muy interesado en disponer de información fiable que les permitiera focalizar sus campañas informativas y/o electorales utilizando la información proveniente de las técnicas que las neurociencias ofrecen.

Este asunto ha producido tanto interés como rechazo por parte de la ciudadanía en general, y de algunos sectores especializados, en particular. Temas como la persuasión o la manipulación aparecen rápidamente en el imaginario del electorado que ve con interés e inquietud por igual el fenómeno del *neuromarketing*. Hasta ahora estas técnicas se han utilizado en el *neuromarketing* comercial, pero sus posibilidades y resultados son de aplicación también en el *neuromarketing* político. De ahí que transitando por las técnicas del *neuromarketing* comercial, se estará haciendo asimismo una descripción posibilista del *neuromarketing* político.

La pregunta que Adela Cortina (2011:102) plantea, invita a seguir profundizando en este asunto hasta lograr dar *respuesta ad hoc*:

> "¿las bases cerebrales descubiertas apoyan la construcción de sociedades democráticas abiertas como la forma política más adecuada de vida política, incluso, como se viene diciendo en los últimos tiempos, la construcción de democracias deliberativas, o parecen más bien apoyar la formación de sociedades cerradas…?"

De hecho, en este punto cabe preguntarse sobre la aceptación de la existencia efectiva de una *neuropolítica*. Y por analogía, cabría pensar también en la existencia de un *neuro-voto*, definido éste como aquel que se emite con independencia de las cuestiones estrictamente racionales o electorales, siendo motivado por estos impulsos que apelarían directamente a las reacciones neuronales del individuo.

Llegados a este punto, conviene hacer una descripción de las neurotécnicas disponibles hasta el momento.

2. Algunas técnicas utilizadas en el neuromarketing comercial

Resulta conveniente aclarar que, si bien todas estas neurotécnicas que van a ser descritas a continuación nacieron con fines terapéuticos clínicos, su aplicación a la investigación de mercados es de gran interés sociológico, comercial y político.

Desde hace algunos años se buscan técnicas que den respuesta a las preguntas cuyas motivaciones profundas no pueden ser conocidas a través de técnicas de investigación cuantitativas o cualitativas. En el primer caso se estaría hablando de encuestas , en el segundo, de *Focus Group*, entre otras, porque ofrecen informaciones que no son del todo satisfactorias desde esta perspectiva neurológica. El presupuesto invertido en técnicas de investigación social convencional no resulta lo rentable que sería deseable, al no aportar las cantidades de información requeridas, lo que requiere la aplicación de otro tipo de técnicas. Por ello, y a título experimental, con el fin de llegar a las motivaciones profundas que hace decidir a la ciudadanía se utilizó la llamada *Técnica de Elicitación de Metáforas de Zaltman* (ZMET) (Zaltman, 2004) y además de seguir buscando información adicional. Si bien las técnicas de investigación social convencional, tanto cuantitativa como cualitativa, exigen un trabajo profesional cualificado así como sofisticadas técnicas para su posterior análisis y aplicación, en el caso de las técnicas propias de las neurociencias, siendo igualmente laboriosas, resultan más complicadas no sólo

debido al aparataje tecnológico requerido, a lo que habría que sumar su utilización adecuada o ética; y el coste económico finalmente resultante. Si bien el precio de las técnicas convencionales es elevado, para el caso de las neurociencias o del *neuromarketing* hay que sumar el precio de los equipos que se utilizan.

Existen tres grandes bloques que podrían clasificarse en:

1. Tecnologías de neuroimagen: Resonancia Magnética Funcional y Electroencefalografía.
2. Biosensores: electrocardiograma, electromiograma, volumen de pulso sanguíneo, respiración, conductividad en la piel y temperatura de la piel, y
3. Otras tecnologías: *Eye Tracking,* reconocimiento facial de emociones, realidad aumentada, etc.

Estas técnicas se pueden utilizar individualmente o bien combinando algunas de ellas en función de la información que se desee conseguir. De entre todas ellas, han de destacarse las siguientes: a) *Electroencefalografía (EEG),b) La Resonancia Magnética Funcional (FMRI), c) Magnetoencefalografía (MEG), d) Electromiografía (EMG), e) Facial Action Coding System (FACS) (Sistema de Codificación de los movimientos faciales), f) Eye Tracking (ET) (Seguimiento ocular), g) Electrical Dermic Activity (EDA) (Respuesta galvánica de la piel, o actividad electrodérmica), h) Sociograph (Sociografo) o EDAg (EDA grupal) (Actividad electrod*ermica *grupal)*.

3. Algunas limitaciones a la aplicación de las técnicas del neuromárketing comercial en el ámbito político.

Entre las limitaciones se pueden citar:

1) Muestras que resultan ser demasiado pequeñas.

Según afirmaciones de Monge/Fernández (2011) las empresas consultoras son conscientes de que existe una gran similitud en los

resultados finales de los sujetos participantes en las muestras. Esta razón, junto con la alta tecnología que requieren y el precio de los equipos (tanto humanos como tecnológicos), está generando una sensible reducción en el número de unidades de la muestra, lo que hace que se trabaje con muestreos realmente pequeños y, por tanto, con una representatividad que podría ser cuestionada.

2) Imposibilidad de análisis comparativos.

Si es bien conocido que en cualquier investigación es muy conveniente realizar análisis comparativos, en el caso de las neurociencias estos resultan prácticamente imposible de llevar a cabo. Las dificultades que surgen en estas áreas vienen dadas por la imposibilidad que tiene un cliente de encargar el mismo estudio a diferentes consultoras dado que cada empresa utiliza un tipo distinto de tecnología, índices, ratios, etc., que no permite la comparación de resultados, por no hablar del presupuesto económico: hacer un análisis comparativo significaría multiplicar el elevado coste de la prueba por el número de pruebas a comparar, lo cual podría resultar económicamente inabordable.

Describir este problema significa establecer al menos tres variables distintas muy diferenciadas: 1) imágenes; 2) reacciones/estímulos; y 3) atención. Estas tres variables son de muy difícil homologación porque como se ha mencionado anteriormente, no es posible compararlos al no existir una homologación universal,

4. Algunos aspectos éticos

Desde el punto de vista ético, la opinión pública en general se muestra muy en desacuerdo, o manifiesta al menos un cierto rechazo hacia ellas por considerar que estarían afectando sus decisiones a través de la manipulación. Existe un *Código Ético de Estándares en Investigación de Mercados,* de rango internacional, (*Marketing Research Association,* 2007; Beri, 2007) que establece una serie de garantías consistentes, básicamente, en:

- Confidencialidad de las datos cerebrales
- Protección de la vulnerabilidad detectada
- Respeto a los factores inconscientes
- Eliminación de ambigüedad en la regulación
- Tratamiento equiparable ético-clínico en caso de descubrir patologías
- Foco de atención puesto en el beneficio de los clientes
- Utilización de las técnicas para la manipulación
- Transmisión ponderada a la opinión pública

En las cuestiones éticas, Adela Cortina (2011), plantea un cierto paralelismo entre la neuroética y la neuropolítica, de tal forma que la ésta debería intentar averiguar si las bases neuronales de la conducta ciudadana nos preparan para asumir unas formas democráticas de organización política. Esta consideración, junto con algunas reflexiones finales de las conclusiones empieza a configurar el inicio de una aproximación a este tema que es todavía muy incipiente y que va a necesitar algún tiempo hasta su consolidación.

5. Conclusiones

Estas técnicas se encuentran todavía en fase de implantación, lo cual si bien es un inconveniente, se convierte a su vez en una gran oportunidad al quedar mucho por investigar, interpretar e implementar. Sus limitaciones tecnológicas y económicas hacen que se utilicen sólo cuando los resultados obtenidos sean tan importantes que justifiquen su inversión/gasto.

El hecho de que exista un rechazo por parte de la opinión pública, aun sin conocer en profundidad sus posibilidades y sus limitaciones, hace que no se estén aplicando en el *neuromárketing* político. En términos generales, el perfil del elector es mucho más sensible a la manipulación que el del consumidor, porque éste cuando consume productos mediáticos o transmediáticos, no es en ocasiones consciente de que detrás de cada conexión, del tipo que sea, hay una

forma de investigación, de análisis, de adscripción y readscripción a determinados grupos sociales, cuya información, debidamente gestionada es de vital importancia para el *neuromarketing*.

En el terreno político, de aceptarse las técnicas del *neuromarketing* político, así como la existencia de la neuropolítica, se estaría aceptando, por extensión, la existencia de un neuro-voto, impulsado por razones inconscientes, promovidas por las reacciones neurológicas.

Esta aproximación aplicada al marketing comercial, social y político, debido al estadio de la investigación en el que se encuentran estas técnicas hace que sean exactamente eso: una aproximación.

6. Referencias

ARIEL, D. & BERNS, G.S. (2010): "Neuromarketing. The hope and hope of neuroimaging in business". *Nature Reviews Neuroscience,* April Vol. 11:284-292.

BERI, G.C. (2007): *Marketing Research,* New Dehli: McGrawHill Co.

COSCULLUELA I MÁS, A.; GUILLÉN I ROBLES, F. & MALAPEIRA I GAS, M.A (1988): "Actividad Electrodérmica (E.D.A.) Personalidad Y Estrés*", Anuario de Psicología,* 38 (1): 109-116. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/24151/1/18837.pdf

CORTINA, A. (2011): *Neuroética y Neuropolítica.* Tecnos: Madrid.

DAMASIO, A. (2005): "Human Behaviour: Brain trust". *Nature 435:571-572.*

ELKMAN, P. & FRIESEN, W. (1978): *Facial Action Coding System: A Technique for the Measurement of Facial Movement*, Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

ETZIONI, A. (1972): "Minerva: An Electronic Town Hall". *Policy Sciences, 3:457-474.*

LAKOFF, G. (2007): *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político,* Editorial Complutense, Madrid.

LAZARSFELD, P.F.; BERELSON, B. Y GAUDET, H. (1948): *People's Choice: How the voter makes his mind in a political campaign,* N.York: Columbia Univ. Press.

LEVY, N.
—— (2007): *Neuroethics,* New York: Cambridge University Press.
—— (2008): "Introducing Neuroethics" en *Neuroethics*, 1:1-8.
—— (2009): "*Neuromarketing*: Ethical and Political Challenges", *Etica & Política/Ethics & Politics, XI, 2:10-17*.
MONGE BENITO, S. & FERNÁNDEZ GUERRA, V. (2011): "*Neuromarketing*: Tecnologías, Mercado y Retos", en *Pensar la Publicidad,* vol. 5, nº 2: 19-42.
REY DEL, MORATÓ, J. (2011): "La comunicación política en la sociedad del marketing y de Internet. Encuadres, relatos y juegos del lenguaje", en *Revista de Comunicación,* 10:102-128.
SALMON, CH. (2008): *Storytelling. La máquina de fabricar historias y formatear las mentes.* Barcelona: Península.
WESTEN, D. (2007): *The Political Brain. The role of emotion in Deciding the Face of the Nation,* Public Affairs: Nueva York.
ZALTMAN, G. (2004): *Cómo piensan los consumidores,* Barcelona, Ediciones Urano.

Ref. webgráficas

http://neuromarca.com/neuromarketing/fmri/ (consultado el 14-3-2012)
http://www.teknon.es/servicio-de-diagnosticos/magnetoencefalografia (consultado el 15-6-2012)
http://carefirst.staywellsolutionsonline.com/Spanish/TestsProcedures/Neurological/92,P09194 (consultado el 24-7-2012)
http://www.iconmm.com/empresa_neuromarketing.html (consultado el 18-9-2012)
http://www.senc.es/neurociencia.php?sc=1 (consultado el 24-9-2012)
http://www.marketingdirecto.com/especiales/neuromarketing/cientificos-descubren-una-nueva-manera-de-predecir-las-decisiones-de-compra/ (consultado el 6-9-2013)

Consumo televiso en el medio on line. Estudio sobre audiencias juveniles y hábitos de consumo[18]

Cristina González Oñate
onate@uji.es
Universitat Jaume I
Carlos Fanjul Peyró
Fanjul@uji.es
Universitat Jaume I

Resumen

Las cadenas de televisión tienen una mayor presencia en el medio on line. La finalidad de la multidifusión reside en proporcionar al espectador juvenil más vías de consumo televisivo para adecuarse a sus hábitos y estilo de vida. El contexto de la televisión ha cambiado notablemente en los últimos años, la cuestión es si realmente esta adecuación al medio on line es realmente eficaz para este tipo de audiencias juveniles. Mediante esta comunicación pretendemos analizar el consumo y uso actual de la televisión en el medio on line entre los jóvenes para establecer qué tipo de consumos televisivos realizan en este medio y qué sinergias existen entre ambos.

18. Este trabajo se enmarca dentro de la investigación que desarrolla el grupo ADDISO (Tendencias Publicitarias en la Sociedad Digital) de la Universitat Jaume I.

La metodología que utilizaremos se centra, principalmente, en la encuesta múltiple entre una muestra juvenil representativa que evalúe principalmente ítems relacionados con la temporalidad y modo (dispositivos) del consumo televisivo, el grado de interacción con las cadenas de televisión en el medio on line, y el nivel de conocimiento y usabilidad en la Red. Esta investigación pretende exponer resultados actuales sobre el comportamiento, uso, consumo e interacción con las cadenas de televisión en Internet con la finalidad de aportar propuestas de mejora adecuadas a las próximas tendencias de consumo para este tipo de audiencia.

Palabras clave: Audiencias, televisión, Internet, hábitos, investigación.

Introducción

Desde el año 2000 la sociedad occidental ha entrado en la era de la conectividad de la mano de Internet y las nuevas tecnologías transformando radicalmente el marketing, la economía y la sociedad conduciéndola a la denominada sociedad de la información y del conocimiento.

El fenómeno de la sociedad del conocimiento cuenta con diferentes fuerzas que impulsan su desarrollo. Por un lado, el proceso "globalizador" propicia la interrelación entre economías y sociedades lejanas en conceptos y en espacio. Directamente relacionado, se encuentra el hecho de que las empresas están siguiendo una tendencia hacia la extensión para cubrir esos mercados tan amplios; tendencia que exige un constante esfuerzo por optimizar las comunicaciones. Por otro lado, existe una directriz hacia el uso del conocimiento en la producción de bienes y servicios, impulsado por el fenómeno de las empresas TIC y de Internet, que favorece las posibilidades de comunicación.

En esta línea, una de las dimensiones principales de la sociedad del conocimiento y la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación, es la participación; una participación basada

en un modelo comunicativo que ya ni siquiera es bidireccional, en el que tanto emisor como receptor son partes activas del proceso, alterándose de esta manera las relaciones entre los mismos y modificándose el modelo de comunicación.

La Sociedad del Conocimiento propone un modelo revolucionario, simétrico y, en principio, idílico en el que la comunicación llega a todos los estratos sociales otorgando la oportunidad de un *feedback* que modifique, en cierta manera, las realidades sólo alcanzables para las clases influyentes. Sin embargo, esta participación no es algo nuevo. Las cartas al director o las llamadas a programas, tanto televisivos como radiofónicos, han sido común denominador de las fórmulas comunicativas de los medios masivos. Una fórmula que pretendía vender el sueño de la igualdad de espectadores respecto a comunicadores. Por contra, la incapacidad de los oyentes para influir con efectividad en los comunicadores ha persistido hasta el nacimiento de los medios realmente interactivos. Es esta participación la que convierte al proceso de inserción de la Red en los hogares del ciudadano del siglo XXI, y la utilización de otros recursos digitales móviles, en una auténtica revolución social.

En este contexto, las relaciones con los medios de comunicación han cambiado notablemente, así como las relaciones, conductas y hábitos de consumo de los espectadores. Las empresas televisivas se han visto obligadas a modificar la forma de relacionarse con los consumidores, la manera de comunicar sus contenidos y, sobre todo, ver en el medio Internet una nueva vía de difusión más adecua para audiencias de carácter juvenil. Las multipantallas constituyen una nueva forma de consumo para el medio televisivo que va más allá del propio televisor. El espectador medio de la televisión convencional ha pasado a ser creador y consumidor –prosumer-. El medio Internet ha propiciado nuevos usos de la televisión, otorgando al espectador la opción de elegir su consumo cómo y dónde quiera. Internet posibilita la interactividad, y la televisión ha de adecuarse a estas nuevas formas de interacción para que aporten valor añadido al usuario.

Bajo esta perspectiva, debemos hacer hincapié en las relaciones existentes entre los diferentes medios de comunicación (Televisión

e Internet) para potenciar y crear lazos afectivos con el consumidor. Por medio de esta comunicación, pretendemos analizar las sinergias establecidas entre ambos medios poniendo énfasis en el estudio de las audiencias juveniles y sus principales hábitos de consumo.

Televisión e Internet: principales cambios en el consumo

Desde hace unos años estamos asistiendo a un cambio en el paradigna en cuanto a nuestra relación con los principales medios de comunicación: los videojuegos, Internet, la televisión, la radio, la prensa digital, el teléfono móvil… El cambio fundamental se basa en el paso de lo analógico, que limita las formas de comunicación, al digital, que abre nuevas puertas de accesibilidad e intercambio informativo en nuevas formas y soportes. Esta revolución tecnológica, estas nuevas comunicaciones, generan que los ciudadanos se estén acostumbrando a ver una técnica, una alfabetización, un nuevo escenario en el cual ellos comienzan a tener una mayor participación como actores directos, protagonistas de esta digitalización tecnológica. La convergencia mediática es una realidad tal que ha conducido a la redefinición de la industria del conocimiento. Los medios de comunicación (Televisión, radio, Internet, prensa, telefonía), los ciudadanos y la revolución tecnológica, han configurado lo que muchos estudiosos y teóricos han denominado como Sociedad Digital.

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) han influído en gran medida dentro del público joven generando con ello los denominados *nativos digitales*, ususarios con una elevada capacidad de interactuar a través de diferentes plataformas de manera simultánea. Esto tiene una consecuencia directa sobre la manera en que se consumen los contenidos televisivos así como en las estrategias de promoción publicitaria, puesto que deben concebirse como una experiencia fluida, poliédrica, en la que cada plataforma, cada pantalla, jugará un papel diferente.

Investigación. Objetivos, metodología, muestra

Esta comunicación pretende compartir reflexiones con profesionales de los medios de comunicación, investigadores y científicos de este ámbito, con el fin de profundizar en el análisis del consumo y uso actual de la televisión en el medio Internet entre los jóvenes, para establecer qué tipo de consumos televisivos realizan en este medio y qué sinergias existen entre ambos. Para ello, y con la intención de alcanzar dicho fin, esta comunicación tiene como objetivos principales:

- Analizar los actuales hábitos de consumo de las audiencias juveniles que tienen entre el medio televisivo e Internet.
- Estudiar el nivel de interacción que actualmente realizan entre ambos medios.
- Comprender cómo, cuándo y por qué consumen contenidos en ambos medios.
- Extraer el nivel de conocimiento y usabilidad que los jóvenes tienen sobre la relación Televisión e Internet y establecer sinergias.
- Analizar resultados, extraer conclusiones y proponer propuestas de adecuación de ambos medios para potenciar la eficacia ante este tipo de audiencias.

El estudio de las alianzas entre estos medios de comunicación, sus consecuencias y sus resultados obtenidos, así como el planteamiento de nuevas posibilidades entre las sinergias digitales aplicadas a dichos medios de forma simultánea para generar beneficios, constituyen parte de nuestras inquietudes a la hora de abordar las nuevas formas emergentes de hacer información ante una sociedad masificada desde el punto de vista comunicativo.

En cuanto a la metodología, hemos utilizado principalmente la encuesta como herramienta de recogida de información. Esta encuesta está compuesta por un total de 19 de preguntas y se realizaron *in situ* en centros de enseñanza de la Comunidad Valenciana entre los meses comprendidos de Mayo y Julio de 2013.

En cuanto a la muestra que es objeto de estudio, está compuesta por 270 sujetos que son un 60% universitarios de la Comunidad Valenciana de las provincias de Valencia y Castellón, con edades comprendidas entre los 19 y 22 años, y un 40% alumnado de secundaria de varios colegios concertados de la provincia de Valencia, con edades comprendidas entre los 15 y 17 años.

En estas encuestas se les preguntó, principalmente, por los siguientes ítems todos ellos relacionados con Televisión e Internet:

- Temporalidad y modo de usos de dispositivos y medios
- Grado de interacción entre ambos medios (Televisión e Internet)
- Nivel de conocimiento y usabilidad en la Red

La encuesta estaba dividida por bloques que respondían a cada uno de los parámetros mencionados, siendo seis preguntas para el primer ítem, ocho para el segundo y cinco para el último.

Principales resultados

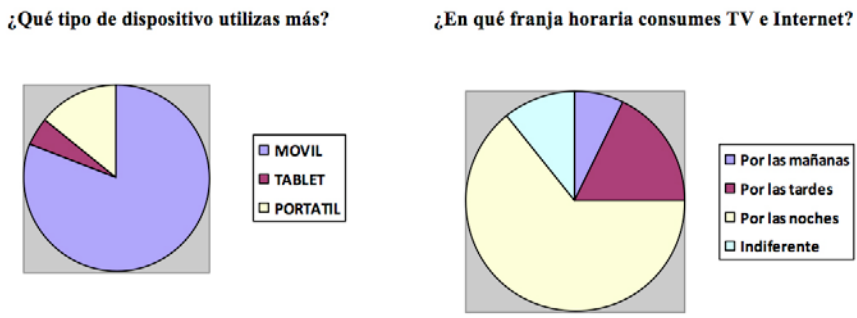
En este apartado vamos a presentar un resumen de los principales resultados obtenidos de esta investigación y en relación a los parámetros anteriormente mencionados.

Respecto a la temporalidad y modo de usos de dispositivos y medios, cabe destacar que el 95% de la muestra utiliza el teléfono móvil como dispositivo principal frente a la tabletas y/o portátiles. Destacamos también que la justificación de esta elección masiva viene correspondida por la justificación que los encuestados determinan en la pregunta número dos sobre el porqué de ese uso: el 92% de los encuestados considera que tiene el hábito de consumo del uso del teléfono móvil inmerso en su vida diaria. No lo usan por comodidad y/o facilidad en su uso y consumo, sino por costumbre social.

Cuando se les preguntó a los encuestados por la franja horaria en la que suelen hacer más uso de su principal dispositivo y de su

consumo del medio Internet y televisivo, el 75% afirmó que en horario nocturno. Y la justificación principal del uso y consumo fue por entretenimiento con un 85% de respuestas frente a otros usos como el estudio, aplicaciones, búsqueda de información y videojuegos:

FIGURA 1

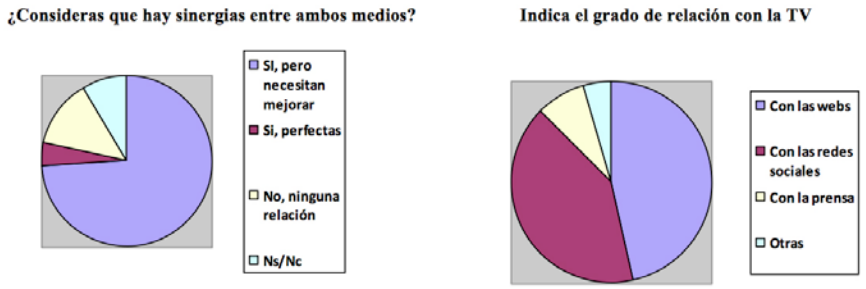


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de las encuestas

A pesar del alto índice de uso de Internet frente al medio televisivo a la hora de consumir contenidos audiovisuales, la mayoría de los encuestados (el 65%) consume televisión a través del propio televisor frente al 30% que los consume directamente en Internet. El tipo de contenidos audiovisuales que más consumen en la Red son vídeos de Youtube y fotografías en Facebook.

En cuanto al grado de interacción entre ambos medios cabe destacar que la mayoría consideran que sí que tienen, pero que necesitan mejorar (93%). Los dos medios que consideran que más sinergias tienen con la televisión son: con las páginas webs corporativas de las cadenas y con las Redes Sociales.

FIGURA 2

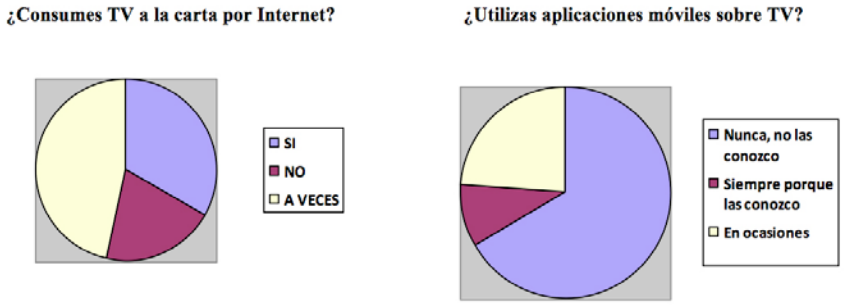


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de las encuestas

En cuanto al consumo de televisión a la carta por Internet, hemos detectado que el índice ha aumentado entre la población juvenil. No obstante destacamos que cuando se les ha preguntado si conocían alguna cadena de televisión que sólo emitiera en la Red, el 90% desconocían marcas televisivas de este ámbito, sólo recordaban las cadenas nacionales que emiten en abierto y que vuelcan contenidos en sus webs corporativas.

A pesar de no existir un hábito arraigado a la hora de consumir televisión a través de Internet y de una manera exclusiva (sólo el 35% de los encuestados afirma consumir televisión sólo por Internet), observamos que el consumo de la televisión "a la carta" es más latente entre este tipo de audiencia, pero existe un desconocimiento sobre las peculiaridades del medio televisivo dentro de la Red. Entre dicho desconocimiento, hemos de destacar que la mayoría de los encuestados no utiliza aplicaciones móviles de cadenas de televisión, sólo aquellas que están relacionadas con algún tipo de videojuego que promociona la cadena.

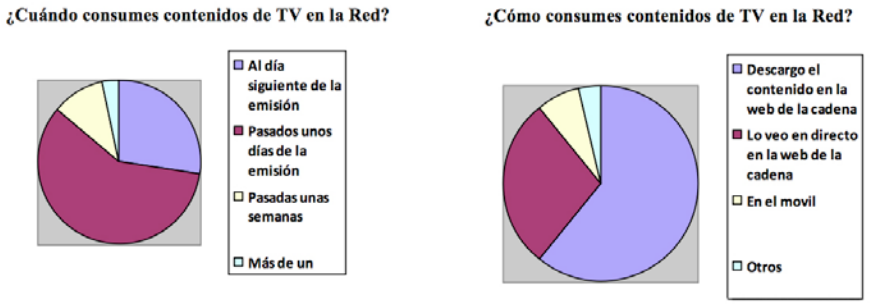
FIGURA 3



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de las encuestas

El 92% de los encuestados les gusta consumir contenidos cuando ellos quieren y pueden, y suelen hacerlo pasados unos días de la emisión en directo de esos contenidos. La mayoría afirman que se han enterado del éxito de un contenido por Redes Sociales (un 83%) y, especialmente, porque han leído un comentario, valoración y/o recomendación. El lugar donde consumen un contenido es mediante la descarga directa del programa en la web de la cadena televisiva.

FIGURA 4



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de las encuestas

La participación de los encuestados en Redes Sociales cuando están consumiendo un contenido televisivo no es tan elevada como se esperaba (sólo el 60% afirma participar alguna vez de manera esporádica, el 35% afirma que nunca participa y sólo el 5% confirma que a menudo participa), y este dato contrasta con el grado de interacción que tienen en las Redes Sociales cuando no están consumiendo un contenido televisivo (el 98% de los encuestados afirma que interactúa y participa en Redes Sociales a menudo y en franjas horarias indiferentes. Además confirma la necesidad de estar conectado en las redes sociales diariamente).

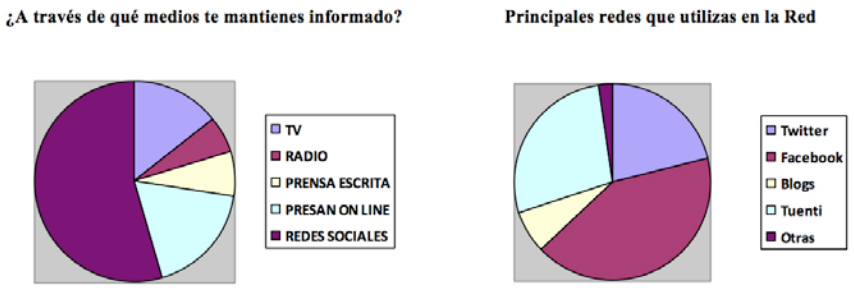
FIGURA 5



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de las encuestas

Y, por último, en relación al nivel de conocimiento y usabilidad en la Red, cabe destacar que los encuestados se mantienen informados, principalmente, por el medio Internet frente a la radio, televisión y/o prensa. Detectamos una caída del consumo televisivo si lo comparamos con el medio Internet. Los encuestados se informan de lo que ocurre en el mundo, principalmente, por las Redes Sociales y por la prensa on line. Consideran que no deben pagar por mantenerse informados, por lo que el consumo en prensa de papel es sólo a través de diarios gratuitos. Lo que más utilizan y consultan en Internet de manera diaria, son sus principales redes sociales, de las cuales Facebook, Tuenti y Twitter son las más destacadas entre la muestra del estudio.

FIGURA 6



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de las encuestas

Conclusiones

Las audiencias juveniles valoran la nueva modalidad de televisión vinculada al medio Internet como un valor añadido: un concepto de valor que se basa en dos variables, el tiempo y la usabilidad, junto con la facilidad y accesibilidad de navegación. El medio televisivo e Internet ofrecen numerosas posibilidades comunicativas conjuntas de cara a la era digital a la que nos acercamos: sus sinergias son más adecuadas entre ambos medios que respecto a otros posibles. La manera de intercalar sus modos de expresión y aprovechar las ventajas que cada medio posee, constituye la clave a alcanzar por los profesionales del sector de los medios de comunicación.

La televisión e Internet apuestan hoy por las alianzas estratégicas con vistas a garantizar su presencia en un mercado cada vez más competitivo y exigente, pero sobre todo para generar mayores opciones de consumo ante los cambios de hábitos que se han producido entre los jóvenes como consecuencia de las nuevas tecnologías. A pesar de ello, el grado de interacción entre ambos medios aún no es considerado como adecuado, desaprovechando con ello oportunidades muy productivas para las audiencias juveniles.

El modelo de consumo de capitalismo corporativo, basado en la extensión de la sociedad de consumo por medio de los medios de

comunicación, junto con la división de audiencias de consumo en función de los comportamientos de consumo de ocio (los mismos productos con diferentes versiones) de forma individualizada, se debe aplicar al modelo futuro de la televisión digital-interactiva. Las audiencias, especialmente los jóvenes, priorizan la individualización del consumo como un hábito que se ha convertido en una exigencia para las cadenas de televisión actuales. Gracias a la tecnología digital, el telespectador puede configurar su programación a la carta y de forma individualizada, pero las sinergias existentes entre el medio Internet y la televisión, no responden a las exigencias de las audiencias juveniles. Ambos medios se convierten en competidores en vez de aliados por la conquista de una audiencia en común. Las posibilidades que la interactividad de ambos medios va en aumento y ha abierto todo un campo en la investigación sobre las particularidades en su aplicación que esta tecnología puede propiciar para fidelización de las audiencias.

La revolución de la información ha permitido cambiar radicalmente los procesos gerenciales y se colocan a la vanguardia las organizaciones ávidas de tecnología. La razón reside en que se ha creado un mercado global más competitivo, sin fronteras, que ha obligado a las empresas a un constante cambio como única manera de sobrevivir y triunfar. La gestión en la comunicación, ayudada y completada con una buena gestión del conocimiento empresarial, serán las dos armas más importantes con las que las empresas pueden contar para sobrevivir en este mercado tan competitivo.

Los medios de comunicación no sólo son vehículos fundamentales de acceso al conocimiento, sino que contienen parte de ese conocimiento que se caracteriza por su vinculación a la actualidad, por su transmisión a través de diferentes códigos, lenguajes y soportes que, además de las respuestas lógicas, estimulan sensaciones y proporcionan una oferta plural de sus contenidos. Desde la informática, la computación y con la instauración de Internet, son diversos los aportes que se han hecho a los medios de comunicación, no sólo en cuanto al mejoramiento y optimización de sus particulares procesos de producción, sino en los modos de transmisión de sus mensajes, en la forma como se relacionan con el público

Los hábitos de consumo de la televisión han cambiado notablemente entre la población joven, son más versátiles y su actividad se concentra en las principales redes sociales. No obstante, el nivel de interacción del binomio Televisión-Internet es todavía muy escaso y muy similar entre las cadenas de la muestra, por lo que no producen elementos de diferenciación ni de aportación de valor añadido para el usuario y/o telespectador. Las sinergias de ambos medios se deben planificar, adecuándose a los consumos actuales de las audiencias y las tendencias futuras, centrándose en promocionar aún más el consumo a la carta, la participación del usuario como parte del contenido audiovisual ofertado y, especialmente, con las aplicaciones móviles. Éstas deben ser diseñadas según el target, con mensajes más personalizados y que aporten valor/ ventaja al público joven.

Los medios de comunicación ante la era digital, y de cara a la obtención de una eficacia comunicativa de forma individual (medio televisivo y medio Internet) en la actualidad y desde un punto de vista estratégico de negocio, no han de ser vistos ni como competencia, ni como complementos informativos que se intercalan para la consecución de dicho fin, sino como herramientas de comunicación necesarias cuya alianza es imprescindible para la elaboración de estrategias globales y eficaces acordes con el perfil del nuevo consumidor.

La televisión y el medio Internet, constituyen en la actualidad dos medios de comunicación cuya alianza estratégica, en términos de comunicación, permiten la obtención de una mayor eficacia en el proceso comunicativo y relacionado con el perfil del individuo en la denominada era digital.

Bibliografía

BALLESTERO, F. (2002), La brecha digital. El riesgo de exclusión en la Sociedad de la Información. Madrid: Fundación Auna.

BUSTAMANTE, E. (2002), Hacia un nuevo sistema mundial de comunicación. Las industrias culturales en la era digital. Barcelona: Gedisa.

CASTELLS, M. (1997), La era de la información: economía, sociedad y cultura, vol. 2. Madrid: Alianza.

CASTELLS, M. (2001), La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura, vol. 1: La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial.

CASTELLS, M. (2009), "Comunicación interactiva en los cibermedios", en revista *Comunicar*, nº 33, pp. 15-24.

FLORES VIVAR, J. Y MIGUEL ARRUTI, A. (2004), Gestión del conocimiento en los medios de comunicación. Madrid: Fragua.

GALLEGO, F. (2005), El pensamiento estratégico. Barcelona: Paidós Plural.

GONZALEZ OÑATE, C. (2008), Nuevas estrategias de televisión. El desafío digital. Identidad, marca y continuidad televisiva. Madrid: Ciencias Sociales.

GRIFFITHS, A. (2001), Digital Televisión Strategies: Business challenges and opportunities. U.K: Penguin Books.

HUERTAS, A. (2002), La audiencia investigada. Barcelona: Gedisa.

LARA, P. Y MARTINEZ, J. A. (2006), La organización del conocimiento en Internet. Barcelona: Editorial UOC.

RODRÍGUEZ FUENTES, C. (2010), "Televisión en Internet" en revista *Icono14* [en línea] 15 de Enero de 2010, nº15, pp. 114-132. Recuperado (Fecha13/09/13), en http://www.icono14.net

RUIZ-MEDIAVILLA, A. (2012), "El día en que la televisión pasó a ser una segunda pantalla", en revista *Dendra* Médica (revista de Humanidades) nº11(2), pp. 288-292.

La audiencia tradicional y la audiencia social en el prime-time televisivo

Ana González Neira
Natalia Quintas Froufe
Universidade da Coruña

Abstracts

La enorme difusión de las redes sociales ha alterado diferentes ámbitos entre ellos el de la televisión. La interacción de redes sociales y productos televisivos ha dado pie al nacimiento de la televisión social en la que el espectador participa activamente en el desarrollo del espacio. Este fenómeno emergente está siendo objeto de múltiples investigaciones en el campo de las audiencias por las posibilidades y el potencial que supone para el medio a la hora de interactuar con los espectadores. No obstante, se ha observado la relación desequilibrada que existe entre la audiencia social y real de múltiples programas.

El objetivo de este trabajo es realizar una comparación entre la audiencia real y la audiencia social (o impacto social) de los programas emitidos en prime-time durante varias semanas del mes de mayo de 2012. Esta investigación se centra en Twitter por ser la red social que concentra gran parte de los debates sobre programas de televisión (Gallego, 2013). Para ello se plantean las siguientes hipótesis de partida:

1. No existe paralelismo entre los cinco programas más vistos en televisión con aquellos que están entre los cinco con más audiencia social del mismo día.
2. El éxito de un programa en audiencia social no depende exclusivamente de su contenido ni de su formato.

Para alcanzar los objetivos de la investigación se estudiarán los datos de audiencia real procedentes de Kantar Media, así como los de impacto social que publican Tuitele y GlobalIn Media. Asimismo se elaborarán unas fichas sobre su presencia en twitter haciendo hincapié en el número y nombre de las cuentas de un espacio, número de seguidores, hashtag empleados y otros indicadores relevantes. Para ello se emplearán diferentes aplicaciones como Tweetcategory.

Tras esta investigación, se esperan obtener resultados útiles que permitan conocer el funcionamiento de las audiencias y los factores que influyen en el éxito de un programa en audiencia social para tratar de establecer qué relación existe entre el share social y el tradicional."

Autoevaluación de la competencia tecnológica del profesorado universitario.

Isabel Gutiérrez Porlán
Mª Paz Prendes Espinosa
Universidad de Murcia

Resumen

Este trabajo toma como punto de partida la investigación desarrollada en el marco del proyecto *"Competencias TIC para la docencia en la Universidad Pública Española: Indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas"* que ha sido financiado por el Ministerio de Educación a través de la convocatoria para la subvención de acciones con cargo al Programa de Estudio y Análisis (referencia EA2009-0133), destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Dicho proyecto ha estado dirigido por la profesora Mª Paz Prendes desde la Universidad de Murcia y en él han participado profesores pertenecientes a diferentes universidades españolas.

El proyecto partió de la necesidad de elaboración de un catálogo de indicadores sobre competencias TIC del profesorado universitario (tomando la información aportada en las diferentes agencias de calidad nacionales e internacionales y en el marco de las universidades españolas) que nos permitiera la elaboración de un instrumento

de recogida de información para conocer la competencia TIC del profesorado universitario y otro instrumento destinado a que el propio profesorado universitario de forma autónoma pudiera medir su nivel de competencia TIC. La cumplimentación de dicho instrumento ofrece de manera inmediata a cada uno de los profesores un feedback acerca del estado de su competencia TIC y una serie de consejos y orientaciones encaminados a una mejora del nivel de la competencia TIC y por tanto a la calidad de la docencia.

Con este trabajo pretendemos ofrecer los datos obtenidos en torno a la percepción por parte del profesorado universitario sobre su nivel de competencia TIC y que han sido recopilados en dicho instrumento de recogida de información a lo largo de tres años. El instrumento sigue estando disponible en la web para todo aquel que esté interesado en completarlo y mejorar su nivel de competencia TIC (http://www.um.es/competenciastic/autoevaluacion.html).

PALABRAS CLAVE: COMPETENCIAS, TIC, PROFESORADO, UNIVERSIDAD, AUTOEVALUACIÓN.

Introducción

Las universidades españolas necesitan llevar a cabo muchos cambios para despojarse del viejo paradigma educativo, centrado en la transmisión de contenidos en un contexto comunicativo presencial, rígido y centrado en el protagonismo del profesor. En este sentido, uno de los retos que está afrontando la universidad es lograr una efectiva integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Apoyando su integración en niveles universitarios McClintock señala que "las tecnologías digitales tienen un tremendo poder y utilidad para la empresa intelectual de los educadores. Son recursos fundamentales en el trabajo de generar, difundir y emplear el conocimiento, los valores y habilidades en la conducta ante la vida" (2007:33)

Una de las piezas clave para la incorporación de las TIC en la universidad es el profesorado universitario, por lo que su nivel de compe-

tencia tecnológica se convierte en una dimensión fundamental de los planes de formación y de los planes estratégicos de las universidades.

El uso de las TIC en la enseñanza supone, sin duda, una enorme apuesta por la innovación de las metodologías, estrategias y modelos didácticos. Asumimos como MacKeachie (2006) que el empleo de estos recursos puede cambiar los métodos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, así como las actitudes, la motivación y el interés en la enseñanza y el aprendizaje de las materias. Así pues entendemos que hablar de la integración de las TIC en la enseñanza ha de hacerse desde una perspectiva holística en la que se tengan en cuenta diferentes dimensiones por lo que en lo referido al profesorado resulta muy interesante abordarlo desde la idea de profesor competente en cuanto a las TIC, ya que como veremos a continuación, el concepto de competencia va más allá del conocimiento de algo determinado, sino que implica la interrelación de diferentes aspectos que unidos conforman lo que entendemos como profesor competente.

La competencia TIC y el profesorado universitario

Hablar de competencias TIC del profesorado universitario implica en primer lugar plantearse qué entendemos por competencia docente. Partiendo de la definición aportada por Escudero (2006) entendemos éstas como "conjunto de valores, creencias y compromisos, conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes, tanto a título personal como colectivo (formando parte de grupos de trabajo e instituciones educativas) habrían de adquirir y en las que crecer para aportar su cuota de responsabilidad a garantizar una buena educación a todos" (p. 34). El autor hace alusión a aspectos que van más allá de los conocimientos y capacidades para hacer las cosas. En este sentido, incluye aspectos referidos a valores, creencias y compromisos que configurarán una actitud determinada de cara al ejercicio de la profesión.

Además de esta aportación, partiendo de otros trabajos que han abordado el concepto de competencia docente (Delors, 1996; Aylett y Gregory, 1997; UNESCO, 1998; Braslavsky, 1998; Fielden, 2001;

Perrenoud, 2004; Imbernón, 2006; Zabalza, 2007; Bozu y Herrera, 2009), encontramos que éstas se agrupan en torno a tres aspectos generales: competencias relacionadas con el conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, competencias relacionadas con las relaciones interpersonales y la colaboración y en tercer lugar competencias relacionadas con la reflexión sobre la propia práctica.

Dentro de las competencias y características que estos autores destacan a la hora de hablar de un buen docente, encontramos que algunos de ellos (UNESCO, 1998; Perrenoud, 2004; Zabalza, 2007; Imbernón, 2006) han identificado el dominio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como una de las competencias que deben poseer los docentes para el desempeño de su profesión. Hacen hincapié tanto en la consideración de las TIC como guías metodológicas y fuentes documentales, como en la necesidad de que los docentes dominen los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder poner en marcha procesos en modalidades presenciales o virtuales usando estos recursos didácticos como recursos complementarios o como canal de comunicación y transmisión de información (Fialden, 1998).

A partir del concepto de competencia docente encontramos diversos trabajos que hacen referencia a la competencia tecnológica -competencia digital o competencia TIC- (Le Boterf, 2000; Olcott y Schmidt, 2002; Cano, 2005; Hanna, 2002; Monereo, 2005) referida a la capacidad, conocimiento y actitud de uso de tecnologías de la información y la comunicación en sus diversas funciones y contextos de aplicación. Por su parte Muñoz y González (2010) y Badia (2004) hacen alusión de forma específica al profesorado universitario.

Desarrollo del proyecto

Una de los objetivos específicos en el marco del proyecto al que nos referimos con este trabajo fue: "Diseñar e implementar un instrumento de autoevaluación en red, para medir las competencias TIC de los docentes universitarios españoles".

Así pues y tomando como base los indicadores sobre competencias TIC (http://www.um.es/competenciastic/indicadores.html) junto con los ítems del cuestionario de evaluación correspondientes a esos indicadores (http://www.um.es/competenciastic/instrumentos.html), se diseñó el instrumento de autoevaluación, concretamente un cuestionario. Este cuestionario fue validado utilizando la técnica de grupo de expertos (dos rodas) y posteriormente triangulando las recomendaciones.

Uno de los aspectos más significativos de este instrumento de autoevaluación, es que una vez que se ha cumplimentado genera una respuesta automática y ofrece al interesado una serie de resultados y consejos para mejorar o mantener el nivel de competencias TIC. Las respuestas a cada una de los posibles resultados obtenidos se ofrecen tanto por bloques de diferentes contenidos como de forma global a nivel general, en función de las puntuaciones obtenidas en cada apartado y en el total.

El cuestionario completo al que se puede acceder desde la web del proyecto (http://www.um.es/competenciastic/autoevaluacion.html) para completarlo y obtener las recomendaciones y que sigue estando vigente, se compone de un total de 10 bloques referidos a:

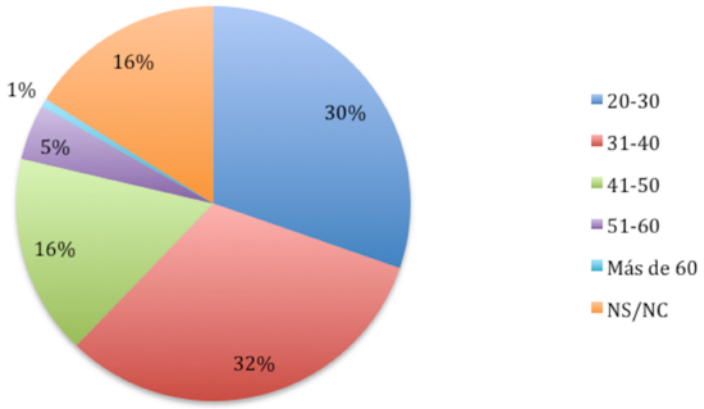
- Bloque 1: Conocimiento general en cuanto a TIC, aspectos básicos técnicos de uso e instalación y selección de recursos TIC.
- Bloque 2: Referido al conocimiento de diferentes herramientas telemáticas.
- Bloque 3: Referido a las competencias precisas para diseñar la acción educativa con TIC.
- Bloque 4: Referido a las competencias precisas para implementar y evaluar la acción educativa con TIC.
- Bloque 5: Uso de herramientas telemáticas en las acciones educativas.
- Bloque 6: Referido a la publicación de contenidos.
- Bloque 7: Sobre la participación en acciones formativas y en proyectos de innovación.

- Bloque 8: Uso de aplicaciones telemáticas de la universidad en administración y gestión electrónica.
- Bloque 9: Referido a las acciones llevadas a cabo para la mejora de la competencia TIC.
- Bloque 10: Referido a la reflexión individual y colectiva de la acción con TIC.

Estado de la competencia TIC del profesorado universitario

El cuestionario de autoevaluación comenzó a estar vigente en la web del proyecto desde el año 2010. Desde entonces hasta ahora (2013), han accedido y lo han completado 674 profesores universitarios, principalmente de universidades españolas aunque también hay presencia de universidades extranjeras, concretamente un 1,4% del total. De las universidades españolas hemos encontrado participación del total de universidades tanto públicas como privadas. Con más presencia encontramos en primer lugar la Universidad Abat Oliva-CEU (16,3%), seguida de la Universidad de A Coruña con un 11,2%, la Universidad de Murcia con un 8,5% y la Universidad de Barcelona con un 7,2%. Destacamos además que en el 18% de los casos no se ha indicado el nombre de la universidad.

En lo que respecta a la franja de edad en la que se encuentran los participantes encontramos que un 16% no la indicó, más de la mitad (61,8%) se corresponde a edades entre los 20 y 40 años (concretamente un 31% se corresponde con profesorado entre los 31 y 40 años y un 30% del profesorado entre los 20-30 años). La presencia de profesores entre 41 y 50 años es del 16% y los profesores mayores de 51 años suponen el 6% del total de los participantes.



En primer lugar, en lo referido al conocimiento general en cuanto a TIC, aspectos básicos técnicos de uso e instalación y selección de recursos TIC, observamos que una gran cantidad de profesores participantes, concretamente el 70,5% tiene un conocimiento bastante alto a este respecto, un 16,5% tiene un conocimiento que se encuentra en un nivel medio y por último y en menor medida un 13% tiene un conocimiento bajo en cuento a estas cuestiones generales.

Por otra parte, en lo referido al conocimiento del profesorado de diferentes herramientas telemáticas, podemos destacar que un 70% de los profesores manifiestan que conocen bastante o mucho diferentes herramientas telemáticas, frente a un 30% que afirma conocerlas poco o nada. Estos datos se ven reflejados también en el uso que el profesorado hace de dichas herramientas para la docencia, ya que un 78% declara utilizarlas bastante-mucho, frente a un 22% que las utiliza poco o nada.

Adentrándonos un poco más en los aspectos de la competencia TIC referidos al diseño e implementación de las TIC encontramos que un 75% de los profesores que han participado tienen en cuenta diferentes aspectos clave importantes y necesarios a la hora de seleccionar unas determinados recursos, frente a un 25% que no tiene en cuenta dichas cuestiones en la selección e integración de recursos.

Continuando con en el uso de las TIC en la docencia, concretamente en lo que se refiere a implementar y evaluar acciones educativas con TIC, conocimiento y uso de estrategias metodológicas, capacidad para estimular la participación de los alumnos y la evaluar con TIC, aproximadamente la mitad de los profesores participantes (54%) tiene un conocimiento medio-bajo al respecto, frente a un 44% que tiene un conocimiento medio-alto en estas cuestiones.

Respecto a la publicación de contenidos digitales en la red, más de la mitad del profesorado (605) afirma que no publica sus contenidos en red y que tampoco emplea para ello formatos abiertos con la intención de compartir y reutilizar materiales con otros docentes, un 40% de los profesores se encuentra en el otro extremo y sí afirma llevar a cabo este tipo de acciones. Los mismo datos se repiten en lo que se refiere a la participación en acciones formativas y proyectos de innovación sobre TIC, siendo de nuevo la mayoría (60%) lo que participan en dichas actuaciones.

Por otra parte, en lo que se refiere al uso de aplicaciones telemáticas de la universidad para la gestión y administración se encuentra en un punto bastante intermedio, siendo un 42% de los profesores los que si hacen uso frecuentemente de dichas herramientas.

En último lugar, en lo referido a las acciones que el profesorado lleva a cabo para la mejora de su competencia TIC, un 64% de los profesores contesta que si lleva a cabo este tipo de actuaciones y participa en redes con otros profesores de cara a la mejora de su propia mejora, encontrando además que un 78% de los profesores afirma que sí reflexiona tanto de forma individual como colectiva para la mejora de su competencia TIC.

De forma general, unificando todos los componentes de la competencia TIC presentados anteriormente, encontramos que el 66% de los profesores que han participado acumula una puntuación que lo posiciona en un nivel de competencia alto, un 7,5% en un nivel medio y un 26,5% que se encuentra en un nivel bajo.

Así pues, después de presentar los datos más destacados sobre el estado general de la competencia TIC de los profesores que voluntariamente han completado el instrumento de autoevaluación,

pasamos a presentar las conclusiones más importantes respecto al mismo.

Conclusiones

De manera general podemos destacar que los datos obtenidos son bastante satisfactorios en cada uno de los bloques analizados. Estos datos se contrarrestan con los datos obtenidos en estudios anteriores en lo que aplicó el cuestionario de competencias TIC a profesores universitarios (Prendes, 2010, Gutiérrez, 2011) y en los que se observó como el conocimiento era algo mayor en los primeros bloques referidos a conocimientos generales y algunas cuestione sobre la selección de recursos en el aula, pero mucho más bajo en lo referido al uso de herramientas, metodologías, evaluación de la acción con TIC, participación en acciones formativas para la mejora de la competencia TIC y reflexión sobre dichas acciones. Encontramos por tanto que cuando los mismos indicadores han sido aplicados a modo de autoevaluación, los resultado obtenidos han sido mucho más positivos en cada uno de los niveles y de forma general.

El perfil general del profesorado que ha participado podría describirse de la siguiente forma:

- El conocimiento general sobre las TIC se encuentra en un nivel satisfactorio. Se posee un nivel a este respecto que puede considerarse como alto, conociendo los conceptos básicos del ordenador, siendo capaz de seleccionar y adquirir recursos TIC y estando preparado para resolver incidencias técnicas y aprender el uso de herramientas de forma autónoma.
- En cuanto al uso de las TIC en el aula encontramos datos que también son bastantes positivos. En general el conocimiento y el uso que se hace respecto a las principales herramientas de comunicación e información: chats, videoconferencia, redes

sociales, editores multimedia, paquetes ofimáticos…(incluidas herramientas de software libre) es alto, lo que es bastante positivo ya que observamos que dichas herramientas además de conocerse, son empleadas dentro del aula. Respecto a la elección de recursos TIC en el aula, es positivo que la mayoría de profesores tenga en cuenta los diversos aspectos que condicionan el éxito de la experiencia, como la facilidad de uso, la accesibilidad, el tiempo de dedicación y las necesidades de aprendizaje de los alumnos ya que son cuestiones que hacen que la integración del recurso sea lo más satisfactoria posible, lo cual es un aspecto positivo de la competencia TIC.

- A pesar de lo anterior, son más los profesores que han manifestado tener dificultades en lo referido al conocimiento y uso de estrategias metodológicas con TIC, a la capacidad de estimular la participación de los alumnos en entornos virtuales, a desarrollar procesos de evaluación con TIC y utilizar los servicios de apoyo para el uso de TIC que se proporcionan desde su propia universidad. Este es uno de los aspectos menos destacado en lo referido a la competencia TIC del profesorado participante.
- Otras de las cuestiones que es susceptible de ser mejorada se refiere a la publicación de contenidos digitales en la red, siendo aconsejable que se comenzara a hacer en entornos de libre acceso de manera que dichos contenidos se puedan compartir y reutilizar mejorando positivamente la capacidad de participación en el mundo digital, compartiendo información y construyendo comunidades virtuales.
- En cuanto a las competencias relacionadas con la investigación y la formación con TIC el nivel encontrado es alto. El profesorado participante forma parte de cursos de formación relacionados con las TIC y participa y se interesa por proyectos de innovación educativa con TIC. Además aprovecha adecuadamente las TIC para la los procesos de administración y gestión electrónica lo que reduce considerablemente el tiempo dedicado a este tipo de tareas.

- En último lugar es destacable como más de la mitad de los participantes pone en marcha procesos de reflexión sobre su práctica docente con TIC, ya sea mediante la participación en foros, en redes profesionales o difundiendo su experiencia docente, etc. Además de lo anterior el profesorado que ha contestado tiene un conocimiento elevado sobre aspectos generales de la introducción de las TIC en el aula como las políticas educativas, las buenas prácticas educativas con TIC y sobre todo sobre el papel que juegan las TIC en su práctica docente y en la futura profesión de sus alumnos, lo que nos demuestra una actitud bastante positiva a este respecto.

Referencias bibliográficas

AYLETT, R. Y GREGORY, K. (1997). Criteria for teaching competence and teaching excellence in Higher Education. London: Falmer Press.

BADIA, A. (2004). Del docente presencial al docente virtual. Barcelona: UOC.

BOZU, Z. Y HERRERA, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 2, 87-97.

BRASLAVSKY, C. (1998). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de posgrado de formación de profesores. Reunión de Consulta Técnica para el análisis de políticas y estrategias de formación de profesores. OEI. Bogotá, Colombia.

CANO, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Barcelona: Graó.

DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el S. XXI. Madrid: Santillana. Ediciones Unesco

ESCUDERO, J.M. (2006). El profesor y su formación: Competencias y formación docente al servicio de un modelo de escuela en nuestro tiempo. En Programa y desarrollo temático de Formación y Actualización de la Función Pedagógica (pp. 84-108). Universidad de Murcia.

FIALDEN, J. (2001) Higher Education Staff Development: Continuing Mission. Thematic Debate of the Follow-up to the World Conference on Higher Education. UNESCO (en línea) [Fecha de consulta 10-9-13].

GUTIÉRREZ, I. (2011). Competencias del profesorado universitario en relación al uso de Tecnologías de la Información y la comunicación. Análisis de la situación en España y propuesta de un modelo de formación. Tesis Doctoral.

HANNA, D. (2002). Nuevas perspectivas sobre el aprendizaje en la enseñanza universitaria. En D. Hanna. La enseñanza universitaria en la era digital. (pp. 59-83). Barcelona: Octaedro.

IMBERNÓN, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En J. M. Escudero y A. Luis (coords.). La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas (pp. 231-243). Barcelona: Octaedro.

LE BOTERF, G. (2000). La ingeniería de las competencias. Barcelona: Gestión 2000.

MCCLINTOCK, R. (2007) Renovación del vínculo progresista con la posteridad a través de la construcción social de las comunidades de aprendizaje digital. Una agenda para educadores. *Revista de Curriculum y Formación del profesorado. 11, 1,* 11-55.

MCKEACHIE, W, J. Y SVINICKI, M. (2006). McKeachie´s Teaching Tips. College Teaching Series.

MONEREO, C. (COORD.) (2005). Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender. Barcelona: Graó.

MUÑOZ, P. Y GONZÁLEZ, M. (2010). Análisis del grado de formación del profesorado de la universidad de A Coruña en el área de programación y bases de datos bajo sistemas de e-learning. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 36, 101-114.

OLCOTT, JR. Y SCHMIDT, K. (2002). La redefinición de políticas y prácticas del profesorado en la era del conocimiento. En D. Hanna. La enseñanza universitaria en la era digital (pp. 265-291). Barcelona: Octaedro.

PERRENOUD, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: GRAÓ.

PRENDES, M.P. (Dir.) (2010). Competencias TIC para la docencia en la universidad pública española: Indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas. Informe del proyecto financiado por la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación del Ministerio de Educación dentro de la convocatoria Estudio y Análisis (EA2009-0133).

UNESCO, J. (1998). Higher Education Staff Development: Continuing Mission. Thematic Debate of the Follow-up to the World Conference on Higher Education. UNESCO (en línea) [Fecha de consulta 10-9-13]

ZABALZA, M.A. (2007). Planes de formación del profesorado universitario. Encuentro ANECA sobre La evaluación del profesorado dentro de los Sistemas de Garantía de Calidad de las Instituciones Universitarias (en línea) [Fecha de consulta 10-9-13].

Recepción, audiencias y consumo cultural en venezuela (período: 2000-2011)

Gustavo Hernández Díaz
Universidad Central de Venezuela

Abstract

Analizamos el estado del arte de los estudios de recepción, audiencias y consumo cultural en Venezuela durante el período 2000-2011. Examinamos enfoques teóricos sobre el campo de la recepción mediática y cultural, desde las propuestas conceptuales de Aguirre, Barrios y Hernández Díaz. Culmina esta ruta investigativa con una agenda de recepción para los próximos años.

Los niños como emirecs de producciones audiovisuales: una práctica educomunicativa

Lorena Laiglesia Maestre
Marta Lazo, Carmen
UNED

Abstract

En esta propuesta se pone de manifiesto un interés absoluto hacia las relaciones que los menores presentan frente a las pantallas. Pretendemos analizar cómo es la audiencia infantil y cómo es capaz de comprender e interpretar los mensajes audiovisuales recibidos. Haremos un recorrido que tome como punto de partida el desarrollo de un espíritu crítico que queremos que desarrollen los menores siendo éstos valorados desde la perspectiva de agentes activos capaces de seleccionar y consumir críticamente la información recibida en tanto que se tornan como participantes activos. En importante considerar las posibilidades que los medios digitales de la actual sociedad posibilitan desde un enfoque abierto y constructivo, de tal manera que permitan que los niños se posicionen desde la mirada del EMIREC audiovisual, asumiendo roles de recepción y emisión simultáneamente.

Con esta propuesta queremos dar respuesta al objetivo principal de esta investigación que es el siguiente:

"Analizar cómo afecta la creación y producción de mensajes audiovisuales a la reinterpretación de los contenidos narrados, teniendo en cuenta las diferencias que se producen en función de la variabLe edad".

Para ello se ha diseñado una metodología que creemos que dará respuesta de forma válida a lo que queremos estudiar. Se ha tenido en consideración los siguientes aspectos:

Nuestra investigación se enmarca dentro de un diseño quasiexperimental. Aplicaremos dos variables, teniendo en cuenta la función que realizan en nuestro estudio: la variable independiente que es la edad de los niños (grupos de 7-9 y 10-12 años) y la variable dependiente que es la producción o no de videos por parte de los niños. Concretamente, el grupo de control está formado por niños que no van a producir un video, y por el contrario el grupo experimental estará formado por niños que tendrán la oportunidad de manifestar sus creaciones audiovisuales de forma lúdica y creativa

Por otro lado la metodología más adecuada para nuestro estudio es de tipo cualitativa y cuantitativa, se trata de una combinación de técnicas: el cuestionario y los grupos de discusión respectivamente.

Una vez analizados los resultados de los cuestionarios, procederemos a la selección de los videos del proyecto KINE (Disponibles en el CanalUNED de la propia UNED) que más se adapten a las características e intereses de los niños de esta edad.

Con esta propuesta y mediante las distintas fases que se llevarán a cabo en el proceso de investigación queremos dar respuesta a la necesidad de partir de una Educación en materia de Comunicación, donde los niños sean los protagonistas de sus aprendizajes, que de manera colaborativa y lúdica participen como creadores de sus propias producciones logrando dar muestras de un sentido crítico para interpretar y trasformar su realidad."

Prevención, diagnóstico e intervención dirigida a adolescentes que realizan un uso problemático de las redes sociales virtuales

Rafael López Azuaga
Universidad de Cádiz

Abstract

Desde una asociación sin ánimo de lucro, se le solicitó al autor de la comunicación que diseñase un proyecto de prevención, diagnóstico e intervención dirigido a adolescentes que realizaban un uso problemático de los videojuegos en línea y de las redes sociales virtuales. Se comenzó, entonces un proceso de revisión bibliográfica en la cual se estuvo en contacto con profesores universitarios cuya rama de investigación eran las adicciones tecnológicas, aunque preferiblemente se les llama "uso problemático de las nuevas tecnologías". Gracias a la bibliografía consultada y a sus orientaciones, se diseñó un proyecto que posteriormente fue revisado por los mismos profesionales.

En dicho proyecto, por un lado, se muestran propuestas de intervención que tienen el objetivo de prevenir actitudes en los

adolescentes que conlleven a que realicen un uso inadecuado de las redes sociales virtuales y de los videojuegos en línea, en el sentido de que su dedicación en exceso conlleva a que sufran problemas en su rendimiento académico y en su vida familiar y personal. Por otro lado, se diseñaron unos criterios para diagnosticar a adolescentes que pudieran estar en riesgo de padecer estos síntomas adictivos, tomando como referencia instrumentos validados y el asesoramiento recibido por profesionales. Finalmente, se plantean propuestas para la intervención en personas a las cuales se les ha diagnosticado la adicción. Hay propuestas de sesiones individuales entre psicopedagogo y adolescentes, otras donde se trabajan en pequeños grupos de adolescentes en los cuales el aprendizaje cooperativo es la metodología clave, y otras donde las familias cooperan para ayudar a su hijo-a a superar adicción y realizar un uso adecuado de estas nuevas tecnologías. En ningún momento se trata de que dejen de utilizarlas puesto que son unas herramientas esenciales para adaptarse a las necesidades y demandas de la sociedad, además de que pueden presentar un enorme potencial educativo, siempre y cuando se planteen de manera adecuada.

Lamentablemente, la crisis económica que actualmente padecemos interrumpió la marcha del proyecto. No obstante, creemos oportuno difundir nuestras intenciones con el objetivo de formar a profesionales que pudieran interesarse en esta temática. En esta comunicación nos centraremos solamente en las adicciones a las redes sociales virtuales."

Apocalípticos y enRedados. Relación dialógica y capacidad crítica en la percepción audiovisual y digital

Rafael Marfil-Carmona
rmarfil@ugr.es
Universidad de Granada

Resumen

En el ámbito de la educación mediática, las experiencias docentes han experimentado notables avances en el fomento de la faceta creadora y expresiva. La pedagogía contemporánea y la nueva realidad digital son buenos aliados para el impulso de la creatividad en el reconocimiento de inteligencias múltiples (Gardner, 1995), frente a tradiciones más cercanas a la transmisión vertical de conocimientos. Sin embargo, si atendemos a las dimensiones de la competencia en comunicación audiovisual (Ferrés, 2007), la que hace referencia a la percepción, audiencia e interacción cobra una especial importancia en nuestros días. Dentro de esa dimensión, la capacidad crítica debe seguir siendo un objetivo prioritario de la educomunicación, tal y como se expone en este texto, que tiene un carácter analítico y argumental, centrándose en los nuevos contextos de percepción y acción.

La alfabetización destinada a crear, utilizando lenguajes y tecnologías audiovisuales y digitales, no debe perder la oportunidad para usar esos medios como vehículo para la reflexión, el debate y el cuestionamiento desmitificador, impulsando procesos dialógicos en torno a la propia realidad mediática. En el texto previo a una entrevista de prensa a Umberto Eco (Sánchez Vallejo, 2013, mayo), se propone la sustitución de la terminología clásica del ensayo "Apocalípticos e integrados" por "apocalípticos y enRedados", sintetizando así las nuevas posibilidades conceptuales que ofrece la Red. Las TIC pasan a convertirse en TRIC (Gabelas, Marta-Lazo y Aranda, 2012), integrando el factor "R" por su vertiente relacional, una característica que debe aprovecharse para el impulso de dinámicas dialógicas destinadas a fomentar la comprensión crítica del imaginario que nos llega a través de las pantallas. Se trata de aprender en red sobre la propia Red, fomentando una visión crítica y transformadora de la realidad.

Palabras clave: Educación mediática, capacidad crítica, percepción audiovisual, TRIC, redes sociales.

Introducción. Hacer y pensar

Durante los últimos años, la educomunicación se está centrando prioritariamente en el ámbito audiovisual y digital, contemplando asimismo la compleja y revolucionaria vertiente relacional que conlleva Internet. Se trata de una adaptación lógica a los tiempos y al nuevo contexto comunicacional, después de ir cerrando etapas que, a finales del siglo XX, evolucionaron desde la reflexión crítica ante los medios hasta la expansión de modelos anglosajones acompañados de paradigmas economicistas instalados en el sistema educativo, tal y como explica Roberto Aparici (2010:11). Sin embargo, el momento actual y las posibilidades que ofrecen Internet y las herramientas digitales plantean una situación que demanda amplitud de miras, combinando la faceta activa y creadora con las metodologías dialógicas y reflexivas propuestas por los pioneros de este campo

interdisciplinar. El objetivo de este texto es, en síntesis, hacer una llamada para recuperar esa esencia y evitar la confusión limitadora entre educación mediática y adiestramiento técnico, destacando la importancia de la capacidad crítica y de las metodologías dialógicas y relacionales para la transformación social, un objetivo que, por ambicioso y utópico que pueda parecer, no debe nunca perderse de vista. De ahí el interés en la recepción de los mensajes, en los efectos sociales y en la dimensión de la ciudadanía como público activo.

La omnipresencia de la imagen y de la comunicación a través de las pantallas son factores que hacen comprensible el hecho de que se haya dirigido el foco hacia el mensaje audiovisual, así como hacia las posibilidades y repercusiones de la comunicación en entornos digitales, que han hecho posible una interactividad impensable en unos esquemas originales que, partiendo de la lingüística, describían inicialmente el proceso de la comunicación (Jakobson, 1975).

Además de esa transformación de la realidad mediática, en determinadas zonas del mundo (no tanto en otras) es constatable el acceso a las herramientas y la familiaridad con los lenguajes y las posibilidades creativas por parte de la ciudadanía en general y de la juventud en particular. Se han incrementado exponencialmente las posibilidades de creación, de realización práctica y de inmersión real en cualquier actividad educativa vinculada a la comunicación audiovisual y digital. Este factor ha hecho que las iniciativas relacionadas con la educación mediática sean diseñadas desde una óptica eminentemente práctica, una tendencia que es positiva en principio, siempre que no reste calidad al proceso de asimilación conceptual y al desarrollo de la capacidad crítica que debe venir aparejado con una actividad que pretenda situarse en el sentido original de la educomunicación, iniciada desde la búsqueda de la dignidad, del desarrollo personal y colectivo, con una visión que siempre ha trascendido el mero adiestramiento técnico.

Gracias al enfoque activo, es verdad que la mirada del alumnado, de docentes e investigadores está dirigida hacia las posibilidades del "hacer", lo que encaja con la mayor parte de las corrientes pedagógicas contemporáneas y, con sus luces y sombras, con cierta tenden-

cia del sistema a vincular lo que sucede en el aula con el "mundo real". En este sentido, el sistema lanza un mensaje velado: la teoría crítica o el diálogo en un entorno docente, por ejemplo, son procedimientos que se distancian de la realidad, que últimamente se mide en ratios de eficiencia empresarial y economicista, pragmática en definitiva. La consideración de la Filosofía como una materia "no instrumental" en las propuestas legislativas más recientes es un buen ejemplo del paradigma dominante.

En este texto se propone que, más allá de las bondades de una pedagogía de los medios centrada en aprender haciendo, es importante no dejar atrás habilidades esenciales como la capacidad crítica ante el sistema mediático y, por tanto, ante el entorno que afecta más directamente al alumnado en su vida cotidiana. En otras palabras, se trata de advertir que, siendo positivo comprender el lenguaje audiovisual y realizar una inmersión real y participativa en la Red, esa faceta creadora no debe detenerse en el placer creador o estético, sino que debe conectar con la visión transformadora y crítica que forma parte de la razón de ser de la educación mediática. Solo de esa forma, uniendo el acceso a los medios y activando los procesos de pensamiento crítico, se ofrece una respuesta a la vocación fundacional de un ámbito interdisciplinar que nació, precisamente, para favorecer procesos reales de emancipación y empoderamiento ciudadano, aunando el acceso a los medios con una vocación transformadora de la realidad (Freire, 1969; Kaplún, 1998). Precisamente por constituir una defensa del trabajo dialógico y conceptual, esta aportación no se basa en la cuantificación de un estudio de campo, sino en el desarrollo de una línea reflexiva y argumental.

Metodología. La importancia de la capacidad crítica

Es indiscutible el protagonismo de los medios digitales y, en esos medios, el reinado del mensaje videográfico, con un crecimiento exponencial cuantitativo (cada vez más horas de vídeo en la Red) y cualitativo (cada vez de mayor interés por parte del internauta). Y en

la educación audiovisual, parece que hay consenso en lo apropiado de impulsar la faceta expresiva en un contexto pedagógico que valore inteligencias múltiples (Gardner, 1995), entre las que se encuentra la inteligencia creadora (Marina, 1993), superando así modelos verticales basados en una exposición conceptual con escasa capacidad didáctica.

Experimentar y conocer el proceso creativo es la mejor manera de comprender en profundidad el mensaje, tener presente el contexto de producción y ser crítico con respecto a los contenidos audiovisuales, lo que se produce de una forma paralela al incremento del disfrute estético. En este sentido, es cierto que la creación de un cortometraje se convierte en "una metáfora de la educación mediática" (Marta-Lazo y Gabelas, 2012). En resumen, la enseñanza activa nos lleva a contemplar el medio como una vía para la libre expresión, algo muy importante en una sociedad democrática. En la didáctica del cine, por ejemplo, es difícil poner en duda lo que afirma Alain Bergala:

> "Cada vez estoy más convencido de que no hay por un lado una pedagogía del espectador necesariamente limitada, por naturaleza, a la lectura, al desciframiento, a la formación del espíritu crítico, y por el otro lado una pedagogía del pasaje al acto. Puede haber una pedagogía centrada en la creación tanto cuando se miran las películas como cuando se realizan" (Bergala, 2007: 38).

En esa línea, el aprendizaje audiovisual no debe limitarse de forma exclusiva a la faceta lectora, sino incorporar la dimensión creadora. Sin embargo, y ese es el propósito fundamental de este texto, una vez dicho esto es importante llamar la atención sobre el efecto contrario, es decir, el hecho de caer en las limitaciones del aprendizaje técnico, en un modelo educativo basado en el hacer sin reflexión ni diálogo. La enseñanza de la comunicación audiovisual corre este riesgo.

Ese practicismo tecnológico es algo propio de una sociedad y una escuela obsesionadas por la acción permanente, pero que no tienen muy claro a qué fin está destinada esa acción. En esa línea, es con-

veniente que la educomunicación vigile, de forma especial, que no se desatienda la capacidad crítica, una vertiente que debe estar presente la percepción, audiencia e interacción, pero directamente relacionada con el resto de dimensiones de la competencia en comunicación audiovisual definida por Joan Ferrés (2007).

Por otra parte, la preeminencia del mensaje secuencial no debe llevar, en ningún momento, a dejar en el olvido temáticas como la creación y el análisis de la imagen fija, periodística o publicitaria, igual o más presente en la Red que la videográfica; la influencia y los procesos de gestión publicitaria; el diseño de la imagen de marca y, por supuesto, el funcionamiento corporativo y editorial de los medios que generan opinión. Como ejemplo concreto, una vez que sabemos hacer un corto o subir un vídeo a la Red, no está de más plantearnos cómo se sostiene económicamente la plataforma a la que estoy subiendo esos vídeos, o de qué forma se financian la televisión y la industria del cine, qué dependencia tienen los nuevos medios *on line* de los anunciantes, y cómo influye esa dependencia en la libertad informativa, por mencionar algunas temáticas relevantes.

En esa línea, es necesaria la perspectiva de la teoría crítica, la revisión del propio sistema económico, del que depende directamente el entramado mediático, con la existencia de monopolios que dominan Internet. Sin embargo, un concepto sesgado de alfabetización vinculada exclusivamente a aprender lenguaje y técnicas ha cobrado un especial protagonismo en el inicio del siglo XXI. En este sentido, anima encontrar iniciativas de reflexión que vinculen el concepto educación con el de mercado desde una perspectiva crítica (Reig y Mancinas-Chávez, 2013). Quizá la Economía o el Marketing, entre otras áreas de conocimiento, deberían estar también, desde hace tiempo, en este debate interdisciplinar.

Estos factores son solo algunas posibilidades que sitúan al alumnado en una toma de conciencia de su rol como perceptor y como parte activa de la ciudadanía. No debemos olvidar que la mayoría de las personas no se van a dedicar a la realización cinematográfica o audiovisual, pero sí serán consumidoras de medios. Ese perfil hace inevitable que seamos conscientes, cuanto antes, de nuestro papel

como audiencia. Es desde esta perspectiva desde la que se deben diseñar acciones educativas destinadas a fomentar la capacidad crítica, una cuestión para la que se propone el aprovechamiento de modelos dialógicos de trabajo en el aula, más aún cuando la Red ofrece una marco efectivo para implementar esas metodologías de trabajo en Educomunicación:

> "En esa superación de roles que permiten las tecnologías digitales, donde todos podemos ser interactuantes, es preciso recuperar y desarrollar conjuntamente una perspectiva crítica" (Aparici, 2010: 13).

Resultados. Diálogo en red

En la presentación de la figura y la obra de Umberto Eco, antes de una entrevista en prensa (Sánchez Vallejo, 2013, mayo), se propone sustituir la referencia terminológica "Apocalípticos e integrados" (Eco, 1968) por "apocalípticos y enRedados", más adecuada a lo que sucede en la actualidad. Efectivamente, la inmersión e implicación participativa en la Red, en mayor o menor grado, es una realidad en aquellos países cuya ciudadanía tiene acceso a las condiciones suficientes de tecnología y señal.

La confluencia entre la faceta activa y receptora, comentada anteriormente, nos hace constatar que gran parte de la población mundial está completamente "enRedada", haciendo más vigentes que nunca las definiciones de *EMIREC* (Cloutier, 1975) y *prosumer* (Toffler, 1979), entre otros términos que explicaban la doble vertiente emisor-creador/receptor-consumidor, y que fueron elaborados décadas antes de hacer patente su verdadero significado. Se trata, por tanto, de otro argumento en torno a lo indivisible de la actividad creadora y la lectura crítica en la educación mediática.

Además de la faceta creadora, de escritura, consumo e inmersión en redes, el dispositivo de recepción se ha transformado radicalmente, en un cambio que conlleva factores psicológicos y emocionales, como sucede en lo fílmico (Zumalde, 2011) y que siempre debe

tener presente que el acto perceptivo se desarrolla a través de una constante interconexión, en la que destaca especialmente el valor relacional de la comunicación en Internet, apoyado por la acción grupal y la creación colectiva: "De igual modo que el cerebro hace cosas que una sola neurona no puede hacer, las redes pueden hacer cosas de las que una sola persona es incapaz" (Christakis y Fowler, 2010: 14). Lo emocional y el factor colectivo de relación conforman la esencia de una nueva percepción 2.0, en contextos interactivos de hipermediaciones (Scolari, 2010).

No obstante, en ese complejo entramado de relación e intercambio, no hay que perder de vista la vigencia de las teorías iniciales de la comunicación, centradas en un análisis de datos que llegaron en su momento a la elaboración de una Teoría Matemática (Shannon y Weaver, 1981). Tendencias en el periodismo como el *Big Data* son una clara muestra de valor que siguen teniendo algunos conceptos de mediados del pasado siglo, interpretados desde el prisma de las circunstancias actuales. Cuestión distinta sería dibujar, más allá de lo informativo, los rasgos distintivos del audiovisual en la Red, así como las claves de su enseñanza, que siguen pasando por atender a una pluralidad de factores: ético, estético, técnico, narratológico, emocional e informativo, compartidos en mayor en menor medida con sus desarrollos periodísticos, publicitarios o de ficción.

Este cambio sustancial en los roles y en el propio funcionamiento de la comunicación, ha hecho posible que las TIC pasen a convertirse en TRIC (Gabelas, Marta-Lazo y Aranda, 2012), integrando el factor "R" por su vertiente relacional, una característica que debe aprovecharse para el impulso de dinámicas dialógicas destinadas a fomentar la comprensión crítica del imaginario que nos llega a través de las pantallas. Es una oportunidad para ejercitar nuestra capacidad de escucha. Se trata de aprender en red sobre la propia Red, creando y expresando nuestra propia opinión e identidad, pero reflexionando y dialogando para desmitificar algunas cuestiones aparentemente indiscutibles. Ser crítico ante los medios es ser crítico ante el mundo, un paso necesario para conseguir su transformación.

Ya en la segunda década del siglo XXI, se van revisando algunos conceptos que parecían otorgar excesivas destrezas y capacidades a los jóvenes por el hecho de haber nacido a partir de una fecha determinada y formarse en entornos tecnológicos. Los nativos digitales (Prensky, 2001) desarrollan, por regla general, más habilidades técnicas, si bien esas competencias no aseguran la madurez en el uso de la información, el favorecimiento de la integración social o el ejercicio de una ciudadanía responsable.

Además, no toda la población es joven, ni nació y se formó en un entorno tecnológico. Indicadores recientes del grado de alfabetización audiovisual de la ciudadanía española muestran las carencias en cada una de las franjas de edad (Marta-Lazo y Grandío, 2013; Sánchez-Carrero y Aguaded-Gómez, 2013), por lo que hay mucho trabajo por hacer.

Es indudable que la sociedad está "enRedada" a través de las tecnologías. Sin embargo, la perspectiva apocalíptica, en su sentido más ortodoxo vinculado a la defensa de medios tradicionales frente a la innovación, no tiene cabida en el siglo XXI. Cuestión distinta es que se cuestione el uso de esos medios y la organización impuesta, proponiendo iniciativas que beneficien al grupo y al individuo desde una teoría crítica, con referencias que pueden encontrarse desde Habermas (1987) hasta Postman (1991), pasando por Dorfman y Mattelart (1972) o Giroux (1996), todo un marco de revisión que siempre debería estar próximo a cualquier paradigma de la educomunicación que esté por llegar. Por suerte, la óptima integración de hacer y pensar, de crear y percibir de forma crítica, no nos obliga a tomar partido por un modelo educativo excluyente. Ese es el potencial de nuestra nueva realidad 2.0.

Conclusiones y discusión

- Las posibilidades de la comunicación digital, desde una perspectiva educativa, deben impulsar el aprendizaje creativo, pero sin descuidar la visión crítica, dialógica y reflexiva que forma parte de la esencia de la educomunicación.

- Frente al adiestramiento tecnológico, hay que reservar un espacio destacado para la esencia reflexiva y emancipadora que dio lugar al nacimiento del campo interdisciplinar de la Educación Mediática.
- El factor "R", basado en la dimensión relacional de los nuevos medios digitales, nos lleva a la aplicación del término TRIC (Gabelas, Marta-Lazo y Aranda, 2012) para definir el uso actual de las tecnologías de la Comunicación e Información.
- No solo se ha transformado el tipo mensaje en nuestros días, basado en la interactividad y la hipermediación, sino que destaca el componente emocional en los nuevos entornos de comunicación y aprendizaje, un aspecto vinculado de forma directa con una actividad diaria de permanente conexión. Las otras personas dan sentido a nuestra actividad en la Red.
- Frente a visiones apocalípticas, centradas en una lucha perdida contra la implementación de las tecnologías, sí tiene cabida el impulso de una visión crítica, reflexiva y desmitificadora, impulsando una recepción activa y comprometida, y siguiendo así la esencia original que dio lugar al desarrollo del campo interdisciplinar de la Educomunicación.

Referencias bibliográficas

APARICI, R. (2010). "Introducción: Educomunicación más allá del 2.0". En R.APARICI (coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa. 1a. ed., pág. 9-23.

BERGALA, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella.* Barcelona: Laertes.

CLOUTIER, J. (1975). *L´Ere d´EMEREC ou la communication audio-scripto-visuelle*. Montreal, Canadá: Les Presses de l' Université de Montreal.

CHRISTAKIS, N. A., FOWLER, J. H. (2010). *Conectados. El sorprendente poder de las redes sociales y cómo nos afectan*. Madrid: Taurus-Santillana. 1ª. ed.

DORFMAN, A., MATTELART, A. (1972). *Para Leer al Pato Donald. Comunicación de masas y colonialismo.* México: Siglo XXI, 2005. 38ª. ed.

ECO, U. (1968). *Apocalípticos e integrados.* Barcelona: Lumen-Fábula, 2001. 4a. ed.

FERRÉS, J. (2007). "La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores". *Comunicar*. Núm. 29, pág. 100-107.

FREIRE, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad.* Salamanca: Siglo XXI, 2009. 1a. ed. revisada.

GABELAS, J.A., MARTA-LAZO, C., ARANDA, D. (2012). "Por qué las TRIC y no las TIC". *COMeIN. Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación*. Núm. *9*. [En línea] Disponible en http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero09/articles/Article-Dani-Aranda.html [Fecha de consulta: 10/09/2013].

GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, 2011. Biblioteca Howard Gardner, 1a. ed.

GIROUX, H. A. (1996). *Placeres inquietantes.* Barcelona: Paidós. 1ª ed.

HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa.* Madrid: Taurus, 2003. 4a. ed.

JAKOBSON, R. (1975). *Ensayos de lingüística general.* Barcelona: Seix-Barral. 1a. ed.

KAPLÚN, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación.* Madrid: Ediciones de la Torre. 1a. ed.

MARINA, J.A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora.* Anagrama: Barcelona, 2000. Colección Compactos. 1ª ed.

MARTA-LAZO, C., GABELAS, J. A. (2012). "La creación de un cortometraje como metáfora de la educación mediática". *Revista ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*. Vol. 10. Núm. 1, pág. 41-60.

MARTA-LAZO, C., GRANDÍO, M. (2013). "Análisis de la competencia audiovisual española en la dimensión de recepción y audiencia". *Comunicación y Sociedad*. Vol. 26. Núm. 2, pág. 114-130. [En línea] Disponible en http://www.unav.es/fcom/comunicacionysociedad/documentos/pdf/20130503101839.pdf [Fecha de consulta: 10/09/ 2013].

POSTMAN, N. (1991). *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del "show business"*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad. 1ª ed.

PRENSKY, M. (2001). "Digital Natives, Digital Inmigrants". *On the Horizon. MCB University Press*. Vol. 9. Núm. 5, octubre [En línea]. Disponible en http://www.nnstoy.org/download/technology/Digital%20Natives%20-%20Digital%20Immigrants.pdf. [Fecha de consulta: 10/09/ 2013].

REIG, R. (Dir.), MANCINAS-CHÁVEZ, R. (Coord.). (2013). *Educación para el mercado. Un análisis crítico de mensajes audiovisuales destinados a menores y jóvenes*. Barcelona: Gedisa. 1ª ed.

SÁNCHEZ-CARRERO, J., AGUADED-GÓMEZ, J.I. "El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza". *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*. Vol. 19. Núm.1*,* pág. *265-280*. [En línea] Disponible en http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/42521/40430 [Fecha de consulta: 10/09/ 2013].

SÁNCHEZ VALLEJO, M.A. (2013, 24 de mayo). "Umberto Eco: La cultura no está en crisis; es crisis". *El País*. [En línea] Disponible en http://cultura.elpais.com/cultura/2013/05/23/actualidad/1369333134_264650.html [Fecha de consulta: 10/09/ 2013].

SCOLARI, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa. 1ª ed.

SHANNON, C.E., WEAVER, W. (1981). *Teoría matemática de la comunicac*ión. Madrid: Forja.

TOFFLER, A. (1979). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.

ZUMALDE, I. (2011). "La emoción fílmica: un análisis comparativo de las teorías cinematográficas". *Revista Latina de Comunicación Social*. Vol. 66, pág. 326-249. DOI: 10.4185/RLCS-66-2011-936-326-349.

Qué motiva a los futuros profesionales de la comunicación para iniciar unos estudios superiores en un momento de retroceso del sector y de incertidumbre laboral

Miguel Ángel Ortiz Sobrino
Dolores Rodríguez Barba
María José Pérez Serrano

Abstract

Durante los años 2010-2013 se están realizando estudios comparativos para conocer mejor el perfil de los estudiantes de los Grados en Comunicación en la Universidades de la Comunidad de Madrid (Periodismo, Comunicación Audioviusal o Publicidad y Relaciones Públicas) a partir de la Summer Media School de la Fundación FIDES y la Universidad Francisco de Vitoria (UFV) Una de las cuestiones destacadas, y que es motivo para la reflexión en esta comunicación, trata sobre la motivación que sienten estos futuros profesionales de la comunicación para iniciar estos estudios superiores. La metodología se ha basado en la utilización de un cuestionario

cuya evolución ha ido de las treinta y cuatro preguntas iniciales en 2010 a las cuarenta y seis de 2013, con multirespuesta, sobre una muestra de 300 alumnos, que representa casi el 10% de los estudiantes que se matriculan en la Comunidad de Madrid en algún Grado en Comunicación. Además, se seleccionaron doce alumnos para hacer un focus group cualitativo que representaban proporcionalmente a los alumnos que optaban a los diferentes Grados. En este focus group se demandó al alumno una verbalización sobre los aspectos mas relevantes que se habían planteado en el cuestionario utilizado en la investigación cuantitativa. En cuanto a las conclusiones, se espera contrastar los resultados con de esta fase con los ya comprobados en los tres ejercicios anteriores y reforzar las principales causas de la demanda como la difusión y adaptación del Plan Bolonia y el interés por las dobles titulaciones; autorrealización ideológica y vocacional para ejercer profesiones derivadas de estos estudios; tendencias a la utilización de las redes sociales y consecuencias de la crisis financiera y económica en la elección de centros superiores públicos-privados.

Alfabetización mediática y participación ciudadana: estudio comparativo entre Europa y Brasil

Mônica Pegurer Caprino
mcaprino@gmail.com
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
Juan-Francisco Martínez-Cerdá
jmartinezcer@uoc.edu
Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

Resumen

El trabajo establece un análisis comparativo de los indicadores de alfabetización mediática de dos áreas geográficas diferentes, Europa y Brasil, y tiene como objetivo debatir si el creciente acceso a los dispositivos TIC tiene un reflejo paralelo en los índices de uso avanzado de Internet, de participación ciudadana y de desarrollo social. El estudio analiza, sobre todo, los indicadores relacionados con el uso avanzado de los media y de las herramientas digitales que pueden permitir a los usuarios incrementar sus habilidades comunicativas y niveles de participación ciudadana. Para debatir esas cuestiones, se tienen en cuenta datos estadísticas históricos relacionados con la alfabetización mediática y el desarrollo social de 27 países miembros

de la Unión Europea, confrontándolos con indicadores similares pertenecientes a Brasil. El análisis se basa en algunos de los estudios teóricos que se han realizado en Europa en los últimos cinco años en el campo de la alfabetización mediática, y recoge el concepto de la alfabetización mediática (*media literacy*) adoptado por la Unión Europea, considerando aspectos de acceso, pensamiento crítico y habilidades comunicativas. Los resultados apuntan a que, pese a existir un acceso creciente a las TIC en países como Brasil, regiones más desarrolladas a nivel internacional, como Europa, siguen teniendo mejores indicadores para dimensiones relacionadas con las habilidades que tienen que ver con usos avanzados de Internet, ámbitos necesarios para el desarrollo y el progreso social.

Palabras clave: Alfabetización mediática; TIC y participación ciudadana; brecha digital; Europa; Brasil

Introducción

Cuando se tienen en consideración los factores que intervienen en el desarrollo humano y el progreso de la sociedad, pocas veces se tienen en cuenta aquellos relacionados con la capacidad de utilización de los medios de comunicación por parte de los ciudadanos. Sin embargo, en nuestros días, la información es el valor económico de las sociedades, y el motor y eje sobre el que los diferentes actores sociales (empresas, gobiernos, asociaciones civiles, etc.) interactúan, conforme destaca Manuel Castells (2004). Así, actualmente, resultan relevantes todos los parámetros asociados a la creación, uso, difusión y manipulación de la información, tanto en el ámbito económico, como en el político, social o cultural.

Teniendo en cuenta esto panorama, el trabajo propone hacer un análisis comparativo del nivel de Evaluación de la Alfabetización Mediática (MLA, *Media Literacy Assessment*, en inglés) de dos áreas geográficas diferentes y claramente importantes a nivel mundial: por

un lado, de 27 países pertenecientes a la Unión Europea19, y por otro lado, de uno de los llamados países BRICS: Brasil.

Según lo observado, en países BRICS como Brasil, el acceso a los dispositivos tecnológicos crece de manera vertiginosa durante los últimos años, pero falta contrastar si dicho crecimiento se refleja también en los índices de uso avanzado de Internet, y de participación y desarrollo social.

Alfabetización mediática y ciudadanía activa

Con origen en la década de los años veinte del siglo pasado, los estudios relacionados con la *media literacy* se limitaban inicialmente a analizar la denominada alfabetización visual, es decir, a proyectos de interpretación de imágenes (Hobbs & Jenkins, 2009: 3). Así, se entendía la *media literacy* y la *media education* como una "defensa cognitiva" que permitía hacer frente a las muchas formas de propaganda abusiva hecha a través de los medios de comunicación. Según esta investigadora, es a partir de los años 70 cuando la *media education* empezó a ser reconocida como una "práctica crítica de ciudadanía".

En este sentido, quizás la definición de *media literacy* más utilizada por los estudiosos del área es la que fue planteada en 1992 en una conferencia internacional: *media literacy* es "la capacidad de un ciudadano para acceder, analizar, evaluar y producir información para unos resultados específicos" (Aufderheide, 1992). De manera más larga, también se puede decir que:

> "*Media literacy* es el término usado para describir las competencias y habilidades requeridas para el desarrollo independiente y consciente del ciudadano en el nuevo entorno comunicativo – digital, global y multimedia – de la sociedad de la información. La *media literacy* (o alfa-

19. En este trabajo no se ha tenido en consideración Croacia, puesto que se han utilizado datos estadísticos históricos: recordemos que Croacia ha sido admitida durante este año 2013 como miembro de la UE, y las series estadísticas históricas anteriores no lo tienen en cuenta todavía.

> betización mediática) es considerada el resultado del proceso de *media education*" (Pérez-Tornero, 2008: 103).

En años más recientes, se observa que la *media literacy* valora más la orientación participativa, la producción social, la comunicación para el desarrollo del conocimiento, la interactividad y el diálogo (Pérez-Tornero & Varis, 2012: 67). De hecho, desde organismos como la UNESCO se opta por esta orientación hacia el "empoderamiento" de la ciudadanía, como clave para el desarrollo pleno de la libertad de expresión y del derecho a la información.

Así, con el crecimiento de las tecnologías digitales a partir de la década de 1990, el concepto de *media literacy* adquirió otro elemento fundamental: la capacitación para la participación activa en la producción de mensajes comunicativos que, con Internet y las nuevas innovaciones digitales (dispositivos móviles con videos, etc.), generaron "una explosión de actividad creativa" (Bowman & Willis, 2003:18), que puede ser observada en determinados eventos como los ataques terroristas a las Torres Gemelas (2001), los atentados al metro de Londres (2005), el tsunami en Indonesia (2004) o el Movimiento del 15M en Madrid (2011).

Y es que la convergencia mediática que caracteriza el siglo XXI ha venido acompañada de lo que Jenkins (2009) vino a llamar "cultura participativa", en la que los nuevos consumidores de la información ejercen un papel activo, reelaborando y haciendo circular contenidos "en maneras nuevas y poderosas".

Por otro lado, hay que señalar que sin unas vías para la capacitación de los ciudadanos en aspectos relacionados con el análisis crítico de los contenidos mediáticos, pueden surgir claramente ciertas desigualdades, más allá de las asociadas a la denominada brecha digital.

Europa y Brasil

En Europa, el Parlamento Europeo de la Unión Europea, en diciembre de 2009, decidió -por un amplio 95,6%- que en los cole-

gios se tenía que impartir una asignatura relacionada con la *Educación Mediática*. Igualmente, el Consejo de Educación, Juventud y Cultura, en mayo de 2008, y el Comité de las Regiones, en octubre de 2008, ya habían reforzado la necesidad de desarrollar las habilidades relacionadas con el acceso, filtrado y utilización de la información audiovisual, a la que la sociedad actual está indisolublemente asociada en nuestros días (Aguaded Gómez, 2010).

De hecho, la incorporación de la *Directiva 2007/65/CE de Servicios Audiovisuales* en los países europeos durante el 200920, supuso un gran paso adelante respecto a contar con un sistema comunicativo que tuviese aspectos claramente diferenciadores (Pérez Tornero, 2009). Con dicha directiva: 1) se abre la puerta a la valoración de las capacidades creativas y críticas de los ciudadanos frente a los medios; 2) se da la oportunidad a que la transparencia, el pluralismo y la seguridad de la información permitan una mejora de los medios de comunicación; y 3) se dota de un alcance social global al ámbito de la educación en medios, yendo más allá del ámbito educativo formal del sistema escolar.

Así, los ciudadanos podrán disponer de las habilidades y capacidades necesarias para la búsqueda, acceso, selección, manipulación, creación y difusión de información, aspectos que en última instancia tiene gran relevancia en el contexto de la expansión de las libertades personales, sociales y democráticas, aspectos ya reseñados anteriormente por diferentes estudios sobre esta temática (Pérez Tornero, Celot & Varis, 2007).

Respecto a la situación en Brasil, los datos que llaman la atención son los relativos al incremento del acceso a los medios de comunicación. Datos sobre el acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación de 2011 (CETIC, 2011) muestran que un 40% de los domicilios brasileños disponen de acceso a Internet, alcanzando estas cifras el 90% si tenemos en cuenta las clases sociales económicamente más favorecidas. Además, si ponemos la lupa sobre las

20. Diario Oficial de la Unión Europea. Directiva 2007/65/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2007, [en línea]. Bruselas. Recuperado el 10 de marzo de 2011, de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2007:332:0027:0045:ES:PDF

franjas de edad, vemos que un 75% de los jóvenes de 10 a 15 años ya utilizan Internet de alguna manera.

Estos dados pueden hacer creer que los jóvenes brasileños están familiarizados con todas las formas de comunicación y que, con el uso de los nuevos medios, ya han dominado el conocimiento de los medios tradicionales, por ejemplo. Pero otros datos muestran un panorama diferente. Por ejemplo, los resultados relacionados con la comprensión lectora que los estudiantes brasileños han sacado en distintas pruebas internacionales no es nada satisfactorio: en 2009, los jóvenes estudiantes de Brasil obtuvieron 412 puntos en las pruebas PISA de comprensión lectora, números que posicionan aquel país en el nivel 2 de la escala de 1 a 5, por debajo de la media OECD de 493 puntos (OECD, 2010: 15). Estos ejemplos son el reflejo de lo que es Brasil: un país de grandes contrastes sociales y económicos.

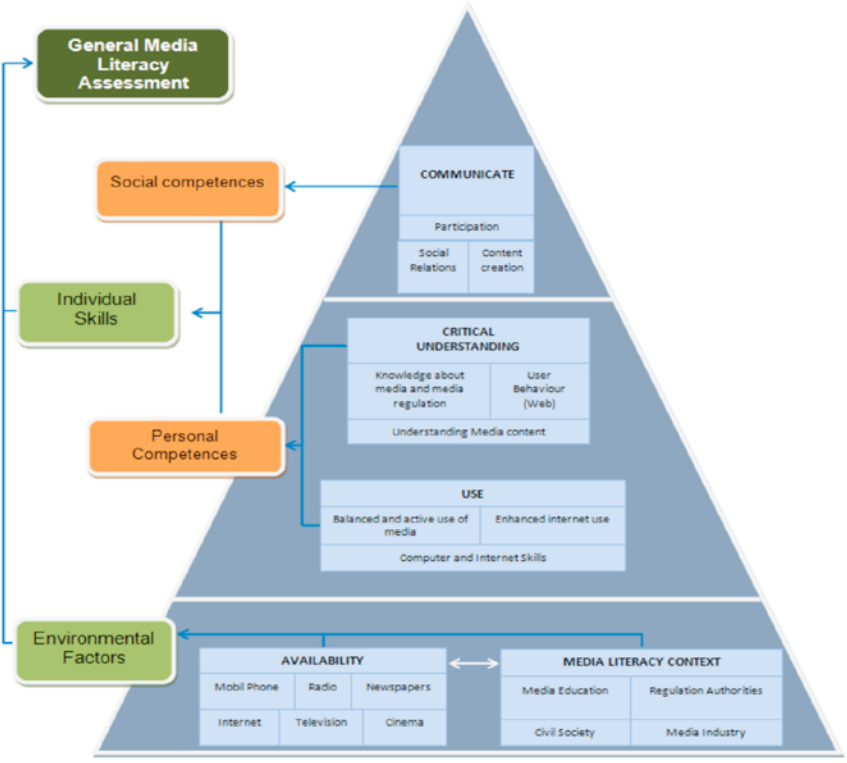
Datos de la *media literacy* en Europa y Brasil

Con el objetivo de conocer la situación de la alfabetización mediática y de desarrollo social en Europa y Brasil, se han seleccionado diferentes fuentes de información secundaria que proporcionan datos públicos y que, aunque tienen metodologías diferentes, cuentan con una validez científica demostrada, conforme a las organizaciones que los han desarrollado. Los datos se refieren al período de 2005 a 2010, tanto para Europa como para Brasil.

Así, por un lado, para evaluar los indicadores de alfabetización mediática, se ha utilizado el modelo planteado en el informe *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* (Celot & Pérez Tornero, 2009) de la Comisión Europea. El trabajo plantea un framework con el que realizar una evaluación de los países europeos en materia de alfabetización mediática, con un planteamiento para dicha evaluación basado en diferentes niveles de indicadores, agrupados conforme a diversos criterios y dimensiones complementarios, según la siguiente figura[21]:

21. La pirámide se encuentra en su modelo original, en inglés.

FIGURA 1: MODELO DE EVALUACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA



Fuente: Celot & Pérez Tornero (2009)

Como se puede apreciar, la alfabetización mediática se calcula sobre la base de factores tanto individuales como de entorno, y de acuerdo a competencias sociales y personales, y una disponibilidad de medios en el contexto. La filosofía general del modelo se basa en alcanzar unos mayores valores de *media literacy*, ascendiendo en las dimensiones de la pirámide, desde la mera existencia de infraestructuras mediáticas, hasta una óptima comunicación personal que permita una gran participación ciudadana activa y creativa.

De este modo, se aplica este modelo para el cálculo de los niveles de alfabetización mediática existentes en los diferentes países del entorno europeo (Pérez Tornero & Martínez-Cerdá, 2011; Martínez-Cerdá & Pérez Tornero, 2011), vía Eurostat, y se lleva a cabo una selección de indicadores similares y comparables para su aplicación también en Brasil, vía su Centro de Estudios de Tecnologías de la Información y la Comunicación22.

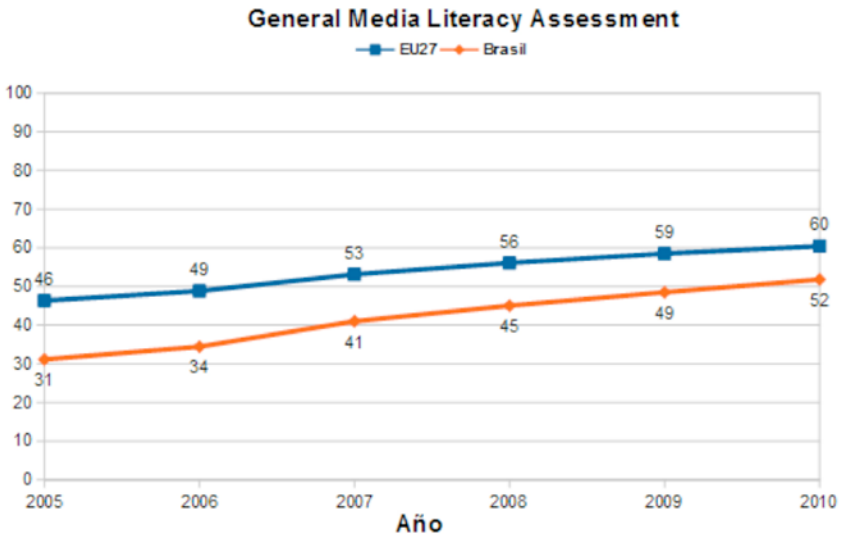
Para acceder a datos que permitiesen conocer el desarrollo social, con una visión que tuviese en cuenta aspectos no puramente económicos, se ha seleccionado el *Informe sobre Desarrollo Humano* (Watkins, 2007) del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), puesto que su Índice de Desarrollo Humano (IDH) está globalmente aceptado y reconocido, y contempla variables como la esperanza de vida, la educación o el nivel de vida.

Análisis de los datos

El primer gráfico que hemos elaborado muestra el *General Media Literacy Assessment* (Nivel General de Evaluación de la Alfabetización Mediática) para Europa y Brasil, calculado a partir de los elementos comentados anteriormente, y para los años 2005 a 2010.

22. Página web: http://www.cetic.br/.

FIGURA 2: NIVEL GENERAL DE EVALUACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EU27 Y BRASIL

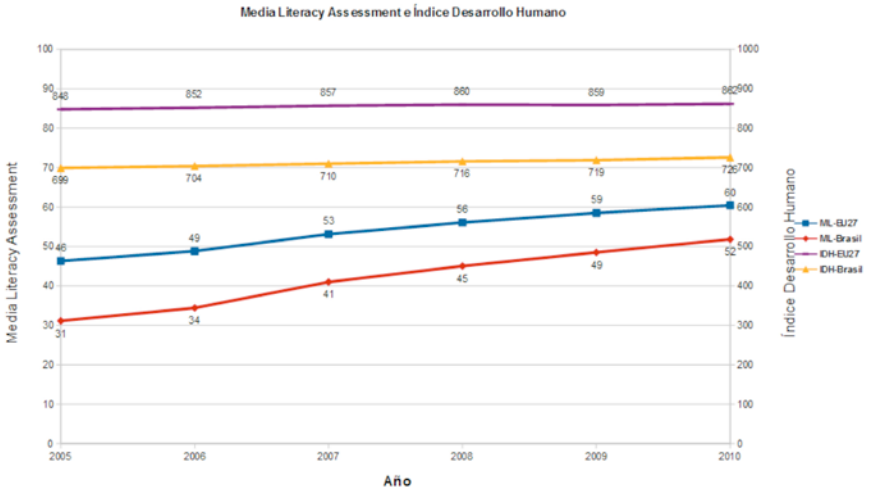


Fuente: Elaboración propia

La situación que encontramos es la siguiente: Brasil mantiene valores inferiores a los niveles europeos durante todo el período, pero el ritmo de crecimiento de sus indicadores es casi el doble del europeo: 66% frente al 30%. Recordemos que en este indicador se incluyen ámbitos que tienen que ver con: el acceso o la disponibilidad de los medios; el uso, sea básico o avanzado, y las habilidades comunicativas y de participación ciudadana mediante herramientas comunicativas. La ausencia de datos en materia de comprensión y pensamiento crítico en las fuentes secundarias, provoca que evaluemos dicho criterio.

El siguiente gráfico (Figura 3) hace una comparación entre el *General Media Literacy Assessment* y el Índice de Desarrollo Humano de las dos regiones geográficas estudiadas. Se puede percibir que el crecimiento del IDH no es tan acelerado como el de la alfabetización mediática, aunque también se observa que la evolución de los números brasileños (4%) es también el doble de la registrada en Europa (2%).

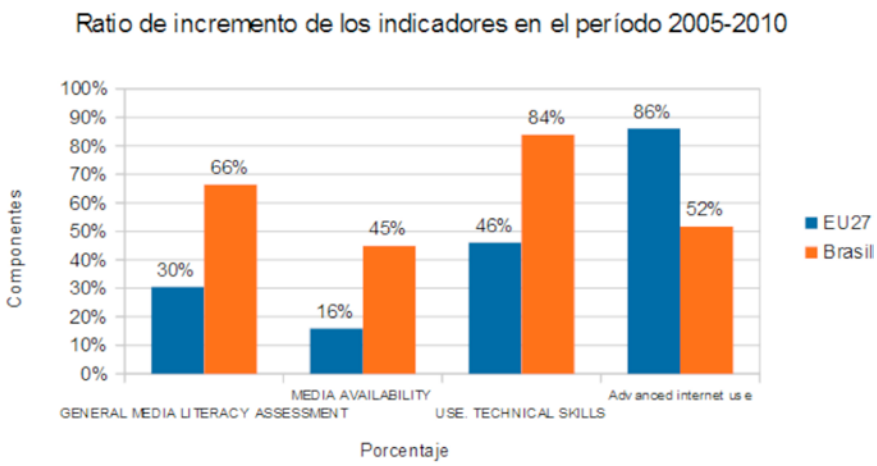
FIGURA 3: EVALUACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO



Fuente: Elaboración propia

El gráfico representado en la Figura 4 muestra un panorama más amplio y completo acerca del incremento de la alfabetización mediática en las dos regiones estudiadas durante el período 2005-2010, señalando los principales criterios –disponibilidad de medios y competencias para el uso de las TIC–, y resaltando específicamente la situación de la dimensión que tiene que ver con el uso avanzado de Internet.

FIGURA 4: RATIO DE INCREMENTO DE LOS INDICADORES EN EL PERÍODO 2005-2010



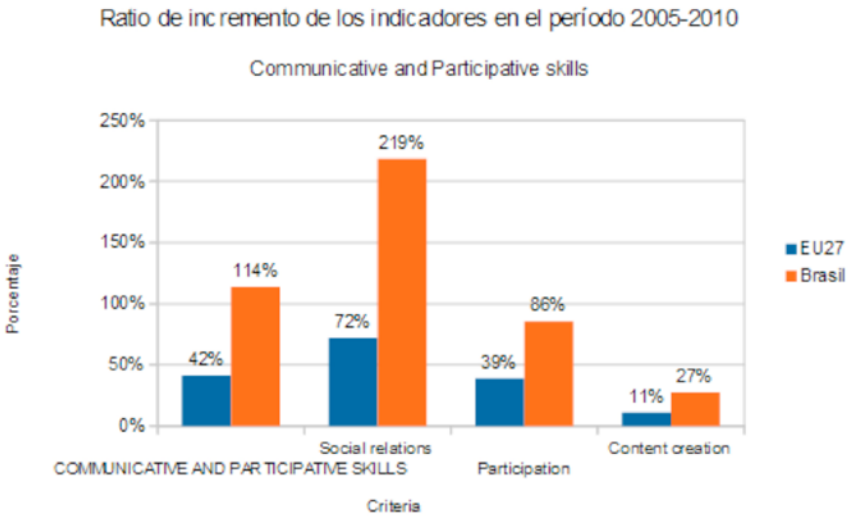
Fuente: Elaboración propia

En el apartado sobre disponibilidad de medios tuvimos en cuenta el número de personas que tienen acceso a televisión, Internet y ordenador. Las habilidades técnicas que se refieren al uso de Internet tiene que ver con aspectos básicos como el uso del ordenador y de Internet en los últimos 3 meses previos a los datos encuestados. Ya en el uso avanzado de Internet entran componentes como comprar por Internet, utilizar los sistemas de *Internet banking* y leer noticias en medios de comunicación *online*.

Como se puede observar, el MLA crece un 30% en los últimos 5 años en Europa, mientras que esta evolución registra más que el doble -un 66%- en Brasil, como comentábamos anteriormente. No obstante, si consideramos solamente este aspecto para la comparativa mediática, podemos llegar a la equivocada idea de que todos los componentes del MLA crecen de una manera equilibrada, hecho que no se cumple, si prestamos atención al desglose de los componentes que vemos en el mismo gráfico: en el uso avanzado de Internet, la evolución de los indicadores brasileños está muy debajo de los índices de Europa.

En la Figura 5 analizamos las herramientas de comunicación y participación, que incluyen las relaciones sociales mediante el uso de las TIC; la participación ciudadana, sobre todo a través del gobierno electrónico; y la producción de contenidos. Tenemos así un panorama interesante: aparentemente, la evolución de los índices brasileños es muy grande, en relación a los vistos en Europa. Sin embargo, en el desglose podremos observar otros puntos interesantes.

FIGURA 5: RATIO DE INCREMENTO DE LOS INDICADORES EN EL PERÍODO 2005-2010. COMMUNICATIVE AND PARTICIPATIVE SKILLS



Fuente: Elaboración propia

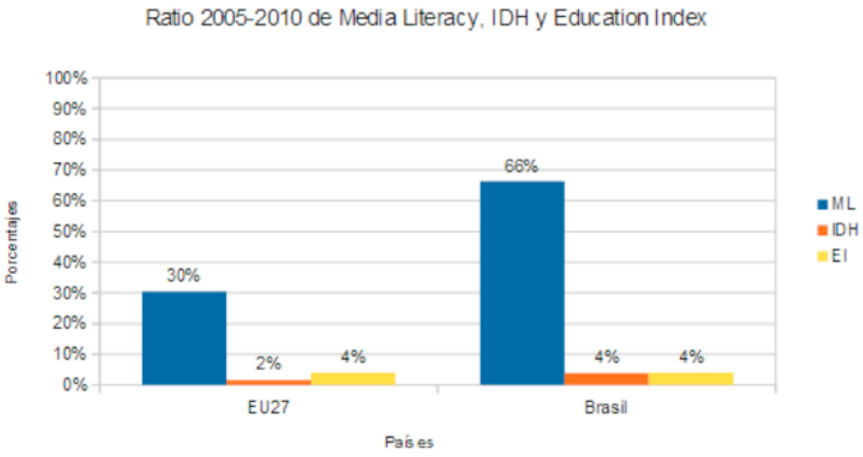
Aunque la evolución de las herramientas comunicativas llegue, a nivel general, a un 114% en Brasil, gran parte de este crecimiento tiene que ver con el uso de herramientas orientadas a las relaciones sociales (facebook, etc.), encontrándose la situación de que los indicadores de producción de contenidos y participación ciudadana tienen un crecimiento mucho más bajo. Para hacerse una idea, en Brasil, los datos brutos de 2010 muestran que el 70% de los usuarios de Internet conocen y utilizan herramientas de relaciones sociales,

mientras solamente un 26% utilizaban herramientas relacionadas con el gobierno electrónico. Si hablamos de creación de contenidos, el número de 2010 bajaba al 13% de los usuarios de Internet.

También se observan unas diferentes semejantes en Europa, pero no de una manera tan acentuada para los indicadores de relaciones sociales.

Veamos, por último, la situación de los índices de educación, comparada con la de los Índices de Desarrollo Humano y de alfabetización mediática. Como se puede apreciar, el comportamiento de todos estos indicadores es similar: positivo para el cálculo de todos ellos a lo largo del período analizado.

FIGURA 6: RATIO 2005-2010 DE MEDIA LITERACY, IDH Y EDUCATION INDEX



Fuente: Elaboración propia

De este modo, observamos que los índices relacionados con la *media literacy* tienen un altísimo crecimiento en Brasil, pero que no va acompañada de la misma ratio de crecimiento en aspectos más sociales, ya sea en el Índice de Desarrollo Humano o en la Educación.

Es interesante notar que, a pesar de la crisis económica existente en Europa a partir del año 2007, los indicadores educativos siguen

su evolución positiva. Por otro lado, también hay que reseñar que la posición de Brasil en el ranking de IDH es 73, muy por debajo de su posición en el escenario económico, una vez que el país ya es actualmente reconocido como una de las diez economías mundiales más importantes.

Consideraciones finales

Los datos analizados muestran que existen diferentes modelos de desarrollo de la alfabetización mediática a nivel europeo y brasileño: en Europa se opta por un desarrollo que potencie mucho más los aspectos relacionados con el uso avanzado de Internet, y ello a pesar de la crisis económica europea existente desde el año 2007.

El análisis realizado nos permite proponer la siguiente idea: incorporar el nivel de alfabetización mediática de un país como elemento para el cálculo de su nivel de progreso socioeconómico, dada su relación e impacto a nivel tanto económico –importancia de las habilidades mediáticas para la creatividad y la innovación–, como social –desarrollo de un mayor nivel de democracia y de ciudadanía activa– y científico no existen indicadores de progreso socioeconómico que tengan en cuenta a la alfabetización mediática.

Un indicador de alfabetización mediática, configurado de acuerdo a la cultura autóctona de aquellos para los que se oriente e instruya, puede ser una herramienta para la disminución de las desigualdades sociales, y para el impulso y desarrollo democrático, ámbito en el que los valores asociados al uso crítico de la información y de los medios de comunicación resultan claves.

Referencias bibliográficas

AGUADED GÓMEZ, J. I. (2010). "La Unión Europea dictamina una nueva Recomendación sobre alfabetización mediática en el entorno digital en Europa". *Comunicar*, 34, XVII, 7-8.

AUFDERHEIDE, P. (Ed.). (1992). *Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy*. Aspen, CO: Aspen Institute.

BOWMAN, S. & WILLIS, C. (2003). *Nosotros, el medio*. Cómo las audiencias están modelando el futuro de la noticias y la información. The Media Center.

CASTELLS, M. (2004). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.

CELOT, P. & PÉREZ TORNERO, J. M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. Brussels: European Commission.

HOBBS, R. & JENSEN, A. (2009). "The Past, Present, and Future of Media Literacy Education". *Journal of Media Literacy Education*, n.*1, p. 1-11*.

JENKINS, H. (2009) *Confronting the challenges of participatory culture: Media Education for the 21st century*. Massachusetts: The MIT Press/ MacArthur Foundation.

MARTÍNEZ-CERDÁ, J. F. & PÉREZ TORNERO, J. M. (2011). "Alfabetización Mediática: Aproximación a su evolución europea en el criterio «Habilidades técnicas de uso de los medios de comunicación» durante el período 2005-2010". Presentado en *I Congreso Comunicación y Educación: Estrategias de alfabetización mediática*, Barcelona.

PÉREZ TORNERO, J. M. (2008). "Media Literacy: New Conceptualisation, New Approach". In: Carlsson, U.; Tayie, S.; Jacquinot-Delaunay, G.; Pérez Tornero, J. M. (Ed.). *Empowerment Through Media Education: An Intercultural Dialogue* (pp.103-116). Göteborg: Nordicom/Göteborgs Universitet.

PÉREZ TORNERO, J. M. (2009). "El nuevo horizonte europeo de la alfabetización mediática". Telos, 79, 6-7.

PÉREZ TORNERO, J. M.; CELOT, P.; VARIS, T. *(2007). Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe*. Brussels: European Commission.

PÉREZ TORNERO, J. M. & MARTÍNEZ-CERDÁ, J. F. (2011). "Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos". *Infoamerica (Iberoamerican Communication Review)*, 5, 39–57.

PÉREZ TORNERO, J. M. & VARIS, T. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona: UOC/UNESCO, 2012.

WATKINS, K. (Director) (2007). *Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008*. New York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 2007.

Fuentes estadísticas y Webgrafía

CETIC – CENTRO DE ESTUDOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (2011) *TIC Domicílios e Usuários Total Brasil*. Recuperado el 12 de agosto de 2012, de http://cetic.br/usuarios/tic/2011-total-brasil/

DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA. Directiva 2007/65/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2007, [en línea]. Bruselas. Recuperado el 10 de marzo de 2011, de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2007:332:0027:0045:ES:PDF

OECD. *PISA 2009- Results: What Students Know and Can Do* – Student Performance in Reading, Mathematics and Science. (Volume I). 2010, Recuperado el 11 de septiembre de 2010, de : http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en)

STATISTICS, EUROSTAT (European Commission), [en línea]. Bruselas [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/]. Recuperado en noviembre-diciembre de 2011.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (UNDP), Education index [en línea]. New York [http://hdrstats.undp.org/en/indicators/103706.html]. Recuperado el 18 de septiembre de 2013.

Participación de las audiencias en la comunicación alternativa en Venezuela

Johanna Pérez Daza
Instituto de Investigaciones de la Comunicación ININCO-Universidad Central de Venezuela

Se presenta un estudio sobre la participación de las audiencias en la comunicación alternativa en Venezuela, en el período 2002-2012, mediante una investigación de tipo analítica sobre los medios comunitarios radioeléctricos y experiencias comunicacionales asociadas al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como: medios digitales, *blogs* y redes sociales. Se analizan estas formas de comunicación, diferenciadas de las empresas y los gobiernos, y sus posibilidades para la circulación social de contenidos, así como para la participación, articulación e interacción de las audiencias.

Se concluye que es necesaria una mayor vinculación entre la educomunicación y la comunicación alternativa, en lo concerniente a las audiencias, de modo que se garantice la inclusión de actores marginados o ausentes en los medios tradicionales, variedad temática, producción de contenidos propios, estructuración de una agenda alterna, difusión de valores comunitarios e identitarios, participación y democratización de las comunicaciones, entre otros aspectos.

Palabras clave: Comunicación, Alternativa, Educomunicación, Audiencias, Participación, Medios

Medios comunitarios en el contexto venezolano

La comunicación alternativa tuvo gran auge en América Latina en la década de los 70. Destacados estudiosos de la comunicación abordaron sus fundamentos y modos de aplicación, tal fue el caso de: Oswaldo Capriles, Paulo Freire, Mario Kaplún, Antonio Pasquali, José Ignacio Rey, entre otros. En Venezuela, se registraron significativas prácticas como periódicos murales y vecinales, radios comunitarias, cine foros, entre otras experiencias que buscaban ser una alternativa en el ecosistema de los medios de comunicación, compuesto casi exclusivamente por medios privados y públicos.

En los años 90 se desarrollan algunas experiencias de comunicación y organización vecinal (Escuela de Vecinos, Agencia Buenas Noticias, Centro al Servicio de la Acción Popular-CESAP, Movimiento de Integración de la Comunidad-MIC) centradas en la participación ciudadana y el uso alterno de los medios, presentando una opción diferente a la oferta de los medios tradicionales.

Así, desde su concepción, los medios comunitarios han buscado la participación de las audiencias y la integración de las comunidades a las cuales se deben. Paralelamente, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han impulsado formas de comunicación basadas en la apropiación, producción y circulación de la información, más allá del tradicional consumo.

A partir del año 2000 se acentúa esta búsqueda comunicacional, evidenciada en la legalización y funcionamiento de medios comunitarios (por ejemplo, en el 2001 Catia TV se convierte en la primera televisora habilitada por la gestión del Presidente Hugo Chávez. En ese mismo año se fundan las radioemisoras: Alí Primera, Macarao y Senderos de Antímano).

El período 2002-2012 es, indiscutiblemente, una década decisiva en el país, en términos políticos y comunicacionales. Vale recordar, que en el 2002 se dio un golpe de Estado en el que los medios de comunicación tuvieron un papel relevante (tanto medios privados, oficiales y comunitarios) que originó, entre otros aspectos, la creación del Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y

la Información (MinCI) y el subsiguiente apoyo para la puesta en marcha de Medios Alternativos y Comunitarios. Durante los sucesos del 11, 12 y 13 de abril de 2002, los medios privados y oficiales demostraron la imparcialidad de su labor, tendencias y nexos; y los Medios Alternativos y Comunitarios, por su parte, evidenciaron su potencial socio político.

Durante el gobierno del Presidente Hugo Chávez se acentúa el interés y reconocimiento progresivo de la comunicación alternativa, de base, popular, ciudadana y comunitaria, surgiendo desde el propio discurso presidencial la necesidad de dar mayor protagonismo a los Medios Alternativos y Comunitarios.

Apoyo institucional, marco jurídico y regulatorio, mecanismos de financiamiento, entre otros aspectos, han puesto a los Medios Alternativos y Comunitarios en el mapa comunicacional venezolano. Desde instituciones del Estado como el MinCI y la Comisión Nacional de Telecomunicaciones (Conatel) se habla del Sistema de Medios Comunitarios y Alternativos. Al respecto, Benitez (2008) señala que: "Una revisión de la prensa nacional desde el año 2002 hasta ahora nos permite contrastar dos grandes corrientes de opinión sobre los medios alternativos y comunitarios (MAC) de Venezuela. La primera los tilda de chavistas, gobierneros, proselitistas e ilegales. La segunda reivindica su papel en la construcción de un nuevo modelo comunicacional que tiene gran injerencia en el desarrollo comunitario. Ambas posiciones aceptan que el gobierno del presidente Chávez ha asumido la promoción y desarrollo de los MAC." (p. 74).

Distintos instrumentos legales e institucionales han avalado el crecimiento de los Medios Alternativos y Comunitarios. En el año 2000 se aprueba la Ley Orgánica de Telecomunicaciones, la cual concede reconocimiento a las emisoras de radio y televisión comunitaria. En su artículo 200 señala que el Estado promoverá la existencia de estos medios, lo cual plantea límites de acción muy delicados, pues dicha promoción puede resultar ambigua si se considera que estos medios buscaban, en un principio, ofrecer una alternativa centrada en el rechazo a la estructura hegemónica vigente. (Rey, 1985).

El Reglamento de Radiodifusión sonora y televisión abierta comunitaria sin fines de lucro (2001) establece que el objeto de estos medios es garantizar la comunicación libre y plural de las comunidades. En este sentido, destaca la atención que los Medios Alternativos y Comunitarios buscan y deben dar a sus audiencias, ya que la participación ciudadana es uno de los pilares de este esquema comunicacional.

Desde su concepción teórica y ontológica, los Medios Alternativos y Comunitarios deben diferenciarse taxativamente tanto de los medios públicos como de los privados, por su oposición al poder mediático y político dominante. A la vez, se hace necesario recalcar el sentido comunitario de estos estos medios que deben estar al lado de las luchas y el sentir de las comunidades de las cuales intentan ser expresión, pues no deben ser utilizados como medios para ideologizar a las masas o colectivos sociales, sino para atender sus necesidades comunicacionales (Urribarrí, 2007).

El crecimiento de estos medios es otro factor que no puede ser ignorando dentro de los estudios de la comunicación en Venezuela. En 2001 se registró un total de 60 Medios Alternativos y Comunitarios. Cifras del MinCI, a principios del 2008, indicaban la existencia de 266, de los cuales, 23 correspondían a radioemisoras y 35 a televisoras, siendo los estados Zulia, Mérida y Miranda los que mayor número de habilitaciones han recibido. Así, estos medios llegarían a 159 municipios (de los 335 que componen el territorio nacional), lo que representa un 47.46% de entidades atendidas.

A finales del mismo año 2008, Conatel contabilizaba 280 medios, distribuidos en 244 emisoras de radio y 36 de televisión, a los cuales hay que sumar un número significativo de medios no habilitados o reconocidos por los órganos estatales pero que funcionan y trasmiten sus contenidos, lo que se debe, en parte, al engorroso proceso que implica una habilitación (tanto desde la viabilidad técnica como de las condiciones de funcionamiento).

Otro aspecto a considerar es el financiamiento. A modo de ejemplo, cifras de Conatel muestran que, en apenas dos años (2004-2006), un total de 108 emisoras habían recibido cerca de 4 mil millones de

bolívares para la adquisición de quipos, capacitación y adaptación de infraestructura. Desde la perspectiva teórica, José Ignacio Rey señalaba desde los años 80 que la comunicación alternativa debía poner en marcha –en el seno de las clases populares- un sistema de comunicación social paralelo, participativo y originalmente autóctono y advertía sobre las connotaciones populistas y el excesivo apoyo gubernamental, como limitantes a su independencia y autonomía.

Ahora bien, la práctica actual merece ser confrontada con estos postulados, pues muchos Medios Alternativos y Comunitarios carecen de producciones y contenidos propios y tienden a repetir o retrasmitir la programación del Sistema Nacional de Medios Públicos (actualmente, Sistema Bolivariano de Comunicación e Información) mostrando posibles condicionamientos y alineaciones políticas. Por otra parte, la participación ciudadana tampoco parece mostrar grandes diferencias si se compara con los medios tradicionales, sus mecanismos y formatos (llamadas telefónicas, encuestas, sondeos de opinión, por mencionar algunos).

La investigadora Rosa María Alfaro precisa que en los últimos años el compromiso de los medios ha estado más ligado al poder político y económico, y menos a los ciudadanos, por lo que el empoderamiento comunicacional de los ciudadanos y de las audiencias y su capacidad de influir sobre las instituciones y poderes vigentes, sigue aún lejos de la realidad. (Alfaro, 2004).

El estudio *Investigación pobreza. 10 años después* (2010), dirigido por Bisbal, M. y Pasquale N. arrojó que para el período 2008-2009 la audiencia de los medios comunitarios era ínfima: "Apenas 2% de los encuestados ven las televisoras comunitarias a diario; 12%, ocasionalmente, y 73%, nunca; mientras, dos tercios de los radioescuchas nunca han oído una radio comunitaria, y 69% de los entrevistados nunca ha leído un periódico comunitario." (p. 164). Estas cifras resultan alarmantes e inquietantes si se considera la inversión y promoción que los Medios Alternativos y Comunitarios han tenido en la última década, lo cual se no corresponde con el número de usuarios esperados.

En el *Informe Consumo Cultural en Venezuela* (2010) realizado en la Universidad Católica Andrés Bello se afirma que las televisoras

comunitarias cuentan con muy baja audiencia, ya que éstas despiertan muy poco interés. El estudio, basado en 1.203 encuestas, se centra en los hábitos de exposición de los medios y, en el caso de los Medios Alternativos y Comunitarios, resalta la poca aceptación que éstos tienen entre la población, considerando incluso que en algunas comunidades las personas desconocen la existencia de los mismos.

Los Medios Alternativos y Comunitarios lejos de inclinarse hacia algún sector, deberán promover el diálogo y el acercamiento entre quienes comunican y quienes reciben los mensajes (sus audiencias), fomentando así la recepción crítica-activa y el diálogo democrático-ciudadano.

Aspectos contemplados en la Ley de Responsabilidad Social en Radio, Televisión y Medios Electrónicos, como la creación y funcionamiento de Organizaciones de Usuarios y Usuarias (OUU) y la contraloría ciudadana sobre la programación de los medios audiovisuales, han dado tímidos pasos que aún no trascienden a la práctica, por lo que deben ser revisados y reimpulsados con la intención de dar un aporte al mejor ejercicio comunicacional y no a ser censores alejados de los principios de comunicación plural, participativa y comunitaria con ciudadanos formados y exigentes que, más que preocuparse por la propiedad de los medios, se interesen por su apropiación colectiva. Igualmente, hay que revisar el verdadero alcance y penetración de los Medios Alternativos y Comunitarios entre las comunidades, pues su crecimiento numérico no implica, necesariamente, mayor aceptación, penetración y receptividad por parte de las audiencias.

Alternativas comunicacionales basadas en las TIC

Las TIC han abierto un abanico de posibilidades comunicacionales con características muy singulares como la rapidez y amplitud en el flujo de información y, por consecuencia, su inmediatez y variedad de fuentes. Otras características como el alcance, la disminución de costos y la posibilidad de interactuar, participar y acortar distancias

geográficas, han hecho que la comunicación alternativa encuentren un nuevo espacio de acción en procura de atender una agenda con contenidos propios, que permita reducir la escasez informativa y las posiciones editoriales sesgadas.

De este modo, se impulsan formas de comunicación basadas en la apropiación y uso social de Internet, desarrollo de *blogs* y abrumador crecimiento de los usuarios de redes sociales como *Facebook* y *Twitter*; permitiendo una participación activa de las audiencias, que ha impactado el esquema tradicional de comunicación unilineal-pasivo.

La emergencia del periodismo ciudadano, web 2.0 y web 3.0 se asocia con la percepción crítica y recepción activa de los mensajes que circulan por los medios tradicionales, y por estas nuevas formas de interacción y comunicación basadas en estas tecnologías.

Esto se ha visto impulsado y favorecido por el crecimiento en el uso y penetración de Internet, aun cuando existe una notable brecha digital doméstica e internacional. Según Conatel en 2002 se registraban en el país 1.243.520 usuarios lo que representó una penetración de 4,93 %. Diez años más tarde, en 2012, se contabilizaron 12.555.010 para una penetración de 42,17%.

Tabla 1. Servicio de Internet. Indicadores

AÑO	SUSCRIPTORES	USUARIOS	POBLACIÓN	PENETRACIÓN (USUARIOS)
2000	273.537	820.022	24.238.894	3,38%
2001	304.769	1.1152.502	24.721.582	4,66%
2002	315.564	1.243.520	25.204.105	4,93%
2003	322.547	1.934.791	25.685.382	7,53%
2004	459.471	2.207.136	26.176.994	8,43%
2005	636.848	3.354.921	26.704.414	12,56%
2006	759.785	4.139.765	27.004.676	15,33%
2007	1.003.079	5.719.693	27.456.034	20,83%
2008	1.472.991	7.221.870	27.902.532	25,88%
2009	2.146.285	9.271.333	28.351.654	32,70%
2010	2.801.080	10.981.814	28.797.518	38,13%
2011	3.280.672	11.821.310	29.238.577	40,43%
2012	3.679.876	12.55.010	29.774.700	42,17%

Fuente: Observatorio Estadístico. Conatel (2013)

En el año 2011, un estudio de la empresa Tendencias Digitales, reveló que Venezuela ocupa el tercer lugar en Latinoamérica (después de Chile y Brasil) en el uso de redes sociales como *Facebook* (30%) y *Twitter* (21%). Años antes, desde el sector oficial se resaltaba la importancia de Internet: Decreto Nº 825 (2000), artículo 1°: "Se declara el acceso y el uso de Internet como política prioritaria para el desarrollo cultural, económico, social y político de la República Bolivariana de Venezuela".

La creación de portales, comunidades y grupos virtuales, la alfabetización digital y masificación de las TIC (aunque sin obviar la brecha digital doméstica e internacional y las asimetrías tecnológicas), así como la participación integrada y multimodal (SMS, móvil, radio y TV), han hecho que la web 2.0 (intercambio de contenidos) y la web 3.0 (producción de contenidos) se conviertan en plataformas comunicacionales en las cuales se sostienen expresiones como el ciberactivismo, las marchas virtuales, el *lobby* informático y el *hacktivismo*. Esta nueva realidad conlleva desafíos y oportunidades para la comunicación alternativa que apoyada en las TIC busca, una vez más, diferenciarse de las empresas y los gobiernos, e incidir y mediar en los procesos sociales, culturales y políticos.

Un acercamiento a los dos pilares de la comunicación alternativa analizados, permitió establecer categorías de estudio en un ejercicio analítico-comparativo que busca delinear el panorama actual de este sector del ecosistema comunicacional venezolano.

Tabla 2. Categorías de estudio

CATEGORÍA	MEDIOS COMUNITARIOS RADIOÉLECTRICOS	WEB (medios digitales, blogs, redes sociales)
Propiedad y Apropiación	Colectiva. Fundación (como figura legal)	Individual y colectiva
Alcance y Cobertura	Local. Comunidades. Mínimo 1 parroquia, máximo 1 municipio, con excepciones.	Global

Contenidos	Áreas y temas: vecinales, sindicales, denuncias, problemas comunitarios, educación, política, cultura, DDHH, ecología, igualdad de género y feminismo.	Áreas y temas: Movimientos sociales globales, denuncias, problemas mundiales, tecnología, DDHH, ecología, igualdad de género y feminismo.
Marco jurídico y regulación	Ley Orgánica de Telecomunicaciones (2000, 2011), Reglamento de Radiodifusión Sonora y Televisión Abierta comunitaria de Servicio Público, sin fines de lucro (2002), Ley de Responsabilidad Social en Radio Televisión y Medios Electrónicos (2004, 2010), Propuesta de Ley de Comunicación del Poder Popular (2012).	Ley Orgánica de Telecomunicaciones (2011), Ley de Responsabilidad Social en Radio Televisión y Medios Electrónicos (2010), Ley especial contra delitos Informáticos (2001).Decretos: 825 (2000. Internet como política prioritaria para el desarrollo), 3390 (2004. Software libre), 6649 (2009. Internet como gasto suntuario en el sector público).
Marco teórico/ Autores representativos	Freire, Kaplún, Orozco, Martín Barbero, López Vigil, Alfaro, O´Sullivan-Ryan, Rey, Bisbal, Pasquali, Capriles, Madriz.	Castells, Gilmor, Joyanes, Aguirre, Puyosa, Urribarrí.
Marco institucional	Vicepresidencia, Conatel, MinCI, ONG.	Vicepresidencia, Conatel, MPPCTI, Infocentros, universidades, ONG.
Interacción y Participación ciudadana	Consejos comunales, colectivos, instituciones educativas, iglesias, Organizaciones de Usuarios y Usuarias (OUU), Productores Nacionales Independientes (PNI).	Redes sociales (*Twitter, Facebook*) y comunidades virtuales. Participación integrada y multimodal (SMS, móvil, radio y TV), Web 2.0 (intercambio de contenidos) Web 3.0 (producción de contenidos) Ciberactivismo marchas virtuales, *lobby* informático internacional, # etiquetas o *hashtag* y hacktivismo.
Acceso	Clandestinidad y Concesiones, democratización del espectro radioeléctrico.	TIC. Brecha digital. Oportunidad digital. Alfabetización digital.
Cifras/Crecimiento	Número de emisoras habilitadas.	Penetración de Internet (por hogares, número de usuarios, Dominios Nic.ve)
Financiamiento	Conatel, MinCI	Autogestión/ Independiente
Terminología asociada	Comunicación comunitaria, alternativa, popular, de base, libre, participativa, horizontal, emancipadora, liberadora, dialógica, periodismo de intermediación, periodismo de soluciones, percepción crítica y recepción activa.	Periodismo digital, periodismo ciudadano, cibercultura, infociudadanía, blogósfera, sociedad de la información y el conocimiento, TIC, revolución tecnológica, mundo virtual.

Fuente: Elaboración propia (2012)

Se observa, así, un complejo panorama que amerita una visión integral capaz de englobar los distintos elementos y actores que participan de este modelo comunicacional, el cual puede nutrirse y alimentar recíprocamente el enfoque interdisciplinario de la Educomunicación, el cual sin duda alguna tiene importantes aportes que dar.

Consideraciones Finales

La comunicación alternativa ha tenido entre sus asuntos pendientes el reto de diversificar la agenda mediática e incorporar aquellos asuntos y actores que son ignorados o relegados en los medios convencionales. Las alternativas comunicacionales debe introducir y abracar nuevas visiones, fuentes, temas y contenidos que configuren un modelo comunicacional realmente alternativo.

Se hace necesaria la revisión de los términos "comunitario" y "comunidad", ya que pueden ser engañosos y ocultar el miedo a acoger dentro de sí al distinto, al diferente, lo cual tiene especial trascendencia en un país como Venezuela donde actualmente se acentúan posiciones políticamente contrapuestas, de las cuales los medios han sido reflejo, llegando a tomar partido y fijando posiciones. Cobran vigencias los postulados de José Ignacio López Vigil (2004), quien desde el enfoque de medios ciudadanos, ha subrayado que "el gran desafío, la mayor originalidad de nuestro tiempo, será devolver a los medios de comunicación su vocación primera, la de ponerse al servicio de la ciudadanía." (p. 58) y, por extensión, de las audiencias.

En el lapso estudiado se observa una fusión de viejos y nuevos esquemas de comunicación alternativa. El análisis comparativo permitió observar algunas semejanzas en categorías como: contenidos, marco jurídico y regulación, marco institucional, cifras/crecimiento. En contraposición, las categorías: propiedad y apropiación, alcance y cobertura, marco teórico, financiamiento, interacción y participación ciudadana, acceso y terminología asociada presentan características específicas que tienden a la diferenciación entre Medios Comunitarios y Alternativos y Medios Electrónicos, ya que cada uno responde a necesidades particulares.

De manera general, la comunicación alternativa ha mostrado un resurgir en el país. En el caso de los Medios Comunitarios y Alternativos se aprecia una elevación en la curva de habilitación y creación, a la par de su impulso y estímulo. Los medios electrónicos, por su parte, han penetrado las formas de comunicación

y expresión, a través del crecimiento de internautas, usuarios de dispositivos de telefonía móvil, creación de *blogs* y participación en redes sociales.

Sin embrago, no se puede omitir el importante legado de experiencias previas que contribuyeron a sentar las bases de esta forma alterna de comunicar, orientada hacia las comunidades que enfatiza la participación ciudadana y la revisión del papel de los medios, tal fue el caso de iniciativas como el Proyecto Ratelve, Radio Fe y Alegría, Teleboconó, Red de Reporteros Populares, la Escuela Andina de Comunicadores Populares, entre otras.

Queda pendiente una deuda teórica que no puede ser saldada recurriendo únicamente a los planteamientos discutidos durante 1960-1990, sino que amerita nuevas interpretaciones que incluyan las aristas del modelo inédito y contradictorio de comunicación alternativa que hoy se despliega en Venezuela, en sintonía con las demandas de la Sociedad de la Información y el Conocimiento, profundizando las políticas públicas de las comunicaciones digitales.

La comunicación alternativa debe, entonces, ser cónsona con sus principios en lo referente a variedad temática, inclusión de actores marginados o ausentes, producción de contenidos, estructuración de una agenda alterna, difusión de valores comunitarios e identitarios, participación y democratización de las comunicaciones.

Bibliografía:

ALFARO, R. 2004. Culturas populares y comunicación participativa: en la ruta de las redefiniciones. Comunicación 126: 12-19.

BENÍTEZ, J. 2008. Líneas gubernamentales en medios alternativos y comunitarios. Comunicación 144: 74-82.

COMISIÓN NACIONAL DE TELECOMUNICACIONES (Conatel). 2012. Informe sector telecomunicaciones, tercer trimestre de 2012. Disponible desde Internet en: http://www.conatel.gob.ve/files/Indicadores/indicadores2012/PRESENTACION_%20III_TRIM_2012.pdf

CORRALES F. Y HERNÁNDEZ, H. (2010). "La Comunicación Alternativa en Nuestros Días: Un Acercamiento a los Medios de la Alternancia y la Participación". Razón y Palabra 70.

FUENZALIDA, V. (2012). "Procesos de la audiencia ante la TV". En: Diálogos de la Comunicación 85. Revista académica de la FELAFACS.

LÓPEZ VIGIL, J. 2004. Ciudadana Radio. Caracas: UCAB.

MADRIZ, M. (2000). "Alternativas comunicacionales: Veinte años de experiencias ¿fallidas?" Anuario Ininco, 12, 93-122.

MARTÍN BARBERO, J. 1995. La comunicación plural. Paradojas y desafíos. Nueva Sociedad 140: 60-69.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. 2000. Decreto N° 825 de fecha 10 de mayo de 2000 sobre el carácter prioritario del acceso y uso de Internet.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. 2011. Ley Orgánica de Telecomunicaciones, Gaceta Oficial, Nº 39.610, del 07 de febrero de 2011.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. 2001. Reglamento de Radiodifusión Sonora y Televisión Abierta comunitaria de Servicio Público, sin fines de lucro. Gaceta oficial 1.521 del 3 de noviembre de 2001.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. 2010. Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión y Medios Electrónicos, Gaceta Oficial Nº 39.579, del 22 de diciembre de 2010

REY, J. 1985. Subversivos o Integrados: Lo alternativo en la perspectiva latinoamericana. Comunicación 51: 7-11.

TENDENCIAS DIGITALES. 2011. Informe: Hábitos en el uso de Internet.

URRIBARRÍ, R. 2007. Medios comunitarios: el reto de formar(se) para la inclusión. Comunicación 137: 48-53.

Literacia Mediática para a Saúde em adolescentes-da concetualização às metodologias de investigação

Pires Pinto, Diana Patrícia; Gomes Pereira, Sara de Jesus
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade,
Intituto de Ciências Sociais, Universidade Do Minho

Resumo

Numa sociedade crescentemente mediatizada, é cada vez mais reconhecida a importância da comunicação na área da saúde, constituindo este um campo de investigação muito vasto e complexo. A investigação descreve os *media* como uma poderosa fonte de informação, com impacto na saúde das pessoas em geral e dos adolescentes em particular. No entanto, a literatura não é consensual quanto à prevalência dos efeitos negativos ou positivos dos *media* na saúde dos jovens, embora a maior parte dos estudos enfatize a lacuna no conhecimento acerca da literacia mediática e a sua relação com a saúde. Neste sentido, o presente trabalho propõe uma investigação acerca dos meios de comunicação e da literacia mediática para a saúde em adolescentes, um processo determinante nos comportamentos de saúde dos mesmos e que se encontra sob influência de fatores pessoais e sociais. O estudo empírico deste projeto encon-

tra-se dividido em duas partes. A primeira, de cariz quantitativo, pretende recolher informação sobre os meios de informação, a literacia (mediática) e os agentes interpessoais e mediáticos relativos à comunicação para a saúde dos adolescentes. A segunda pretende aproveitar o potencial da abordagem qualitativa para aprofundar o conhecimento acerca das perceções e crenças dos adolescentes, relativamente aos recursos mediáticos de informação para a saúde e ao seu impacto nos comportamentos de saúde/risco. Concretizando, para além do conhecimento aprofundado desta temática no âmbito das ciências da comunicação, este estudo tem o potencial de servir de base a novas abordagens de promoção da saúde e/ou prevenção dos comportamentos de risco dos adolescentes. Com efeito, esta comunicação pretende a reflexão e a discussão aprofundadas sobre o novo conceito de Literacia Mediática para a Saúde e metodologias de investigação inerentes.

Palavras-chave: Literacia, *media*, saúde, adolescentes

Introdução

Grande parte dos estudos sobre literacia mediática foi produzida nas últimas três décadas, sendo este campo relativamente novo (Potter, 2010). Talvez por isso não exista uma definição consensual de literacia mediática, transversal a todos os profissionais que trabalham com este tema (*ibidem*). Já em 1998, Hobbs descreveu o conceito como um guarda-chuva que abrange diferentes filosofias, quadros teóricos, definições, objetivos, métodos e resultados. Considerava estar todas corretas dependendo do contexto e ambiente onde acontece a literacia mediática. No entanto, Buckingham (2005) considera necessária uma definição de Literacia Mediática que tenha em conta as especificidades do contexto social onde o indivíduo está inserido. Não é apenas cognitiva e racional, envolvendo igualmente respostas emocionais, prazer e apreciação cultural.

A "Recomendação sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e

uma sociedade do conhecimento inclusiva" da Comissão Europeia (20/08/2009) define literacia mediática como:

> *"…uma questão de inclusão e de cidadania na sociedade da informação de hoje. È uma competência fundamental, não só para os jovens, mas também para os adultos e as pessoas de idade, pais, professores e profissionais dos meios de comunicação social. Graças à Internet e á tecnologia digital, é cada vez mais o número de europeus que pode agora criar e divulgar imagens, informação e conteúdos. A Literacia Mediática é hoje considerada uma das condições essenciais para o exercício de uma cidadania ativa e plena, evitando ou diminuindo os riscos de exclusão da vida comunitária."*
>
> (Pinto, Pereira, Pereira, & Ferreira, 2011, p. 24)

Durante os últimos vinte anos, a comunicação em saúde sofreu um crescimento a nível mundial, a par com uma sociedade crescentemente mediatizada. O seu principal foco é a influência da comunicação humana na prestação de cuidados às populações, promovendo a saúde pública. Deste modo, esta constitui um campo de investigação complexo e muito amplo (Ruão, Lopes & Marinho, 2012), no qual, as campanhas dos *media* são amplamente utilizadas para a mudança do comportamento, no que diz respeito à saúde (Wakefield, Loken & Hornik, 2010).

Quando este tipo de comunicação se processa através dos *media*, esta pode ser utilizada como instrumento de promoção da saúde, no qual todos os intervenientes têm um papel preponderante. Não é apenas da responsabilidade de médicos ou jornalistas mas também da sociedade, que deve desenvolver uma consciência crítica em relação á informação que recebe dos *media* (Aroso, 2013).

No âmbito da comunicação em saúde, importa ter em consideração a literacia para a saúde. Esta refere-se ao nível de capacidade que os indivíduos têm para obter, processar e compreender informação básica sobre saúde e serviços prestados, de modo a poderem tomar opções saudáveis (Damásio, Henriques & Mackert, 2012).

O conceito e a importância da Literacia Mediática para a Saúde (LMS)

No entanto, a literacia para a saúde não foi ainda aplicada aos *media* como fonte de informação para a saúde, de forma sistemática e compreensiva, e a literacia mediática ainda não examinou as reações relativas à saúde como resposta aos conteúdos dos *media*. Deste modo, é necessário um novo quadro teórico que integre os campos da literacia, da saúde e dos comportamentos de saúde e *media*. Foi a partir deste pressuposto que Levin-Zamir, Lemish e Gofin (2011) desenvolveram um novo conceito e medida a que chamaram Literacia Mediática para a Saúde (LMS), aplicando-o a uma população-alvo específica – os adolescentes. Mais concretamente, o seu estudo procurou compreender a influência destas variáveis na LMS, bem como contribuir para a sua definição, operacionalização e mensuração da Literacia Mediática para a Saúde em adolescentes.

Operacionalmente, o seu estudo foi dividido em duas fases: a primeira com uma índole qualitativa e uma posterior de natureza quantitativa. Na primeira fase, os autores investigaram uma base conceptual para as variáveis do estudo e para a construção de instrumentos através da recolha de dados por *focus group* e diários.Com caráter quantitativo, a segunda fase deste estudo contou com a participação de 1316 adolescentes judeus que frequentavam o 7º, 9º e 11º ano letivos, a quem foi aplicado um inquérito por questionário.

Após testarem o seu modelo concetual, os autores concluíram que a LMS é um contínuo que reflete a capacidade de identificação/reconhecimento de conteúdos de saúde, avaliação crítica dos conteúdos de saúde nos *media*, influência percebida nos adolescentes (pares) e intenção de ação/reação.

Os fatores sociodemográficos que se revelaram significativamente relacionados com a Literacia Mediática para a Saúde foram o género e o estatuto socioeconómico da mãe, sendo as raparigas e os adolescentes com mães com maior nível de escolaridade a demonstrar maiores níveis de LMS. O número de fontes interpessoais de informação sobre saúde (ex.: pais, pares), bem como o *empowerment*

e os comportamentos para a saúde também se revelaram positivamente associados com a LMS. Os pais revelaram ser a fonte de informação para a saúde mais predominante, seguida da televisão.

A educação para a LMS envolve os jovens num exame crítico acerca das mensagens de comportamentos de risco presentes nos *media*, influenciando as suas perceções e práticas (Bergsma & Carney, 2008). Deste modo, pode ser utilizada como base para a promoção da saúde dos jovens, sendo essencial o aprofundamento desta linha de estudo (Levin-Zamir *et al*, 2011; Bergsma & Carney, 2008).

A relevância do foco na adolescência

A adolescência é uma fase que requer atenção, sendo caracterizada por um processo complexo de desenvolvimento, maturação e crescimento físico e psíquico, até á vida adulta (Sampaio, Barros & Wojciechowska, 2006). Tento em consideração a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização Mundial de saúde (OMS), a adolescência é um período compreendido entre os 10 e os 19 anos (OMS, 2012). Esta fase tão ampla pode ser dividida entre a fase inicial da adolescência -10 a 14 anos - e a fase final da adolescência - 15 a 19 anos (Unicef, 2011).

Os estudos internacionais descrevem os "*media*" como uma poderosa fonte de informação com impacto na saúde dos adolescentes (e.g., Strasburger, Jordan & Donnerstein, 2010, 2012) que, em média, os utilizam sete horas por dia (Strasburger *et al,* 2010). No entanto, a literatura não é consensual quanto à prevalência dos seus efeitos negativos (Nunez-Smith *et al.,*2008) ou positivos (Mathers *et al.,* 2009) para a saúde dos jovens, mas reforça a influência dos fatores pessoais e sociais (Nunez-Smith *et al.,* 2008).

Para Brown (2006), a literacia mediática pode ser considerada uma forma de ajudar os mais jovens a fazer boas escolhas relativamente à sua saúde. De uma forma mais concreta, a literacia mediática pode estar em estreita relação com a saúde, se os jovens possuírem um pensamento consciente e crítico, relativamente aos anúncios de produtos e/ou comportamentos, frequentemente

nocivos. Desta forma, a probabilidade de comprar algo nocivo ou adotar comportamentos de risco reduz muito significativamente (*ibidem*).

Com efeito, Bergsma e Carney (2008) realizaram uma revisão da literatura de estudos de promoção de literacia mediática para a saúde dos jovens, entre 1990 e 2006. Foram analisados estudos focados em variados temas, nomeadamente, abuso do tabaco e álcool, nutrição, imagem corporal e perturbações alimentares e violência. Este trabalho apontou para a potencialidade da literacia mediática na promoção da saúde dos jovens.

Relativamente à produção científica em LM e saúde, os estudos são unânimes quanto à necessidade de conhecimento e investigação na área da promoção da literacia mediática para a saúde em adolescentes (e.g., Bergsma & Carney, 2008; Bier, Zwarun, Fehrmann & Warren, 2011; Brown, 2006; L'Engle, Pardun & Brown, 2004).

Objetivos

Este projeto apresenta, como objetivo principal, a conceção de um estudo sólido e inovador de compreensão acerca da literacia para a saúde dos adolescentes e a sua relação com os *Media*, promovendo a comunicação em Saúde dos e para os adolescentes. Mais especificamente, este estudo pretende:

1. Conhecer os meios de informação dos adolescentes sobre saúde e, mais especificamente, os *media* mais utilizados para este fim;
2. Conhecer a frequência e a forma de utilização desses meios de comunicação;
3. Analisar o modo como os jovens analisam e interpretam a informação/os conteúdos sobre saúde;
4. Analisar a perceção dos adolescentes sobre o modo como as fontes de informação sobre saúde, nomeadamente os *media,* influenciam as suas atitudes e comportamentos;

5. Compreender a relação entre a LMS e comportamentos de saúde, bem como conhecer a influência dos fatores pessoais e sociais na mesma;
6. Propor práticas de comunicação para a saúde dos adolescentes e de promoção da Literacia (Mediática) para a Saúde.

Estudo Empírico

Por forma a atingir os objetivos enunciados, este estudo contempla o cruzamento de metodologias de natureza quantitativa e qualitativa. Quando comparada com um *design* de investigação isolado, uma abordagem mista permite uma melhor compreensão dos fenómenos em análise. O *design* de triangulação convergente permite que os dados qualitativos e quantitativos, recolhidos e analisados de forma separada, sejam posteriormente comparados e/ou validados (Creswell & Clark, 2007). Desta forma, pretendemos aprofundar e complementar o conhecimento na área da LMS, com especial incidência desta área na adolescência.

Fase 1 - Estudo quantitativo

No que diz respeito ao estudo de caráter quantitativo, este pretende obter uma imagem caracterizadora da literacia mediática para a saúde dos adolescentes portugueses e conhecer os fatores que a possam influenciar (pessoais/sociais), para além do seu impacto na saúde dos adolescentes. O inquérito por questionário foi a técnica escolhida para a recolha dos dados pela sua capacidade de descrever, explicar e explorar (Coutinho, 2011) os meios de comunicação e relação com a saúde, a relação entre LMS, fatores demográficos e sociais e comportamentos de saúde. Utilizando esta técnica, será possível analisar a incidência, distribuição e relação entre estas variáveis (Miller, 1991; Bravo, 1992; Wiersma, 1995; Stern & Kalof, 1996; Meltzoff, 1998 *cit. in* Coutinho, 2011).

A escola, como ambiente controlado e privilegiado relativamente ao tempo que os adolescentes aí despendem, foi o contexto escol-

hido para a recolha da amostra. é nossa ambição contemplar jovens a vivenciar a primeira e segunda fase da adolescência (Unicef, 2011) de modo a poder observar potenciais diferenças entre os dois grupos – que incluam as idades médias de início de comportamentos de risco (e.g., Currie *et al.,* 2008, Unicef, 2011) e que, simultaneamente, não se encontrem numa fase de estabilização/maturação cognitiva elevada, característica de adolescentes mais velhos (e.g., Piaget, 1972). Pretende-se abranger turmas do 8º, 9º e 10º ano de escolaridade, que corresponde a um intervalo médio de idades entre os 13 e os 16 anos.

Após a obtenção da autorização para recolha da amostra nas escolas e anos de escolaridade selecionados, procederemos à recolha dos dados através de um inquérito por questionário que contemple dados sociodemográficos dos adolescentes (idade, género, ano de escolaridade, habilitações literárias dos pais, presença de doenças, entre outros), o padrão de utilização de diversos *media*, o nível de literacia mediática para a saúde dos adolescentes e os seus comportamentos em diferentes áreas da saúde.

Esta metodologia requer a validação de algumas escalas para a população portuguesa e um estudo piloto para tentar antecipar e controlar potenciais problemas que podem decorrer a partir da construção ou da administração do questionário (Kezar, 2000).

Fase 2 - Estudo Qualitativo

Após a recolha de dados quantitativos, pretende-se, numa segunda fase, aprofundar os dados obtidos, analisando mais intensivamente as perceções e as crenças dos adolescentes acerca dos recursos mediáticos de informação para a saúde, a sua relevância percebida e os comportamentos de saúde/risco.

Uma vez que, nesta fase do estudo, nos interessa a apreensão da experiência subjetiva e modos de interpretação dos adolescentes, é necessária uma metodologia que permita explorar a temática em profundidade. Pretendemos, portanto, adotar uma metodologia qualitativa, que descarte a perspetiva de verificação de hipóteses previamente elaboradas, privilegiando antes a lógica exploratória

como meio de descoberta em que a escolha do método de recolha de dados (Maroy, 1995, *cit. in* Machado, 2004, p.179). A lógica exploratória subjacente à segunda fase deste estudo impõe um instrumento suficientemente flexível e aprofundado. Pelo caráter aberto e não diretivo, os grupos de foco serão a técnica a privilegiar (Kidd & Parshall, 2000), dando espaço para os adolescentes levantarem questões que não tenham sido previstas no questionário da fase quantitativa, e revelarem, por isso, dados mais profundos e/ou inesperados.

É nossa intenção constituir uma amostra por conveniência (Almeida e Freire, 2008), a partir da amostra de alunos que responderem ao questionário, englobando diferentes anos de escolaridade e participantes de ambos os sexos.

Conclusão

Esta investigação pretende-se eficaz no cumprimento dos objetivos propostos e, idealmente, após a análise cuidada dos dados recolhidos e a relação entre variáveis, espera-se uma bagagem sólida de pressupostos, com o potencial de constituir uma base teórica para projetos de promoção da saúde em adolescentes.

O caráter inovador deste estudo apresenta um grande potencial no conhecimento dos padrões de comunicação dos nossos adolescentes num campo sensível, mas extremamente pertinente e relevante, como o da saúde. Adicionalmente, o facto de se remeter a um tema inovador como o da LMS, poderá inspirar a conceção de outros estudos de investigação portugueses, ou até alargar o espectro à visibilidade internacional.

Bibliografia

ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2008). "Metodologia da investigação em psicologia e educação". Braga: Psiquilíbrios Edições.

Aroso, I. (2013). "Saúde nos media: a participação dos cidadãos."
[http://bocc.ubi.pt/pag/aroso-ines2013-saude-nos-media.pdf, acedido em 22/04/2013]

Bergsma, L. J., & Carney, M. E. (2008). "Effectiveness of health-promoting *media* literacy education: a systematic review". *Health Education Research*, Vol. 23, Núm. 3, pág. 522-542.

Bier, M. C., Zwarun, L., & Fehrmann Warren, V. (2011). "Getting universal primary tobacco use prevention into priority area schools: a *media* literacy approach". *Health promotion practice,* Vol. 12, Núm. 6, pág. 152-158.

Brown, J. D. (2006). "Media literacy has potential to improve adolescents' health", *Journal of Adolescent Health.* Vol. 39, pág. 459–460.

Buckingham, D. (2005). "The media literacy of children and young people: A review of the research literature".
[http://eprints.ioe.ac.uk/145/1/Buckinghammedialiteracy.pdf, acedido em 2/05/2013]

Coutinho, P. C. (2011). "Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática". Coimbra: Almedina.

CRESWELL, J. W., & CLARK, V. L. P. (2007). "Designing and conducting mixed methods research". California: Sage.

Currie, C., Gabhainn, S. N., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Currie, D., Picket, W., Richter, M., Morgan, A. & Barnekow, V. (2008). "Inequalities in young people's health: HBSC international report from the 2005/2006 survey" (Vol. 5). Copenhagen: World Health Organization.
[http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/53852/E91416.pdf, acedido em 12/05/2013]

Damásio, M. J., Henriques, S., & Mackert, M. (2012). "Saúde eletrónica e literacia em saúde: uma revisão da metodologia de pesquisa". *Comunicação e Sociedade*, pág. 171-183.

Hobbs, R. (1998). "The seven great debates in the media literacy movement", *Journal of communication*, Vol. 48, Núm. 1, pág. 16-32.

Kezar, A. (2000). "The importance of pilot studies: Beginning the hermeneutic circle". *Research in Higher Education,* Vol. 41, Núm. 3, pág. 385-400.

KIDD, P. S. & PARSHALL, M. B. (2000). "Getting the focus and the group: Enhacing analytical rigor in focus group research". *Qualitative Health Research*, Vol. 10, Núm, 3, pág. 293-308.

L'ENGLE, K. L., PARDUN, C. J., & BROWN, J. D. (2004). "Accessing adolescents a school-recruited, home-based approach to conducting *media* and health research". *The Journal of Early Adolescence,* Vol. 24, Núm. 2, pág. 144-158.

LEVIN-ZAMIR, D., LEMISH, D., & GOFIN, R. (2011). "Media Health Literacy (MHL): development and measurement of the concept among adolescents". *Health Education Research,* Vol. 26, Núm. 2, pág. 323-335.

MACHADO, C. (2004). *Crime e insegurança: Discursos medo, imagens do «outro»*. Lisboa: Editorial Notícias.

MATHERS, M., CANTERFORD, L., OLDS, T., HESKETH, K., RIDLEY, K., & WAKE, M. (2009). "Electronic media use and adolescent health and well-Being: Cross-Sectional community Study". *Academic Pediatrics,* Vol. 9, Núm. 5, pág. 307-314.

NUNEZ-SMITH, M., WOLF, E., HUANG, H. M., CHEN, P. G., LEE, L., EMANUEL, E. J., & GROSS, C. P. (2008). "Media and child and adolescent health: A systematic review". Advertising Education Forum Website. [http://www.aeforum.org/aeforum.nsf/d5335c270a1f94d380256ef3004240f2/b768d6128ed9446180257569005d08d5/$FILE/Common Sense *media* Report 1.pdf, acedido em 2/06/2012]

PIAGET, J. (1972). "Development and learning. Reading in child behavior and development". New York: Hartcourt Brace Janovich.

PINTO, M., PEREIRA, S., PEREIRA, L., & FERREIRA, T. D. (2011). "Educação para os media em Portugal: experiências, atores e contextos". Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

POTTER, W. J. (2010). "The state of media literacy". *Journal of Broadcasting & Electronic media*, Vol. 54, Núm. 4, pág. 675-696.

RUÃO, T., LOPES, F., & MARINHO, S. (2012). "Comunicação e saúde, dois campos em interseção." *Comunicação e Sociedade*, pág. 5-7.

SAMPAIO, D., BARROS, E., & WOJCIECHOWSKA, D. (2006). "Lavrar o mar: um novo olhar sobre o relacionamento entre pais e filhos". Lisboa: Caminho.

STEWART, S., RIECKEN, T., SCOTT, T., TANAKA, M., & RIECKEN, J. (2008). "Expanding Health Literacy Indigenous Youth Creating Videos". *Journal of health psychology*, Vol. 13, Núm. 2, pág. 180-189.

STRASBURGER, V. C., JORDAN, A. B., & DONNERSTEIN, E. (2010). "Health Effects of *media* on Children and Adolescents". *Pediatrics,* Vol. 125, Núm. 4, pág. 756 -767. doi:10.1542/peds.2009-2563

STRASBURGER, V. C., JORDAN, A. B., & DONNERSTEIN, E. (2012). "Children, adolescents, and the *media*: health effects", *Pediatric Clinics of North America,* Vol. 59, Núm. 3, pág. 533-587.

UNICEF (2011). "Situação Mundial da Infância 2011". Nova Iorque: UNICEF [http://www.unicef.pt/18/Relatorio_SOWC_2011.pdf, acedido em 12/05/2013]

WAKEFIELD, M. A., LOKEN, B., & HORNIK, R. C. (2010). Use of mass media campaigns to change health behaviour. *Lancet*, Vol. 376, pág. 1261-1271.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (S.D.). Child and Adolescent Health. [http://www.searo.who.int/en/Section13/Section1245_4980.htm, acedido em 02/06/2012]

Análisis del uso de Twitter en el entorno radiofónico: la audiencia como fuente periodística en la Cadena SER

Fátima Ramos del Cano
Universitat Jaume I

Abstract

Las audiencias digitales han evolucionado al amparo de las tecnologías digitales centradas en la posibilidad de interactividad que éstas ofrecen. Con la aparición y progresivo desarrollo de las redes sociales, han adquirido una nueva dimensión. Su poder participativo en este tipo de plataformas les ha convertido en protagonistas de la conversación social. Ante esta realidad, las empresas mediáticas comenzaron a activar sus canales de participación social con el objetivo de conquistar y mantener a su potencial audiencia, ofreciéndola un foro propio en el que desplegar su nuevo rol como posible consumidor y productor de contenidos. Al mismo tiempo, el advenimiento de estas herramientas sociales ha implicado toda una serie de cambios en el entorno periodístico que afectan no sólo a la distribución de las noticias, sino también a la identificación de fuentes, tendencias y noticias de alcance. Así, Twitter ha demostrado que su potencial va mucho más allá de lo previsto por sus creadores. El

objetivo de esta investigación es, por tanto, determinar la estrategia de utilización periodística de Twitter como fuente informativa por parte de la Cadena SER. Para ello, se busca conocer la selección de cuentas a las que siguen (followings) a través de su perfil en la plataforma de microblogging. Se busca determinar el nivel de explotación que la cadena radiofónica hace de su presencia en las redes sociales desde un punto de vista periodístico, partiendo de la premisa de que cada perfil que sigue puede ser considerado como una posible fuente informativa. La metodología empleada es el análisis de contenido del perfil de Twitter de los cuatro programas informativos más representativos de la Cadena SER ("Hoy por Hoy", "La Ventana", "A Vivir que son dos días" y "Hora 25") durante los meses de julio a diciembre de 2012. Los resultados muestran, en primer lugar, la falta de uniformidad por parte de los programas analizados en relación con el número de usuarios a los que siguen desde su perfil en Twitter. Por otro lado, revela cómo las cuentas de periodistas y de medios de comunicación son los perfiles más seguidos por la emisora generalista, seguidos de los de instituciones y usuarios relacionados con el ámbito político, universitario o deportivo. De esta forma, se advierte una estrategia en la que prima más el uso de Twitter como mecanismo de interconexión con el sistema mediático, que como espacio en el que identificar e incorporar a su audiencia como posible fuente.

Propuesta de aplicación de la práctica de la atención plena en contextos de aprendizaje de educomunicación

Pilar San Pablo Moreno
pilarspubli@gmail.com
Marta Pacheco Rueda
martapr@ega.uva.es
Campus María Zambrano de la Universidad de Valladolid, Segovia

Resumen

Teniendo en cuenta los retos presentes del contexto educativo y comunicativo, se revela cada vez más pertinente la aplicación de la Atención Plena *(Mindfulness)* para el autoconocimiento y la regulación emocional, la concentración y la resolución de dificultades. Con esta práctica se ofrece un ámbito para la profundización en destrezas que atañen a las relaciones interpersonales tales como la empatía, la compasión y el clima de colaboración en los entornos de aprendizaje. Se puede inferir que, su aplicación en contextos formales de docencia y aprendizaje de Educomunicación, sería susceptible de propiciar una mayor capacidad de autogestión de las emociones y de la comunicación. De ahí que esta herramienta pueda ser eficaz para favorecer los entornos de aprendizaje puesto

que despliega la capacidad de concentración de la mente, lo que incrementa la serenidad y permite percibir, comprender y gestionar mejor los desafíos.

PALABRAS CLAVE: ATENCIÓN PLENA, *MINDFULNESS*, PEDAGOGÍA, EDUCOMUNICACIÓN, ESTRÉS DOCENTE, EMOCIONES, DISTRACCIÓN

Fundamentación teórica de la propuesta

El estrés es una respuesta del ser humano ante una situación que desborda sus sistemas físico, emocional y mental. Normalmente suele producir trastornos que se reflejan en cuadros de ansiedad, dispersión mental y dificultades de concentración, así como irritabilidad, nerviosismo, contracturas musculares y agotamiento tanto físico como psicológico (Paredes, 2002).

La sociedad de la información en la que nos desenvolvemos proporciona tal cantidad de estímulos que, muchas veces, estos no pueden ser procesados a un ritmo que permita integrar o desechar información. Por otra parte, los límites de adaptación del cuerpo están condicionados por su capacidad para regenerarse (Goswami, 2008, 128); existen límites al procesamiento de información que es preciso conocer para adecuar una respuesta adaptativa. Dadas las circunstancias de la era actual, en la que la multitud de eventos, nuevas tecnologías, sobreinformación, etc., se imponen, parece lógico que, en lugar de tratar de optimizar las desbordantes condiciones externas y tratar de encontrar siempre entornos propicios para vivir sin estrés, lo adecuado sería tratar de conocer y controlar la fisiología y el mundo interno para generar coherencia desde el interior (Servan-Schreiber, 2003, 63).

Considerando el estrés como la principal causa de las enfermedades del mundo occidental (Sandín, 2003), resulta cada vez más necesario hacer frente al mismo habilitando a las personas para que conozcan cómo pueden manejarse sus causas desde el interior, cosa que, desafortunadamente, aún no forma parte de nuestra actual pedagogía ni del entorno educativo.

En algunos significativos estudios sobre cómo reducir el estrés y sus efectos en el mundo laboral y docente (Mañas, Franco y Justo, 2011; Mingorance, 2011; Franco, 2009) se apunta a la necesidad de emplear algunas herramientas que pongan a los individuos en contacto con una cognición que preste atención sostenida al presente (Práctica de la Atención Plena o *Mindfulness*). Ello propiciaría que puedan desconectarse factores estresantes como el exceso de pensamientos o una gestión inadecuada de los contenidos emocionales.

Las técnicas de meditación y *mindfulness* procuran herramientas concretas para poder sostener la atención en lo que acontece en el aquí y en el ahora. Existen dos opciones antagónicas en el sendero cognitivo: de una parte, el camino derivativo de la automatización y, de otra, el de la conciencia, es decir, vivir en un estado de piloto automático o vivir con atención plena (Miró, 2007). El cómo aprender a atender plenamente a la momentaneidad del presente reconociendo la realidad puede plantear la modificación conductual y la mejora de la fisiología cerebral (Siegel, 2011, citado por Rodríguez de Medina, 2012). *Mindfulness* para la mayoría de los autores y a nuestro parecer, es la acción de tomar conciencia del momento presente, prestando atención, sin juzgar, sin evaluar y sin reaccionar a ella (Kabat-Zinn, 2009).

Algunos reconocidos trabajos (Ramos, Enríquez, Recondo, 2012; Siegel, 2011) que exploran el *Mindfulness* apuntan a una zona cerebral que destaca con superioridad de las restantes, la denominada corteza prefrontal. Esta región cerebral está involucrada en la planificación de comportamientos cognitivamente complejos, en las características de la personalidad, en los procesos de toma de decisiones complejas y en el control y la conducta social idónea. La corteza prefrontal es el sustrato anatómico de las principales funciones integradoras del cerebro humano y representa esa parte relevante de años de evolución del ser humano.

En las sociedades occidentales, los antropólogos destacan que vemos a los demás como entidades separadas, aunque seamos miembros de un grupo. Por el contrario, en otras culturas como las africanas o asiáticas el bienestar del grupo depende de todos los

miembros que lo formen, creándose la identidad desde un espectro más amplio. Sin embargo, el *Mindfulness* nos enseña a ver cómo el problema radica en vernos a nosotros separados de los demás. (Cooper, 2001; Beltrán Llavador, 2005)

Algunos médicos y estudiosos de la conciencia han empezado a explorar sistemáticamente en las últimas décadas que, más allá del ámbito físico, la vida del ser humano se desenvuelve en los ámbitos cuántico y no circunscrito o de conciencia (Chopra, 2003) y este hecho invita a explorar con mapas que se escapan a la categorización que de la mente hace la psicología occidental, en donde la conciencia es un atributo del yo. Desde una perspectiva oriental, que arranca de las milenarias enseñanzas del Vedanta, pasando por los textos budistas de la India y el Tíbet, hasta el taoísmo, se produce un evidente choque con la cultura en la que se inscribe occidente. Desde esta visión oriental se propicia una revisión epistemológica que, por otra parte, se hace imprescindible si queremos situar la cognición en una perspectiva que favorezca conocer el mundo interno y acceder a un cierto control de sus mecanismos cuando nos enfrentamos a situaciones de estrés.

La mente conoce a través de los referentes previos con los que compara la percepción. Puesto que el mundo que se observa está en permanente cambio, es profundamente inestable. Es esa inestabilidad lo que genera impotencia y, consecuentemente, estrés, porque la impermanencia es fuente del dolor psicológico del ser humano (Sesha, 2003, 111). La única manera de conocer de manera estable y continua es atender de manera sostenida a lo que está aconteciendo en el presente. La condición de cambio allí no se advierte, pues no existe comparación.

La educación occidental se ha basado en un modelo cognitivo que se sostiene en la preponderancia del yo mencionada. Por eso, las cosas han de ser conseguidas mediante el esfuerzo y la voluntad. Esforzarse, conquistar metas y competir son ejes que fomentan que en la educación se haya instaurado una manera de aprender que favorece la memorización de contenidos y el razonamiento dialéctico, en lugar de apostar por otras vías de conocimiento como el asombro y la contemplación.

El modelo cognitivo occidental, basado en el paradigma cartesiano, nos ha hecho creer que pensar es la cumbre a la que el hombre puede aspirar en la cognición. Cuando se piensa, lo único que sucede es que se compara lo percibido con los contenidos existentes en la mente, pero ello no produce saber en sí mismo. El saber es un acto instantáneo que nace de una mente quieta que es capaz de reflejar el campo ilimitado de conciencia, tal como la luna o un espejo son capaces de reflejar la luz del sol. (Sesha, 2003, 2012).

Necesitamos conocer cómo funciona nuestra mente y desentrañar que quizá la cognición no se produce tal y como creíamos a la luz de un "yo" central y del que emana la conciencia, sino que si pudiéramos comprender que la propia noción de "yo" es un mero pensamiento, quizá nos daríamos cuenta de que estamos en una revolución copernicana en lo que atañe a la epistemología cognitiva.

El juego que tiene lugar dentro de nuestra mente se juega contra obstáculos como la falta de concentración, el nerviosismo, las dudas sobre sí mismo y la excesiva autocrítica. La práctica de la atención plena enseña que es preciso *desaprender* los hábitos con los que opera nuestra mente y atender a la atención que se produce por sí misma (Gallwey, 1974, 21).

Objetivos e hipótesis del estudio

La presente propuesta aspira a ser el inicio de un estudio pormenorizado para mejorar las competencias emocionales y comunicacionales tanto de docentes como de estudiantes del ámbito de la Educomunicación.

Propiciar la formación de los docentes universitarios en la práctica de la atención plena es la razón de la presente propuesta, ya que, desafortunadamente, la formación académica del profesorado universitario no incluye ningún tipo de preparación psicológica, ni herramienta pedagógica que propicien el autoconocimiento personal. Por ello, los docentes necesitan hacer acopio de los mejores

recursos y habilidades para hacer frente a las exigencias y a las demandas que su labor docente les plantea día a día.

Consideramos que la adquisición de herramientas que permitan a los docentes universitarios sostenerse en una atención continuada al presente puede disminuir significativamente sus niveles de estrés. Estas herramientas pedagógicas son la base para que los docentes manejen su mundo interno de una manera más autónoma, lo cual puede revertir muy favorablemente en el trabajo en el aula y, a medio plazo, en los propios estudiantes. La atención sostenida en el presente permitiría que la docencia se sostenga en el asombro y en el fluir creativo que cada momento requiere, invitando a los alumnos a una participación activa en el proceso de aprendizaje.

Dado que un cambio en la cognición que sostenga la atención en el presente favorece la gestión emocional, estabiliza las comprensiones y las certezas, y suprime factores como la ansiedad, la dispersión y el exceso de presión ante el logro, quienes aprendan a gestionar su mundo interior con mayor autonomía de los factores estresantes podrán observar cómo su mundo externo cambia de manera significativa, logrando mayor productividad y eficacia en los resultados académicos.

Diseño metodológico

En lo que respecta a la metodología del estudio, en una primera fase pretendemos constituir una muestra de profesionales docentes universitarios de Comunicación Audiovisual y Publicidad así como de Magisterio del Campus María Zambrano, en Segovia, de la Universidad de Valladolid. Para ello, previamente, se mantendrán reuniones con las autoridades académicas con el fin de organizar la coordinación del proyecto en el campus.

En el inicio del estudio queremos contar con la participación voluntaria del mayor número posible de docentes. Para ello, se les ofrecerá una conferencia-taller a cargo de un profesional de reconocido prestigio que les proporcionará cumplida información sobre la

importancia de la atención plena, no solo en la gestión del estrés sino también en el desempeño profesional eficaz.

Entre todos aquellos docentes interesados en participar en el proyecto se realizará la asignación al azar de los sujetos en dos grupos, uno de control y otro experimental, controlándose la variable sexo para que haya equilibrio en ambos grupos.

Una vez configurada la muestra, se proporcionará a ambos grupos un test de Evaluación del Estrés Docente, que nos informará acerca de los niveles de partida del colectivo en estudio. Dicho test se ha diseñado tomando como referente la escala ED-6, elaborada para medir el estrés o malestar docente con fines específicos para la investigación en ámbitos docentes (Gutiérrez, Morán y Sanz, 2005). Así, serán analizados seis factores estresores: ansiedad, depresión, presiones, creencias desadaptativas, desmotivación y mal afrontamiento. Dichos factores englobarían desde manifestaciones psicofisiológicas, tales como miedos, somatizaciones, trastornos del sueño, etc., hasta problemas de mal comportamiento del alumnado, excesiva presión del currículum, sobrecarga docente a causa de los recortes presupuestarios, elevado número de alumnos por grupo, etc. Para la medición global del estrés docente nos apoyaremos en la aplicación de la escala ED-6 que fue implementada por investigadores de la Universidad de Almería (Mañas, Franco y Justo, 2011). Cada factor tendrá unos ítems asociados, que hacen referencia a una afirmación ante la que el docente debe indicar su grado de desacuerdo o acuerdo, mediante una escala tipo Likert, de 1 a 5 puntos (1= total desacuerdo; 5= total acuerdo). Sumando las puntuaciones de las variables, se obtendrá la puntuación global de estrés docente de cada sujeto participante en el estudio.

A continuación, con el grupo de experimentación se desarrollará un programa de prácticas de atención plena específicamente diseñado para docentes, que se llevará a cabo durante el primer cuatrimestre del curso académico 2013/14 en el Campus Público María Zambrano de Segovia, con una duración total de 20 horas distribuidas a lo largo de seis semanas. Se utilizará un diseño de comparación de grupos, con un grupo experimental y un grupo de control.

La técnica, tal y como hemos expuesto anteriormente, consiste en aprender a observar los contenidos mentales, diferenciando aquellos que aparecen con relación al presente y los que no hacen parte del mismo; se trabajará el entrenamiento en la observación así como el distanciamiento y la desidentificación de los objetos mentales que no formen parte de lo que acontece, tanto en la práctica de atención interior como en la práctica externa. De esta manera, la mente se aquieta alcanzando un estado de serenidad y de elevada atención y concentración, disminuyendo su actividad automática e involuntaria. La tarea del taller propuesto consistirá fundamentalmente en que los asistentes aprendan a diferenciar dónde situar su atención cuando los sentidos están presentes en la actividad cognitiva y dónde situarla cuando los sentidos se desconectan. Aprenderán a explorar el mundo de la mente y a notar las diferenciaciones que esta hace entre sujeto y objeto hasta que sean capaces de conocer los ámbitos en los cuales se deshace esa diferenciación permitiendo estados de conciencia no duales. La trasformación que la cognición experimenta en dichos estados de conciencia es lo que permite que la mente sea conocida en su verdadera dimensión, despareciendo estados de duda, miedo y emociones fluctuantes para dar paso a una cognición sostenida en el presente que afiance las certezas en lo real y no en su representación mental.

Al finalizar el estudio se pedirá a los participantes del grupo experimental y de control que cumplimenten nuevamente la escala ED-6, lo cual nos permitirá comparar las puntuaciones iniciales con las obtenidas una vez realizado el programa de entrenamiento en atención plena.

En cuanto a los resultados esperados del proyecto, en primer lugar, confiamos en que se produzca una reducción significativa de las variables de estrés docente del grupo de experimentación en comparación con las del grupo de control. Teniendo siempre presente el carácter experimental y exploratorio de este estudio, aspiramos a encontrar herramientas no solo paliativas sino también preventivas para el control del estrés docente. Del mismo modo, y puesto que el trabajo se desarrollará con docentes del ámbito de la

Educomunicación, las herramientas propuestas son susceptibles de convertirse en instrumentos pedagógicos para la mejora del aprendizaje, que reviertan positivamente en la productividad y eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

BELTRÁN, F. (2005): La encendida memoria. Aproximación a Thomas Merton, Universidad de Valencia.

COOPER, R. (2001): Aprenda a utilizar el otro 90%. Barcelona: Amat, 2007.

CHOPRA, D. (2003) Sincro destino, Mexico D.F.: Alamah.

FRANCO, C. (2009): "Intervención sobre los niveles de burnout y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (mindfulness)", Revista Complutense de Educación, Vol. 21, Núm. 2 (2010), pp. 271-288

GALLWEY, T. (1974): *El juego interior del tenis,* Málaga: Sirio, 1997.

GOSWAMI, A. (2008): El médico cuántico. Guía de la física cuántica para la salud y la sanación. Barcelona: Obelisco.

GUTIÉRREZ-SANTANDER, P., MORÁN-SUÁREZ, S. Y SANZ-VÁZQUEZ, I. (2005): "El estrés docente: elaboración de la escala ED-6 para su evaluación", *RELIEVE*, *v. 11*, n. 1, pp. 47-61.

KABAT-ZINN, J. (2009): *Mindfulness en la vida cotidiana, donde quieras que vayas, ahí estás*. Barcelona: Paidós.

MAÑAS MAÑAS, I., FRANCO JUSTO, C., JUSTO MARTÍNEZ, E. (2011): "Reducción de los niveles de estrés docente y los niveles de baja laboral por enfermedad en profesores de enseñanza secundaria obligatoria a través de un programa de entrenamiento en *Mindfulness*", *Clínica y Salud*, v. 22, n. 2, pp. 121-137.

MINGORANCE, A. (2011): "La docencia y el estrés", *Innovación y Experiencias Educativas,* nº 27, febrero 2010, Granada.

MIRÓ, M. T. (2007). "La atención plena (Mindfulness) como intervención clínica para aliviar el sufrimiento y mejorar la convivencia". *Revista de Psicoterapia, 17*, pp. 31-76.

PAREDES, M. C. (2002): *Caracterización multivariante del síndrome del "burnout" en la plantilla docente de la Universidad de Salamanca*. Ediciones Universidad de Salamanca. Salamanca.

RAMOS, N., ENRÍQUEZ, H. Y RECONDO, O. (2012): *Inteligencia emocional plena. Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones.* Barcelona: Kairós.

RODRÍGUEZ DE MEDINA QUEVEDO, I. (2012): "El Mindfulness como método para la mejora de las relaciones interpersonales", *ReiDoCrea. Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*. Vol. 1, pp. 132-137

SANDÍN, B. (2003). "El estrés: Un análisis basado en el papel de los factores sociales". *International Journal of Clinical and Health Psychology,* 3, pp. 141-157.

SERVAN-SCHREIBER, D. (2003): *Curación Emocional, Acabar con el estrés, la ansiedad y la depresión sin fármacos ni psicoanálisis*. Barcelona: Kairós, 2008.

SESHA (2003): *Los campos de cognición,* Madrid: Gaia Ediciones.

SESHA (2012): *Cuántica y Meditación,* Bilbao: AFVAS.

SIEGEL, D. (2011): *Mindfulness y psicoterapia,* Barcelona: Paidós.

El monólogo humorístico como formato "educomunicativo" en contextos mediáticos: el caso de "El monosabio"

Jacqueline Sänchez Carrero
Paloma Contreras Pulido
Universidad de Huelva

Abstract

El monólogo humorístico ha pasado de ser un espectáculo destinado solo al teatro y la televisión para formar parte de un contexto mediático mucho más amplio en la actualidad. Este formato, que con frecuencia trata temas personales, urbanos, con un estilo irreverente, cuenta con una gran aceptación sobre todo en las audiencias de edades jóvenes y adultas.

Paradójicamente, el monólogo está extendiendo sus contenidos hacia la difusión de temas que entran en el campo de lo educativo. En esta comunicación realizamos, por una parte, una panorámica de aquellas producciones que se han valido del monólogo para tratar aspectos relacionados con la educación. Entre ellos citamos a Famelab, el certamen internacional de monólogos científicos, y a las conferencias TED, –mejor conocidas como "ideas para difundir"–, las cuales se centran en la divulgación de temas vinculados con el

arte, el diseño, la política, la cultura, la tecnología y otros asuntos globales.

Por otra parte, explicamos el origen y el proceso de producción de ""El monosabio"", un conjunto de píldoras educativas que pretenden dar a conocer las bases de la educación mediática. Esta serie audiovisual que estará disponible en Internet y también será difundida por televisión, ha sido creada gracias al Proyecto I+D+i ""La enseñanza obligatoria ante la competencia en Comunicación Audiovisual en un entorno digital"" y al Proyecto de Excelencia ""La Competencia audiovisual de la ciudadanía andaluza. Estrategias de alfabetización mediática TIC en la sociedad del ocio digital"", ambos en proceso y desarrollados por el Grupo de Investigación Ágora de la Universidad de Huelva.

Finalmente, se reflexiona acerca de esta tendencia hacia los llamados monólogos educativos de entretenimiento, enfocando principalmente las posibilidades de incidencia en las audiencias más jóvenes. Igualmente se hace referencia a la transmisión de conocimientos de áreas como la educación mediática a través de "píldoras educativas" que pueden ser compartidas y difundidas por medio de las diversas plataformas digitales y redes sociales.

Hibridaciones autor/espectador en la producción cultural contemporánea: prácticas videográficas y competencias de la nueva recepción

Ana Sedeño Valdellos
Universidad de Málaga

Abstract

La tecnología y un espacio público en cambio permanente por las redes sociales están conduciendo a una transformación en los objetivos y condiciones de la creación artística, sus audiencias y los demás agentes implicados.

Nos encontramos en una era en la que la cultura del espectador ("el que solamente mira") está dejando lugar a una cultura de la participación (Henry Jenkins), potencialmente transformadora de la noción clásica de recepción como fase diferenciada de las etapas de producción. Los individuos se convierten en usuarios de la cultura, al tener la capacidad para modificarla y recrearla fácilmente gracias a un directo acceso a la tecnología. Surge un ejército de potenciales creadores que pueden participar en su construcción más allá del simple consumo, prosumers que se relacionan con las obras (artísticas,

audiovisuales) para recrearlas, modificarlas… algunas nociones que se desdibujan en este contexto son las de originalidad, amaterismo, independencia o profesionalidad creativas.

El texto analizará, por lo un lado, las modificaciones en el estatuto de receptor y la extrema dificultad de diferenciación con la categoría clásica de autor, así como los rasgos híbridos que determinan esta "nueva recepción", tomando ejemplos de prácticas (artísticas, amateurs…) de vídeo en Internet. En este caso se tratarán algunas prácticas relacionadas con el fandom y el remix de textos videográficos, así como se citarán otros ejemplos de activismo social y comunitario que están cuestionando los tradicionales roles de producción y usando, con objetivos pedagógicos, esta invitación a la recepción activa.

Por otro lado, se reflexionará sobre las competencias necesarias (en torno a lenguaje, tecnología, producción…) que demandan estos prosumidores para realizar un uso enriquecedor de estas capacidades, sus desarrollos tecnológicos y las nuevas relaciones sociales que conforman. Se parte aquí de la premisa de que la interacción con las pantallas, que conlleva una conciencia crítica y una participación activa, se encuentran en la base de un nuevo tipo de ciudadanía y recepción, más consciente de la importancia de la cultura digital.

"El concepto de servicio Público en una televisión local: estudio de caso del Canal 8 de RTVCyL en Segovia. Investigación educomunicativa"

Ismaela Silva y Agustín García Matilla
agustingmatilla@gmail.com
Universidad de Valladolid. Campus Público de Segovia
Investigación vinculada con el proyecto I+d+I edu 2010-21395-CO3—02

Palabras clave: Servicio público, televisión, misión, ciudadanía, compromiso.

Tema: La misión de servicio público en televisión desde la perspectiva de sus profesionales

Introducción

La presente comunicación es heredera de una larga trayectoria de investigación en el estudio del concepto de televisión de servicio público en televisiones de ámbito internacional, nacional, regional y local.

El contexto elegido se ha centrado en el ámbito local del canal 8 de RTVCYL y culmina un ciclo de investigaciones iniciado a comien-

zos del siglo XXI y que tiene sus referentes directos en el libro: Una Televisión para la educación: la utopía posible (García Matilla, 2003), en el proyecto de Investigación Financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Plan Nacional de I+D+I (SEJ 2005-03839) que dio lugar a la publicación *Los Informativos diarios en BBC y TVE, los discursos de sus profesionales y receptores* y en la investigación aún en curso (EDU2010-21395-C03-02) y se vincula también con otro proyecto en concurso competitivo I+D+I titulado *Los profesionales de la comunicación ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital.*

La aportación de la presente comunicación da continuidad a una línea de investigación que indaga en la percepción que los propios profesionales tienen en relación a las estructuras de las empresas de comunicación para las que trabajan, la visión sobre la labor de sus propios colegas, la programación de sus cadenas, el diseño de contenidos, los públicos y la relación con el actual contexto digital.

Marco teórico: El concepto de servicio público

La necesidad de investigar sobre la misión de servicio público en televisión y la responsabilidad de sus profesionales en esa tarea no es algo reciente. Muchos son los trabajos académicos que se dedicaron a esa labor desde las décadas de los ochenta y los noventa del siglo pasado, como fueron las aportaciones de Sean MacBride (1980), Giuseppe Richeri (1983), Enrique Bustamante (2004 y 2006), Ángel García Castillejo (2008), Agustín García Matilla (2003) y otros. Para intentar diseñar un recorrido inicial de la investigación de ese concepto y la aplicación del servicio público como una misión que debe ser cumplida por los medios de comunicación, especialmente la televisión, tomaremos como punto de partida el mismo recorrido propuesto por García Matilla (2003), en su libro *Una televisión para la educación: la utopía posible,* y agregaremos otras aportaciones más recientes.

Pinedo Sánchez (1999) también recoge una serie de puntos que pueden ser fijados como retos para la puesta en práctica de la misión de servicio público en televisión. Destacados por la propia autora

como exigencias que se propone para una televisión pública pero que son las mismas a exigir de una televisión privada:

La Plataforma de Defensa de la Radiotelevisión Pública define en su manifiesto fundacional (publicado en la revista Comunicar, 18, de 2002) la necesidad de que el servicio público vuelva a tener un sentido en las radiotelevisiones públicas y privadas y se basa en la propia constitución española para decir cuáles son los retos que la televisión debe cumplir en su programación

Algunos autores hablan de la misión de servicio público como parte esencial y contexto en la construcción de una televisión de calidad. Pujadas (2005). Bustamante (2004) se refirió a la ausencia de un marco jurídico homogéneo en la televisión española que compromete la garantía de una regulación de los contenidos de servicio público por parte de la radiotelevisión. Ángel García Castillejo (2008) amplía esta reflexión y la concreta en su libro *Régimen jurídico del profesional de la información* alertando que el problema es que "en la televisión nos encontramos con un marco jurídico general muy básico" (García Castillejo, 2008: 289).

La comunicación presenta contribuciones de instituciones y expertos en el tema que hablan de pautas más adecuadas para una televisión de calidad, tanto en el ámbito público como en el privado. Una de esas aportaciones es la del Grupo de Prospectiva de la Televisión Europea en su *Informe sobre la Televisión Europea del año 2000*. Samantha Méndez (2005), alude al concepto de Habermas de que los medios de comunicación son un "espacio público", donde se construye y manipula la opinión.

Planteamiento de esta investigación

Preguntas de investigación

1. ¿Qué los profesionales de ésta cadena entienden por misión de servicio público en televisión y cómo definen esos contenidos de servicio público?

2. ¿En qué medida los profesionales son conscientes de su labor como transmisores de contenidos de servicio público y se sienten comprometidos con esa misión?
3. ¿Qué coincidencias y qué diferencias establecen en los objetivos de servicio público que debe desempeñar su cadena en relación con otras de ámbito público?
4. ¿Cómo valoran las realidades que dificultan o favorecen su labor de servicio público en su trabajo cotidiano?
5. ¿Qué propuestas concretas pueden favorecer el desarrollo de la misión de servicio público en el contexto de la televisión local de Segovia?
6. ¿Qué ejemplos de buenas prácticas identifican en su propio canal?
7. ¿Cuál es su percepción sobre las demandas principales realizadas por parte de los telespectadores de Segovia?
8. ¿Existe en la práctica una autoevaluación de los contenidos producidos y de sus prácticas profesionales?
9. ¿Hay alguna herramienta que reúna la experiencia acumulada de buenas prácticas y sobre el tratamiento idóneo de la información?

Objetivos

Objetivo General: Conocer cómo los profesionales de la Televisión Castilla y León en la ciudad de Segovia perciben y definen la función de servicio público de la televisión y cómo ven reflejada esta función en sus prácticas cotidianas.

Objetivos específicos

1. Identificar cómo los profesionales entienden el concepto de la misión de servicio público en televisión;
2. Evaluar en qué medida se sienten comprometidos con esa misión;

3. Analizar qué prácticas suelen aplicar para el cumplimiento de esta misión;
4. Reflexionar sobre qué propuestas pueden realizar para cumplir en mayor medida con esa labor;
5. Identificar cuáles son los desafíos y oportunidades para la práctica de esa misión;
6. Partir de sus discursos y rutinas de trabajo para diseñar un diagnóstico sobre el entendimiento y la práctica de su misión de servicio público;
7. Identificar qué medidas pueden ser útiles para fomentar al máximo la labor de servicio público en esta televisión.
8. Crear una propuesta comunicativa que reúna los conocimientos sobre el tema y los resultados de la investigación para servir como herramienta de apoyo y orientación en el cumplimiento de la misión de servicio público en esta televisión.

Metodología

Método cualitativo

La idea de adoptar la investigación cualitativa surge de la posibilidad de calificar no "cuanto" los profesionales de una cadena privada entienden sobre el concepto de la misión de servicio público de televisión, si no "cómo" esos profesionales ven esa función y autoevalúan su práctica de ella.

Estudio de caso

Hacemos un estudio de caso, basado en la teoría de Robert K. Yin, en su libro *Investigación Sobre Estudio de Casos: Diseño y Métodos*, que dice que el estudio de caso es una pregunta empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real.

Observación participante

Buscamos una profundización de la comprensión e interpretación del significado que las personas dan a sus acciones y a las acciones de sus compañeros de trabajo en un contexto práctico..

Entrevista en profundidad semi-estructurada

Las entrevistas en profundidad tienen la labor de intentar llegar a lo que piensan, sienten y creen los entrevistados de una manera sistematizada a través del diálogo.

Muestra de entrevistados

Sobre el perfil y la composición de los entrevistados, "los criterios de su selección son criterios de comprensión, de pertinencia –y no de representatividad estadística-: se refieren a los conjuntos, a su estructura y a su génesis; es decir, por ellos se pretende incluir a todos los componentes que reproduzcan mediante su discurso relaciones relevantes" (Delgado y Gutiérrez, 1999). Para su selección utilizamos los criterios muestrales propuestos por Vallés (2002: 71), en cuatro preguntas-criterio básicas:

1. ¿Quiénes tienen la información relevante?;
2. ¿Quiénes son más accesibles física y socialmente? (entre los informados);
3. ¿Quiénes están más dispuestos a informar? (entre los informados y accesibles);
4. ¿Quiénes son más capaces de comunicar la información con precisión? (entre los informados, accesibles y dispuestos).

Con la contestación a esas preguntas definimos el campo de entrevistados, que nos resultó a un total de 38% de la plantilla.

El guion de la entrevista

En la entrevista en profundidad semi-estructurada son hechas una serie de preguntas temáticas abiertas. Nos basamos en el cuadro de Steinar Kvale (Kvale, 2011: 86), en el que las preguntas de investigación generan las preguntas de la entrevista. En este caso abordamos ocho dimensiones de estudio: interpretación, implicación, comparación, dificultades y oportunidades, propuestas, prácticas de trabajo, percepción del público y autoevaluación.

Conclusiones de la investigación

Presentamos aquí las principales conclusiones que hemos extraído del análisis de los datos, según los puntos de: interpretación, prácticas profesionales, dificultades y propuestas de mejora.

Sobre la interpretación y el nivel de comprensión de los profesionales de la televisión local de Segovia acerca de la misión de servicio público, concluimos que hay cierto consenso de que esa misión consiste en hacer llegar toda aquella información posible tal y como viene dada, de forma ética y sin manipulación. Pocos son los intentos de pensar esa misión como algo más allá del simple hecho de dar información, por ejemplo, ayudar al ciudadano a cumplir el ejercicio de sus derechos, a formar una opinión pública libre, o darle voz para que él denuncie sus necesidades y sus problemas.

La labor de formar también es citada por algunos profesionales, pero muy pocas veces. Cuando se habla de la misión de servicio público, no hay una comprensión completa del tema, tampoco un discurso uniforme entre los entrevistados. La única interpretación común en los discursos es la que cree que prestar servicio público es básicamente informar.

Sobre las prácticas profesionales concluimos que hay cierto consenso en que la cadena debe prestar un servicio público de calidad, especialmente por ser local y más cercana a la población, y también por ser una institución a la que se le ha encomendado un servicio

público. Sin embargo, como hemos comentado antes, falta una comprensión más clara y uniforme sobre el tema y sus implicaciones. Algunos de los profesionales reconocen que faltan oportunidades para reflexionar sobre esas cuestiones y darse cuenta de sus responsabilidades. Para muchos de ellos la tarea de cumplir con la misión de SP todavía es vista como algo un poco lejano.

También hay un cierto consenso al acordar que las televisiones públicas deben cumplir en mayor medida con la función de servicio público. Mientras que las televisiones privadas no tienen mucha obligación de cumplir con esa misión e incluso tienen derecho a hacer la programación que quieran. Por otro lado, también hay quien piensa que tanto en la privada como en la pública hay intereses más o menos ocultos que a veces determinan y condicionan los contenidos difundidos.

No ha habido una suficiente reflexión sobre las necesidades informativas reales de los ciudadanos de Segovia y los temas que les puedan interesar. Se resalta que los contenidos de esta cadena son fundamentalmente de la capital (que es donde se puede llegar más fácilmente), información que se conoce esencialmente por medio de convocatorias, temas que pueden afectar a la vida práctica de la población y elegidos según la importancia que los profesionales crean puedan tener para los telespectadores. Las necesidades e intereses de los diferentes colectivos y minorías es algo aún menos tomado en consideración, y eso es uno de los retos importantes para el cumplimiento de la misión de servicio público. Se reconoce también que la producción de La Ocho no llega a toda la provincia y que muchas veces las relaciones económicas o institucionales influyen de alguna manera en la definición de algunos de los contenidos.

Concluimos que los profesionales saben que podrían ir más allá en los contenidos, pero se limitan a reforzar la idea de que no cuentan con medios suficientes.

Se observa que la cadena tiene una parrilla con programas de bastante potencial de servicio público pero los contenidos de esos mismos programas son a veces un poco limitados en relación al potencial de SP que podrían tener.

Sobre el contacto con el público se observa que no hay ningún canal oficial de comunicación y sólo se produce ésta en ocasiones esporádicas. No hay una manera de medir de una forma más o menos objetiva ni la audiencia ni la respuesta de los telespectadores ante la programación de la cadena.

La imagen que se tiene del público es bastante limitada, se cree que está esencialmente formado por personas con una media de edad de 50 o más años y se mantiene la idea de que la programación se dirige casi exclusivamente a gente mayor, sobre todo de la capital, con un perfil muy restrictivo que acaba eludiendo atender a los intereses y necesidades de otras personas que forman parte de la población.

Los profesionales creen que su telespectador quiere ver esencialmente información local, relacionada con temas cotidianos y de política local. Pocos entrevistados se plantean la posibilidad de preguntar al público cuáles son sus intereses y necesidades informativas.

Aunque parte de las producciones de la cadena estén en Internet (a través de la página web y un canal de YouTube) ellos no tienen una medición de las respuestas y contactos del público a través de esos medios. Hay profesionales que defienden que el contacto con el ciudadano podría ser fomentado por las TICS.

Concluimos que ese contacto con el público es un punto que necesita ser desarrollado cuanto antes, pues solamente con el conocimiento de las opiniones, el grado de satisfacción y principalmente de las necesidades informativas de ese público se podrá reorientar la producción de la cadena al cumplimiento efectivo de su misión de SP.

En las rutinas prácticas de trabajo se notan principalmente los fallos de la comunicación entre todos los escalones profesionales y la influencia que eso tiene sobre la organización, la satisfacción con el trabajo, la calidad de los contenidos y las relaciones profesionales.

La falta de esos momentos de comunicación influye mucho en la satisfacción con el trabajo y a veces produce cierta desmotivación. Todos coinciden en que hace falta autoevaluarse más para hacer un mejor contenido y producir más y mejores contenidos de acuerdo con la misión de servicio público que se les encomienda.

Las dificultades para el cumplimiento de esa misión más citadas se relacionan con la ausencia de una comunicación eficiente sobre el trabajo; el no conseguir ir más allá de las convocatorias; la poca cantidad de gente que hay para hacer todo; el no poder dedicarse bien y con el tiempo suficiente a cada cosa; la limitación de la cobertura de las informaciones que se centran esencialmente en lo que está ocurriendo en la capital); la falta de producción de temas propios; la sensación de control económico o institucional sobre los contenidos producidos que puede pasar por encima de temas que a lo mejor interesarían más a los telespectadores; la competencia con cadenas generalistas que tienen una producción más diversificada; la escasa utilización de los medios en Internet; la sensación de falta de compañerismo y trabajo en equipo; el clima de tensión entre los profesionales por la crisis y los recortes; la sensación de pesimismo y desgana que manifiestan sufrir en diferentes etapas.

Se verbaliza que gran parte de los problemas apuntados pueden ser minimizados con medidas de comunicación interna, optimización del tiempo y organización del trabajo diario.

Es preciso destacar también que los profesionales realizan autocríticas y reconocen su propia necesidad de mejora. Concluimos que los puntos esenciales a los que se refieren las propuestas de mejora en sus rutinas prácticas de trabajo para cumplir más y mejor con la misión de SP en la cadena hablan principalmente de dar una nueva orientación a los contenidos (incluso hay sugerencias de nuevos tipos de programas), mejorar la organización del equipo y de sus actividades diarias, fomentar la comunicación interna e implementar ideas para tratar de dar más atención a su público.

A partir de esas conclusiones se ha creado una guía para el desarrollo de buenas prácticas que pretende servir a los objetivos de la cadena y que apunta a la profundización en prácticas como las ya realizadas en otros modelos de referencia, como la BBC británica y otras propuestas de televisión local y regional que hemos descrito en anteriores publicaciones.

Bibliografía

ABAD ALCALÁ, L., 2005. El modelo de programación de servicio público como criterio definidor de la televisión de calidad. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación,* (25), pp. 69.

BUSTAMANTE, E., 2004. *Comunicación y cultura en la era digital: industrias, mercados y diversidad en España.* 2ª edn. Barcelona: Gedisa.

BUSTAMANTE, E., 2006. *Radio y televisión en España: historia de una asignatura pendiente de la democracia.* Barcelona: Editorial Gedisa.

DELGADO, J.M. AND GUTIÉRREZ, J., 1999. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* 3ª reimp edn. Madrid: Síntesis.

GARCÍA CASTILLEJO, Á., 2008. *Régimen jurídico del profesional de la información.* Madrid: Ediciones GPS.

GARCÍA MATILLA, A., 2003. *Una televisión para la educación: la utopía posible.* Barcelona: Gedisa.

LAMUEDRA GRAVÁN, M. AND LARA, T., 2009. La crisis de identidad de los periodistas en las televisiones públicas europeas: Comparación entre BBC y TVE. *Estudios sobre el mensaje periodístico,* (15), pp. 33-60.

MACBRIDE, S., 1980: *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo.* París, Fondo de Cultura Económica – UNESCO. Citado en GARCÍA MATILLA, A., 2003. *Una televisión para la educación: la utopía posible.* Barcelona: Gedisa.

MENDES, S., 2005. Televisión: ¿La calidad se paga? Públicos y privados en misión de servicio público. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación,* (25), pp. 73.

PINEDO SÁNCHEZ, C., 1999. Televisión y formación. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación,* (13), pp. 111 - 116.

PLATAFORMA EN DEFENSA DE LA RADIOTELEVISIÓN PÚBLICA MADRID, 22 de noviembre de 2001. Manifiesto en defensa de la radiotelevisión pública. 2002. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación,* (18), pp. 194-196.

PUJADAS CAPDEVILA, E., 2011. *La televisión de calidad: contenidos y debates.* Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

RETIS, J., LAMUEDRA, M. AND GARCÍA MATILLA, A., 2010. *Los informativos diarios en BBC y TVE: los discursos de sus profesionales y receptores.* Madrid: Ediciones de la Torre.

RICHERI, G., 1983. *La televisión: entre servicio público y negocio:* México etc.: Gustavo Gili.

ROBERT K. YIN. SAGE Publications. Investigación sobre estudio de casos diseño y métodos [en línea]. [Fecha de consulta: mayo de 2013]. Disponible en: http://www.polipub.org/documentos/YIN%20ROBERT%20.pdf.

Crianças e Notícias: produzindo sentidos a partir das mensagens mediáticas

Patrícia Silveira
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), Universidade do Minho

Estudos recentes demonstram que os media fazem parte do quotidiano das crianças, desde muito cedo. Sobretudo a televisão e as novas tecnologias encontram-se entre as preferências das crianças, no que se refere à ocupação dos tempos de lazer. Verifica-se, assim, um interesse crescente em estudar as formas de acesso e uso que os mais jovens estabelecem com estes meios, porém, no que diz respeito à ligação aos conteúdos, especialmente às notícias, as pesquisas são escassas e, em muitos casos, limitadas à preocupação com os seus efeitos.

Neste âmbito, é necessário que se desenvolvam pesquisas que optem por linhas de investigação que promovam os direitos das crianças na sua relação com as notícias. Considerar as opiniões destes públicos sobre questões que a todos dizem respeito, mais do que reconhecer o seu estatuto social como cidadãos, é tornar real a oportunidade de fazerem parte da esfera pública. Ao mesmo tempo, envolver e despertar as crianças para as notícias, constitui-se como um importante passo para a consciencialização e incentivo à reflexão crítica sobre os media.

Este trabalho pretende dar a conhecer o estado da arte e a proposta metodológica de uma investigação em curso, que tem como

objeto de estudo debater sobre o modo como as crianças representam a atualidade. Partindo das suas *vozes*, esperamos compreender que sentidos são construídos em torno das notícias, olhando para os media noticiosos como importantes mediadores e construtores de um ambiente simbólico.

Metodologicamente, optamos pela conjugação de técnicas quantitativas (questionário) e qualitativas (grupos focais) , definindo como público do estudo um grupo de crianças portuguesas a frequentar o ensino primário.

Deste modo, esperamos enriquecer os debates teóricos nesta área, introduzir resultados relevantes sobre o papel das notícias na vida das crianças, e contribuir para o desenvolvimento de estratégias no âmbito da literacia para a informação.

Palavras-chave: crianças, notícias, perceções, literacia.

Introdução

A transformação e a proliferação das tecnologias, em particular, da comunicação, aliadas à presença constante destes meios na vida das crianças, têm vindo a constituir-se como um intenso objeto de debate para os teóricos dos media e de outras áreas de conhecimento (como a psicologia ou a sociologia da infância). Preocupados em perceber não só os tempos que as crianças e jovens permanecem ligados a estas plataformas, como também que tipo de conteúdos consomem, são diversas as perspetivas, as tendências e os objetivos que norteiam os estudos sobre as crianças e o cenário mediático em que se veem imersas.

Aguaded-Gómez (2011:7) olha para as crianças e jovens de hoje como "gerações interativas" que nasceram e cresceram plenamente num ambiente mediático, rodeadas por televisores, computadores, telemóveis e videojogos. Baseando-se num estudo espanhol de grandes dimensões, o autor refere que, atualmente, as crianças têm não só acesso a todo o tipo de ecrãs, como adquirem, cada vez mais cedo, competências para lidarem com os mesmos. Sendo o

seu quotidiano marcado pela presença constante destes meios, o autor menciona que as novas gerações recorrem às tecnologias para comunicarem, divertirem-se e consumirem, por exemplo, fazendo compras online (*ibidem*). São, assim, verdadeiros utilizadores autodidatas, não necessitando do apoio dos adultos para aprenderem e descobrirem aquilo que os novos meios têm para oferecer. Vivem numa época caracterizada pela diversidade e pelo *multitasking*, conceito que se enquadra num ambiente de comunicação em rede, e que se refere à capacidade dos indivíduos em realizarem uma diversidade de atividades relacionadas com os media, em simultâneo.

Estudos recentes demonstram que as crianças consomem cerca de 150 minutos de televisão por dia, tendo preferência por conteúdos dirigidos a audiências adultas (Lazo, 2005). Trata-se, efetivamente, de uma das suas atividades favoritas, que possibilita o acesso a plataformas digitais, ao mesmo tempo que serve como meio de combate ao aborrecimento, compensando a falta de alternativas (Lazo, 2005). A televisão continua a ser essencial no quotidiano das crianças (dos 5 aos 15 anos), sendo o *médium* com o qual mais interagem e aquele do qual revelam que sentiriam mais falta. Porém, o número de crianças com o seu próprio telemóvel está também a aumentar (Ofcom, 2012). Verifica-se, assim, que nos últimos anos, as formas mediáticas acessíveis às crianças diversificaram-se e estas tornaram-se, também, consumidoras sofisticadas e competentes, sobretudo para a utilização das novas tecnologias, como a internet ou o telemóvel (Mintz, 2009).

O estudo da relação entre as crianças e os media tem merecido a atenção dos investigadores que, nos últimos anos, se têm dedicado a avaliar o tipo de uso e consumo mediático, por parte destes públicos. Existe uma grande parcela de estudos preocupada em compreender as consequências derivadas da utilização da internet ou dos videojogos, assim como aquelas resultantes do contato com certo tipo de mensagens (como violência, crime, desastres naturais) veiculadas, sobretudo, na televisão. Neste sentido, pode dizer-se que estas investigações têm por base o estudo dos efeitos dos media, especialmente sobre crianças e jovens (McQuail, 2003),

adotando uma perspetiva de vulnerabilidade ou passividade destas audiências.

Estando cientes da necessidade de se realizarem mais estudos que perspetivem o envolvimento entre as crianças e os media, a partir do ponto de vista das das motivações e dos interesses destes públicos, desenvolvemos este trabalho com a principal preocupação de *dar voz* às crianças, considerando-as o sujeito central da investigação. Julgamos, como Fernandes (2006:28), que a participação das crianças nas pesquisas se constitui como forma de apoio à construção de um "espaço de cidadania na infância, um espaço onde a criança está presente ou faz parte da mesma, mas para além do mais, um espaço onde a sua ação é tida em conta e é indispensável para o desenvolvimento da investigação". Além disso, é necessário que públicos tão jovens se interessem e possuam curiosidade sobre aquilo que é apresentado nos media, a fim de desenvolverem uma postura crítica sobre as mensagens. Estes aspetos são centrais para a formação de cidadãos intervenientes e interessados.

O principal propósito deste trabalho é compreender os sentidos construídos pelas crianças sobre as notícias, e a implicação dos mesmos para o seu conhecimento do mundo. Partimos da ideia dos media como agentes de socialização com relevância para a formação da criança, olhando-os como mecanismos que permitem o acesso a aspetos diversificados da realidade e a ampliação de um conjunto de saberes.

Em Portugal, não existem ainda estudos consolidados sobre as crianças e a atualidade, que olhem para este envolvimento a partir das representações destes públicos. Há várias investigações sobre o significado associado às notícias, porém, os conteúdos noticiosos abordados são limitados a temáticas específicas. Ressurge, assim, a necessidade de se desenvolverem trabalhos que optem por novas linhas de investigação que promovam os direitos das crianças (sobretudo os de participação), considerando as suas opiniões em torno de questões que não dizem respeito apenas aos adultos. E no âmbito de um contexto problemático e controverso, em que existe um grande domínio de notícias sobre a crise económica que,

concludentemente, dão conta de um conjunto de consequências para as famílias, é importante que as crianças não sejam ignoradas e que se debruce a atenção sobre o modo como compreendem estas questões. Parece-nos que urge um trabalho a este nível que, ao mesmo tempo, se possa constituir como ponto de partida para o desenvolvimento de outras investigações que apontem para sentidos semelhantes.

Marco Teórico sobre as Crianças e as Notícias

Os estudos desenvolvidos nos últimos anos sobre a relação entre as crianças e as notícias, mostram-nos que este envolvimento tem sido perspetivado a partir de duas tendências: ora através da preocupação com a influência e o impacto de certas mensagens sobre as jovens audiências, ora olhando para os públicos infantis como "um conjunto mais ou menos motivado de consumidores dos media, encarregues da sua própria experiência mediática, mais do que como vítimas passivas" (McQuail, 2003:371).

Aqueles que se guiam pela primeira perspetiva - centrada essencialmente nos efeitos das mensagens - fazem-no partindo da ideia de vulnerabilidade e passividade das crianças, na medida em que há uma grande preocupação em determinar a influência e o impacto de determinado tipo de conteúdos sobre os mais novos (Buijzen *et al.*, 2007; Galera & Pascual, 2005; Smith & Wilson, 2002). Os resultados destas investigações mostram que existe uma relação direta entre a exposição das crianças às notícias e as suas respostas emocionais, de tal modo que os autores consideram que uma mediação ativa bem sucedida pode reduzir os sentimentos de medo, preocupação e ansiedade (Buijzen *et al.*, 2007). Segundo Wilson (2008), autora de um estudo que, entre outros objetivos, teve como propósito compreender o efeito dos media no desenvolvimento social das crianças, estas audiências já experienciaram situações de medo, ficando assustadas com algo que viram em filmes ou em outros programas televisivos. Sobretudo as crianças entre os 8 e os 12 anos de idade,

mostram-se mais ansiosas perante situações a envolver injustiça ou violência e, especialmente no que toca às notícias, assustam-se mais com determinados eventos transmitidos pela televisão (como acontecimentos catastróficos), comparativamente às crianças mais novas. Um dos motivos para que tal aconteça prende-se com o facto de, naquelas idades, as crianças serem capazes de compreender que as notícias correspondem à realidade, tendo receio de que algo assim lhes possa acontecer. Neste cenário, para Galera & Pascual (2005), os pais deverão assumir a responsabilidade na mediação dos conteúdos, conversando com as crianças sobre aquilo que veem, discutindo e contextualizando as mensagens, ao invés de proibirem a sua visualização ou leitura. Este será o ponto de partida que levará à maximização dos benefícios e minimização dos prejuízos, considerando os estudiosos que um trabalho conjunto permitirá à criança melhorar a compreensão dos conteúdos (Buijzen *et al.*, 2007; Livingstone, 2007).

Por sua vez, Livingstone (2007) considera que, cada vez mais, os investigadores assumem um posicionamento crítico perante a perspetiva dos efeitos, que atrás abordamos. Como refere, há mais estudos preocupados em compreender de que forma as crianças se apropriam dos media e qual o lugar destes na sua vida. Estas pesquisas partem de uma abordagem comportamentalista, considerando que as crianças têm os seus interesses, necessidades e motivações perante os media. Um desses estudos, da autoria de Smith & Wilson (2002), teve como propósito avaliar as reações e a compreensão das crianças face às notícias televisivas. De acordo com os resultados obtidos, verifica-se que, no processamento das notícias, as respostas das crianças diferem conforme a idade, sobretudo devido às competências necessárias para avaliar os conteúdos. Depois de ouvir as crianças que fizeram parte da amostra, com idades compreendidas entre os 7 e os 13 anos, os autores concluíram que há interesse pelas notícias, estando estas integradas no quotidiano destas audiências. Porém, segundo Smith & Wilson (2002), é necessário considerar e articular as competências dos indivíduos, com o tipo de avaliação e compreensão que fazem dos conteúdos. Neste âmbito, os autores falam em:

- Capacidade para decifrar verbalmente a informação: como as crianças mais pequenas não dominam a linguagem, terão maior dificuldade em entender as terminologias usadas nas notícias. Por sua vez, as crianças mais velhas entendem melhor não só o conteúdo, como a relevância social das notícias. Isto leva a que discutam com as famílias sobre as mesmas, considerando os autores que o consumo das notícias conduz à vontade e necessidade de falar sobre as mensagens.
- Habilidade para distinguir fantasia de realidade: este facto faz com que as crianças mais velhas se sintam mais aborrecidas ou preocupadas perante certas mensagens, sobretudo no que toca a notícias sobre a vida real. Isto acontece devido à consciência de que os conteúdos veiculados correspondem à realidade.
- Processamento percetual e processamento concetual: o primeiro é característico das crianças mais novas, correspondente a um tipo de perceção em relação à forma (sentem-se atraídas pela cor ou pelo movimento). As crianças mais velhas fazem um processamento concetual, associando os conteúdos a conceitos. Este processamento pode servir como explicação para a maior atração das crianças mais pequenas para notícias com a presença de elementos visuais (desastres, incêndios), enquanto há um maior entendimento das notícias por parte das crianças mais velhas, visto que existe também um maior domínio dos conceitos, não necessitando de imagens para perceber ou sentirem-se atraídas pelas notícias.

Em Portugal, evidenciou-se nos últimos anos uma maior preocupação em estudar a relação entre as crianças e as notícias. Neste contexto, fazemos referência ao projeto de investigação *Crianças e Jovens em Notícia* desenvolvido no Centro de Investigação Media e Jornalismo, da Universidade Nova de Lisboa, sob a coordenação da professora e investigadora Cristina Ponte. Desenvolvida entre 2005 e 2007, esta investigação centrou-se na análise da cobertura jornalística de notícias a envolver crianças e jovens, de modo a identificar

tendências e enquadramentos, contribuir para o aumento da atenção sobre vozes habitualmente ignoradas e despertar os jornalistas para a importância do conhecimento das temáticas da infância. Além disso, um dos objetivos da investigação foi analisar o modo como as crianças dos 6 aos 10 anos, e dos 13 aos 17 anos, inseridas em diferentes meios familiares, apreciam as notícias e outros conteúdos mediáticos nos quais são envolvidas. No que respeita a este último ponto, os resultados obtidos demonstram que a variável sexo não é muito relevante, quando se trata da utilização dos tradicionais e novos media, sendo que as principais diferenças radicam no estatuto socioeconómico e cultural das famílias e no nível académico das mães. Embora se recordem sobretudo de notícias de risco social (como o caso Joana) levando os investigadores a concluir que o seu visionamento "deixa marcas", as crianças não são acompanhadas nem conversam sobre estes, ou outros conteúdos.

Integrado neste projeto, o estudo *"Uma escola foi visitar um hospital..." O Lugar das Notícias na Vida das Crianças: Estudo Exploratór*io (2007) resulta de uma investigação quantitativa com 246 crianças do ensino básico. O principal objetivo foi compreender de que forma crianças oriundas de distintos meios sociais e geográficos se relacionam com as notícias de imprensa e de televisão. Para isso, os autores partiram das perceções e entendimento das crianças, no seu relacionamento com os media e o discurso noticioso. Embora este estudo fosse sobre os usos dos meios de comunicação e conhecimento acerca das notícias, houve uma preocupação especial em focar notícias nas quais as crianças fossem as protagonistas. De acordo com os resultados, 55,9% das crianças afirmou que lia jornais. O jornal português *A Bola* foi principalmente referenciado por meninos, enquanto as meninas escolheram o *Correio da Manhã*. A televisão está também muito presente no dia a dia das crianças, que reconheceram ter este meio no quarto. Relativamente às notícias, a maioria das crianças demonstrou interesse pelas mesmas, embora tenham mencionado o seu desagrado perante histórias aborrecidas. 16% das crianças gosta de assistir a noticiários de TV e apenas quatro crianças estão proibidas pelos seus pais, de fazê-lo. Apesar de, em geral, não existirem diferenças substanciais nas

respostas, tendo em conta o género, as meninas falam mais sobre o que veem ou leem, e suas respostas são mais diversificadas, comparativamente aos rapazes.

Objetivos e Opção Metodológica

Considerando a escassez de trabalhos no domínio das representações das crianças sobre a atualidade, propomo-nos desenvolver uma investigação que privilegie a participação e o ponto de vista destes públicos na sua relação com os media noticiosos. Consideramos, tal como McQuail (2003), que é necessário encarar este envolvimento a partir de uma perspetiva sociocêntrica, isto é, centrada no papel ativo e crítico das audiências. Além disso, é necessário notar que os media são essenciais para as sociedades, detendo um papel importante na formação das representações e no conhecimento da realidade envolvente. Por esse motivo, é necessário que sejam desenvolvidas investigações sobre o campo mediático e a formação de modos de entendimento do mundo pelas crianças, já que os estudos sobre estas matérias, especialmente em Portugal, são praticamente inexistentes.

Com este trabalho, esperamos compreender de que forma as crianças constroem sentidos sobre as notícias e qual a implicação dos mesmos para o seu conhecimento do mundo. Para isso, delineamos os seguintes objetivos:

- Contribuir para o conhecimento sobre a relação entre as crianças e as notícias;
- Conhecer e descrever os tipos de acesso e uso dos media disponíveis, pelas crianças, tendo em conta outras atividades do seu quotidiano;
- Identificar e compreender o modo como as crianças representam as notícias, mediante o conhecimento acerca do acesso, acompanhamento, interesse e preferências relativamente ao discurso noticioso;

- Conhecer e descrever as fontes de acesso mais significativas aos acontecimentos locais e globais;
- Caracterizar o papel mediador dos agentes de socialização, particularmente da família, na relação que as crianças estabelecem com as notícias;
- Analisar o conhecimento e as representações que as crianças possuem sobre os seus direitos;
- Analisar a relação entre a escola e as notícias, considerando o papel desta instituição na promoção dos direitos de participação das crianças face aos media, e na promoção da literacia para a informação;
- Contribuir para a sustentação de medidas interventivas (ao nível social, político e educativo) a desenvolver no plano da literacia para a informação, especialmente no que aos mais novos diz respeito.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa compreende duas fases que se complementam: aplicação de inquéritos por questionário e realização de grupos de foco a crianças a frequentar o 4º ano do 1º Ciclo, do Ensino Básico (ensino primário).

O questionário, utilizado numa primeira fase, pretende aferir um conjunto de elementos ligados ao modo como as crianças se relacionam e representam as notícias, atendendo à existência de um conjunto complexo e diversificado de fatores pessoais e contextuais que se encontram inerentes à construção dessas perceções. Na elaboração do questionário teve-se em consideração os níveis de escolaridade e as faixas etárias dos alunos a inquirir, de forma a adequar o tipo de linguagem ao público-alvo. Pretende-se que o questionário seja aplicado a todos os alunos do 4º ano das Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, do Concelho de Paredes, Distrito do Porto,

Numa segunda etapa, será adotada uma técnica de índole qualitativa, nomeadamente os grupos de foco. Os grupos de discussão constituem-se como uma forma privilegiada de *dar voz* às crianças e fomentar o debate em torno da temática pretendida, permitindo a participação de todas elas. Neste caso, será pertinente escolher

alguns acontecimentos da atualidade como objeto de discussão, incentivando o debate e o confronto de opiniões. Esta técnica permitir-nos-á obter dados diversos, ajudando a perceber qual o modo de compreensão das crianças relativamente a determinados assuntos noticiados nos media e qual a sua conceção sobre o mundo. A realização destes grupos envolverá entre 40 a 50 alunos que serão selecionados a partir da amostra usada no inquérito por questionário. Deste modo, procuramos obter dados que o inquérito por questionário não permite, complementando e aprofundando a análise.

Bibliografia

AGUADED-GÓMEZ, I. (2011). "Niños y Adolescentes: Nuevas Generaciones Interactivas". *Comunicar*. Núm. 36, pág.7-8.

BUIJZEN, M., MOLEN, J. & SONDJI, P. (2007). "Parental Mediation of Children`s Emotional Responses to a Violent News Event". *Communication Research*. Núm. 2, pág. 212-230.

FERNANDES, N. (2006). "A Investigação Participativa no Grupo Social da Infância". *Currículo Sem Fronteiras*. Núm.1, pág. 25-40.

GALERA, M. & PASCUAL, R. (2005). "La Televisión como Agente Socializador ante el 11-M: Percepciones y Reacciones de la Infancia frente a los Atentados Terroristas". *Zer*. Núm.10, pág. 173-189.

LAZO, C. (2005). "Agentes Mediadores y Responsables del Consumo Infantil de Televisión: Familia, Escuela y Medios de Comunicación". *Revista Comunicación y Hombre*. Núm.1, pág.19-34.

LIVINGSTONE, S. (2007)." Do the Media Harm Children?". *Journal of Children and Media*. Núm.1, pág. 5-14.

MALHO, M. J., PATO, I. & TOMÉ, V. (2009). "Vozes de Crianças: Estudo Exploratório", En: C.PONTE(ed.*), Crianças e Jovens em Notícia*. Lisboa: Livros Horizonte, pág. 165-176.

MCQUAIL, D. (2003). *Teoria da Comunicação de Massas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MINTZ, S. (2009). "Children`s Culture", *Re-Staging Childhood Conference*, Utah State University, Bear Lake, Utah, 6-10 Agosto 2009.

OFCOM (2012). *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*. Reino Unido: Ofcom.

PONTE, C. (ed.) (2009). *Crianças e Jovens em Notícia*. Lisboa: Livros Horizonte.

SMITH, S. & WILSON, B. (2002) . "Children's Comprehension of and Fear Reactions to Television News". *Media Psychology*. Núm.1, pág.1-26.

WILSON, B. (2008). "Media and Children's Aggression, Fear, and Altruism". *SPRING*. Núm.1, pág. 87-118.

Las cadenas autonómicas de televisión en las redes sociales: análisis de la interactividad y propuesta de actuación para radio televisión Castilla y León en Facebook

NATÁLIA ZONTA
nataliazonta@gmail.com
MARTA PACHECO RUEDA
martapr@ega.uva.es
Campus María Zambrano de la Universidad de Valladolid, Segovia

Resumen

La web 2.0 es una realidad en el periodismo, pero en los medios de comunicación se observa la ausencia de la utilización de un lenguaje propio para las plataformas creadas a partir del concepto de interactividad. En este contexto el receptor tiene un papel fundamental en el desarrollo de los nuevos medios. La gestión con ese público hoy más soberano y protagonista sería una de las nuevas tareas que tendrían que desempeñar los periodistas. Pero lo que se percibe es que los medios españoles (y otros en el resto del mundo)

todavía no han encontrado una fórmula eficiente para comunicarse con esta audiencia. La mayoría de los medios no produce contenido específico para las redes sociales más allá del texto que presenta el enlace. Además de eso, todos los diarios analizados en estudios recientes, salvo raras excepciones, no responden a las aportaciones de los usuarios en su muro. A partir de una revisión de la bibliografía sobre el tema (muy reciente y no demasiado profusa) y de las fuentes que proporcionan datos sobre el contexto, así como a través del análisis de los datos obtenidos aplicando las técnicas del análisis de contenido y la entrevista en profundidad, este trabajo se acerca a la realidad de las cadenas autonómicas españolas de menor porte y propone un nuevo modelo de comunicación en Facebook para Radio Televisión Castilla y León (RTVCyL).

PALABRAS CLAVE: INTERACTIVIDAD, REDES SOCIALES, TELEVISIONES PÚBLICAS, PERIODISMO, INTERNET

Introducción

La presente comunicación toma como base el Trabajo de Fin de Máster presentado y dirigido por Natália Zonta y Marta Pacheco, respectivamente, dentro del Máster en Comunicación con Fines Sociales de la Universidad de Valladolid en julio de 2013. Así mismo, el trabajo entronca con los planteamientos centrales del Proyecto de I+D+i "La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales: profesionales, universidad y educación obligatoria"[23], de cuyo equipo investigador forma parte la profesora Pacheco. El objetivo de la propuesta es averiguar cuáles son las estructuras, temas y nivel de interacción de los contenidos publicados en las páginas de Facebook de las televisiones autonómicas, privadas o públicas, de

23. Proyecto "La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales: profesionales, universidad y educación obligatoria", con referencia EDU2010-21395-C03-02, subprograma EDUC, cuyo Investigador Principal es el Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad Agustín García Matilla.

España. Para ello, el estudio plantea aproximarse de la realidad de tres cadenas (Radio Televisión Castilla-La Mancha, Aragón TV y Radio Televisión Castilla y León) y, a partir de los resultados de un análisis de contenido, seguir un camino más práctico.

Sin embargo, es pertinente aclarar que Radio Televisión Castilla y León, aunque tenga características similares a otras televisiones autonómicas, se diferencia de las demás por ser totalmente privada. No obstante, la cadena castellanoleonesa, que inició sus emisiones en 2009, cuenta con fuertes ayudas de la Junta de Castilla y León y tiene obligaciones y acuerdos con la misma[24].

Entre los puntos que asemejan a las cadenas también están el número de seguidores en Facebook, el número de habitantes de las comunidades autonómicas donde están ubicadas, y la dimensión de las audiencias. Según la Asociación para la investigación de Medios de Comunicación (AIMC), las tres tienen menos de 0,5% de *share*.

Cuando analizamos los datos de la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los Hogares de 2012, producida por el Instituto Nacional de Estadística, también es posible identificar puntos en común respecto en las Comunidades Autonómicas elegidas. Asimismo, cuando analizamos los datos de la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los Hogares de 2012, producida por el Instituto Nacional de Estadística, también es posible identificar puntos en común respecto a los usos de las tecnologías en las Comunidades Autonómicas elegidas, tales como utilización del ordenador, acceso a Internet o uso de las redes sociales.

Dentro de este contexto, se eligió investigar acerca de los contenidos producidos y publicados en Facebook, escogida por ser la

24. El 30 de julio de 2009 fue publicado en el Boletín Oficial de Castilla y León de número 148 (B.O.C. y L. n. 148), que la Consejería de Fomento de la Junta de Castilla y León adjudicó a Radio Televisión Castilla y León, S.A. la concesión conjunta de dos canales digitales para la explotación, en régimen de gestión indirecta del servicio público de Televisión Digital Terrestre (TDT) de ámbito autonómico en la dicha Comunidad. El acuerdo también incluye un aval de 6 millones de euros para garantizar una operación de crédito de 8 millones de euros destinada a financiar las inversiones para la prestación del servicio de TDT. Así, podemos afirmar que, aunque la explotación del canal sea privada, la operación obedece a las necesidades de la Junta de Castilla y León.

red social más grande del mundo -según datos divulgados por ella misma en 2012, más de 1000 millones de usuarios activos y versiones en 50 idiomas. En la investigación desarrollada por la empresa TheCocktailAnalysis en 2012, encontramos un claro dominio de Facebook en España: un 85% de los internautas tienen cuentas activas en la red. Igualmente, el estudio del Interactive Advertising Bureau (IAB Spain) confirma la tendencia: en 2012, el 96% de los usuarios españoles de redes sociales utilizaron Facebook. A través de esas investigaciones, también observamos el perfil del usuario español. En general, la mayoría de los fans son jóvenes de hasta 30 años.

1. Diseño metodológico de la investigación

Para lograr los objetivos de esa investigación, se sugiere una estructura multimétodo, pues esa estrategia de combinación, como la define Bericat citando a Davis, "se basa en la idea de que el resultado obtenido en una investigación que aplica el método A puede perfeccionar la implementación de algún componente o fase de la investigación realizada con el método B. […] Las fortalezas de un método son utilizadas para compensar las debilidades propias del otro" (Bericat, 1998: 108).

Las dimensiones a las cuales se pretende llegar con esta investigación abarcan los métodos cualitativos y cuantitativos. Como no todos los contenidos son susceptibles de medición cuantitativa, se optó por mezclar las técnicas para ir más allá con la interpretación y la catalogación de los mensajes.

Las técnicas elegidas son el análisis de contenido y la entrevista en profundidad, realizada con profesionales involucrados en la producción de los contenidos publicados por RTVCyL en Facebook. Las dos técnicas serán utilizadas de manera complementaria. El análisis nos dará una visión más amplia de lo que hoy es producido por las cadenas, y las entrevistas servirán como soporte al proyecto que será desarrollado al final de este trabajo.

Sobre el muestreo, entendemos que el más adecuado en nuestro caso concreto es el aleatorio, pues "implica el listado de todas las unidades relevantes […] respecto de las cuales se pretende formular generalizaciones." (Krippendorff, 1990: 96).Así, definimos una semana ficticia. Dentro de este período se recogieron los datos de un día de la semana en cada una de las semanas. Se espera de esta manera evitar que sucesos extraordinarios interfieran en los resultados de la investigación.

2. Hipótesis

La hipótesis de este estudio está basada en los conceptos de interactividad aportados por María Rosario Sádaba Chalezquer (2000) y Alejandro Rost (2004). Tendremos como centro de nuestro análisis los conceptos que relacionan la interactividad con el diálogo, con la conversación, en diferentes niveles. Según Sádaba (2000), se puede definir interactividad como "la potencialidad de un sistema tecnológico de favorecer procesos comunicativos eficientes al permitir la presencia de elementos que hacen análoga la comunicación mediada por la tecnología al diálogo".

Rost también relaciona la interactividad con el flujo de mensajes que se diferencia del unidireccional. El investigador define la interactividad como "la capacidad gradual y variable que tiene un medio de comunicación para dar a los usuarios/lectores un mayor poder tanto en la selección de contenidos (interactividad selectiva) como en las posibilidades de expresión y comunicación (interactividad comunicativa)".Rost, sin embargo, desarrolla el concepto en el sentido de medir la interactividad ofrecida por los nuevos medios. A partir de esas ideas, proponemos la siguiente hipótesis:

Los contenidos producidos en y para las redes sociales por las televisiones autonómicas estudiadas no promueven interacción o diálogo con las audiencias.

Con esa idea, nuestro análisis de contenido estará centrado en los diálogos entre las cadenas y las audiencias en Facebook. Estas conversaciones pueden darse por medio de comentarios, en un

grado más alto, y a través de 'me gusta' o 'compartir', en grados inferiores.

3. Las variables de Facebook

Es importante resaltar que en este trabajo se han tenido en cuenta recientes cambios desarrollados por la red social. Para explicar esas transformaciones se hace necesario retroceder hasta mayo de 2012, cuando Facebook salió a bolsa como una empresa valorada en 104 mil millones de dólares (Pozzi, 2012).

A partir de ese momento, Facebook pasó a tener accionistas y empezó a haber una preocupación por los resultados favorables. Se notó este esfuerzo de manera más intensa en las semanas que sucedieron a la capitalización, cuando la empresa perdió un 17% de su valor bursátil (Pozzi, 2012). En este contexto, gestores de *fan pages* en Facebook empezaran a percibir una reducción del alcance de sus publicaciones enla red social y un descenso en el número de nuevos fans, comentarios y 'me gusta'.

En una investigación realizada por la consultoría Socialbakers para la agencia especializada en redes sociales We are Social, basada en el flujo de 3.000 páginas en Facebook, se detectó que desde finales de agosto de 2012 el alcance de un *post* bajó de 50% a12%. Antes de la salida a bolsa de Facebook, el alcance variaba entre 33% para páginas con menos de 500 fans y 5,6% para páginas con más de un millón de fans (Orsioli, 2012).

La explicación del descenso sería un cambio en el EdgeRank de Facebook. El EdgeRank es el algoritmo que determina el número de fans a los cuales se muestra el contenido que se publica en una página (EdgeRankChecker, 2012).Este cambio obligó a las marcas a pagar más por la divulgación de cada publicación. Tales adaptaciones al mercado, implican, sobre todo, el cambio de visión de algunas empresas de que Facebook es una plataforma de coste cero.

Sin embargo, hay que subrayar que la misma investigación que detectó el descenso del alcance de los contenidos también ha iden-

tificado que la tasa de *engagement* se mantuvo en un 0,4%. Esta tasa tiene la intención de medir el nivel de 'fidelidad' de los usuarios. Para llegar a esta cifra, Facebook desarrolló la siguiente fórmula que debe ser aplicada a cada *post*:

$$\frac{\text{Me gusta + comentarios + compartir} \quad \text{X } 100}{\text{Número de fans}}$$

El porcentaje ideal depende del número de fans. Basándose en ese cálculo, la empresa Socialbakers desarrolló una tabla con los niveles deseables para distintas realidades.

FIGURA 1: CIFRA DESEABLE DE TASA DEENGAGEMENT[25]

FANS	Average ER
0 –10k	0,96 %
10k – 20k	0,29 %
20k – 50k	0,21 %
50k – 100k	0,19 %
100k – 200k	0,16 %
200k – 500k	0,13 %
500k – 1 000 k	0,11 %
1 000 - ~	0,09 %

En conclusión, el hecho de que la tasa de *engagement* siga estable, a pesar de que la media del alcance de las publicaciones se ha reducido en un 50%, puede significar que los contenidos vistos por los fans están generando mayor participación, una vez que son visualizados por los que, potencialmente, tendrán más familiaridad con el contenido.

25. Cada K es equivalente a 10 mil fans. De esta manera, 10k = 10.000 fans

En conclusión, es imprescindible considerar esas variables para no crear relaciones directas entre el número de fans de un perfil en Facebook y la cantidad de participación, una vez que el contenido nunca irá alcanzar todos los seguidores.

4. Los medios en Facebook y las nuevas audiencias

La presencia de los medios de comunicación en las redes sociales es, en la actualidad, una tarea fundamental. Según el *Informe 2012 de medios de comunicación españoles en las redes sociales,* elaborado por el Gabinete de Análisis Demoscópico (Gad3), el número de seguidores de medios de comunicación en las tres redes sociales más extendidas en España (Facebook, Twitter y Youtube) ha aumentado más del doble respecto al año 2011, con un total de más de doce millones de individuos. Este estudio analiza la presencia de más de 50 medios en España, clasificados en distintas categorías en función de su público.

En la actualidad las redes son, sobre todo, lugares para el consumo audiovisual, para el encuentro entre personas y para compartir ideas. Esos aspectos obligan los medios de comunicación a desarrollar formas de atraer e integrar a su público en el propio medio (Lara, 2008). Es decir, en Facebook, los medios no tienen solamente la tarea de comunicar, sino también la función de proporcionar espacio para el debate y buscar herramientas para combatir la crisis de credibilidad de los medios.

En una entrevista para la página web *AlterNet*, Randi Zuckerberg, responsable de diseñar relaciones entre Facebook y los medios de comunicación, afirma que "los usuarios de Facebook se unen a grupos para debatir las cuestiones, temas y actividades que son importantes para ellos. Se convierten en seguidores de los famosos, marcas, personalidades públicas y empresas" (O'Connor, 2009). Zuckerberg también desarrolla el concepto de *trustedreferral,* para explicar el éxito de Facebook a la hora de propagar contenidos:

> "El concepto de *'trustedreferral'* está integrado en el éxito de compartir contenidos en Facebook. Pensamos que es tremendamente más poderoso obtener un fragmento de contenido –como un artículo, un vídeo, etc.– de un amigo, pues te hace mucho más propenso a leer y participar de la difusión de este contenido." (O'Connor, 2009)26

Basándonos en esas ideas, podemos afirmar que la necesidad de los medios de comunicación de fomentar las redes sociales con contenidos tiene como intención ganar la credibilidad de nuevos lectores a través de una red de formadores de opinión.

En este contexto, los consumidores han pasado a *prosumidores.* El término, como explica Bermejo (2008), viene del inglés *prosumer,* un acrónimo que resulta de la fusión de los términos *producer* y *consumer*, y fue propuesto por AlvinTöffler en su libro *La Tercera Ola.*

Este nuevo tipo de usuario también ha influenciado la distribución de los contenidos. Canavilhas (2010) presenta un nuevo concepto de *gatewatcher* para explicar el tránsito de informaciones en este nuevo contexto. El autor afirma que esas plataformas han permitido que los propios lectores propaguen los contenidos, lo que hace que el distribuidor formal actúe como espectador. Así, '*the people formely known as the audience*', en la expresión de Jay Rosen (2006), se pone en el centro de un nuevo ecosistema mediático, aproximando los dos extremos del proceso de producción de noticias: la recogida de información y la distribución de contenidos27" (Canavilhas, 2010).

5. Resultados

El seguimiento y análisis de los contenidos publicados en Facebook por las tres cadenas elegidas y la interpretación de la información recabada tras la aplicación de la técnica de la entrevista en profundidad, nos han permitido ahondar en la realidad de las cadenas de televisión públicas autonómicas españolas de menor porte. Los

26. Traducción de la autora. Texto original en http://www.alternet.org/story/121211/facebook_and_twitter_are_reshaping_journalism_as_we_know_it
27. Traducción de la autora

recursos cada vez más ajustados explican que esos medios se alejen de la nueva realidad periodística. Aunque se realice un esfuerzo para estar en las nuevas plataformas, no son suficientes ni el trabajo, ni la inversión de tiempo y de recursos humanos en esos espacios de divulgación, con excepción de Aragón TV, que ha demostrado un mayor compromiso con las redes sociales.

En nuestro caso específico, también podemos afirmar que los datos manejados en el análisis de contenido demuestran que ninguna de las cadenas desarrolla en Facebook un trabajo que podamos decir que provoque un alto nivel de interactividad. Se concluye eso una vez que todas las cadenas (en menor o mayor grado) no utilizan la plataforma para mantener una conversación, con pocas excepciones. Tampoco han sido encontradas una cantidad relevante de publicaciones que estimulasen o interpelasen a las audiencias.

También es importante afirmar que nos sorprendió el hecho de que la mayoría de las publicaciones con contenido de autopromoción estén entre las que despiertan más interés.

Cabe señalar que a partir de los datos podemos concluir que, en el período analizado, el número de publicaciones diarias no ha influido en las respuestas de las audiencias. Una publicación más elaborada, con fotos o vídeos (con más *engagement*), resulta más atractiva y con un mayor alcance y posibilidad de interacción.

A partir de las entrevistas en profundidad también entendemos que el proyecto que será presentado tiene que centrarse en un modelo que estimule una rutina fácil de creación de publicaciones y promocione no solamente la programación de la cadena, sino la marca RTVCyL. También tendremos que considerar los medios ajustados de la empresa.

6. Propuesta de comunicación en Facebook para RTVCyL

Proponemos acciones para optimizar la comunicación que es realizada por la cadena. Para ello, buscamos fuentes teóricas, anali-

zamos lo que hoy es utilizado por otras empresas y consideramos las debilidades y restricciones de RTVCyL.

Sin embargo, es importante aclarar que las sugerencias están basadas en una audiencia más joven y distinta a la que constituye el perfil de la cadena. Creemos que el público que sigue RTVCyL en Facebook, en gran parte, no es el mismo que consume los programas emitidos por la televisión. Como ya hemos señalado, las investigaciones indican que el público de Facebook, en su mayoría, está formado por jóvenes de hasta 35 años. El perfil de RTVCyL, por su parte, lo integra una audiencia mayoritaria de personas mayores que viven en pequeños pueblos, tal y como podemos apreciar en la tabla I:

TABLA I: PERFIL DE RTVCYL (AUDIENCIA DE LA TELEVISIÓN)

Targets28	RTVCyL
Mujeres	45,4%
Hombres	54,6%
De 45 a más de 65 años	74,6%
Ciudadescon 2 mil h a 10 mil h	54,3%
Clase media y media baja	73,6%

Considerando estos datos, creemos que una buena estrategia en Facebook podría conquistar nuevos públicos y fortalecer la marca con una audiencia más joven, lo que también podría traducirse en beneficios comerciales.

Para desarrollar el modelo presentado, también nos hemos centrado en el hecho de que las publicaciones con fotos suelen tener más éxito. Aparte de eso, hemos buscado un modelo sencillo, que pueda ser reproducido fácilmente.

Sugerimos empezar el uso de este modelo con los programas de la cadena. De esta manera, se haría una publicación modelo de cada programa y se guardaría para usarla siempre que fuera necesario. Así, las publicaciones funcionarían como publicidad para la cadena. Es

28. Datos de Kantar Media y enviados a la autora por RTVCyL, cliente de la empresa

importante tener presente que, además de la foto, es esencial añadir un texto y un enlace a la página web de la cadena, para que se pueda incrementar la audiencia de la página de RTVCyL.

FIGURA 2: SUGESTIÓN DE PUBLICACIÓN



Texto del post: No te lo pierdas, "Me Vuelvo al Pueblo" contará la historia de una pareja que ha dejado Madrid para poner en marcha un sueño en Villanueva de Henares
http://www.rtvcyl.es/ficha/C46664C2-FDEA-E8B7

7. Bibliografía

ASOCIACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN, (2013). *Resumen general de resultados EGM* . [en línea]. [Fecha de consulta: 27/05/2013]

BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel Sociología.

BERMEJO BERROS, J. (2008). *El receptor publicitario del siglo XXI en el marco de la interactividad: entre el consumer y el prosumer*. En Pacheco Rueda, M. (coord.), *La publicidad en el contexto digital*, Sevilla Salamanca-Zamora: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, pág.49-78.

CANAVILHAS, J. (2010). "Do gatekeeping ao gatewatcher: o papel das redes sociais no ecossistema mediático", *II Congreso Internacional Comunicación* . Vol. 3. Núm. 2.

EDGERANK CHECKER (2013). *Learn About Edgerank* [en línea]. [Fecha de consulta: 23/05/2013]

GAD3. (2012). *Informe 2012 Medios de Comunicación en Redes Sociales*. [en línea]. [Fecha de consulta: 2/06/2013]

IAB SPAIN (2013). *IV Estudio Anual de Redes Sociales, IAB España*. [en línea]. [Fecha de consulta: 23/05/ 2013]

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2012). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y comunicación en los hogares*. [en línea] [Fecha de consulta: 14/01/2013]

KRIPPENDORFF, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós 1ª ed.

LARA, T. (2008). "La nueva esfera pública: los medios de comunicación como redes sociales". *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación,* Núm.76, pág. 128-131.

O'CONNOR, R. (2009). "Facebook and Twitter Are Reshaping Journalism As We Know It", en *Alternet.org* [en línea]. [Fecha de consulta: 20/04/2013)

ORSIOLI, L. (2012). "Como reagir a diminuição do alcance do Facebook". Em *We are Social* [en línea]. [Fecha de consulta:13/06 /2013]

POZZI, S. (2012). "Facebook marca un hito en Bolsa a pesar de un estreno bursátil poco brillante". En *El País* [en línea]. [Fecha de consulta: 02/06/2013]

ROST, A. (2001). *Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos de Interactividad?* Congresos ALAIC/IBERCOM, La Plata, Argentina.

SÁDABA CHALEZQUER, M. R. (2000). "Interactividad y comunidades virtuales en el entorno de la *worldwide web". Comunicación y sociedad*. Pamplona: Universidad de Navarra. Vol. 8, Núm. 1, pág. 139-166.

SOCIAL BAKERS. (2011). *What is a good Engagement Rate on a Facebook Page?*
[en línea]. [Fecha de consulta: 21/05/2013)

THE COCKTAIL ANALYSIS. (2012). *4ª Oleada Observatorio de Redes Sociales: Las marcas empiezan a encontrar límites*. [en línea]. [Fecha de consulta: 11 /01 /2012]

EJE 3

Creatividad e interacción social: dinámicas y metodologías de participación y colaboración

La Casa Patas Arriba, taller de vídeo en El Jardín Pirata: experiencia de educomunicación en una escuela libre

Ismael Aguilera Párraga
Universidad de Granada

Resumen

La escuela infantil El Jardín Pirata se ubica en la Sierra Norte de Madrid y fue creada en el año 2005 por un grupo de familias y educadoras con la idea de construir un espacio abierto de aprendizaje y desarrollo vital para niñas y niños de la zona, pensado desde un principio como alternativa al sistema de educación reglada. El centro se inscribe así en la tradición de la *escuela libre*, tomando como base la pedagogía no-directiva y no-intrusiva, que busca respetar el ritmo y la manera de aprender de cada individuo, sin someterlo a estructuras prefijadas de horarios, objetivos o contenidos.

Como educador siempre me he sentido atraído por los principios pedagógicos de la escuela libre, sin embargo mi conocimiento sobre esta corriente se limitaba a la teoría. Con la idea de acercarme a la práctica real de una escuela, les propuse a las pedagogas responsables del Jardín realizar un taller de vídeo durante una semana. El taller me permitió conocerla como observador visitante, pero tam-

bién participar en ella como individuo y facilitador de una serie de aprendizajes. Al mismo tiempo supuso un intercambio, una introducción para las niños, niñas y educadoras del Jardín a la disciplina de la educación en medios.

La comunicación pretende ser un relato de las prácticas realizadas durante el taller, de manera que me permita poner sobre el papel la descripción de cada una de las fases del proceso acompañada de algunas reflexiones sobre el mismo, intentando detenerme en aspectos que podrían diferenciar a este taller de otros de planteamiento similar en entornos formales. De esta manera, se trata de una comunicación sobre una experiencia, siguiendo la línea de la investigación-acción. El trabajo escrito se complementa con la pieza audiovisual que dio como resultado el taller. Como suele ocurrir, los aprendizajes se producen en distintos momentos a lo largo del proceso y o bien no aparecen directamente en el resultado final, o bien no pueden ser evaluados solo a partir de él, por ello se hace necesario detenernos a observarlos para encontrar los puntos fuertes y débiles de la experiencia.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN ACTIVA-EDUCACIÓN LIBRE-JUEGO SIMBÓLICO-INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Fases del Taller

Toma de Contacto

En el Jardín se pone un cuidado especial en la creación del *ambiente preparado*, un concepto introducido por Maria Montessori y desarrollado por *Mauricio* y *Rebeca Wild* en el *Pestalozzi*, uno de los centros que toma la actual comunidad de escuela activa como referencia y particularmente una gran influencia para la cooperativa de El Jardin. Se trata de diseñar un espacio en el que las niñas y niños se sientan cómodos y seguros a un nivel físico y emocional para experimentar: tanto a si mismos como sus relaciones con los otros y con su entorno.

Este ambiente preparado cuenta con factores múltiples. El mas evidente es la preparación del espacio físico, con la separación de ambientes para distintas actividades y momentos del día, y la disposición de elementos para actividades no-estructuradas o estructuradas en función de los estados de desarrollo. A este nivel se trata de un trabajo previo de organización buscando dar lugar a un espacio acogedor y estimulante, que pueda dar cabida a todo tipo de juegos simbólicos y otras ocupaciones. En cierto modo se trata de una *puesta en escena*, buscando un *escenario* donde pueda fluir la improvisación de la forma mas espontánea posible. Este podría tratarse de un primer punto de diferencia respecto a entornos formales. El hecho de que esté tan presente esta idea de disposición de los elementos en el espacio-puede que no de modo consciente para los niños, pero si muy presente en el día a día- hizo que el grupo comprendiera con rapidez lo que era una puesta en escena para el audiovisual, especialmente desde el momento en que surgió la comparación con su propia escuela. Están habituados a disponer de un escenario para sus juegos, ya sea facilitado por los adultos o creado por ellos mismos. Y por lo tanto, esta manera de pensar el espacio como un marco para los juegos, influyó en gran medida en la dirección que tomó el taller. Dentro de esta lógica el taller y el corto fueron concebidos desde un primer momento por los participantes como un marco mas, dentro del que se pudiera improvisar un juego.

Otro nivel del *ambiente preparado* se refiere a la presencia de los adultos. Lo que se busca es que los niños dispongan de un espacio en el que relacionarse entre ellos sin la influencia de la presencia adulta mas allá de la seguridad que supone la cercanía de los acompañantes. Forma parte del respeto a las necesidades de los niños, en este caso a la necesidad de tomar decisiones por si mismos y organizarse sin estar condicionados por los adultos.

De esta manera, existe un horario flexible para que los padres y madres dejen a los niños en el Jardín, con la idea de que a partir de una hora determinada la presencia adulta se reduzca a dos personas. En esta línea la presencia de visitantes se trata también con especial cuidado. Se busca de nuevo ese respeto a los niños en su espacio. Se

trata de asegurar que el adulto va a ser capaz de respetar las dinámicas del jardín y de convivir con las niñas y niños.

En esta línea, seguí el protocolo del Jardin de realizar una visita de un par de días previa al taller, sin mas objetivo que el de "estar". Estuve con ellos en las asambleas de la mañana en la que se trataban problemas individuales y colectivos y se tomaban decisiones sobre lo que se iba a hacer esa jornada, disfruté de la comida preparada y cocinada por ellos, ayudé a los niños que pedían algún cuidado, charlé con ellos cuando se acercaban y participé en los juegos cuando me lo pidieron. De este modo se realiza una adaptación en la que el docente visitante no irrumpe con "sus contenidos" y se le da la importancia debida al trato personal y a la inmersión en el medio del Jardín.

De hecho, esta situación de adaptación y de entrada en el espacio se prolongó durante la primera mañana –y buena parte de la segunda– de la semana propiamente dedicada al taller. En ese momento apareció la preocupación sobre la dirección que iba a tomar el taller y la pregunta interna de si "realmente íbamos a hacer algo". Me vi obligado a enfrentarme con el factor de la incertidumbre, la no-dirección y el acudir careciendo de expectativas. Por supuesto ya estaba sobre aviso respecto a esto. En el primer contacto con las responsables pedagógicas del Jardín les llevé un dossier con las posibilidades que yo veía para el taller. Ellas me aclararon que el ir con un proyecto podía ser muy útil pero que se trataba solo de un primer paso, ya que en última instancia serían los propios niños quienes decidieran si estaban o no interesados en participar y quienes eligieran lo que se iba a hacer. Mi preocupación primera, por experiencias anteriores, era que la presencia de la tecnología sin dirección podía dar lugar a "cacharrear" sin fin y sin resultado final, perdiéndose una oportunidad de generar aprendizajes sobre los medios a través de la producción audiovisual.

Los docentes estamos muy acostumbrados a la planificación y a establecer objetivos, generando expectativas a partir de ambos. El renunciar voluntariamente a esto es una tarea complicada. En este primer momento solo estaba empezando a ver el largo proceso de

aprendizaje y el esfuerzo que requiere el participar en la escuela activa. No se trata de ir "a ver que pasa", ni de disminuir tu presencia, sino de acudir con la mente abierta, receptiva y en estado de alerta para desarrollar posibilidades a partir de lo que sucede. Cuando Rebeca Wild se refiere el perfil del adulto que forma parte de una escuela libre los define como profesores que "respetan las iniciativas de los niños y conscientemente fabrican situaciones que las favorecen" "sin dominar a los niños ofrecen sus opiniones" "Tratan de conocer las necesidades auténticas de cada niño y de facilitarle experiencias apropiadas" Se trata de aparcar la mentalidad de la *unidad didáctica* y el recorrido predeterminado del *proyecto* para estar más atento a lo que realmente está ocurriendo a tu alrededor. Aceptar la improvisación y cierto grado de caos como parte importante y provechosa de la experiencia educativa.

Primer contacto con la tecnología y creación de la historia en asamblea

Tras pasar por esta incertidumbre la primera jornada en la que "no se hizo nada", la segunda una pareja de niños de los mas mayores-siete y ocho años- se mostraron interesados en las cámaras de vídeo. Uno de ellos estaba especialmente familiarizado con el funcionamiento y me contó que usaba a menudo la cámara de su padre, de un modelo similar a la mías. El primer día no se había acercado por timidez y porque estaba muy ocupado en un juego colectivo. Él fue el encargado de explicarle a su compañero todos los entresijos de la miniDV sin que yo participara en absoluto. A continuación les propuse hacer un ejercicio de "montaje en cámara", primero siguiendo la idea de Cary Bazalgette de los retratos, se retrataron el uno al otro realizando una acción en cinco tomas cortas. Después les propuse que retrataran entre los dos a otro grupo de compañeras jugando. Antes de acercarnos a ellas procuré que se pusieran de acuerdo sobre cuales iban a ser las cinco tomas. Al acercarnos las niñas protestaron por ser grabadas. Al final consiguieron que siguieran jugando pero ya conscientes de que "las estaban grabando"

cambiaron la espontaneidad del juego. Aparecieron así nociones de intromisión y de representación.

Al día siguiente, después de la asamblea y el almuerzo, visionamos en un monitor los ejercicios del día anterior y esto sirvió para atraer la atención del resto del grupo. Especialmente de las niñas que habían sido grabadas, que enseguida dijeron que ellas también querían grabar. Empezaron a pasarse las cámaras entre ellas y a manipularla, grabándose unas a otras de forma desordenada. Una niña de las mas pequeñas cogió la cámara del revés y al mirar por el visor le pareció divertidísimo ver todo boca abajo. A continuación todas empezaron a hacer lo mismo y se extendió el regocijo por ver la habitación del revés a través de la cámara. Se empezaron a oír voces de "grabar una historia en la que esté todo al revés". Así, de esta manipulación espontánea y movida por la curiosidad surgió la chispa del fuego que alimentaría el resto del taller. Se trataba de una idea muy sencilla pero al tiempo muy rica. Había surgido del contacto directo con la tecnología y desencadenó el proceso creativo, sirviendo de base para la historia. En este sentido refuerza la idea que ya anunciaba Benjamin respecto al potencial de observación y alteración de la realidad de la cámara "explorando entornos triviales bajo la guía del objetivo (…) nos descubre un ámbito de acción insospechado, enorme".

En ese momento, las responsables del Jardín vinieron en mi ayuda para recoger y reforzar la idea de grabar una historia con las cosas del revés. Sugirieron utilizar la asamblea para decidir entre todas en que iba a consistir esa historia. La dinámica de la asamblea consiste en que quién tenga "la piña" (un imán de nevera con forma de piña) tiene el turno de palabra. De esta manera se fueron pasando la piña y desarrollando la historia partiendo de la idea que sugirió una niña de "-la casa patas arriba", una casa en la que todo esté del revés". Las acompañantes iban apuntando direcciones con preguntas y consolidando líneas de argumento después preguntando al conjunto si estaban de acuerdo. "¿Y quién vive en esa casa? -No vive nadie allí porque no se puede -Si vives allí te mueres porque te sube toda la sangre a la cabeza- Solo viven

monstruos -¿Y como aparece la casa en la historia? -Unos niños se la encuentran. ¿Y de donde vienen esos niños? -Son niños que se han escapado. -Se han escapado porque su madre se los quería llevar de vacaciones a Castellón -Pero no son niños enteros, son mitad niños y mitad perros -No, mitad gatos.

Siguiendo esta dinámica la historia fue apuntada por las acompañantes tal y como sigue:

> Un pandilla de niños-perro y niñas-gata están jugando tranquilos cuando su madre les anuncia que ha llegado el momento de marcharse de vacaciones a Castellón. Cuando la madre va a por las maletas los niños escapan. La pandilla pasa un rato largo dando vueltas por el campo hasta que se nubla y se tienen que refugiar. Entran en la casa Patas Arriba, donde todo está al revés. Allí toman el té. De repente llegan unos vampiros habitantes de la casa que les muerden y les transforman en vampiros. Salen por la ventana volando. Fin

A partir de este momento, el grupo había hecho suyo el taller y estaban entusiasmados con la idea de grabar una historia de ficción fantástica. Este momento supuso una enorme recompensa al esfuerzo de prescindir del control, aun incluyendo la posibilidad de que el taller llegara a no realizarse. Este tipo de motivación interna se mostró una vez mas como el motor del aprendizaje significativo, que llega por una implicación voluntaria que difiere por completo de una actividad impuesta desde fuera.

La creación colectiva de la historia fue el punto de inflexión que consiguió motivar al grupo y generar un interés real, principalmente debido a que fue el aspecto del taller en el que estuvo mas presente la creatividad de los niños. Era su historia y todo lo que sucediera con ella a partir de entonces adquiría un especial interés para ellos y en consecuencia desde el punto de vista de los aprendizajes. Aun a pesar de que- por cuestiones que trataremos en siguientes apartados- su implicación en trasladar esa historia al lenguaje audiovisual no fuera la que yo hubiera deseado, el hecho de sentirse en el origen a partir del cual se generaría todo lo demás, supuso que cada fase del proceso que dio forma al relato ganara en sentido.

A ello contribuyó enormemente la dinámica de la asamblea. Un espacio en el que se sienten a gusto para expresarse y que fomenta en la medida de lo posible la presencia de todas las voces. Debido a ello y al buen hacer de las pedagogas para "moderar" estas reuniones, pude observar que se produce una identificación de cada niña y niño con las decisiones que salen de este órgano, vital para el funcionamiento del centro porque resuelve conflictos y permite a los niños organizarse unidos y adquirir responsabilidades sobre la marcha del Jardín. Por supuesto, hay distintos grados de identificación y la posibilidad de expresar desacuerdo o tomar posturas personales. Por ejemplo hubo una niña que expresó su rechazo frontal a incluir vampiros en la historia. Sus razones eran claras: "los vampiros me dan mucho miedo y no me gustan nada". Terminó por aceptar a regañadientes que formaran parte de la historia, pero finalmente decidió no estar presente el día en el que grabamos la escena de los vampiros.

En este punto cabe hacer algunas consideraciones sobre la historia ya que fue en esta fase del proceso en la que tuvo origen. Como podemos observar "el guión" es solo un esbozo de situaciones y giros, con espacio para la improvisación. En el fondo, se trata de una sucesión de "vamos a hacer como si" de los que se nutren los juegos de las niñas y niños de esta edad y que suponen una herramienta esencial de aprendizaje. Se trata del "juego simbólico" del que hablan numerosos autores, entre los que figuran Vigotsky, Winnicott o Piaget.

Si como Bordieu, consideramos socialmente a los medios de comunicación como "los principales encargados de la producción simbólica" es interesante observar que cuando los niños tienen estos medios a su disposición, los empleen igualmente con un objetivo similar de producción de sentido y para comunicar "su mensaje" recurran a la estructura del juego simbólico, en la que "el sujeto descubre la capacidad de transformar la realidad por medio de juegos creadores, empleo de símbolos y representaciones" (Winnicott, 1982).

Encontramos así un claro paralelismo entre la función de la narración audiovisual-otro modo de "hacer como si" utilizando

la tecnología ; y la del juego simbólico, empleado por el niño para obtener esa versión comprensible o satisfactoria de la realidad. Estos paralelismos nos hacen pensar en el potencial didáctico que se puede dar en la confluencia entre el juego simbólico y su expresión a través del lenguaje audiovisual.

En el guión aparecen entremezclados elementos personales con otros extraídos de los cuentos de hadas o de los relatos de aventuras, fantásticos o de terror. Podemos pensar que recurren a los elementos fantásticos por el placer estético que les supone evocarlos y posteriormente interpretarlos, pero es evidente que existe una resonancia en los códigos que utilizan. Sería excesivo por mi parte intentar un análisis de los símbolos que aparecen en la historia, citando a Bettelheim cuando habla de la psicología de los cuentos : "Los temas de los cuentos de hadas no son algo que estamos en posición de entender racionalmente (...) Estos temas se experimentan como algo maravilloso porque el niño se siente comprendido y apreciado en el fondo de sus sentimientos, esperanzas y ansiedades, sin que éstos tengan que ser sacados e investigados a la áspera luz de la racionalidad". Sin embargo, creo que sería igualmente equivocado pasarlos por alto, ya que como hemos dicho, fue en la historia donde recayó un importante peso creativo. Creo que el análisis quedaría incompleto sin apuntar algunos elementos sobre su origen en la tradición narrativa y una interpretación a mero título de intuición.

El tema principal, la casa del revés, podría verse como representación de un mundo hostil cuyos parámetros son difíciles de entender porque que todo está al contrario de como el niño percibe que debería estar. El hecho de habitar en esta casa y convertirse en habitantes de ella mediante un proceso traumático-ser mordidos- puede tener que ver con la violencia de la aceptación de estas normas extrañas. Desde una óptica mas positiva, puede también tener que ver con la necesidad de confirmar que existen otros mundos posibles, que son totalmente distintos a este, y la posibilidad para el niño de habitar en él, de quedarse allí haciendo algo placentero como "tomar el té".

El elegir formas animales entronca con la larguísima tradición de animales antropomorfos, desde las fábulas de Esopo hasta los

Funny Animals. El hecho de que las hayan escogido para auto-representarse puede tener que ver con un afan de "ser otros" en la historia, no son niños que tienen reglas y límites, sino animales que están asociados a lo irracional. En este mismo sentido de huir de los límites está la idea de la pandilla fugitiva, protagonistas habituales de un sinfín de historias de aventuras, que escapan de nuevo a las normas de los adultos y se organizan como grupo para enfrentarse a los peligros del mundo exterior, en una organización similar a la que llevan a cabo en la escuela.

La aparición de monstruos como los vampiros entra dentro del placer que muchos niños- y adultos- experimentan recreando sensaciones de terror y angustia en un entrono controlado, para acercarse a la experiencia del miedo desde una óptica distinta. El hecho de que ellos mismos acaben convertidos en monstruos podría tener que ver con la aceptación de la naturaleza "mala" -asociada a los vampiros- que el niño percibe dentro de si mismo y que sale al exterior jugando a ser un monstruo.

Indagación sobre fuentes visuales

Una vez que contábamos con la historia, nos quedaba pensar como iba a ser plasmada en su forma audiovisual. El hecho de que el guión contara con elementos fantásticos que requerían de efectos especiales fue muy útil para tratar cuestiones de representación, de la posibilidad de alteración y manipulación de la imagen y de los límites que impone la tecnología para llevarlas a cabo. Resultó clave el que tuvieran que enfrentarse a la realidad de que nos era imposible representarlos "de manera convincente" y que por tanto deberíamos intentar hacerlo con los medios de los que disponíamos.

Para ello tuvimos una sesión de visionado en la que aporté ejemplos diversos de secuencias en las que se había llevado a cabo la ilusión de una estancia al revés o en la que los personajes caminaran por el techo. En primer lugar visionamos la secuencia de *Bodas Reales* (Stanley Donen, 1954) en la que Fred Astaire tiene un número de baile en el que desafía las leyes de la gravedad, seguido de un

videoclip dirigido también por Stanley Donen para el mega-éxito de los ochenta *Dancing on the Ceiling* de Lionel Ritchie en el que se recrea exactamente el mismo efecto. A continuación visionamos la secuencia de *2001: odisea en el espacio* (Stanley Kubrick, 1968) en la que una mujer camina con una bandeja por las paredes de la nave espacial.

Tras visionar estas dos secuencias y el videoclip les dejé un rato para que intentaran adivinar o elaborar teorías sobre como era posible el haber obtenido esas imágenes. Las teorías pasaron por ventosas en los pies, propulsores ocultos, hilos invisibles que sujetaban a los personajes o máquinas que creaban una alteración en la gravedad. Fue un rato muy divertido en el que cada niño se apoyaba en la teoría del anterior para llevarla mas allá y en el que al verse en posición de elucubrar pudieron desarrollar una consciencia de que forzosamente existían trucos para representar lo imposible.

Me fueron de tremenda utilidad dos vídeos que encontré en la plataforma youtube. En uno de ellos se realiza una explicación muy gráfica de como fue llevada a cabo esta ilusión para *Bodas Reales* mediante la construcción de un gigantesco decorado cilíndrico con todos los elementos pegados a la superficie, incluida la cámara. El vídeo emplea una pantalla partida para realizar una comparación entre la secuencia y la posición que va tomando el cilindro. El segundo vídeo es un making-of del videoclip de Lionel Ritche en el que se muestra esta estructura en funcionamiento. Aun a pesar de lo gráfico de la explicación de ambos vídeos al grupo le costó mucho alcanzar a entender como funcionaba el efecto en realidad. A medida que algunos niños lo fueron comprendiendo se lo iban explicando a otros, sin necesidad de que yo interviniera.

Para la parte "de terror" tuve en cuenta el no mostrar ejemplos que pudieran resultar demasiado explícitos o perturbadores, por el rango de edad del grupo, pero sobre todo buscando respetar los deseos de la niña que había expresado su miedo por los vampiros. De este modo me limité a mostrarles distintas secuencias de vuelo de la película infantil *El PequeñoVampiro* (Uli Edel, 2000). Aquí se trató en primer lugar de volverse a cuestionar como habían creado las secuencias de vuelo. Las teorías volvieron a pasar por hilos invi-

sibles y propulsores. Finalmente me serví de otro video de youtube en el que se muestra el funcionamiento del efecto del croma. Este efecto se entendió sin problemas al ser fácilmente explicable por la comparación con actividades de recortables y de cromos de quita y pon a las que están muy habituados en el Jardín.

En segundo lugar se trataba de inspirarnos en la estética y recursos de la película. Una de sus secuencias nos fue de especial utilidad como recurso del que apropiarnos, pues se muestra al pequeño vampiro volando en una imagen en contrapicado, recurso a nuestro alcance que finalmente acabamos aprovechando. Por otro lado, se trataba de buscar la posibilidad de apropiarnos también de la puesta en escena de la película en cuanto a la caracterización de niños- vampiro.

Esta fase del taller fue una prueba , pues por su planteamiento se parecía mas a las "clases magistrales" y no estaba seguro de como iban a responder unos niños de corta edad y poco acostumbrados a este tipo de dinámicas. Mi preocupación era sobre todo si mostrarían interés y capacidad de atención para la propuesta. Aún así lo intenté, pues me pareció que podía resultar de utilidad para situarles en la posición de mirar los productos de los medios con otros ojos, desde la posición del creador y por tanto un primer paso importante en la construcción de la mirada. Intenté disponer la sesión con todos en círculo sentados en la mesa de la cocina de manera que no resultara demasiado formal. La sesión estaba, como hemos visto diseñada de un modo que quedara completamente abierta a su intervención, pero aun así constaba de partes de "explicación" .

Me sorprendí al encontrarme con un grupo que permaneció razonablemente atento durante casi toda la hora y pico que duró la sesión completa. Las secuencias les fascinaron por su evidente atractivo estético y porque el imaginar como habían sido materializadas suponía un reto para la comprensión. Concretamente quedaron asombrados por la solución del cilindro gigante y se entretuvieron fantaseando sobre como podríamos construir algo así dentro del espacio del Jardín. Creo que el que fueran capaces de mantener la atención de este modo se debió a que toda la sesión se basaba en

ahondar sobre un tema, el del mundo al revés, que había surgido de sus propios intereses y que había despertado su curiosidad.

Grabación, Montaje y Visionado

En esta fase las cosas fueron precipitadas por diversos factores a los que se sumaron los habituales problemas técnicos en el último instante. Hubo un problema principal de organización previa al que debería haberme anticipado y no lo hice: ninguno de las niñas o niños estaba dispuesto a perderse el placer de formar parte del juego, es decir, todos querían interpretar. De esta manera las funciones de operador de cámara recayeron enteramente sobre mi. Esto significó que muchas de las decisiones a las que me hubiese gustado que se enfrentaran estuvieron ausentes del proceso y por tanto se perdió un elemento de aprendizaje sobre el lenguaje audiovisual. Intenté paliar esta carencia planificando un mínimo cada secuencia antes de empezar a grabar. Les preguntaba donde querían que me ubicara y que tipo de encuadres querían que empleara, pero me di cuenta que no eran capaces de responder a estas preguntas, bien por falta de una preparación previa, bien por no estar en una fase de desarrollo cognitivo que les permitiera asimilar estas cuestiones, y sobre todo: no les interesaban mis preguntas. Les dominaba la ansiedad por pasar a la siguiente fase de la historia y completar la aventura, estaban en todo momento absorbidos por el juego. A esto se sumó un factor técnico y es que el monitor dejó de funcionar, con lo cual ni siquiera fuimos visionando un grupo de secuencias al terminar de grabarlas. Así, la grabación se realizó enteramente en una mañana, que además era la última y por tanto al modo del cine de guerrilla, del tirón y con escasísima planificación o repetición de tomas. Utilizamos como escenarios la propia escuela y sus alrededores, y la caracterización consistió en maquillaje y disfraces.

Esta improvisación apresurada también tuvo sus aspectos positivos. En el resultado final se puede ver el reflejo de este sentido de la inmediatez de un juego y le aporta frescura y espontaneidad al cortometraje. Esta forma lúdica fue muy del gusto de los creadores

y protagonistas durante el visionado, que hicieron comentarios como "se parece a cuando jugamos", lo cual me hizo pensar que quizás las cosas no hubiesen sido muy distintas de haber contado con mas preparación. Es evidente que hubiera sido preferible un mayor grado de implicación en la creación audiovisual por parte del grupo, pero por otro lado, como hemos visto, la filosofía del Jardín confía en el aprender jugando y el parar entre tomas y hacerlo todo un poco mas fastidioso, y algo mas parecido a un rodaje profesional, le hubiera restado placer al juego y quizás ese primer contacto con la educación en medios no hubiese sido recordado con tanto entusiasmo.

El montaje sufrió un proceso similar. Si ya era ambicioso por mi parte pretender que las criaturas tomaran las riendas creativas de la grabación, era evidente que del montaje iba a encargarme yo. De nuevo hubo un elemento positivo, y es que una de las profesoras estaba interesada en aprender los principios del montaje y a manejar un programa que pudiera instalar en su ordenador personal con la finalidad de hacer vídeos de las excursiones o de plantear actividades similares a la del taller. Tras probar unos cuantos se decidió pro el adobe premiere y estuvimos trabajando con el material en bruto del corto durante cuatro tardes. La mayoría de decisiones de montaje, desde los cortes, efectos y filtros hasta la redacción de intertítulos o la música fueron tomadas entre los dos. De este modo se dio otro proceso de aprendizaje dentro del taller

Visionado y Difusión

Si la experiencia de grabación no fue del todo satisfactoria, en esta última fase se dieron algunos elementos que terminaron de enriquecer el proceso. Principalmente el que tuviera lugar una exhibición para un público que no era exclusivamente el del entorno del Jardin y de la manera en que tuvo lugar, que terminó por completar el ciclo natural de un producto audiovisual de una manera un tanto inesperada, pero sobre todo con los niños como agentes provocadores.

Los niños aprovecharon la coyuntura del cortometraje para incorporarlo a uno de sus caballos de batalla en ese momento: una visita al Parque de Atracciones. El grupo de padres y madres no se mostraban muy entusiasmados con la idea de llevar a los niños al parque, principalmente por motivos económicos. De manera que les dpusieron como condicón el que encontraran medios para cubrir por ellos mismos al menos parte del coste de la excursión. Recientemente habían hecho una visita a la fábrica de caramelos Fiesta, y al final de la misma les habían regalado kilos de chucherías. La mayoría de los padres y madres del Jardín se preocupa especialmente por proporcionar una dieta equilibrada a sus hijos, basada en alimentos biológicos y de la que el azúcar está completamente excluido. A través de la asamblea consiguieron un acuerdo que consistía en una chuchería a la semana cuando todos estuvieran de acuerdo y con el resto organizar una venta destinada a conseguir dinero para el parque. En otra asamblea se les ocurrió que harían una proyección pública del corto abierta a toda la población de Siete Iglesias, acompañada de un largo que terminó siendo El Pequeño Vampiro. Cobrarían una entrada de precio libre y además aprovecharían la ocasión para poner un puesto de chucherías. La proyección fue un relativo éxito porque el tiempo acompañó para montar un cine de verano y acudieron bastantes familias con sus hijos, que hicieron una aportación voluntaria,compraron chucherías y se divirtieron con el cortometraje. De esta manera los niños vivieron la experiencia ciertamente gratificante de obtener una recompensa económica por su trabajo creativo al tiempo que una recepción positiva de su historia. Al mismo tiempo supuso un acercamiento entre los vecinos del pueblo y del entorno Jardín. Fue una noche muy bonita y un broche final a la experiencia del taller.

Bibliografía

WILD, REBECA. Educar para Ser. Una respuesta frente a la Crisis. Quito (Ecuador): Fundación Educativa Pestalozzi, 2002.

BAZALGETTE, CARY. Los medios audiovisuales en la educación primaria. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

BENJAMIN, WALTER. La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica. México D.F.: Editorial Ítaca, 2003.

BETTELHEIM, BRUNO. Psicoanálisis de los cuentos de Hadas. Barcelona: Grijalbo, 2000.

BORDIEU, PIERRE. Sobre la Televisión. Barcelona: Anagrama, 2005.

VIGOTSKY. L. S. El papel del juego en el desarrollo del niño. Barcelona: Grijalbo, 1996.

WINNICOT, D. W. Realidad y Juego. Barcelona: Editorial Gedisa, 1972.

"Taller de Educación emocional desde la familia": un audiovisual sobre la gestión de las emociones en ámbitos educativos

Daniel Aparicio González
Universidad Complutense de Madrid/ Aire Comunicación
Victoriano Camas Baena
Psicoterapeuta del Centro de Relaciones Interpersonales
Ana Isabel Íñigo Jurado
Aire Comunicación

Taller de Educación emocional desde la familia es un vídeo producido en 2013 por CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos) y realizado por Aire Comunicación en colaboración con Victoriano Camas (psicólogo experto en educación emocional). Dirigido a padres y madres, el documental intenta, en sus 55 minutos de duración, clarificar algunas cuestiones básicas sobre el conocimiento y la gestión de las emociones en el trato con sus hij@s.

Desde hace años, Aire Comunicación y CEAPA vienen colaborando en diferentes proyectos de educación, apostando en muchos de ellos por el uso del vídeo educativo, afrontando una serie de retos tanto para el equipo de realización como para el de expertos y pedagogos asesores: formato y duración del vídeo, contenidos a incluir en el guión, tratamiento audiovisual y tono de los temas, etc.

Taller de Educación emocional desde la familia apuesta firmemente por dar cabida a las emociones como elemento clave en el desarrollo de las personas. En este caso los padres y madres se implican en la comunidad educativa afrontando el aprendizaje de la gestión de las emociones con sus hij@s. Y emoción es también lo que venimos reclamando en muchos ámbitos de la educación, tanto formales como de educación mediática, donde habitualmente han primado los contenidos dirigidos a la razón. Autores como Joan Ferrés, Rafael Bisquerra o Antonio Damasio, desde campos de conocimiento tan diversos como la comunicación, la psicología o la neurociencia, han llamado la atención sobre la importancia de ofrecer la información sabiendo combinar emoción y reflexión, racionalidad e intuición.

La presente comunicación, en formato mixto de texto y vídeo, intenta explicar los procesos de creación del vídeo, en lo que fue una fértil y horizontal colaboración entre equipos de producción, asesores expertos y demás implicados.

Duración video: 55 minutos

Destinatarios recomendados: Padres, madres, Asociaciones de padres y madres, Formadores de todos los niveles de centros de enseñanza

Produce: CEAPA. Financiado por: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad

Realización y dirección de producción: Aire Comunicación

1. El vídeo educativo en la educación para padres

Desde hace años, Aire Comunicación y CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Familia) vienen colaborando en diferentes proyectos de educación formal y no formal, apostando en muchos de ellos por el uso del vídeo educativo como herramienta central.

Hasta ahora, en esta prolífica colaboración, se han abordado diferentes temas muy vinculados con las preocupaciones habituales

de los padres y madres de familia: sexualidad, consumo de drogas, problemas de la adolescencia, coeducación, etc. Pero, en el caso de Taller de educación emocional desde la familia, el contenido central modifica ligeramente el foco de atención, para centrarse en un tema menos habitual pero igualmente fundamental en la educación padres/madres-hij@s: la gestión de las emociones.

Para Aire Comunicación (también para CEAPA), el vídeo educativo es una valiosa herramienta de educación mediática, al considerar que ésta no sólo debe consistir en adoptar actitudes críticas o "defensivas" frente a los medios de comunicación, sino también en saber extraer de ellos todas sus potencialidades pedagógicas. Producir vídeos específicamente educativos, diseñados con objetivos claros y target concreto, es una manera de explotar una de las posibilidades que las tecnologías audiovisuales nos brindan. Conocidas son las potencialidades de imagen y sonido para vehicular aprendizajes, sea en ámbitos conceptuales, procedimentales o actitudinales[1].

En este texto, que acompaña al vídeo (la parte central de la comunicación) ofrecemos algunas de las claves del *making of* del documental, de su diseño y de sus procesos de grabación y montaje, con la pretensión de que sumen experiencia al campo del diseño de audiovisuales educativos.

2. Objetivos del vídeo y dimensiones cognitivas

Taller de Educación emocional desde la familia es un vídeo producido en 2013 por CEAPA y realizado por Aire Comunicación en colaboración con Victoriano Camas (psicólogo experto en educación emocional). Dirigido a padres y madres, el documental intenta clarificar algunas cuestiones básicas sobre el conocimiento y la gestión de las emociones en el trato con sus hij@s. En cierto modo, el vídeo nace como *precuela* o primera parte de un vídeo ya existente,

1. Gracias a los aportes de autores como Len Masterman, Mario Kaplún, Agustín García Matilla, Roberto Aparici, Joan Ferrés o Henry Jenkins, entre otros muchos.

también en colaboración CEAPA/AIRE, llamado Educación emocional desde la familia (2009)2, en el que se aportan a padres y madres una serie de estrategias para la educación emocional de sus hij@s, a través de un conjunto de recursos prácticos. Pero sentíamos que este trabajo, que constituye en sí mismo un interesante aprendizaje de destrezas, quedaba incompleto sin un marco de referencia en el que ubicarlas. Es aquí donde Taller de educación emocional desde la familia encuentra su función, ya que consideramos que la educación emocional no sólo es un saber instrumental (no puede convertirse en un libro de recetas donde se expongan todas los casos o incidencias emocionales existentes y su resolución correspondiente), sino que ha de encuadrarse en un marco ético de actuación, donde queden claramente definidos los fines, contenidos y modos de proceder. Sólo así las herramientas de educación emocional pueden utilizarse de un modo más eficaz y coherente.

El vídeo aborda dos objetivos generales: el primero, sensibilizar al público en general, y a las madres y padres en particular, sobre la importancia de las emociones en nuestra vida y de las ventajas y beneficios personales, familiares y sociales de la educación emocional. Para ello, es preciso conocer las claves esenciales de la educación emocional en la familia, los conceptos básicos de las emociones y los sentimientos, conocerlos, regularlos, saber cómo influyen en la relación padres-madres/hij@s. Este primer objetivo ubica nuestros contenidos en una categoría *conceptual3*, ya que pretendemos que nuestro público objetivo aprenda determinados conceptos básicos sobre emociones (origen, nombre, tipologías, etc.)

En segundo lugar, quiere servir como herramienta de apoyo en cursos de formación sobre educación emocional presenciales. Sin embargo, también es adecuado para ser visionado por cualquier padre o madre que quiera mejorar sus competencias (y las de sus hij@s) en educación emocional. El objetivo específico es que este video permita adquirir y desarrollar las competencias y habilidades

2. El vídeo puede verse en: http://www.airecomun.com/videos/educacion-emocional-para-la-familia-82.html [Fecha de consulta: 16/08/2013]
3. Sobre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, ver Campuzano (2002)

necesarias para constituirnos como agentes activos en la educación emocional en, y desde, la familia, la escuela, las AMPAS o los cursos de formación. Este segundo objetivo se relaciona con contenidos de tipo *procedimental*, ya que queremos que nuestro público objetivo aprenda algunas estrategias concretas para resolver sus necesidades.

Junto a estos dos objetivos básicos, existe un supraobjetivo estructural, más sutil pero igual de importante que los dos recién señalados: conseguir que los padres y madres se atrevan a replantearse sus propias actitudes respecto a las emociones. Que se abran lo suficiente para llegar a poner en entredicho algunas de las convicciones que tienen sobre la forma de educar a sus hij@s. De hecho, no se podrían alcanzar los dos primeros objetivos anteriormente citados sin alcanzar este otro objetivo estructural, porque sólo se produce aprendizaje si como espectadores estamos dispuestos a ensanchar horizontes y a ampliar puntos de vista sobre las cosas. Este tercer (supra)objetivo se ubica en contenidos *actitudinales*, pues pretendemos generar ciertos cambios de actitud respecto a las emociones.

3. Diseño del vídeo

3.1. Selección de contenidos y elección de formato

Siempre hemos considerado que el diseño de un guión sólido empieza con dos pasos. Primero, decidir qué contenidos se van a incluir en el vídeo (implica selección y descarte de cientos de posibilidades) y fijar después dichos contenidos en un formato apropiado (en función de dichos contenidos y de otros parámetros como target, objetivos y presupuesto).

Los contenidos parecían claros, tal como explicamos más arriba. Decidimos incluir algunas ideas básicas, pero fundamentales, sobre educación emocional. No demasiadas. Uno de los principales hándicaps del vídeo educativo es querer incluir demasiado contenido, y se olvida con frecuencia que un audiovisual no es ni un libro de

texto, ni una enciclopedia, ni un contenedor infinito de conceptos. Los vídeos se ven, no se estudian. En este caso contábamos con la ventaja de que el vídeo fuera concebido, sobre todo, como complemento a las sesiones presenciales. Esto nos permitía aligerar carga cognitiva en el guión.

Así que decidimos centrar los contenidos en las tres áreas genéricas que Victoriano Camas ya trabaja en sus talleres: 1. *Conceptos básicos sobre emociones*; 2. *Conciencia y regulación emocional* y 3. *Estilos emocionales y convivencia familiar*. Dentro de cada una de estas áreas, hubo que devastar grueso de contenido hasta llegar a lo esencial, para que cada una de ellas comunicara las dos o tres ideas principales.

Quizá el paso más complicado llegue después, a la hora de definir el formato. Es decir, ¿qué tipo de vídeo desarrollamos para que esos contenidos se entiendan? Las posibilidades son infinitas: ¿un reportaje clásico de entrevistas a expertos? ¿un documental de entrevistas y grabaciones de campo? ¿un cortometraje de ficción? ¿unos cuantos *role-playing* filmados? ¿una animación?

La idea final nos surgió de las ideas y sensaciones que el equipo fue recabando durante la documentación del tema. En esta fase descubrimos unas cuantas cosas, entre ellas que los talleres presenciales de educación emocional que ya desarrollaba nuestro experto asesor, Victoriano Camas, eran en sí mismos una gran fuente de aprendizaje (como no podía ser de otro modo). En ellos, además de desarrollar todo el arsenal conceptual sobre las emociones, conseguía activar las emociones de los propios padres. Como observadores participantes en los talleres, pudimos comprobar la fuerza motriz de una sola pregunta: ¿Y cómo te sientes? De pronto, toda la confortabilidad del cursillista que se sienta a esperar que le dicten contenidos mascados se tornaba en el vértigo productivo de tener que sacar a relucir las emociones propias. Además de todo el remolino emocional que se pone en marcha (padres y madres hablando con el corazón de lo que sienten respecto a sus hij@s), llegaba la primera lección *instrumental*: para educar en emociones hay que estar dispuesto a hablar de ellas, a reconocerlas y a ponerlas en circulación junto a las emociones del resto.

Para un equipo de realización y guión, detectar emoción en el ambiente supone un caldo de cultivo difícil de obviar. Emoción es el contenido *curricular* del vídeo, pero *emoción* es también el hilo que debía tejer el montaje entre planos. No creemos que pueda transmitirse ningún tipo de concepto o procedimiento si no activamos la emotividad del espectador del vídeo.

Así que… ¿por qué buscar más? Decidimos que grabar un taller de Victoriano podría funcionar como idea. Sólo había que afrontar ciertos riesgos. Entre otros, reducir las 8-18 horas presenciales a media o una hora de vídeo; y ser capaces de generar suficiente actividad audiovisual como para evitar caer en el clásico *ladrillo* que suelen ser las "clases filmadas".

3.2. Estructura y guión

Generamos la estructura sobre los tres grandes bloques de contenido (1. *Conceptos básicos sobre emociones*; 2. *Conciencia y regulación emocional* y 3. *Estilos emocionales y convivencia familiar*), a los que añadimos un pequeño prólogo de presentación del conductor del taller, Victoriano, y de los padres y madres asistentes. Ya teníamos protagonistas: *Tallerista y asistentes*. Y un pequeño epílogo que resumía alguna clave del vídeo.

A partir de ahí, confiamos en una estructura lineal para contar el taller (es decir, se cuenta en el mismo orden temporal con el que se desarrolló), pero interrumpida de vez en cuando con una segunda línea narrativa, constituida por declaraciones de padres y madres asistentes al taller, pero entrevistados al día siguiente. Así, al alternar presente (taller) y pasado (los padres y madres hablando sobre su presencia en el taller), pretendimos activar la identificación emotiva del espectador del vídeo, que recibe de los protagonistas el relato emocional que podría pasar desapercibido en el visionado del taller "en directo". A estos testimonios de padres y madres sumamos las declaraciones de una entrevista al propio conductor del taller, igualmente hecha a posteriori, para que apuntalara todo lo que fue ocurriendo en el taller. Consideramos que este refuerzo de los con-

tenidos es clave en un vídeo educativo. No es simple redundancia de lo ya dicho, sino una recapitulación que ayuda a fijar el aprendizaje.

Con esta alternancia de líneas narrativas pretendíamos compensar la supuesta monotonía del relato lineal del taller. Pero no era suficiente, al enfrentarnos a un riesgo alto: una sesión de aula entre cuatro paredes resulta muy poco fílmica. Así que decidimos potenciar un par de elementos presentes en los talleres: los *role-playing* (los padres/madres haciendo papeles de papás/mamás y también de hij@s), por un lado, y los niñ@s, que si bien no están físicamente en el aula, son los auténticos protagonistas *in absentia* (lógicamente, padres y madres no dejan de hablar de ellos). Así que, decidimos que, además de grabar y potenciar en el montaje los *role-playing* paternos, también repetiríamos la fórmula con *role-playing* interpretado por niñ@s (haciendo a su vez de padres/madres e hij@s).

Por último, decidimos apuntalar la estructura de los tres bloques principales con tres cápsulas de apertura. En este caso se trata de tres monólogos teatrales, interpretados por niñ@s, basados en textos (algo controvertidos) sobre la gestión de las emociones en familia. La idea es que sirvieran de facilitadores de la estructura, en el vídeo, y de dinamizadores para el debate, en las sesiones presenciales: ¿qué harías tú como padre o madre si tu hijo o hija se comportara así?

De modo que el guión se asienta en una estructura modular, buscando una dinámica de ritmo que compensara la monotonía del aula, pero en la que cada elemento, eso sí, estuviera justificado respecto a contenidos y objetivos del vídeo:

TABLA I. ESTRUCTURA DEL DOCUMENTAL

PRÓLOGO Presentación Victoriano y asistentes	MONÓLOGO 1 *No aguanto más*	BLOQUE I Conceptos básicos sobre emociones	MONÓLOGO 2 *Carta a los reyes magos*	BLOQUE II Conciencia y regulación emocional	MONÓLOGO 3 *Menuda lata*	BLOQUE III Estilos emocionales y convivencia familiar	EPÍLOGO Apuntes y refuerzos finales

3.3. Notas de producción

El principal reto era resolver la apuesta central. Si íbamos a grabar los talleres de Victoriano, habría que buscar alguna fórmula para reducir la duración de los mismos sin perder su eficacia. Originalmente pueden llegar a durar varios días, pero eso es inviable para la producción. Así que Victoriano reelaboró el taller para impartirlo en una jornada intensa de trabajo, en la que grabamos mañana y tarde. En una segunda jornada grabamos las entrevistas a los padres, dedicamos otra más para grabar los *role-playing* y monólogos de los niñ@s y una última a la entrevista con Victoriano.

Además, había que encontrar un elenco de padres y madres participantes *apropiado* según criterios de producción. Eso implica que sean personas dispuestas a dedicarnos su tiempo en un par de jornadas (duras) de grabación. Pero, por otro lado, había que encontrar un *casting* equilibrado de tipologías familiares, en consonancia con la sensibilidad de todos los que estábamos implicados en el vídeo. Es decir, que, junto a la *familia tipo*, hubiera también representación de familias monoparentales, inmigrantes, con hijos o hijas con necesidades especiales de educación, etc.

La fase más dilatada y larga (suele ser siempre así), fue la de montaje, en la que prácticamente se reescribe el guión inicial en función de los hallazgos (y también carencias) de la grabación.

3.4. Notas de realización

Si para cualquier vídeo es fundamental conseguir una estética audiovisual que lo haga atractivo, en el caso de un vídeo educativo es una cuestión vital. Los contenidos, con frecuencia densos y poco dados al lucimiento audiovisual por sí mismos, deben brillar con la ayuda de un empaquetado estético adecuado.

En este sentido, los riesgos que asumía el guión (la poca *audiovisualidad* de la "clase filmada") implicaba, para la realización, buscar fórmulas para que el montaje final sostuviera un dinamismo acepta-

ble. Con esa vocación recurrimos a varias herramientas. La primera, grabar la sesión con dos cámaras permanentes para la dinámica de aula, y una tercera con la que captamos otros recursos: los padres trabajando en las propuestas del taller, los *role-playing*, etc. Con ello nos asegurábamos la posibilidad de alternar puntos de vista durante el montaje, y también la capacidad de captar detalles aquí y allá durante el taller (conductor, asistentes, miradas, planos de escucha, etc.).

Precisamente la presencia de la cámara (y de los micrófonos y focos) puede llegar a ser un inhibidor para que los padres puedan expresarse con comodidad, máxime sobre temas tan delicados y personales. El reto era generar un clima de confianza apropiado que consiguiera hacer olvidar la presencia del aparataje de grabación. No hay más secreto que el de intentar que los asistentes se sientan respetados, escuchados y no invadidos en su intimidad. Sólo si se logra esto el montaje podrá lucir unos testimonios auténticos, donde los primeros planos den testimonio de discursos sinceros y emotivos, y no sean simplemente recitados políticamente correctos.

Para afianzar la estructura recurrimos a cartelas gráficas que abrieran cada uno de los bloques. Diseñamos una estética basada en las pizarras de aula, que remitía al concepto de taller y también a los hij@s ausentes. Es una decisión importante porque el grafismo define la estética visual del vídeo.

Desde la realización también entendíamos que los niñ@s debían coger protagonismo, así que, además de su propia presencia en los *role-playing* y en los monólogos, diseñamos unas cortinillas basadas en primeros planos y en texto (emociones básicas) que repartimos en puntos estratégicos del vídeo.

Para la banda sonora buscamos músicas desenfadadas, que ayudaran a restar rigor a los contenidos duros del vídeo, y que en definitiva trasladaran el espíritu central de los talleres: todos somos capaces de educar en emociones, y es más sencillo de lo que se piensa.

3.5. Diseño colaborativo

Trabajar al margen de la industria conlleva algunas ventajas. Y es algo que hasta ahora hemos podido permitirnos en las colaboraciones CEAPA/Aire. La primera es que los plazos de entrega no son apremiantes, lo que permite, primero, trabajar con tiempo suficiente para pensar, diseñar, reelaborar, etc. Por otro lado, permite incluir dinámicas asamblearias, donde las decisiones de guión (también en buena parte las de realización y montaje) son consensuadas en equipo, sin imposición de jerarquías laborales (propias en la lógica de la producción audiovisual, donde hay una estructura vertical en cada equipo de trabajo).

A ese saludable espíritu colaborativo se sumó en esta ocasión la buena disposición de Victoriano, así como la de todos los padres, madres y niñ@s que colaboraron con nosotros (también la profesora que dirigió los monólogos teatrales). Se pretende, con estas dinámicas horizontales, que la aportación de todos confluya en un montaje final en el que se aprecie, al menos de forma latente, tanta energía y talento colectivo. Con frecuencia trabajar en equipo conlleva fatiga y pérdidas de tiempo, pero lo normal es que redunde en beneficio de la obra.

El vídeo está recién editado, así que ahora toca evaluar los resultados a través de visionados con el público objetivo, para comprobar en qué medida nuestras pretensiones iniciales se han visto satisfechas.

Anexo: créditos del taller

Participantes en el taller:
Elena Bernardo
Eva Díaz
Dorleta Belinchón
Pablo Rodríguez
Ana Sánchez y Marcos Concepción
Joaquín Reig

Cristina Ibarra
J.Vicent Pruñonosa y Coni Santana
Toñi Magdalena
Isabel Santiago
Mar García y Alberto Casado

Formador/coordinador del taller de educación emocional:
Victoriano Camas

Representaciones teatrales y role-playing hijos:
Alejandro Garulo
Eduardo Pettit
Iván Olivier Arnau
Daniel Arnau
Ana Martínez
Julia Martínez
Lidia Jiménez
Ruth Jiménez
Andrés Jordán
Rafael Camas
Alba Lescurra
Hugo Lescurra

Profesora representaciones:
Nuria Soler

Textos teatrales:

Textos extraídos de: CRIATURAS
Companyia T de Teatre
Ed. Fundación Autor
NO AGUANTO MÁS
Versión adaptada de: Odio a mis hijos, de Sergi Belbel
CARTA A LOS REYES MAGOS
Versión adaptada de: Carta de la bicicleta, de Joan Ollé
MENUDA LATA
Versión adaptada de: Todos mis padres, de Yolanda G. Serrano

Coordinación CEAPA
Jesús María Sánchez
Nuria Buscató

Coordinación técnica CEAPA
Pablo Gortázar
Isabel Bellver

Realización
Daniel Aparicio
Aytes realización
Andrés Piñeiro
Genaro Fdez. Baena

Guión
Daniel Aparicio
Experto técnico guión
Victoriano Camas

Producción
Ana Isabel Íñigo
Aytes. Producción
María Miret
Sandra Cámara

Imagen
Andrés Piñeiro
Operadores segunda cámara
Genaro Fdez. Baena
Lucía Miret

Edición
Genaro Fdez. Baena
Postproducción
Genaro Fdez. Baena
Luis Lobo

Bibliografía

CAMPUZANO, A. (2002). *Conceptos e instrumentos para la evaluación de contenidos educativos en televisión.* En *Educación para la comunicación. Televisión y multimedia* (libro interactivo). En RIVERA, M.J.; WALZER, A. y GARCÍA MATILLA, A. (eds.), Madrid: Máster en Televisión Educativa de la UCM y Corporación Multimedia.

La experiencia "Magnet School": ¿En qué se parece un medio de comunicación en una escuela a un elefante en una cacharreria?

Pere Arcas
Director del departamento de proyectos de aprendizaje
Televisió de Catalunya

El título de la ponencia responde a una sensación compartida a menudo entre educadores y comunicadores. En temas pedagógicos, los profesionales de los mass-media actúan a menudo como si la cosa no fuera con ellos, actitud que tiene reciprocidad por parte de los educadores, que observan los medios de comunicación con evidentes reticencias. Existe una carencia manifiesta de conocimiento mutuo entre dos mundos que, irónicamente, coinciden en basar su éxito en la capacidad de comunicar. Sin duda, tienen mucho por compartir.

Desde Televisión de Catalunya queremos aportar nuestro grano de arena al debate sobre educación mediática con la presentación de nuestra experiencia en el proyecto "Magnet School". Si tuvieramos que definirlo en forma de titular de tono académico, diriamos algo como:

"TV3 colabora con la escuela Roser Capdevila para introducir la cultura audiovisual en todos los contenidos curriculares de su plan docente"

Suena ambicioso, y lo es. Es comprobable desde la primera sesión de trabajo con el claustro de profesores, cuando de repente uno de ellos te dice:

– ¿Cultura audiovisual? ¿Eso existe?.

Ahí es donde uno se da cuenta de lo mucho que nos queda por hacer. No hay nada como un buen baño de realidad.

Escenarios de colaboración en Facebook: contextualización de autores del Renacimiento

María Isabel Briñas Anadón
Leticia Suárez Villamil
Luis Alfonso Romero Gámez
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

En esta ponencia se expone el trabajo que elaboró el alumnado de la asignatura Literatura Europea Renacentista de la UNAM en México. Antes de terminar el semestre, como parte de la evaluación final de la materia, los estudiantes abrieron en equipos un grupo en facebook y colgaron aportaciones, materiales de apoyo, artículos y bibliografía en el transcurso de 5 días sobre un autor que se haya comentado en el curso. Se les solicitó a los participantes que no sólo comentaran su propio trabajo, sino el de su equipo y el de los otros. Al término de la experiencia, de manera individual cada participante elaboró una conclusión acerca de sus puntos de vista sobre el trabajo realizado: ¿cómo se pusieron de acuerdo?, si ¿todos habían participado en la actividad? ¿por qué seleccionaron a determinado autor?, ¿cuál era la relación del autor con el periodo estudiado? Con esta investigación se llegó a la conclusión que el facebook puede propiciar escenarios de colaboración, siempre y cuando se tome en cuenta

la autonomía, la bidireccionalidad, la interacción, el respeto al pensamiento divergente y los roles que cada participante desempeña.

Palabras clave: facebook, colaboración, creatividad, literatura, educación universitaria

La Web 2.0 y sus características

La web 2.0 se compone de páginas electrónicas que los mismos usuarios generan para compartir información en una red social, tal como lo señala la definición de Web 2.0 de la página de Microsoft (s/f) al apuntar que está basada "en la creación de páginas Web donde los contenidos son compartidos y producidos por los propios usuarios del portal. El término Web 2.0 se utilizó por primera vez en el año 2004 cuando Dale Dougherty de O' Reilly Media utilizó este término en una conferencia en la que hablaba del "renacimiento y evolución de la Web". Facebook pertenece a esta clasificación y es una red social creada y fundada en febrero de 2004 por Mark Zuckerberg.

M. Zamora (2006) señala que las redes sociales:

> Son formas de interacción social definidas por un intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones en contextos de complejidad. Un sistema abierto y en construcción permanente que involucra a conjuntos que se identifican en las mismas necesidades y problemáticas.

Dentro de los usos que se le ha dado a las redes sociales se encuentra el educativo pues permite, dada la cercanía con la mayor parte del alumnado, tener contextos propicios para el aprendizaje a raíz de la familiaridad con la que usan la herramienta los estudiantes.

Francisco Martínez e Isabel Solano en el libro que coordina Linda Castañeda (2010) mencionan lo siguiente acerca de las redes sociales:

> Se conciben así como espacios existentes en la red para la colaboración y la comunicación, así como para la organización y gestión de recursos educativos y el acceso, edición y producción de recursos desarrollados en Comunidad. La interacción que los usuarios tienen a través de estas

> redes sociales rompe con el paradigma tradicional del usuario como autor para dar bienvenida al nuevo paradigma de la inteligencia colectiva (Bartolomé, 2008)

La cita anterior reafirma una idea de una educación horizontal en donde el profesor orienta metodológicamente y no es el que debe de saber todo, en términos comprensibles consideramos que las redes sociales ayudarían a propiciar el auge de un trabajo no sólo individual y pasivo - como se pudiera trabajar en una educación tradicional- , sino también una labor grupal, ¿pero qué significaría este nuevo tipo de trabajo? ¿implicaría que todos los participantes colaboraran en función de una misma acción? ¿únicamente actuarían de forma pasiva ante la elaboración de los contenidos o pasarían a ser parte de la misma generación de contenidos?

Desde nuestro punto de vista cada participante ejerce su autonomía en el trabajo que realiza, con lo cual no sólo permanece pasivo, sino forma parte de la misma generación de contenidos al ser emisor y receptor de la información que conlleva a lograr un trabajo de colaboración.

El trabajo colaborativo en la red

La hipótesis que sostenemos, la apoyamos en lo que se expone en el texto *Trabajo colaborativo en la red* (2006):

> El sentimiento de pertenencia, la permanencia y la conexión entre los miembros de una comunidad, el carácter corporativo, la emergencia de un proyecto común así como la existencia de formas propias de comunicación son características fundacionales de toda comunidad, en la medida en que se constituyen en condiciones indispensables para el establecimiento de las relaciones sociales, independientemente del locus-cibernético o no- donde ellas están siendo gestadas (Palacios, 1996)
> Mantener el deseo y preservar la colaboración de/ en una comunidad virtual de aprendizaje (CVA) exige el ejercicio continuo de la autonomía.

El mismo texto menciona líneas más adelante:

> La colaboración en/la Red puede, sin duda, ayudar a la emancipación del sujeto, comprometiéndole en un genuino proceso de construcción autónoma de nuevos conocimientos y saberes. Al depararse con la voz y los enunciados del *otro*, en e-colectivos que estén abiertos a una participación "horizontal" de todos, el aprendiz pone en marcha su capacidad de tolerancia al pensamiento divergente, de respeto a las creencias y convicciones de los distintos grupos humanos, y de considerar legítimos los puntos de vista de la alteridad, pero ensencialmente de una forma no sumisa.

Para puntualizar todo lo anterior, las acciones que realizan en grupos los alumnos, se le puede llamar aprendizaje colaborativo, tomando en cuenta que como menciona Sagrario Rubido Crespo (2013):

> Cuando se habla de aprendizaje colaborativo se refiere al trabajo que llevan a cabo los alumnos en el aula construyendo entre todos el conocimiento, utilizando el intercambio de ideas mediante la comunicación y la transferencia de los saberes. El intercambio de experiencias entre los compañeros ayuda al entendimiento y conocimiento de las personas por medio de diferentes habilidades que facilitan a los alumnos las nuevas formas de enseñanza aprendizaje de esta nueva etapa. El trabajo colaborativo es una nueva filosofía de trabajo donde impera el respeto hacia las ideas de los demás y las habilidades sociales que se generan de la interacción entre los diferentes miembros de los grupos.

Metodología

En esta reflexión se analiza el caso del trabajo colaborativo que elaboraron los alumnos de la asignatura Literatura Europea Renacentista del cuarto semestre de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Al término del curso, como parte del examen final se les propuso que en equipos de 4 personas seleccionaran libremente a un autor comentado en el transcurso de la asignatura, abrieran en equipo un grupo en facebook y subieran aportaciones, materiales de apoyo, artículos, bibliografía en el transcurso de 5 días. Sus aportaciones estarían relacionadas de acuerdo con los siguientes rubros o ejes:

- Contexto económico- político social, cultural y artístico del autor y/o la obra estudiada
- Ubicación del escritor en su contexto literario
- Relación del escritor con sus contemporáneos.

Como característica del trabajo se les solicitó a los participantes que no sólo se conformaran con participar, sino que tuvieran en cuenta que se trataba de un equipo, por lo tanto tendrían que comentar los post de sus compañeros en particular y los de otros equipos en general; al término de la experiencia, de manera individual cada participante tenía que elaborar una conclusión acerca de sus puntos de vista sobre el trabajo realizado: ¿cómo se pusieron de acuerdo?, si ¿todos habían participado en la actividad? ¿por qué seleccionaron a determinado autor?, ¿cuál era la relación del autor con el periodo estudiado?

El resultado de este trabajo colaborativo fueron las siguientes siete páginas:

https://www.facebook.com/groups/493812644007822/ (Shakespeare)

https://www.facebook.com/groups/200365363445972/ (Molière)

https://www.facebook.com/groups/558261327550739/ (Moro)

https://www.facebook.com/groups/140523036140242/ (Petrarca)

https://www.facebook.com/groups/160463994132019/ (Maquiavelo)

https://www.facebook.com/groups/174179882742586/ (Erasmo)

https://www.facebook.com/groups/142618355923758/ (Bocaccio)

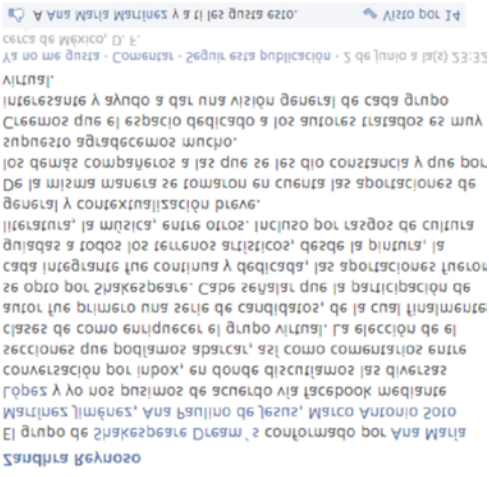
Análisis de resultados

A continuación vamos a analizar el trabajo colaborativo que se realizó. El análisis lo haremos con base en los siguientes rubros: a) autonomía como factor para llegar a la colaboración, b) la tolerancia del pensamiento divergente, c) la interacción, d) los roles, e) la coautoría, f) la bidireccionalidad.

Análisis de la colaboración en los grupos de facebook

En este segundo rubro sostenemos la misma hipótesis que en la anterior: cada participante ejerce su autonomía y se convierte en emisor y receptor de los contenidos para dar lugar al trabajo colaborativo:

FIGURA 1. CONCLUSIÓN DE "ZANDHRA REYNOSO", INTEGRANTE DEL GRUPO DE SHAKESPEARE.



Como observamos en la figura 1 no se privilegió ningún punto de vista, por lo cual hubo autonomía, concenso en el trabajo y respeto a todo tipo de pensamiento, esto se reafirma también cuando la estudiante menciona que la participación de cada integrante fue "continua y dedicada". Algo que distingue al grupo de Shakespeare del de Molière consiste en la orientación que se le dio al trabajo: mientras el equipo del autor inglés trató de relacionar al autor con todos los terrenos artísticos – con lo cual se reafirma los roles, la bidireccionalidad y la coautoría, en el sentido de que los estudiantes no sólo son receptores de la información-, el equipo del escritor francés hizo un juego de rol, centrándose más en el desarrollo de habilidades de tipo emocional:

FIGURA 2. CONCLUSIÓN DE "SHANA KHER", INTEGRANTE DEL GRUPO DE MOLIÈRE



Como podemos ver en la figura 2 cada integrante actuó con autonomía en función de una tarea grupal. La estudiante lo comen-

ta cuando dice: "El tratamiento que quisimos darle fue como si nosotros fuéramos el propio autor, el saber que pasaría si moliere existiera", esto trajo como consecuencia que se incentivara la creatividad en un juego de rol, aunque no necesariamente era parte de la instrucción que se les había dado. Además de lo anterior, se lograron las siguientes cualidades:

1. Los estudiantes no sólo fueron receptores de la información, sino también emisores de la misma (cumplieron con el Modelo EMEREC)
2. Existió una bidireccionalidad en la comunicación.
3. Hubo una interacción permanente que se sustenta cuando mencionan que trabajaron de manera electrónica y además de que leyeron las aportaciones de todos.
4. Hubo respeto al pensamiento divergente, en particular, cuando "Shana" escribe las aportaciones de sus compañeros "Barriguita Risueña" y "Carlos Roni".

Conclusiones

Consideramos que el uso de la red social como facebook ayudaría a propiciar la colaboración, pero no la garantizaría si no se toma en cuenta la autonomía, la bidireccionalidad, la interacción, el respeto al pensamiento divergente y los roles que cada participante desempeña.

Tal como menciona Sagrario Rubido (2013) el haber intercambiado experiencias en torno a una perspectiva autónoma y personal, en este caso ayudó a que los alumnos del curso de Literatura Europea Renacentista desarrollaran una serie de habilidades que los llevó a lograr un trabajo y aprendizaje colaborativo.

Bibliografía

ALVES, L., JAPIASUU, R, HETKOWSKI, T. (2006). *Trabajo colaborativo en la red*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

CASTAÑEDA, L. (coord.) (2010). *Aprendizaje con redes sociales*. Sevilla: MAD.

EDUCAR COMUNICANDO (2012). Educar comunicando (blog). Recuperado el 8 de junio de 2013 de: http://importanciadecomunicar.blogspot.mx/2012/12/modelo-emerec-de-comunicacion-el-modelo.html

MICROSOFT (S/F) Qué es la web 2.0. Recuperado el 16 de febrero de 2011 en http://www.microsoft.com/business/smb/es-es/internet/web_2.mspx,

RUBIDO, S. (2013). Asignatura Aprendizaje colaborativo. Máster en Redes Sociales y Aprendizaje Digital. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

ZAMORA, M. (2006). Redes sociales en internet. Recuperado el 7 de junio de 2013 de: http://www.maestrosdelweb.com/editorial/redessociales

Universidades y ambientes para la gestión del conocimiento. Modelo de gestión productiva de la universidad técnica particular de loja

Jhoana Raquel Córdova
Francisco Antonio Pereira Fialho
Ana Alexandra Santos
João Bosco da Mota Alves
Universidad Técnica Particular de Loja
Organización Universitaria Interamericana, OUI.

Resumo

Este trabajo presenta una mirada desde el punto de vista de la investigación sobre los conceptos que se proponen frente al modelo del modelo SECI, significándolo como el espacio compartido donde emergen las relaciones que dan lugar a la creación de conocimiento , la intensión es basar en este concepto el modelo aplicado por la Universidad Técnica Particular de Loja - Ecuador, denominado Gestión Productiva . Se involucra en el a los docentes y los alumnos con formatos establecidos que se respaldan en leyes y propuestas de gobierno y la UNESCO que buscan la formación de los profesiona-

les con enfoque en la formación de competencias que sustenten de forma bidireccional la teoría y la práctica.

Palabras clave: Gestión productiva, educación superior, creación del conocimiento, gestión del conocimiento, UTPL, ambientes de aprendizaje, UNESCO.

Abstract

This paper presents a view from the point of view of research on the concepts proposed model against the SECI model, meaning it as a shared space where relationships emerge that lead to the creation of knowledge, the intention is based on this concept the model applied by the Technical University of Loja - Ecuador, called Productive Management. It involves the teachers and students with established formats that are supported in law and government proposals and UNESCO seeking professional training focusing on skills training to sustain a two-way theory and practice.

Keywords: gestión productiva, ensino top criação do conhecimento, gestão do conhecimento, UTPL aprendizagem environments, UNESCO.

Introducción

El presente artículo tiene como objetivo presentar el modelo de Gestión Productiva (Prácticum) de la Universidad Técnica Particular de Loja como un ambiente para compartir el conocimiento que aplica la teoría BÁ, intenta identificar el efecto que tiene en la Educación Superior la calidad del aprendizaje obtenido por los estudiantes cuando se combinan la teoría y la práctica dentro de los laboratorios universitarios, involucrando permanentemente al docente y el estudiante en una relación académico laboral.

El método aplicado para la revisión de literatura tuvo como objetivo identificar las principales contribuciones científicas sobre

os temas modelo de vinculación de conocimiento desde la teoría y la práctica y gestión del conocimiento. Por medio de una búsqueda sistemática en bases de datos, con una visión más imparcial se intentó elegir los artículos más citados en este caso se seleccionaron 15, identificando todavía algunas lagunas no abordadas por otras investigaciones que no integran los temas tratados en este artículos de forma integral. La base de dados seleccionada fue SCOPUS que indexa en torno de 18.000 títulos.

La investigación está vinculada al acceso permitido por la Universidad Federal de Santa Catarina, vía VPN a través de las siguientes palabras chaves: knowledge management, knowlegde creation y modelo SECI y universidad, de forma individual y asociadas entre si, y sus variaciones en plural.

Los criterios definidos para inclusión de los estudios avalados en la revisión fueron: artículo publicado en forma íntegra y disponible en las bases de datos revisadas (SCOPUS); estudios empíricos, conceptuales, revisiones de literatura, estudios de caso o teóricos; contenido relacionado a procesos empresariales y ambientes corporativos en universidades; estar relacionado a área de las universidades; documentos disponibles en las bases de datos de la Universidad Técnica Particular de Loja sobre la Gestión Productiva.

I. La visión de la Universidad

"Nunca antes en la historia el bienestar de las naciones ha estado tan estrechamente vinculado a la calidad y el alcance de sus sistemas e instituciones de enseñanza superior." (Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, junio de 2003).

Es evidente que las Universidades tienen en sus manos el desarrollo de las sociedades. De la responsabilidad y compromiso asumidos depende mucho de lo que se construirá en todos los ámbitos del conocimiento aplicados en todos los sectores: académico, investigativo, empresarial, etc.

Delors Jaquecs (1996), en su informe para la UNESCO sobre la Educación general dice: El siglo XXI, que ofrece recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, plantea a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por la corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él.

Con esas perspectivas se ha vuelto imposible, y hasta inadecuado, responder de manera puramente cuantitativa a la insaciable demanda de educación, que entraña un bagaje escolar cada vez más voluminoso. Es que ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin limites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio.

En este punto cabe decir que la formación permanente del individuo determinan su éxito integral, donde se conjugan los personal y lo profesional.

Para cumplir el conjunto de las misiones que les son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las activi-

dades humanas; por ultimo, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio.

El hombre trascendiendo el saber mundano para buscar el entendimiento de la fe mediante la razón en el estudio de las ciencias sagradas y la formación de funcionarios clericales y civiles hizo de la universidad medieval una institución de vínculo que sentó las bases culturales del humanismo, libertad y búsqueda del saber (Moreno, 2002: 5-6)

A partir de la creación de la Universidad de Berlín en 1810 modelo de la moderna universidad occidental-, la generación, la transmisión, la aplicación y la crítica del conocimiento, constituyen aspectos indisolubles de la realidad universitaria, Jorge Ares (1988) ya mencionaba que la función crítica implica una profunda reflexión a propósito del conocimiento, la propia universidad y la sociedad de la cual ella forma parte. Reflexión que brota desde una doble vertiente axiológica: epistemológica, obviamente, pero también ética, especialmente en lo que tiene que ver con el uso social del conocimiento.

En tal sentido es que el concepto de universidad conserva, aún hoy, toda su frescura y tiene plena vigencia, pues no existe ninguna otra institución que se le aproxime en el cumplimiento de sus objetivos.

La Universidad por lo menos como propósito o como tendencia no debe ser comprendida como una mera instancia educativa, como una simple institución de enseñanza superior: su función educativa -formación de científicos, profesionales y técnicos es, como se dijo más arriba, una consecuencia natural de aquellas funciones más generales que la definen.

Carlos Vaz (1930) dice que la Universidad genera, transmite, aplica y critica el conocimiento. Si resigna alguno de estos cometidos, desnaturaliza su sustancia. Pero, en particular, si renuncia a la generación o a la crítica, compromete gravísimamente su real carácter universitario.

En este sentido cabe que señalar que, según Delors Jaquecs (1996), en el informe para la UNESCO sobre la Educación donde

presidió la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI menciona que en muchos países, junto a la universidad existe otro tipo de centros de enseñanza superior. Unos se dedican a seleccionar a los mejores, otros se han creado para impartir una formación profesional muy concreta y de calidad, durante ciclos de dos a cuatro años. Sin duda esta diversificación responde a las necesidades de la sociedad y la economía, expresadas a nivel nacional y regional.

Respecto a la masificación que se observa en los países más ricos, no se puede hallar una solución política y socialmente aceptable en una selección cada vez más severa. Uno de los principales defectos de esta orientación es que son muchos los jóvenes de ambos sexos que se ven excluidos de la enseñanza antes de haber conseguido una titulación reconocida y, por lo tanto, en una situación desesperante, puesto que no cuentan ni con la ventaja de una titulación ni con la compensación de una formación adaptada a las necesidades del mercado de trabajo.

Hace falta, por consiguiente, una gestión del desarrollo de los recursos humanos, aunque tenga un alcance limitado, mediante una reforma de la enseñanza secundaria que adopte las grandes líneas propuestas por la Comisión.

La universidad podría contribuir a esta reforma diversificando su oferta: - como lugar de ciencia y fuente de conocimiento que llevan a la investigación teórica o aplicada; - como medio de adquirir calificaciones profesionales conforme a unos estudios universitarios y unos contenidos adaptados constantemente a las necesidades de la economía, en los que se aúnen los conocimientos teóricos y prácticos a un alto nivel.

De esta forma la universidad superaría la oposición que enfrenta erróneamente la lógica de la administración pública y la del mercado de trabajo. Además encontraría de nuevo el sentido de su misión intelectual y social en la sociedad, siendo en cierto modo una de las instituciones garantes de los valores universales y del patrimonio cultural.

Por lo expuesto cabe entonces presentar los conceptos que permiten estudiar la creación de un ambiente que permita aplicar

un proceso de compartillamiento del conocimiento el cual podría convertirse en una de las soluciones posibles a todas estas propuestas.

II. De la creación del ambiente ideal para compartir el conocimiento

La Gestión del Conocimiento (GC) estudia los procesos de creación, diseminación, compartillamiento y gerenciamiento del conocimiento. Zhenzhong Ma e Kuo-Hsun Yu (2010) realizan un levantamiento rigoroso de las publicaciones de la área y concluyen que la GC es una área nueva y en evolución firmando legitimidad académica. Existe vasta literatura propia, periódicos específicos, señales que indican la formación de un campo académico.

Para Sabbag (2007, p.60) la GC es un "sistema integrado que busca desenvolver conocimiento y competencia colectiva para ampliar o capital intelectual de organizaciones y la sabiduría de las personas". Davenport e Prusak (1999, p.6) conceptúan conocimiento como "una mescla fluida de experiencia que condensa, valores, información contextual e insight".

Nonaka e Takeushi (1997, p. 67) diferencian conocimiento tácito, aquel que se relaciona con las habilidades de cada uno y es de difícil explicación y conocimiento explícito, aquel que puede ser explicitado por palabras, símbolos, textos y alertan que conocimiento tácito y explícito no son entidades estancadas, pero si, complementarias en interacción dinámica a la que llaman espiral de creación de conocimiento que se refiere a cuatro modos de conversión de conocimiento:

Socialización: compartir experiencias, de modelos mentales, de habilidades técnicas e independes del uso del lenguaje. La conversión de conocimiento tácito para conocimiento tácito. Por ejemplo, cuando por medio de contacto personal, una persona aprende habilidades de otra.

Externalización: y explicitación del conocimiento tácito, conversión de conocimiento tácito en explícito. Y la creación de conocimiento expresado por el lenguaje, sistematizado en manuales y etc.

Combinación: modo de conversión de conjuntos de conocimiento explícito en otros conjuntos también de conocimiento explícito, por momentos de mayor complejidad. La combinación se da por medio de documentos, reuniones, diálogos, etc.

Internalización: cuando el conocimiento explícito se convierte en conocimiento tácito, é interiorizado por las personas Se relaciona al know-how, modelos mentales compartidos.

Los autores defiende que a cada ciclo socialización-externalización -combinación-internalización se inicie una nueva espiral de creación de conocimiento. (NONAKA E TAKEUSHI, 1997).

La creación de conocimiento es un proceso en espiral basado en las interacciones y conversiones entre conocimiento tácito y explícito y es directamente influenciado por la cultura, por el ambiente en que las personas interactúan que puede ser un ambiente particular conceptuado sobre el abordaje de Gestión del Conocimiento como un "ba". Tal concepto representa un local, un espacio (físico, virtual, mental) compartido, un momento de interacción, donde se crea una cultura compartida: confianza, estima mutua y empatía. Cada uno se enriquece con el otro, reitera su energía en el grupo. El conocimiento es introducido en el "ba", donde el es adquirido por medio de la experiencia de reflexión de las experiencia vividas por otros o por todos. (NONAKA E KONNO, 1998).

El concepto de "ba" fue adaptado por Shimizu desde el filósofo kitaro Nishida y entrega las bases filosóficas para la Gestión del Conocimiento. El "ba" puede emerger de individuos, equipos de trabajo, grupos informales, reuniones temporarias o contactos virtuales. El "ba" es el ambiente de concentración de recursos de conocimiento en una organización o un grupo. (NONAKA E KONNO, 1998).

En relación a los modelos de organización entre participantes de un equipo, Marr et al. (2003) explican que el conocimiento organizacional se da a través de interacciones, y que por medio de cone-

xiones en red los grupos pueden auto-organizarse, independiente de reglas determinadas anteriormente. Ese tipo de actividad es propicia para la creatividad, la creación del conocimiento.

Steil (2007) afirma que compartir el conocimiento ocurre con mayor facilidad en comunidades de práctica y en grupos de trabajo por medio de observación, de la explicación de las visiones de mundo y de los valores de las personas que participan del grupo.

En todo lo dicho en párrafos anteriores el protagonista es el individuo como agente para vincular la teoría y la práctica con efectos positivos, cabe entones citar el concepto de cultura de innovación que la define como: Promover un ambiente dentro da organización que estimule a as personas a experimentar nuevas ideas y posibilidades, asumir riesgos calculados y explorar sus aptitudes (BROWN, 2010) promoviendo una cultura creativa.

La Universidad Técnica Particular de Loja – Ecuador propone a la Gestión Productiva, denominada PRACTICUM, porque el modelo educativo UTPL (modelo europeo) se centra en la Gestión Productiva (GP), la misma que permite vincular la DOCENCIA, la INVESTIGACIÓN y la EXTENSIÓN, permitiendo a los estudiantes trabajar en planes existentes desarrollados por los CITTES, Plantas Productivas, entidades gubernamentales, no gubernamentales, asociaciones, etc; elevando de esta manera su calidad profesional y el servicio a la sociedad.

III. Descripción modelo de Gestión Productiva - Practicum

En el Ecuador, en el año 2010 se aprobó la ley de Educación Superior, muchas de las propuestas aquí incluidas citaron la propuesta de la UNESCO para los fines de formación, este sentido en la Ley de capítulo II " Fines de la Educación Superior", art.- 4 sobre el derecho a la Educación dice " El derecho a la educación superior consiste en el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades, en función de los méritos respectivos, a fin de acceder a una formación

académica y profesional con producción de conocimiento pertinente y de excelencia"

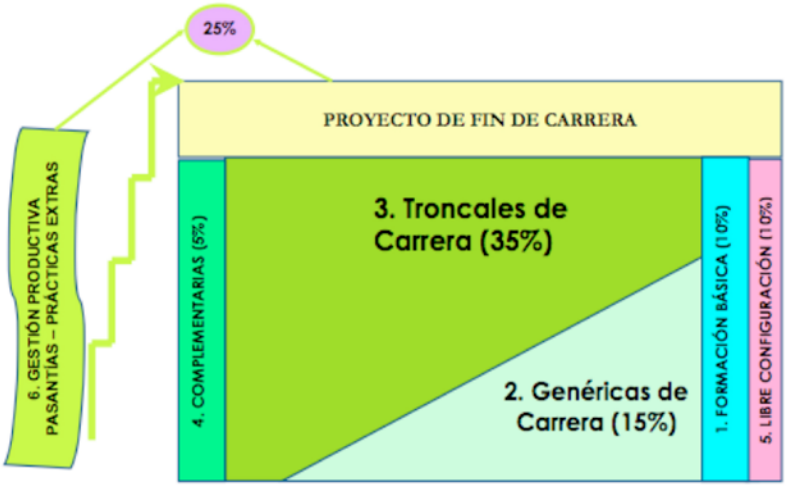
En este sentido la UTPL, propone dentro de su proyecto universitario la Gestión productiva, tal como se lo definió en el apartado anterior constituye un eje transversal en el programa formativo ofertado en la universidad, se asume el reto planteado por la UNESCO (2006) a las universidades del mundo a "formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de organizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales". Y por ello como Universidad ha creado espacios adecuados para aprender: a conocer, a hacer y a ser.

Las Direcciones que se involucran directamente son la Dirección General de los CITTES, Dirección General Académica y Dirección General de CITTES.

A continuación se presenta el modelo asumido por la Universidad, así como el proceso y estructura del mismo, enunciado en el site de la Universidad Técnica Particular de Loja: www.utpl.edu.ec. Se define como una dimensión clave del currículo, desarrolla en el estudiante la parte práctica de las competencias. Consiste en situar gradualmente al estudiante en el entorno laboral y de investigación real de su profesión, dotándole de las herramientas necesarias para el ejercicio práctico de la misma, a través del entrenamiento, prácticas pre – profesionales y de investigación de creciente grado de complejidad.

Representa, además, el espacio adecuado para valorar las capacidades del estudiante no solo desde el punto de vista de los tutores y/o supervisores sino también del de los propios estudiantes, que podrán comprobar su nivel de preparación ante las tareas que en su campo profesional les sean encomendadas incluida la relación progresiva con el código deontológico de lo que será en el futuro su profesión. (Plan estratégico de desarrollo institucional UTPL 2011-2020)

El objetivo general se enfoca en Fomentar procesos de vinculación entre cada una dependencias Universitarias con su entorno promoviendo el desarrollo de programas y proyectos multidisciplinarios que impacten el desarrollo de la región y del país.



Cuadro 1: Programa Formativo UTPL adaptado a las exigencias del ECTS
Fuente: Beltrán, R.; Loaiza, M.; Andrade, P. y Romero L. (2007), Sistema de Créditos Académicos UTPL - ECTS. Loja. Editorial UTPL

El sistema de gestión productiva (Prácticum) como eje transversal constituye el 25% del total de créditos académicos, está formado por cuatro niveles: Nivel 1: "Bronce"

Nivel 2: "Plata"

Nivel 3: "Oro"

Nivel 4: "Platino"

Durante el nivel Platino los estudiantes deberán elaborar su proyecto de fin de carrera, luego de lo cual estarán aptos para recibir su investidura y título profesional, por tanto no hay egresados. Este proyecto lo deberán realizar durante los dos últimos semestres, pudiendo ser gestado en los niveles anteriores.

Para valorar todas las actividades que realizan los estudiantes en adquirir y desarrollar las competencias necesarias para su formación, todo es basado en el modelo del sistema de créditos ECTS.

Denominamos crédito UTPL - ECTS a la unidad de medida de la carga de trabajo de un estudiante dentro y fuera del aula, equivalente a 30 horas, incluidas las labores extra clase, lo que involucra:

- Asistencia a clases y seminarios.
- Estudio personal.
- Preparación y realización de exámenes.
- Actividades de gestión productiva.
- Pasantías y prácticas extras.
- Prácticas de laboratorio.
- Trabajos de investigación.
- Interacción con herramientas de aprendizaje virtual.
- Otras actividades.

Los programas formativos ofertan 300 o 240 créditos según la duración de las carreras sea de 10 u 8 semestres respectivamente, incluyen un promedio de 30 créditos por semestre, con una dedicación semanal del estudiante de 45 horas como media.

Las materias aprobadas por los profesionales en formación que están cursando actualmente sus estudios en nuestra universidad serán valoradas bajo el sistema de créditos, el proceso de adaptaciones intermedias de contenidos garantiza a los estudiantes que el cambio de modelo no les signifique más tiempo para obtener su título profesional.

El docente debe optimizar el rendimiento del trabajo personal del estudiante durante las horas presenciales y no presenciales, es depositario, transmisor de conocimientos y como gestor del proceso de aprendizaje se convierte en un acompañante del estudiante, asumiendo el rol de facilitador, encaminándolo a adquirir herramientas que le garanticen su autoformación profesional. Es responsabilidad del docente la búsqueda del progreso de toda la sociedad. Como herramienta de apoyo para el modelo se debe diseñar el plan docente de materia, considerado como mapa de la asignatura, en el cual se especifiquen elementos claves para el aprendizaje del estudiante como objetivos y competencias, contenidos, actividades a realizar, metodología a utilizar, indicadores de evaluación.

El manejo académico del semestre estará distribuido en dos periodos, en cada uno de los cuales el estudiante podrá obtener una calificación de 20 puntos como máximo y acumulará 40 puntos en el

periodo. El estudiante aprobará con un mínimo de 28 puntos, caso contrario deberá presentarse al periodo de recuperación al final del periodo de clases y bajos los criterios especificados en el plan docente de materia. Los profesionales en formación que deseen mejorar su promedio académico también podrán presentarse al periodo de recuperación.

La nota acumulativa del semestre tendrá además de su valor numérico una escala cualitativa de la siguiente manera:

CUADRO 1: CALIFICACIONES EN LA UTPL Y ESCALA ECTS

Calificaciones ECTS	Definición	Puntaje
A	SOBRESALIENTE	40 – 39
B	NOTABLE	38 – 36
C	BIEN	35 – 33
D	SATISFACTORIO	32 – 30
E	SUFICIENTE	29 – 28
FX	INSUFICIENTE	27 - 14
F	DEFICIENTE	13 o menos

Fonte: Beltrán, R.; Loaiza, M.; Andrade, P. y Romero L. (2007), Sistema de Créditos Académicos UTPL - ECTS. Loja. Editorial UTPL

Si el estudiante luego de presentarse al periodo de recuperación aún no completa 28 puntos como mínimo deberá matricularse nuevamente en la materia ya que está reprobado.

La corresponsabilidad de toda la comunidad universitaria en el proceso compromete a la institución a reflexionar sobre la aportación que cada materia ejerce sobre el perfil global de la titulación,

nos exige analizar el trabajo esperado de un alumno en relación con el tiempo real que dispone e incentiva para trabajar con una visión común centrada en la convergencia de la Educación Superior Euro – Latinoamericana. En palabras de los autores de este documento el modelo es un gran reto como institución, la comunidad Utepelina está llamada a unir sus mejores esfuerzos para que este proceso germine en buenas tierras y alcance los frutos deseados.

Finalmente dos acotaciones generales que sirven para entender el por qué de este proceso:

La primera es la transición del modelo. De un semestre a otro se cambió el modelo académico, que por supuesto ya en la práctica se lo vivió con la incorporación de los estudiantes en nuestras incubadoras de investigación (CITTES) 19 y con la dedicación del profesor en funciones de docencia y de investigación de los programas de graduación: (CARRERAS) 22.

Ser una verdadera universidad. Esta iniciativa va de la mano de otra que se lleva adelante desde hace varios años atrás y es la formación en investigación de nuestros docentes. Actualmente casi doscientos profesores de la UTPL (datos agosto 2012) cursan estudios de doctorado en varias universidades brasileras, españolas, italianas y alemanas, se suman a ellas la UNAM de México. Contar con una masa crítica de investigadores permite no solo el desarrollo de la ciencia, sino el incremento de relaciones con equipos de investigación internacionalmente reconocidos; una función docente basada en la propia experiencia formativa del profesor y no solo en referencias bibliográficas y la oportunidad de desarrollar una cultura de investigación que involucre a profesores, estudiantes y la sociedad.

En la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), se considera que Latinoamérica, Ecuador y la UTPL se enfrentan en la actualidad a un cambio social y cultural. Las universidades deben ser conscientes del reto y trabajar para realizar su labor docente e investigadora en un nuevo marco, en donde se prevé un desarrollo armónico de un Espacio Común de Educación Euro - Latinoamericano y en donde cada estudiante es el responsable de construir su propio futuro.

IV. Un BA, aplicado al mundo universitario

En las aulas universitarias es en donde aprendemos la teoría y esperamos a salir de ellas para aplicar todo lo aprendido, ahora el modelo presentado nos muestra que las universidades pueden ir más allá generando los ambientes para la creación del conocimiento y la aplicación. Es decir ambiente de interacción y valores compartidos, conversión de conocimientos explícitos e tácitos además de la creación de conocimiento, evidenciando la importancia del ambiente para compartir y crear el conocimiento.

El modelo de Gestión Productiva (Practicum) de la Universidad Técnica Particular de Loja, tiene su apoyo teórico en el siguiente cuadro propuesto por Rodrigues (2011, pag 95, 96)

Métodos e técnicas - Pessoas	Descritivo
Comunidade de prática	Grupo de pessoas que desenvolvem e compartilham conhecimentos em torno de temas específicos relacionados a uma área específica de conhecimento ou competência e estão dispostos a trabalhar e aprender em conjunto durante um período de tempo para desenvolver e compartilhar tal conhecimento. Permitem às pessoas adquirirem novos conhecimentos a um ritmo mais rápido e ultrapassar as fronteiras organizacionais tradicionais (DON-USA, 2001; BERGERON, 2003; BCPR-UNDP, 2007; RAO, 2005; SERVIN, 2005; KAZI ET AL., 2007; APO, 2010).
Equipes colaborativas ou *clusters* do conhecimento	A complexidade do trabalho moderno exige um amplo conhecimento sobre determinado tema que uma única pessoa não tem a oportunidade ou a possibilidade de adquirir ou oferecer. Tal atividade deve ser executada por equipes colaborativas, cujos participantes se engajam para promover e proporcionar conhecimentos complementares, por meio da diversidade de estilos de trabalho, que passam a compor uma unidade, integrados pelas suas experiências anteriores práticas (DAVENPORT; PRUSAK, 1998; DON-USA, 2001; WIIG, 2004; APO, 2010).
***Insights* do cliente**	Significa ver o negócio pelo ponto de vista e perspectiva dos clientes (OSTERWALDER; PIGNEUR, 2010).

Representação de papéis	Simulação de cena ou teatro onde pessoas representam papéis de improviso para evidenciar diferentes experiências de serviços e explorar melhores opções em espaço e tempo reais (BROWN, 2010a).
***Storytelling* ou narrativas**	Uso da antiga arte de contar histórias para compartilhar conhecimentos de uma forma mais significativa e estimular a curiosidade de quem recebe a informação. Histórias contadas captam o contexto em que estão inseridas e resgatam a memória empresarial, dando sentido e valor às experiências vividas por pessoas e por organizações. (DAVENPORT; PRUSAK, 1998; DON-USA, 2001; BERGERON, 2003; RAO, 2005; SERVIN, 2005; APO, 2010; BROWN, 2010a).

Cuadro 2: Métodos e técnicas de criação do conhecimento organizacional relacionados a pessoas - Fonte: RODRIGUES, M.A. Técnicas de Criação do Conhecimento no Desenvolvimento de Modelos de Negócio

Consideraciones finales

- Los ambientes creados para compartir el conocimiento van más allá de meras estructuras, es necesario involucrar al ser humano de forma integral para conseguir los objetivos propuestos
- Se puede interpretar que este espacio de formación va más allá de la responsabilidad social de la Universidad centrada en formar profesionales para satisfacer la demanda actual, se trata de desarrollar la visión para proporcionar los elementos que la sociedad necesitará en un mediano y largo plazo, de ahí la importancia de explicitar conocimiento que sirva de base para los siguientes avances de la ciencia, de forma que se consideren las reflexiones, preguntas, respuestas que ya realizaron las generaciones anteriores; otro elemento importante es formar redes sociales que permitan retroalimentar el proceso de investigación así como adquirir una visión más amplia y sistemática de los esfuerzos y tendencias de la Sociedad del Conocimiento de la cual la Universidad debe ser el actor más importante.

- En las universidades es necesario apostar apuesta a la formación de docentes investigadores e implementación de centros de investigación que contribuyan a través de escuelas a la formación de personas que sirvan a la sociedad tiene su razón de ser en imperativos que, al menos hoy, no admiten razón en contra.
- Las corporaciones universitarias tiene el reto de potenciar la comprensión de la ciencia y de los principales problemas a resolver con ella, despertando la curiosidad intelectual de los alumnos y profesores, a quienes deben formar un sentido crítico que les permita buscar diversas opciones y a través del desarrollo de una autonomía de juicio poder cumplir con la máxima que dio origen a la sociedad del conocimiento.

Referencias

APO. Knowledge Management: Facilitator's Guide. p.237 pp. Singapure, 2009.

ARES , JORGE, El concepto de Universidad, Gaceta Universitaria.N.1, 1988.

BELTRAN, R.; LOAIZA, M.; ANDRADE, P. & ROMERO L., Sistema de Créditos Académicos UTPL - ECTS. Loja. Editorial UTPL, 2007

BROWN, T. Design thinking. Harvard Business Review, v. 86, n. 6, p. 84- 92, 141. Retrieved from http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18605031, 2008.

DELORS, J. LA EDUCACIÓN encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, 1996.

MOSCOVICI, SERGE. Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social. Petrópolis, Editora Vozes, 4 edição, 2003.

NONAKA, I. & KONNO, N., The concept of "Ba": Building a foundation for knowledge creation. California Management Review, 40(3), 40-54, 1998

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

RODRIGUES, M.A., Técnicas De Criação do Conhecimento no Desenvolvimento de Modelos de Negócio. Florianópolis: UFSC, 2011

SABBAG, PAULO YAZIGI. Espirais do conhecimento: ativando indivíduos, grupos e organizações. São Paulo: Saraiva, 2007.

STOKES, D. E. O quadrante de Pasteur: a ciência básica e a inovação tecnológica. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

SANTOS, A.; GALDO, A. & MACHADO, E., Criação do conhecimento: análise do ambiente no Projeto de Extensão Universitária Chiquitos.

UTPL UNIVESRIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA. Modelo Educativo. 2012. Disponible en: http://www.utpl.edu.ec/utpl/informacion-general/modelo-educativo

VAZ, CARLOS. Misión de la Universidad, 1930.

ZHENZHONG MA AND KUO-HSUN YU. Research paradigms of contemporary knowledge management studies: 1998-2007. JOURNAL OF KNOWLEDGE MANAGEMENT, VOL. 14, No. 2, 2010.

"Creatividad y prevención: educando en salud desde las habilidades para la vida y los medios audiovisuales"

Mª Candelaria Dorta del Pino
mdordel@santacruzdetenerife.es
Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife

Resumen

Se expone la experiencia realizada en los centros educativos del municipio de Santa Cruz de Tenerife con el desarrollo de tres proyectos de educación para la salud, desde el enfoque de las habilidades para la vida, a través del cine como medio didáctico y creativo.

1. Introducción

En esta comunicación se presenta la experiencia educativa, iniciada en el 2011, desde el Programa de Drogodependencias del Instituto Municipal de Atención Social (IMAS), del Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife, encargado de gestionar e impulsar las acciones del II Plan Municipal Sobre Drogas.

Se describe el desarrollo de los proyectos de prevención en el

marco de la educación para la salud, realizados en centros educativos públicos del municipio de Santa Cruz de Tenerife, desde una filosofía de intervención centrada en las personas, en los y las jóvenes, dirigida a fortalecer sus capacidades personales en relación a su salud.

2. El II Plan Municipal Sobre Drogas de Santa Cruz de Tenerife.

El II Plan Municipal Sobre Drogas es el documento que integra todas las actuaciones en materia de drogodependencias del municipio de Santa Cruz de Tenerife.

Entre las líneas de actuación descritas en el II Plan Municipal sobre Drogas de Santa Cruz de Tenerife, se establece como eje principal de actuación la prevención. Esto implica:

- Educar a las personas para que sean capaces de mantener relaciones responsables con las drogas.
- Reducir la demanda de drogas.
- Retrasar la edad de inicio del consumo.
- Reducir los riesgos asociados al consumo de drogas.
- Ofertar alternativas saludables.

Para la consecución de estas líneas de actuación, se propone un conjunto de programas de prevención en el ámbito:

- Escolar.
- Familiar.
- Educación de calle y ocio tiempo libre.

Los proyectos de prevención en el ámbito escolar, que se describen a continuación, son aquellos que metodológicamente se basan en la utilización de los medios audiovisuales desde su dimensión didáctica y creativa.

3. Los Programas de Prevención en Centros Educativos: Creatividad y Prevención.

Los programas de prevención dirigidos a los centros educativos (prevención escolar), que en su aplicación se fundamentan, en los medios audiovisuales, son los siguientes:

1. El Proyecto de Educación Para la Salud dirigido a primaria: "*Cine y Valores: Proyecta tu futuro*".

Los objetivos generales de este proyecto son:

- Fomentar hábitos de vida saludable a través del cine.
- Promover en el alumnado habilidades para la vida.

2. El Proyecto de Educación para la Salud dirigido a secundaria: "*Taller de Cortometrajes: Tú cuentas*".
3. El Proyecto de Educación para la Salud dirigido a secundaria: "*Taller de Spots: 1,2,3, Rodando…*"

Los objetivos generales de estos dos proyectos son:

1. Potenciar en el alumnado el desarrollo de las competencias personales para una vida saludable.
2. Fomentar en el alumnado una actitud crítica en relación al consumo de drogas a través de la creación de un cortometraje o spot.
3. Conocer y analizar el lenguaje audiovisual como medio de expresión /comunicación.
4. Crear y presentar un audiovisual con mensaje preventivo dirigido a sus iguales.

4. El Modelo de intervención: Las Habilidades para la Vida

El modelo de intervención de los diferentes programas preventivos que desarrollamos, se basa en un enfoque que promueva la educación para la salud, desde el empoderamiento de las personas.

En 1993 la Organización Mundial de la Salud (OMS), enumeró las 10 destrezas psicosociales que constituyen las habilidades para la vida:

1. Autoconocimiento.
2. Empatía.
3. Comunicación asertiva
4. Relaciones interpersonales
5. Toma de decisiones
6. Solución de problemas y conflictos
7. Pensamiento creativo
8. Pensamiento crítico.
9. Manejo de emociones y sentimientos.
10. Manejo de tensiones y estrés.

Optamos por este modelo, puesto que las habilidades para la vida tienen una aplicación constatada en diferentes ámbitos, entre ellos la promoción de la salud y la prevención de las drogas. Desde diferentes organismos internacionales relacionados con la salud y la educación, como por ejemplo la Organización Mundial de la Salud, así como estudios específicos sobre la prevención del consumo de drogas (alcohol, tabaco y cannabis) y la educación en habilidades para la vida, indican que este modelo es una estrategia que produce resultados en la adquisición de competencias personales y sociales, mejorando las destrezas necesarias, para desarrollar un estilo de vida saludable.

5. La Metodología

En los proyectos presentados se establece una diferencia en cuanto a "usos" metodológicos de los medios audiovisuales. En el caso del Proyecto de Educación para la Salud dirigido a primaria "*Cine y Valores, Proyecta tu futuro*", se realiza un uso didáctico de los medios. Cada sesión educativa gira en torno a una habilidad para la vida y la estructura metodológica básica que tiene el proyecto consiste en:

1. Actividades previas al visionado de las secuencias.
2. Proyección de las secuencias audiovisuales.
3. Actividades posteriores al visionado.

4. Actividades complementarias que se realizan con el alumnado al inicio y final del cierre de cada sesión, junto con otras actividades dirigidas a las familias, para la implicación y participación del núcleo familiar de cada menor en su aprendizaje.

En este proyecto el cine es una potente herramienta pedagógica, fuente generadora de emociones, con una gran fuerza motivadora para el alumnado.

Estas emociones se gestionan desde el aula, construimos así los aprendizajes desde la participación del alumnado y con el cine como instrumento educativo.

Con respecto a los Proyectos de Educación para la Salud dirigidos a secundaria:

- Taller de Cortometrajes: Tú Cuentas.
- Taller de Spots: 1,2,3…¡Rodando¡

Avanzamos un paso más, ampliando las inmensas posibilidades de la educación en medios audiovisuales, incorporando al uso didáctico, el uso creativo y lúdico, con el empoderamiento de los y las jóvenes en la construcción de mensajes saludables, la imagen y el lenguaje audiovisual como canal de comunicación, como medio para reflexionar, aprender, transmitir valores…

La figura del profesional de la educación en este contexto, se sitúa en el acompañamiento, facilitando el aprendizaje, impulsando desde los conocimientos previos y expectativas del alumnado.

En estas experiencias educativas, los y las jóvenes son protagonistas, escribiendo su propia visión de la historia, a través de la creación de cortometrajes, participando, aprendiendo conocimientos teóricos y prácticos relacionados con el mundo audiovisual, para la elaboración final de un cortometraje que llegue al resto de sus iguales, compañeros y compañeras de los institutos, jóvenes del barrio, su familia, la comunidad, etc.

En definitiva los proyectos se sustentan en una metodología que apuesta por una educación en comunicación, en todas sus dimensiones, una educación que invita a la participación, al acompañamiento

educativo e inclusión de las diferentes figuras de referencia o agentes educativos con implicación en la vida de los y las jóvenes.

Algunas de las claves a destacar en la educación mediática como elemento de trasformación, como motor de cambio y de las personas como protagonistas de su proceso educativo, en estos proyectos son:

- Creatividad
- Empoderamiento
- Participación
- Medios audiovisuales
- Saber, saber hacer y ser

Las claves están en una educación centrada en la persona, participativa, colaborativa en las diferentes actividades, que convierte el aula en un espacio de expresión, con una metodología práctica, de análisis, reflexión desde y con los medios audiovisuales, aportando al educador o educadora, la mejora de la praxis desde la acción –reflexión.

6. Resultados

Con la finalidad de mejorar nuestras prácticas, se diseñaron los procedimientos para la recogida de información, a través de instrumentos de evaluación cuantitativos y cualitativos.

La evaluación procesual nos permitió ir analizando el camino educativo que íbamos transitando, dándonos pistas de cómo íbamos y qué elementos modificar o ajustar, con este fin utilizamos los siguientes instrumentos:

1. Diario de campo, fichas de seguimiento y registros de participación.

Por otra parte la evaluación final nos ayudó a tener un mirador, desde el que observar el paisaje completo, para eso empleamos:

2. Cuestionarios y entrevistas para el profesorado y alumnado.

- El cuestionario para el profesorado constaba de dieciséis preguntas, (trece cerradas y tres abiertas), el tipo de información que recogía era sobre la calidad, la participación del alumnado, utilidad del taller, asimilación de contenidos, satisfacción con el taller, duración del taller, interés por la continuidad del taller, interés en recibir formación específica, apoyo para el desarrollo en el aula y otras observaciones.
- El cuestionario para el alumnado constaba de nueve preguntas (cinco abiertas y cuatro cerradas) el tipo de información que recogía era en relación a la percepción del alumnado del taller sobre su utilidad, satisfacción, aprendizajes adquiridos, aspectos más interesantes del taller y sobre el rol de la educadora (cercanía, capacidad de escucha).
- Las entrevistas se realizaron sólo al alumnado y al profesorado de los talleres de cortometraje y el taller de spot, estás entrevistas fueron grabadas por el alumnado.

A continuación presentamos un resumen descriptivo de los resultados finales más significativos.

6.1. Datos de participación en los proyectos

Los proyectos de Educación para la Salud que se han realizado durante el curso académico 2012-2013 (desde la 2º quincena de noviembre 2012 hasta junio de 2013):

1. Taller de "Cine y Valores: Proyecta tú futuro",
2. Taller de "Cortometrajes: Tú cuentas"
3. y el Taller de "Spot: 1,2,3,…¡Rodando¡"

Se pusieron en marcha en 21 centros educativos públicos del municipio de Santa Cruz de Tenerife (18 centros de educación infantil y primaria y 3 centros de enseñanza secundaria). En estos centros se intervino con 29 grupos de estudiantes (25 grupos de 6º

de primaria y 1 grupo de un aula unitaria con alumnado de 5º y 6º de primaria y 3 grupos de secundaria, 2 grupos de 3º de ESO y 1 grupo de 4º de ESO). Participaron 589 estudiantes (529 alumnado de 3º ciclo de primaria y 60 de 2º ciclo de educación secundaria) y 40 docentes (36 de 3ºciclo de primaria y 3 de educación secundaria).

Por otra parte en cada centro se hizo la presentación y visionado de los productos audiovisuales creados, asistiendo a este evento aproximadamente 250 jóvenes.

6.2. Valoración del profesorado

Del análisis de los resultados obtenidos en los cuestionarios realizados por el profesorado (40 docentes), de todos los centros participantes en los tres proyectos, destaca la alta satisfacción expresada por el 100% del profesorado que han contestado en la escala de "mucho" y "bastante" los siguientes aspectos *calidad, utilidad del taller, necesidad de este tipo de talleres, participación del alumnado, importancia de la continuidad del taller, asimilación de los contenidos por parte del alumnado, duración del taller y participación del alumnado*. Salvo en el caso del Taller de Cine y Valores, en el ítem *asimilación de los contenidos por parte del alumnado*, el profesorado respondió un 13% algo y un 3% poco y en cuanto al ítem sobre *la duración* del taller el profesorado contestó "poco" adecuada, en un 13%.

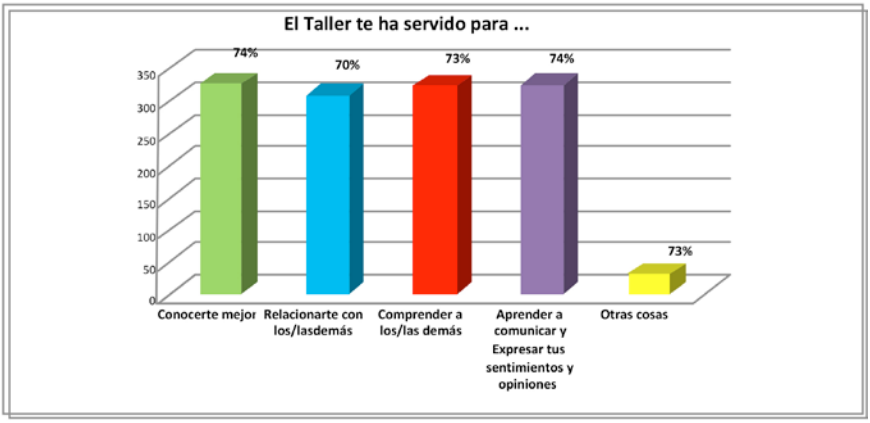
Con respecto a la pregunta *¿te interesa que se vuelva a realizar el taller en tu centro?* el 100% del profesorado contestó afirmativamente.

En el cuestionario para el profesorado se incluía un apartado de *observaciones,* con el fin de recoger las diferentes valoraciones personales u otras aportaciones. Indicar que todas las manifestaciones expresadas, señalaban aspectos positivos sobre la metodología empleada, los contenidos, aprendizajes, motivación del alumnado, disposición activa del alumnado, reflexiones personales del profesorado sobre la práctica educativa, etc., entre algunas de las observaciones realizadas por los y las docentes, a modo de ejemplo, se transcriben las siguientes:

- "*Me ha encantado. El* contenido *es muy necesario, pero lo que me ha sorprendido gratamente ha sido la* técnica de utilización de películas *para trabajar los diferentes temas. ..me parece muy enriquecedor*"
- "*Ha sido* muy interesante *y el* alumnado ha participado *y ha estado* muy activo *durante los talleres. Se debería de seguir realizando en otros cursos porque el alumnado* cambia*"*
- "Muy interesante *y nos gustaría que continuaran ya que* los resultados *de los alumnos se han quedado* satisfechos *aportándole a nivel personal"*
- *El taller ha sido muy* motivador *quizás* nos olvidamos de enseñar valores *enseñando matemáticas o lengua. La impartición ha sido* excelente pedagógicamente.
- *El taller me ha parecido muy creativo y original haciendo reflexionar a los alumnos sobre lo que es valioso en el ser humano a través* del mundo del cine. *Esta visión* atrapa *a los niños y capta mucho su* atención…*"*
- "*Ha resultado muy enriquecedor. Los alumnos estaban* muy interesados *en todo momento…"*
- *"La* experiencia *ha sido muy* positiva *y enriquecedora. Todas las actividades han favorecido* las relaciones interpersonales *en el grupo y les ha* conferido seguridad".

6.3. Valoración del alumnado del "Taller Cine y Valores: Proyecta tu futuro"

En la evaluación participaron 441 estudiantes de 3º ciclo de primaria. Una de las preguntas que se le realizaba al alumnado era el *taller te ha servido para*…, con cuatro respuestas (*conocerte mejor, relacionarte con los/as demás, comprender a los demás, aprender a comunicar y expresar tus sentimientos u opiniones)* y una respuesta abierta "*otras cosas"*. En la gráfica nº1, se recogen el porcentaje de repuestas del alumnado del Taller de Cine y Valores: "Proyecta tu futuro" en cada una de las respuestas.



La mayoría del alumnado marcó las cuatro respuestas presentadas y en el apartado "*otras cosas*", el alumnado respondió en relación a las habilidades para la vida, con respuestas como:

"Empatía, ser mejor persona, autoestima, escuchar a los demás, ya sé como resolver conflictos*, negociar, escuchar, autocontrol, conocerme mejor, etc."*

Otra de las preguntas que se realizaron fue "¿qué cosas te han parecido más interesantes del taller?*"*

El alumnado centraba la mayoría de sus respuestas en relación a las habilidades para la vida y a la metodología utilizada. Algunos ejemplos sobre este último aspecto, son:

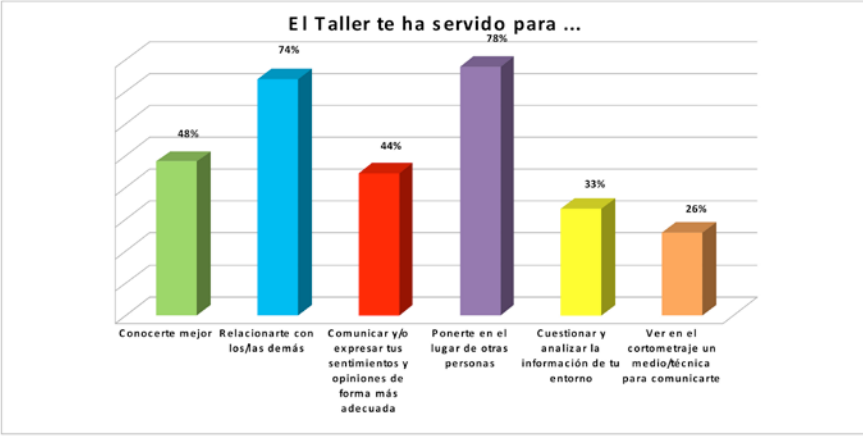
"Las películas, la manera de enseñar con las películas, los juegos y las preguntas, los cortos, los videos, etc."

Al alumnado también se le preguntó ¿té *gustaría continuar con este taller? El 96% contestó afirmativamente, un 2% no sabía, y un 2% contestó que no.*

6.4. Valoración del alumnado del "Taller de Cortometrajes: Tú cuentas"

Con respecto al Taller de Cortometrajes: Tú Cuentas", contestó al cuestionario 27 estudiantes, en relación a la pregunta "*el taller te ha servido para..*", se presentaban en el cuestionario seis respuestas cerra-

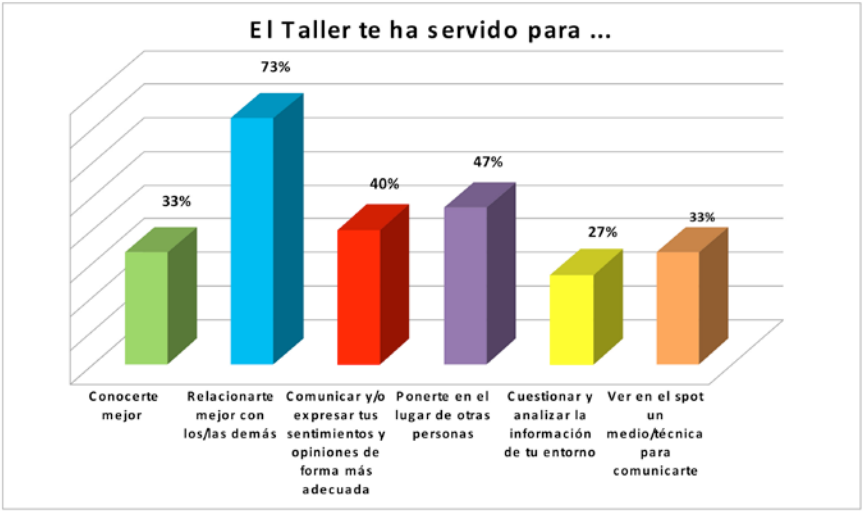
das ("*conocerte mejor, relacionarte mejor con los/as demás, ponerte en el lugar de otras personas, comunicar y expresar tus sentimientos u opiniones de forma más adecuada, cuestionar y analizar la información de tu entorno, y ver el cortometraje como un medio para comunicarte")* y una respuesta abierta "*otras cosas*". En la gráfica nº 2, se recogen las repuestas del alumnado.



A la pregunta ¿te *gustaría continuar con este taller? el 96% contestó afirmativamente, y el 4% contestó que no.*

6.5. Valoración del alumnado del "Taller de Spot: 1,2,3…¡Rodando¡"

En el Taller de creación de un Spot, se pasó el cuestionario al alumnado (15 estudiantes) con las mismas preguntas que en el taller de cortometrajes. En la gráfica nº 3, se presentan las respuestas obtenidas por el alumnado:



Realizando un análisis comparativo de las repuestas que han marcado tanto el alumnado del taller de cortometrajes como el de spot, se observa que la mayoría del alumnado de ambos talleres, consideran que *el taller les ha servido para relacionarse mejor* (74 % alumnado del cortometraje% y 73% alumnado del spot) y para *ponerse en lugar de otras personas* (78% cortometraje y 47% en el spot), seguido de *comunicar y/o expresar sus sentimientos y opiniones de forma más adecuada* (44% alumnado del cortometraje y 40% alumnado del spot).

A la pregunta "¿te *gustaría continuar con este taller? el 84% contestó afirmativamente, el 7% no sabía y el 4% contestó que no.*

6.6. Las entrevistas

Por último, hacer referencia a las entrevistas realizadas al alumnado (15) y profesorado (3) de los talleres de cortometrajes y spot. En estas entrevistas el grupo de jóvenes verbaliza y reitera, la satisfacción con el taller realizado, el interés por volver a participar en proyectos de estas características, así como su valoración sobre los aprendizajes percibidos. Uno de los aspectos que más valoran y se repite en las entrevistas es el trabajo en equipo, el compañerismo,

que evidencia las características y efectos del aprendizaje colaborativo y por supuesto sus reflexiones en torno al tema de la salud, las consecuencias del consumo de drogas y los mensajes saludables que querían transmitir a través del corto y del spot a sus iguales, jóvenes de su instituto, barrio, comunidad…

Por otra parte, el profesorado en las entrevistas, hace mención expresa de las bondades del proyecto, a la transformación y a la participación apreciada en el alumnado.

Para finalizar este análisis de los resultados, cito a continuación una de las reflexiones aportadas por un profesor que participó en la primera edición del taller de cortometrajes y que aportó su visión sobre la experiencia en la entrevista:

"*me ha parecido una experiencia muy interesante, muy bonita, yo he aprendido muchísimo, he visto una* metamorfosis *en los alumnos, no tenía demasiadas expectativas con respecto al resultado, pero día a día me fueron* sorprendiendo*, como han ido* desarrollando *esas* capacidades *que tienen dentro y que se niegan a mostrar al profesor al menos"*

7. Conclusiones

La experiencia educativa iniciada en el 2011 hasta la actualidad, ha supuesto un reto importante. Se ha apostado por nuevas formas de prevenir y promocionar la salud de la ciudadanía, principalmente con el colectivo de jóvenes del municipio desde un planteamiento pedagógico del mundo de la imagen, educando para la vida a través del cine, con la finalidad de promover el valor de desear vivir de forma saludable. Abriendo así, una puerta al aprendizaje desde las emociones a los niños y las niñas de primaria y a la capacidad de chicos y chicas de secundaria, de elaborar mensajes audiovisuales, rodando, interpretando, creando un cortometraje, un spot, trabajando colaborativamente.

Es necesario continuar impulsando proyectos de educación para la salud, que prioricen los aprendizajes relacionados con la vida, la salud, las relaciones, las dificultades, la superación personal…etc.,

a través del propio aprendizaje, articulando procesos educativos dinámicos, activos y participativos.

Durante este tiempo, quienes han participado en esta experiencia, alumnado y docentes, desde distintas perspectivas, han manifestado el cambio que se aprecia en el alumnado individual y grupalmente durante el proceso y como la introducción de nuevas prácticas educativas a las tradicionales, favorecen progresivamente la motivación del alumnado para el despliegue en cada joven de sus capacidades, (aprender a hacer), la construcción de un ambiente educativo impregnado por el compañerismo (aprender a saber convivir), el trabajo en equipo, la valoración del esfuerzo para el logro final (aprender a ser) y el despertar de las inquietudes individuales en sus diferentes dimensiones artísticas, creativas y personales.

Actualmente los entornos digitales suponen una nueva concepción de la percepción y del aprendizaje. Desde esta perspectiva, la tendencia es la incorporación e implicación del profesorado, motivar para el uso de nuevos modelos de prevención desde la educación para la salud, generar redes que apoyen la continuidad de estos proyectos y la integración en el proyecto educativo de centro. La intención es continuar en este curso escolar 2013-2014, impulsando acciones de:

- Sensibilización y motivación del profesorado para el desarrollo de proyectos de prevención en las aulas.
- Asesoramiento, apoyo y formación del profesorado.
- Inicio de otros proyectos de educación mediática en otros espacios formales y no formales.

Referencias Bibliográficas

ORTEGA CARRILLO, J.A. Y PÉREZ GARCÍA, A. (2013). El cine digital en la formación inicial del profesorado: una experiencia innovadora realizada en la universidad de Granada. Educación XX1, 16 (2) 297-320 doi:10-5944/educxx1.16.2644

BECOÑA IGLESIAS, E. (2012) Bases científicas de la prevención de las drogodependencias. Ministerio del Interior. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.

MANTILLA CASTELLANOS, L. Y CHAHÍN PINZÓN, I. (2006) Habilidades para la Vida. Manual para aprenderlas y enseñarlas. Bilbao: Edex

GABELAS BARROSO J.A. (2010).La creación de un cortometraje: un proceso de mediación en la promoción de la salud del adolescente. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid Facultad de Ciencias de la Información.

GINÉ N., PARCERISA A.(COORDS), LLENA, A. , PARÍS E. Y QUINQUER D. (2003). Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación. Barcelona: Grao.1ª ed.

GUTIÉRREZ, A; TYNER, K. (2012) "Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital" *Comunicar*, vol.XIX, núm. 38, pp-31-39

La irrupción de las redes sociales en el aula universitaria

Daniel Rodrigo Cano[4]
Marcela Iglesias Onofrio[5*]
Universidad de Cádiz

Resumen

La confluencia de la generación Google, de las redes sociales y de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en la Universidad española están replanteando las formas de la enseñanza tanto presencial como virtual. El objetivo de esta comunicación es analizar el uso de redes sociales como metodología de enseñanza-aprendizaje en la asignatura "Teoría de las Relaciones Laborales" del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Cádiz, basada en el uso de la web 2.0, concretamente en Twitter y Youtube. Con la introducción de las redes sociales en el aula universitaria se pretendía incentivar la búsqueda selectiva de información en la red y valorar la importancia de compartir la información entre los compañeros. Para ello se propuso la utilización de un hashtag específico para la asignatura. Por otra parte, se pretendía facilitar el aprendizaje y ofrecer contenidos de la asignatura desde zonas

4. * Doctorando del Programa Educación y Comunicación de la Universidad de Huelva.
5. ** Profesora Ayudante Doctor del Área de Sociología de la Universidad de Cádiz.

de aprendizaje más próximos a los estudiantes de la g-Google, recurriendo a vídeos de Youtube. Con estas actividades se ha constatado un alto nivel de participación tanto en la actividad optativa de Twitter como en la obligatoria de Youtube, destacando el alto grado de implicación y seriedad en la elaboración del trabajo relacionado con los vídeos.

Palabras claves: aprendizaje colaborativo, redes sociales, metodología docente, Universidad.

1. Introducción

La irrupción de Internet en las aulas universitarias en los últimos 15 años ha sido exponencial; como indica Duart (2011: 10) "hemos vivido el auge de unas tecnologías a las que empezamos llamando 'nuevas' y que posteriormente llamamos 'Internet', hasta llegar a lo que ahora ya reconocemos como 'red'". Y ello ha coincidido en el tiempo con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que demanda un nuevo método de enseñanza-aprendizaje basado en la adquisición de nuevas competencias y habilidades que promuevan el desarrollo autónomo del estudiante para que sea capaz de adquirir y actualizar conocimientos y destrezas a lo largo de su vida (lo que se conoce con el término de *Life Long Learning*) y en múltiples contextos de aprendizaje, formales y no formales, que contribuyan a su futuro desarrollo profesional y personal.

Se suma a lo anterior la llegada a la universidad de los nacidos a partir de 1993, la denominada Generación Google (g-Google), lo cual ha planteado definitivamente el reto de modificar el paradigma educativo que lleva vigente los últimos 200 años incorporando, entre otras cosas, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al proceso de enseñanza-aprendizaje. La g-Google, término acuñado por Nicholas en 2007, carece de habilidades críticas y analíticas para juzgar la relevancia y confiabilidad de lo que encuentra en Internet y además "dedica poco tiempo a evaluar críticamente el material en línea pero tampoco recibe instrucción al respecto en la

escuela" (Cassany y Ayala, 2008: 64).

El uso de las Redes Sociales como herramienta en las aulas universitarias no es totalmente novedoso aunque sí relativamente reciente. Uno de los proyectos pioneros fue el proyecto Facebook desarrollado por Piscitelli en la Universidad de Buenos Aires en 2009, el cual pretendía "crear una red que aprenda, se adapte, se autorrediseñe e integre esas conversaciones e interacciones" (Piscitelli, Adaime, y Binder, 2010: 13). Conviene tener presente que las redes sociales han llegado de la mano de la web 2.0, término acuñado por Dinucci (1999), que se caracteriza por ser un espacio en el que los protagonistas son todos los usuarios que acceden, comparten y generan contenidos (Santiago y Navaridas, 2012: 23). Es decir, se ha pasado de la web estática de los años 90 (1.0) a la web participativa (2.0).

Como indica Cobo, lo importante no es tanto el acceso a las TIC sino la habilidad para combinar y generar nuevos conocimientos; así pues, "las tecnologías digitales no son más que una interfaz que permite acceder a información y explotarla para generar valor agregado" (Cobo, 2010: 140-141). Ahora bien, como señalan Hernández y Fuentes (2011), es necesario trabajar con los estudiantes destrezas y habilidades relativas a la búsqueda y selección crítica de la información, a la capacidad de construir conocimiento de forma colaborativa y de trabajar en equipo y en red.

En este sentido, las redes sociales pueden convertirse en útiles herramientas a incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. Cabe resaltar que en la lista publicada cada año por Jane Hart del *Centre of Learning & Performance Technologies* sobre las 100 mejores herramientas para el aprendizaje, en 2012 las tres que encabezaban la lista eran, por orden, Twitter, Youtube y Google Drive. Siguiendo el orden cronológico, Youtube apareció en 2005 para compartir vídeos, Twitter llegó en 2006 convirtiéndose en la principal red de microblogging a través de 140 caracteres, y Google Drive -sucesor de Google Docs- es un programa para almacenar y crear documentos en línea de forma colaborativa que surgió en 2010.

Recapitulando, el proceso de cambio en las universidades con la

llegada del EEES y la irrupción de la g-Google, coincidiendo además con el boom de las redes sociales, plantea el desafío de abordar formas educativas más disruptivas para el acceso al conocimiento compartido, lo cual ha llevado a los autores de este artículo a implementar proyectos de innovación docente en el aula universitaria. En una primera experiencia, se introdujo la herramienta Google Drive para el trabajo en equipo en una actividad académicamente dirigida que el docente tutorizó de forma virtual durante el curso académico 2011-2012 (Iglesias y Rodrigo, 2012). La segunda experiencia se basó en utilizar Twitter y Youtube en actividades teórico-prácticas de otra asignatura en el curso 2012-2013, cuya metodología y resultados son expuestos en el presente trabajo.

2. Objetivos y metodología de la experiencia docente

La experiencia de innovación docente se desarrolló en la asignatura "Teoría de las Relaciones Laborales" que se imparte en el 1º curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos y consta de 6 créditos ECTS, 4 teóricos y 2 prácticos. Los contenidos que se abordan son los distintos paradigmas y enfoques teóricos sociológicos de las relaciones laborales desde 1870 hasta la actualidad.

El fundamento pedagógico de la elección de Twitter y Youtube como herramientas de aprendizaje radica en la combinación de dos factores: por un lado, en las características propias de la asignatura en la que se han aplicado, y por otro en el perfil de estudiante que la cursa. En cuanto al primero, es una asignatura con un contenido teórico relativamente denso en comparación con otras asignaturas de la titulación, lo cual demanda un esfuerzo adicional de vinculación con múltiples ejemplos de la realidad social para facilitar la comprensión de los alumnos. Además, el período cronológico que cubre, desde 1870 hasta la actualidad, requiere trabajar constantemente en el continuum pasado-presente-futuro a efectos de que los estudiantes logren captar las funciones de la teoría científica, esto es, la de describir, explicar y predecir acontecimientos de la realidad social, y que además interio-

ricen que las situaciones y problemáticas, en este caso sociolaborales, tienen que ser contextualizadas con coordenadas de tiempo y espacio.

Respecto al segundo factor mencionado, éste tiene que ver con las características de la g-Google, jóvenes multitarea y multipantalla nacidos en la ya consolidada sociedad del conocimiento, alfabetizados con las TIC pero sin ser diestros en la lectura y la escritura, quienes necesitan un feedback y motivación permanente, más aun teniendo en cuenta el panorama laboral incierto al que se enfrentan en la actualidad. Así pues, se ha tratado de acercar la enseñanza hacia zonas de aprendizaje donde esta generación se siente más cómoda, utilizando herramientas que los jóvenes usan para sus relaciones sociales cotidianas, con objeto, asimismo, de mostrarles que éstas también pueden ser de suma utilidad en el trabajo académico universitario y en su futuro ámbito laboral.

2.1. Twitter: compartiendo conocimiento de (y en) la red

Metodologa de trabajo

La actividad que se propuso a los alumnos fue la de usar Twitter como canal de comunicación e interacción fuera del aula con objeto de incentivar la búsqueda de información en la red y de compartir el conocimiento entre los propios compañeros. Para esto se creó un *hashtag* específico para la asignatura: "#TRLUCA2013", en referencia al nombre de la asignatura (Teoría de las Relaciones Laborales), a la Universidad (UCA) y al año (2013).

La actividad tuvo carácter voluntario pero conllevaba la recompensa de obtener 0,30 puntos extra en la calificación final, a sumar siempre que el alumno hubiera aprobado la asignatura. El requisito mínimo fue el envío de: 1 enlace de vídeo, 1 enlace a un artículo de prensa, y 1 enlace a un documento - artículo de revista científica o un informe de algún organismo oficial- todos ellos relacionados con el campo de las relaciones laborales y los recursos humanos.

Dado que la idea era que fueran los propios estudiantes quienes interactuaran entre sí y propusieran los temas de interés, la intervención del docente fue mínima. Esta se limitó a enviar un *tweet* y

a realizar un comentario en clase por semana durante 3 meses. Por otra parte, como otro de los objetivos de esta actividad era crear un canal de comunicación entre pares -con al menos un mínimo común interés por los temas de la carrera- que pudiera transcender la asignatura y perdurar en el tiempo, el profesor les incentivó a enviar enlaces con información sobre ofertas de trabajo, jornadas y cursos de formación, etc.

Cabe destacar que mientras algunos alumnos ya eran usuarios avanzados en Twitter, llegándolo a utilizar incluso en el ámbito laboral, otros no habían utilizado nunca esta red social y abrieron una cuenta específicamente para esta actividad. De cara a promover el trabajo colaborativo se invitó a un alumno a que explicara al resto de la clase el funcionamiento de Twitter. Al mes de iniciada la actividad, ciertos alumnos detectaron que al ser usuarios nuevos con un nivel de interacción bajo, la red social les penalizaba publicando solo algunos de los mensajes enviados al *hashtag*. La solución propuesta ante esta incidencia fue incentivar un mayor uso de la red social y poner en copia al docente para que pudiera realizar el monitoreo de mensajes enviados.

Resultados

El desarrollo de la actividad arrojó los siguientes resultados:

i. *Receptibilidad inicial media:* La primera idea que surge a los alumnos es de sorpresa y entusiasmo (Figura 1) en el caso de los más jóvenes de la clase -y habituales usuarios de Twitter-y de mediana receptibilidad y cierto desconcierto por parte de una minoría de estudiantes con más edad -mayores de 40 años- quienes no eran usuarios de esta red social y el simple hecho de tener que darse de alta ya generaba una primera dificultad.

FIGURA 1: EJEMPLO DE UN TWEET ENVIADO DURANTE LA PROPUESTA DE ACTIVIDAD EN CLASE



Fuente: Twitter

ii. *Participación elevada*: De los 35 alumnos inscritos voluntariamente en esta actividad (72,9% del total de alumnos que siguieron el sistema de evaluación continua) finalmente participaron 32 (91%). Este alto nivel de participación generó 177 apariciones totales (162 de los alumnos y 15 del docente).

iii. *Nivel de interacción relativamente bajo:* Los alumnos se limitaron a enviar lo requerido para optar a los 0,30 puntos extra en la calificación final de la asignatura, sin realizar comentarios respecto a los tweets enviados por los compañeros.

iv. *Temas relacionados con la Titulación:* Las palabras clave que aparecen en los mensajes de los tweets están relacionadas con los estudios que estos realizan y con la situación sociolaboral actual, destacando los términos "laboral", "paro", "empleo", "trabajo" y "desempleo", entre otros (Figura 2).

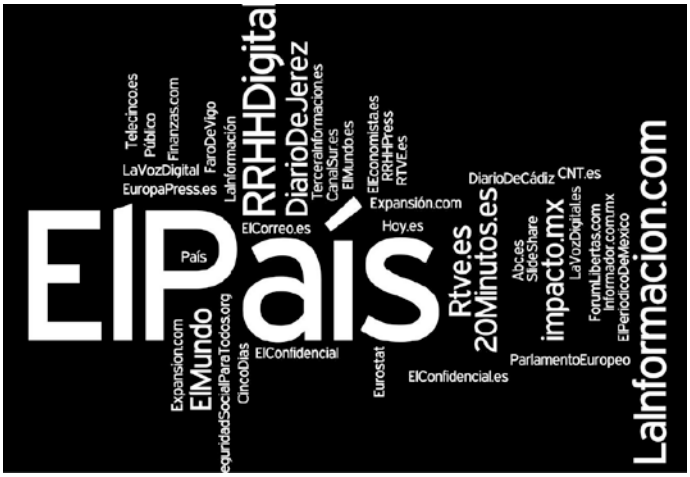
FIGURA 2.LOS TÉRMINOS MÁS UTILIZADOS EN #TRLUCA2013



Fuente: Elaboración propia a partir de wordle.net

v. *Actualidad nacional en prensa digital*. Los artículos de prensa han sido todos relativos a temas actuales, y en su mayoría de diarios nacionales. Dejando de lado a Youtube, la mayoría de los tweets enviados llevaban un enlace al periódico *El País,* registrándose muy pocos enlaces a revistas científicas o a informes de investigación, tal como se visualiza en la Figura 3.

FIGURA 3. MEDIOS DE DIFUSIÓN UTILIZADOS EN #TRLUCA2013



Fuente: Elaboración propia a partir de wordle.net

vi. *Vídeos académicos con contenidos teóricos*. Muchos de los vídeos enlazados eran sobre los contenidos teóricos de la asignatura - por ejemplo, fordismo, taylorismo, toyotismo, Escuela de las Relaciones Humanas, neomarxismo- elaborados por otros docentes e incluso por alumnos. Esto reforzó la idea de que las redes sociales como Youtube constituyen una herramienta más de aprendizaje y que, por otra parte, existen diversos materiales didácticos en la red de fácil acceso.

2.2. Youtube: vinculando teoría y práctica

Metodología de trabajo

La actividad práctica final incluida en el sistema de evaluación continua consistió en que los alumnos eligieran un vídeo de Youtube, relacionaran el tema abordado con un artículo de prensa digital y lo explicaran desde la teoría. A diferencia de la actividad de Twitter, ésta tuvo carácter obligatorio y representó el 20% de la calificación final. Participaron en la misma 48 alumnos, conformando 12 grupos.

Los alumnos elaboraron una ficha técnica, con una extensión máxima de 3 folios que incluyera el título del vídeo, la fuente, temas principales y secundarios, la descripción sintética del caso o problemática y el contexto histórico de las relaciones laborales en el que se sitúa, el análisis teórico y su vinculación con el artículo de prensa elegido. La presentación oral en clase consistía en el visionado del vídeo (5'), la presentación y análisis teórico del caso (15') y un debate moderado con los compañeros de clase (5').

Resultados

i. *Gran variedad en la tipología de vídeos*. Se presentaron principalmente fragmentos de películas tanto nacionales como internacionales ("Tiempos modernos", "FIST", "Quebracho", "Los lunes al sol",...), así como de dibujos animados ("El aprendiz de brujo", "Los Simpsons", "Bichos"). También eligieron documentales ("Comprar, tirar, Comprar", "Equality, the glass ceiling"), cortome-

trajes ("Recursos Humanos"), vídeos promocionales de empresas ("Google", "Entrepinares") y noticias televisivas de actualidad.

ii. *Diversidad de temas*. Los principales temas de los vídeos fueron: conflicto laboral, sindicalismo, recortes en derechos laborales, huelgas y manifestaciones, género y mercado de trabajo, y gestión de Recursos Humanos. En su mayoría mostraban situaciones actuales de ámbito español tanto nacional como local, lo cual podría indicar los temas que más preocupan a los alumnos y su familiaridad con los mismos.

iii. *Artículos de prensa actuales y de fuentes variadas*. Los artículos y noticias de prensa digital fueron en su totalidad actuales, entre 2010 y 2013. Se aprecia una aceptable variedad de fuentes, desde periódicos hasta organizaciones: Elpaís.com, Cadenaser.com, Expansión.com, 20.minutos.es, elcomercio.es, Diariodecadiz.es, diariofemenino.com, rebelión.org, guiongs.org, CNT.es, etc.

iv. *Alto nivel de receptibilidad y motivación*. La actividad les resultó interesante pero trabajosa, preferible a la redacción de un trabajo monográfico, y especialmente entretenida y amena a la hora de escuchar las presentaciones orales del resto de grupos de la clase.

v. *Trabajo creativo y original*. El tipo de tarea propuesta garantizaba la total originalidad ya que no permitía el "corta y pega" de Internet. Muchos de los trabajos presentaban un apreciable grado de originalidad, ya sea en la elección del vídeo, en la vinculación teoría-práctica o en su relación con el artículo de prensa digital escogido.

vi. *Alto grado de participación e interacción en los debates moderados*. Los debates fueron todos ellos muy animados y contaron con la participación de la mayoría de alumnos. Los principales temas debatidos giraron en torno al papel de los sindicatos en la actualidad -comparándolo con su rol en el pasado y cuestionando el alcance de su representatividad- el recorte de derechos laborales producto de la crisis económica actual y la preocupación sobre si dichos derechos podrán recuperarse en el futuro.

vii. *Autoedición de vídeos*. Algunos grupos de alumnos editaron los vídeos con el programa *Movie Making* de Windows, acortándolos para cumplir con el requisito de la duración máxima de 5 minutos. Esto demuestra que poseen habilidades para manejar programas de

edición de vídeos sencillos y nos anima a pensar en la opción de que la actividad podría plantearse de manera que fueran los alumnos quienes elaboraran el guión y grabaran su propio vídeo.

3. Conclusiones

Con objeto de iniciar y motivar a los alumnos universitarios tanto hacia los contenidos de la asignatura en particular como hacia los del Grado en general, se incorporaron las herramientas de Twitter y Youtube en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dado que los alumnos de la g-Google son usuarios habituales de dichas redes sociales entendíamos que sería una forma de acercarnos a zonas de aprendizaje e interacción por ellos más conocidas. El hecho de potenciar su participación a través de la web 2.0 con fines académicos pretendía fomentar la autonomía y la responsabilidad del alumnado, tanto de forma individual como grupalmente a la hora de buscar y usar la información que se necesitaba en cada momento (Colás, González y De Pablos, 2013: 22).

En el desarrollo de las dos actividades propuestas se pudieron relacionar los contenidos teóricos de la asignatura con problemáticas y acontecimientos cotidianos como muestra el hecho de que el mayor número de enlaces enviados por los alumnos a través de Twitter tenían que ver con prensa diaria.

La motivación lograda se ha constatado en el alto grado de participación en la actividad optativa de Twitter, generando más impactos que los exigidos por el docente para obtener una puntuación extra –casi simbólica de 0,3 puntos- en la calificación final. Si bien hay que reconocer que la intención inicial era generar una mayor interacción entre pares (más que entre el docente y los alumnos), objetivo que no se logró en Twitter dado el bajo nivel de interpelaciones existentes. Sin embargo, la actividad práctica de Youtube reportó muy buenos resultados en cuanto a la participación de la clase en el debate generado tras las presentaciones grupales y moderado por los propios alumnos.

En el caso de Youtube, el grado de implicación y seriedad en la elaboración del trabajo fue elevado. Evidentemente, el carácter obligatorio de esta actividad puede explicar la diferencia de resultados en comparación con la de Twitter. No obstante, en las sesiones de exposición grupales, los compañeros de la clase participaron muy activamente en los debates moderados por el grupo que exponía, lo cual es un indicador positivo del aprendizaje social y de la generación del conocimiento compartido.

Ciertas dificultades encontradas a lo largo del proceso permiten coincidir con Chen y Chen (2012: 52-53) en que a los alumnos les falta compromiso para el aprendizaje colaborativo. En la actividad de Twitter, cada estudiante realizó la tarea de enviar sus enlaces sin interaccionar con sus compañeros. Excepto por la formación realizada por parte de un alumno, el grado de implicación en esta actividad fue por lo general menor de la esperada.

En todo caso, se puede concluir que las redes sociales Twitter y Youtube son dos herramientas sencillas aplicables en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario y con gran potencial para favorecer la participación, la interacción y el aprendizaje colaborativo entre los alumnos y entre éstos y el docente. Asimismo, aportan una buena dosis de motivación a los alumnos cuando se enfrentan a asignaturas con un gran peso específico de contenidos teóricos, que perciben alejados de su realidad cotidiana, por lo que esta metodología puede ofrecer una alternativa de aprendizaje experiencial para vincular los conocimientos científicos con la praxis.

Referencias bibliográficas

CASSANY, D. Y AYALA, G. (2008). "Nativos e inmigrantes digitales en la escuela". *CEE Participación Educativa*, Núm. 9, pág. 53-71.

CHEN, L. Y CHEN, T. (2012). "Use of Twitter for formative evaluation: Reflections on trainer and trainees' experiences". *British Journal of Educational Technology*. Vol. 43, Núm. 2, pág. 49-52.

COBO, C. (2010). "¿Y si las nuevas tecnologías no fueran las respuesta?" En: A. PISCITELLI, I. ADAIME, Y I. BINDER (comp.). *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Buenos Aires: Ariel, pág. 131-146.

COLÁS, P., GONZÁLEZ, T. Y DE PABLOS, J. (2013). "Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes". *Comunicar*. Núm. 40, pág. 15-23.

DINUCCI, D. (1999). *Fragmented Future* [en línea] [Fecha de consulta: 22/04/2012].

DUART, J.M. (2011). "Los procesos de enseñanza de la Universidad". *Comunicar*. Núm. 37, 10-13.

HART, J. (2012). *Top 100 tools for learning 2012*. [en línea] [Fecha de consulta: 10/06/2013].

HERNÁNDEZ SERRANO, M.J. Y FUENTES AGUSTÍ, M. (2011). "Aprender a informarse en la red: ¿son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando información?". *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 12, Núm. 1, pág 47-78.

IGLESIAS, M. Y RODRIGO, D. (2012). "Metodologías participativas y web 2.0: Experiencias en el ámbito universitario". En: AAVV: *Innovagogía. Actas del I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa,* 21-23 noviembre 2012. Sevilla: Ed. AFOE - Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo, pág. 709-720.

PISCITELLI, A., ADAIME, I. Y BINDER, I. (2010). "Edupunk, maestros ignorantes, educación invisible y el Proyecto Facebook". En: A. PISCITELLI, I. ADAIME, Y I. BINDER (COMP.), *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Buenos Aires: Ariel, pág. 3-20.

SANTIAGO, R. Y NAVARIDAS, F. (2012). "La web 2.0 en escena". *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación,* Núm. 41, pág. 19-30.

Creación de unidades de divulgación científica y de redes para la difusión de contenidos en salud en el área del África Subsahariana: una experiencia piloto de educación para la comunicación en Mozambique

José Antonio Jiménez de las Heras
Mar Marcos Molano
Universidad Complutense de Madrid

La razón que nos impulsa a presentar en este foro nuestra experiencia educomunicativa de creación de una Unidad de Divulgación y Cultura Científica en el seno de la Escola de Comunicaçao e Artes (ECA) de la Universidad Eduardo Mondlane (UEM) en la ciudad de Maputo (Mozambique), se debe a la consideración de que este proyecto ha supuesto el compendio de dos aspectos novedosos y eficientes en este campo.

El primero de ellos se vincula a la aplicación de las nuevas tecnologías del audiovisual en la formación de educadores y alumnos, a la creación de productos y servicios educativos en el entorno de esas nuevas tecnologías y a su difusión por medio de nuevos cana-

les tecnológicos. El segundo aspecto destacable de esta experiencia sería su sostenibilidad a medio y largo plazo, así como la creación de sinergias que permitirán al proyecto crecer y ampliar sus horizontes. En este mismo sentido, se abre un panorama de ampliación del proyecto que nos permitiría llegar con él a nuevas áreas y países del África subsahariana permitiéndonos crear una red de formación, producción y difusión multiplataforma. Mediante esta Plataforma Audiovisual se fomentaría el intercambio de conocimientos científicos, productos divulgativos y, por último, de alumnos y formadores que generarían nuevas dinámicas de cooperación entre países de la zona y con otros países situados en regiones de mayor desarrollo permitiendo el crecimiento económico, educativo y cultural de amplias capas de población que precisa de estos estímulos.

Para situar el contexto general, se hace necesario realizar un breve desarrollo de los antecedentes y de los actores del proyecto. La Plataforma de Divulgación Científica de la UCM, de la que formamos parte como responsables de la misma, puso en marcha en 2010 su primer proyecto propio de cooperación científica con la producción y difusión de una serie de unidades didácticas de neonatología que se grabaron durante el mes de septiembre de 2010 en las localidades de Pemba y Moçimboa da Praia (norte de Mozambique) y en la capital, Maputo. Durante la estancia en el país, la primera del equipo de la Plataforma UCM, se realizó el primer contacto con los profesores de la ECA y con los responsables de la UEM, en concreto, con su entonces Rector Magnífico, Dr. D. Filipe Couto. De este contacto nació una primera colaboración mediante un proyecto preparatorio de la AECID (Agencia Española de Cooperación y Desarrollo) que desembocó en el trabajo de un año. Dicho trabajo culminará en la primavera de 2011 junto con la terminación del proyecto sobre unidades didácticas de neonatología y la difusión de las mismas en diferentes centros sanitarios y formativos del norte y centro de Mozambique (proyecto financiado por la convocatoria 2010 de Cooperación al Desarrollo de la Complutense).

Tras comprobar durante la producción de la unidades didácticas de neonatología la caótica situación sanitaria del país[6], así como la casi nula formación del personal médico y el enorme desconocimiento de la población sobre aspectos básicos de su realidad inmediata (sobre todo en el terreno de la sanidad) consideramos que la difusión del conocimiento científico a un nivel primario podría ser una de las áreas prioritarias de cooperación en nuestro área de especialización. De esta forma, nuestro contacto con la Escola de la UEM desembocó en un plan de actuación como conclusión del proyecto preparatorio AECID. Dicho plan estableció una serie de objetivos que se concretaría en las siguientes actuaciones:

1. Creación de una unidad de divulgación científica audiovisual en la ECA
2. Creación de productos de formación y divulgación sanitarios para su difusión multiplataforma en colaboración con el MISAU (Ministerio de Saude Mozambiqueño) que marcaría las áreas estratégicas de actuación.
3. Creación de una red de unidades de divulgación científica audiovisual que a través de la Web pueda intercambiar productos y conocimientos científico-sanitarios, así como establecer una canal de comunicación y formación *on-line* sostenible.
4. Ampliación de esta red a diferentes países del área lusófona del África subsahariana como son Cabo Verde, Sao Tomé o Angola y con la participación de universidades portuguesas (Universidade do Algarve, Universidade do Oporto) y brasileñas (Universidade Fluminense de Río) en el proyecto.

6. Esta situación se expresa de forma precisa mediante el Índice de Desarrollo Humano (IDH) establecido por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) que mide el desarrollo y prosperidad de un país en base a tres indicadores: vida larga y saludable, educación y nivel de vida digno. Uno de los factores de mayor peso contemplado en el primer indicador es la mortalidad perinatal (niños entre 0 y 1 años) en la cual Mozambique se encuentra liderando, por desgracia, el ranking de la misma en el segundo o tercer puesto con mayor número de muertes perinatales por año. Esto, entre otros factores, lleva a Mozambique a ocupar el puesto 185 en el ranking anual del IDH entre un total de 187 países, sólo por encima de la República Democrática del Congo y de Níger.

5. Creación de un Master internacional, *on-line* y presencial, de Divulgación Científica Audiovisual que congregue a los anteriores países y universidades para la formación de profesionales específicos en esta área emergente.

Para llevar a la práctica este plan de acción se solicitó un nuevo proyecto AECID del programa de Acciones Integradas PCI (Proyectos de Cooperación Interuniversitaria) que se sustanció en una ayuda de 150.000 € dividida en dos capítulos. El primero de ellos contemplaba desplazamientos de los miembros de la Plataforma UCM a Mozambique para la formación de alumnos y profesores, así como el posterior desplazamiento de una serie de alumnos mozambiqueños a España para realizar una estancia formativa complementaria en la UCM en el seno de la Plataforma de Divulgación Científica. El segundo capítulo, al que se destinaron un total de 90.000 €, estaba destinado a la compra de equipamiento para la creación de la Unidad de Divulgación Científica Audiovisual en el seno de la ECA.

A partir de ese momento el proyecto hubo de hacer frente a dos problemas que supusieron un reto para el equipo de la Plataforma, confiriéndole una experiencia práctica respecto a los proyectos de cooperación que han servido para fortalecer sus capacidades en este terreno. La primera dificultad estuvo en directa relación con la crisis económica que padece España desde hace un lustro. Esto supuso que la llegada de los fondos AECID se retrasara, obligando a modificar todo el cronograma del proyecto. Está modificación operó en dos sentidos: el primero fue una drástica reducción del tiempo a lo largo del cual se iba a realizar el proyecto. Así, del año inicial con posible ampliación a otros cuatro años para una factible y segura viabilidad del proyecto se pasó a un único año para la realización y consolidación de todas las actividades propuestas. Sin embargo, el retraso en la recepción de fondos llevo a una ampliación del proyecto a otros 6 meses que permitieron racionalizarlo de una manera más efectiva; la segunda dificultad tuvo que ver con la idiosincrasia del país en donde se operaba el proyecto y con un efecto perverso

e indeseable del propio sistema de cooperación. Para entender este efecto hay que tener en cuenta un factor que contextualizará nuestra siguiente reflexión: Mozambique recibe desde hace casi treinta años de forma continuada dinero de cooperación global –entre todos los muchos países que tienen presencia en su territorio– que supone el equivalente a más del 50% de sus presupuestos generales anuales. De esta forma, Mozambique se ha convertido en un país en extremo dependiente de la cooperación aceptando esos fondos de forma pasiva sin hacer esfuerzos por renunciar, poco a poco, a los mismos para ir desarrollando capacidades propias con las que sustituirlos. Esto genera una doble inercia en sumo perjudicial: sus autoridades no incitan a su población a realizar esfuerzos que vayan compensando esta dependencia y, por otra parte, siente un rechazo a la misma, viendo en la ayuda un talante paternalista que son incapaces de asumir ni combatir. Ello provoca que la corrupción en la administración de los fondos haya alcanzado a todos los estratos de una administración pública ineficaz y débil, pero en extremo burocratizada que impide cualquier iniciativa pública o privada de mejora: una pescadilla kafkiana que muerde su cola en un bucle melancólico de incompetencia y estatismo social y político.

La suma de ambas dificultades supuso un enorme retraso poniendo en peligro la viabilidad de la actuación. Estas dificultades fueron sorteadas con esfuerzo, imaginación y tesón por un equipo dispuesto a sacar adelante el proyecto. Este comenzó con casi seis meses de retraso con la compra del equipamiento y su traslado a Mozambique, junto a la primera oleada del equipo humano de la Plataforma, en mayo de 2012. La sola recuperación de los equipos de la aduana (*alfadenga*) mozambiqueña daría para un relato entre lo absurdo, la novela negra y el cuento gótico. Tan sólo apuntemos que un equipamiento libre de aranceles fruto de una cesión de la Complutense a la ECA para su utilización en una actuación encaminada a la mejora de la salud y, por tanto, del nivel de vida de los mozambiqueños estuvo a punto de quedarse bloqueada a perpetuidad en la aduana por la sinrazón, el egoísmo y la profunda corrupción endémica de un sistema construido sobre el fraude sistemático para engordar las arcas

de unos pocos a costa de un 95% de mozambiqueños que viven en el umbral de la miseria sobre una población total de 23 millones de personas.

En mayo de 2012 y tras tres días de bloqueo del equipo en la aduana debido a la extorsión del propio agente de aduanas de la Escola, el proyecto comenzó su auténtica andadura con el inicio de los seminarios programados como parte esencial de la formación para la creación y funcionamiento de la Unidad de Divulgación Audiovisual de la ECA. Estos seminarios contemplaban la formación de 24 personas entre alumnos y docentes que desarrollarían las diversas labores necesarias para la creación de productos audiovisuales divulgativos centrados, fundamentalmente, en temas de salud. Esta área supone una prioridad absoluta para un país que cuenta en su región norte, en Pemba, con tan sólo 1 pediatra para más de tres millones de personas o con un total de 7 oftalmólogos –sin especialidad clínica alguna- para todo el país: unas cifras que explican la prioridad de buscar un cambio de mentalidad de una población en su mayoría analfabeta, a través de la divulgación, concienciación y educación básica mediante productos audiovisuales de fácil consumo.

Estos primeros seminarios formaron a los alumnos en disciplinas teórico-prácticas en el ámbito de la producción, realización y narrativa audiovisual, en la creación de guiones y en la destreza práctica en el manejo de cámaras y en su operación. Durante dos semanas, 5 días a la semana y 4 horas al día los miembros de la Plataforma dividieron a los alumnos en 4 grupos de 6 alumnos cada grupo que rotaron en las diferentes disciplinas; una formación teórico-práctica que permitió completar una primera fase de destrezas básicas que los alumnos deberían ampliar con trabajos y prácticas desarrolladas entre este seminario y el segundo que tendría lugar en agosto de ese mismo año. Ya en ese momento se había establecido un canal de intercambio interactivo entre la ECA y la Plataforma UCM mediante la página Web de esta a la que subir contenidos que serían corregidos y enviados de nuevo a Mozambique como parte de un seminario permanente on-line que a día de hoy sigue abierto y funcionando.

La segunda fase de los seminarios tuvo lugar en la primera quincena de agosto de 2012. En estos se realizó un refuerzo en las enseñanzas del primer cuatrimestre refrescando algunos contenidos y corrigiendo los últimos ejercicios realizados por los alumnos de la ECA y supervisados por el profesor de Televisión y Nuevas Tecnologías del grado de Journalismo, D. Sergio Bacar, miembro del claustro de la Escola y coordinador del curso, por parte de la misma, al tiempo que participante en él. En esta segunda fase se añadieron los contenidos correspondientes a la edición y postproducción no lineal de las cuales se habían impartido algunos rudimentos en el primer seminario. Con el desarrollo de los talleres de esta segunda fase la formación presencial en Mozambique terminó encargándose nuevos trabajos y prácticas que seguirían la dinámica anterior de intercambio on-line a través de la Web.

La tercera fase –entre febrero y abril de 2013– fue una de las más gratificantes del proyecto al recibir en la Universidad Complutense a 4 becarios de la Escola mozambiqueña que iban a realizar una estancia formativa complementaria en la Plataforma UCM, participando en las actividades prácticas de la misma. Con ello se pretendía habilitar a estos 4 becarios como futuros formadores de la Escola asegurando la viabilidad y sostenibilidad a largo plazo del proyecto, ya sin la tutela presencial de los miembros UCM. Estos cuatro alumnos serían los responsables, coordinados por el profesor Bacar y bajo la supervisión de la dirección de la ECA, de formar a las siguientes generaciones asegurando la continuidad del proyecto al ser sustituidos, cuando fuera necesario, por aquellos alumnos más destacados de las siguientes promociones: de esta manera se aseguraría la presencia continuada de formadores *junior* (temporales) junto a formadores *senior* (permanentes) que darían estabilidad al proyecto.

La última fase, por ahora, supuso la vuelta del equipo de la Plataforma UCM a Mozambique en mayo de 2013. En esta fase además de finalizar la formación con clases de refuerzo sobre los contenidos anteriores y con la tutela de dos proyectos encargados por diferentes grupos de investigación pertenecientes a la UEM para la realización de audiovisuales divulgativos, los profesores

UCM realizaron una gestión básica para que el proyecto alcance en el futuro sus objetivos específicos. Toda la formación desarrollada, así como la dotación de equipos con los que se ha creado la Unidad de Divulgación Científica Audiovisual de la ECA basa su eficacia en un acuerdo de colaboración entre la propia ECA y el Ministerio de Salud mozambiqueño (MISAU). Para ello y tras largas gestiones, encuentros y conversaciones con los diversos actores entre el año 2011 y 2013 se logró la firma de un acuerdo de colaboración entre la ECA y el MISAU. Dicho acuerdo de colaboración contempla la creación por parte de la ECA y su Unidad de Divulgación de diversos productos divulgativos, educativos y formativos en el ámbito de la salud bajo la supervisión de los expertos en sanidad del MISAU. Según el acuerdo, este ministerio señalará las áreas prioritarias de actuación, así como los temas y contenidos sobre los que la ECA y su Unidad trabajarán en la confección de los productos audiovisuales más adecuados para su transmisión. De esta forma, se crea una sinergia de colaboración inédita en Mozambique en donde dos instituciones como la ECA y el MISAU trabajan de forma coordinada para el objetivo común de aumentar la cultura sanitaria de la población mozambiqueña intentando con ello reducir la incidencia de enfermedades tan serias como el SIDA, la malaria, el cólera o la tuberculosis ahora endémicas en el país.

Esta descripción responde a la realidad de un proyecto aún vivo que ha generado un modelo comunicativo y educativo novedoso en el marco de la cooperación científica y universitaria. La pregunta sería ahora ¿cuáles son las perspectiva de futuro del mismo y cual su horizonte de desarrollo? La respuesta a ambas preguntas está contenida en el último de los objetivos antes señalados y que continúa pendiente de realización: la idea de crear una red de divulgación e intercambio de conocimientos mediante las nuevas tecnologías del audiovisual supondría un futuro de mejora que podría alcanzar a otros muchos países del área subsahariana, tanto de habla portuguesa como de otras zonas lingüísticas diferentes (francófonos y anglófonos). Esta red permitiría la creación de Unidades de Divulgación Científica asociadas a universidades de diferentes países que siguie-

ran el modelo formativo y de desarrollo implantado en la ECA. Con la producción continuada de productos audiovisuales de divulgación y formación se podría establecer una red de intercambio eficaz que permitiese darle efectividad a esa comunicación superando fronteras transnacionales y fomentando el intercambio de ideas, productos, docentes y alumnos entre los diferentes países de la red. Si a ello le añadimos la posibilidad de completar esos equipos humanos a cargo de las diferentes unidades con personal especializado formado en postgrados específicos para ello que puedan a su vez ejercer de formadores y productores de contenidos podríamos confiar en un futuro de cambio y progreso en una región necesitada de ello.

Por ahora es sólo un sueño sustentado en una experiencia transformadora que nos ha cambiado un poco a todos los participantes en ella: y aunque sólo sea por esto merece la pena ser comunicada en voz alta, para saber que fue cierta.

Este objetivo ha tenido un primer paso con la creación de un canal on-line permanente en la Web de la Plataforma de Divulgación UCM (www.plataformadivulgacionucm.com) entre la propia Plataforma y la ECA.

Para ello se han suscrito acuerdos marco entre la UCM, el MISAU y la UEM haciendo sostenible el proyecto a largo plazo.

El Podcast como metodología de aprendizaje: una experiencia en la educación universitaria

Silvia Lavandera Ponce
silvia.lavandera@uem.es
Universidad Europea de Madrid - España

Resumen

Este trabajo muestra la experiencia realizada con los estudiantes de HCAP de la Universidad Europea de Madrid, donde se utilizó el Podcast como medio de crear contenidos de primaria. Se utilizaron herramientas de creación de audio a través del programa audacity. Después de la experiencia se puedo comprobar que la percepción de los estudiantes en relación al uso del podcast como metodología de construcción de contenidos y aprendizaje al interior del aula, fue bastante positiva- Se presenta en detalle la experiencia realizada como un pequeño análisis de nuestra aplicación en clase.

Palabras Clave: podcast, metodología, motivación, NNTT, Innovación.

Abstract

This paper presents an experience with pre-service teachers at the European University of Madrid, where podcast were used as content generators. Tools were used to create audio: audacity. After completion of the experience we can see that the students' perception regarding podcast use within the classroom was significantly. The study presents in detail the experience we were at the university.

Keywords: podcast, methodology, motivation, ICT, Innovation.

1. Introducción

En la sociedad actual, caracterizada por el cambio en el equipamiento de aulas, recursos y herramientas TIC aún persiste la pregunta de, ¿ha cambiado algo?

Pues para alegría de muchos debo decir que sí que ha cambiado algo y quizás algo bastante importante en este ámbito, ha cambiado la forma de enseñar a nuestros alumnos aquellos a los que se les llama "nativos digitales" (Prenky, 2011) o aquello que acceden a la información según Kress (2011) a través de la multimodalidad.

Los educadores nos encontramos ante el reto de comenzar a mostrar alternativas reales en nuestras aulas así como mostrar alternativas que se usan en algunos centros más innovadores y que los futuros maestros deben conocer para en su futuro laboral decidir en qué momento ponerlo en práctica y destacando ante todo el interés que estas despiertan en nuestros estudiantes y sin perder la importancia del contenido curricular.

2. Revisión de literatura

El uso de las tecnologías al interior de las aulas de clases ha venido suscitando gran interés y a la vez han creado un gran debate en

cuanto a la formación del profesorado los elevados costes de ciertas tecnologías como las Pizarras digitales o las tabletas. Por otro lado, la motivación que despierta en los alumnos de primaria y la curiosidad por parte del profesor en relación de poner en práctica aquello de las tecnologías hacen que cada vez más encontremos iniciativas en relación a las tecnologías como metodología de aprendizaje en distintos niveles educativos.

En cuanto al uso del Podcast como método de aprendizaje encontramos diferentes experiencias que se hacen posible gracias al bajo coste del mismo y la facilidad de uso.

Entre ellas encontramos la experiencia desarrollada por Quintanal (2012) quien nos presenta una iniciativa basada en el uso del podcast como herramienta de enseñanza de física y química en bachillerato, El podcast como herramienta de enseñanza aprendizaje en la universidad (Ramos y Caurce, 2011), El podcast como innovación en la enseñanza del inglés, (Chacón, C. y Pérez, C. 2011), Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast (Solano y Sánchez, 2010), El podcast, un recurso didáctico en el aula de música (Nuez, 2010). Harvard, Cambridge y otras universidades son un ejemplo de enseñanza mediante la generación de este tipo de contenidos de sus materias.

Destacamos la iniciativa del CEIP San Walabonso de Niebla (Huelva), centro que visitamos y nos mostró como usan los podcast para crear buenos lectores y que nos sirvió de inspiración para desarrollar esta experiencia con nuestros alumnos. A través de los podcast consiguen y conseguimos, dar sentido al trabajo del alumnos como bien nos comentaba el jefe de estudio del centro. Freire asociaba el diálogo como un elemento crucial para problematizar el conocimiento, un diálogo que cuestiona el conocimiento establecido, una metodología, una filosofía (Aparici, 2010). Todo esto lo podemos conseguir a través de los medios y de nuestra experiencia de podcast en la que hemos podido crear un diálogo para cuestionarnos tantas cosas aparentemente establecidas, por lo que me pregunto, si todo esto nos lo ofrecen los medios, ¿por qué ellos no pueden ser una filosofía o una metodología para crear ese diálogo?

Quizás debamos empezar a superar aquello que Prieto Castillo (2000) nos dice acerca de la forma de transmitir nuevas cosas:

"en muchos centros educativos se pretende enseñar comunicación sometiendo a los estudiantes a esa ilusión de aprendizaje consistente en escuchar y tomar apuntes", es el momento de dar a nuestros alumnos un aprendizaje real, adaptado a su realidad y expectativas personales y sociales.

Lo más importante es plantearse las mejores formas de aprender y enseñar a nuestros alumnos y utilizar los medios en aquellas en las que podamos sacar más provecho de aquello que hacemos y si lo ponemos en práctica veremos que son muchas las ventajas que encontramos. Experiencias tan sencillas como la grabación de un podcast como medio de creación de contenidos o evaluación del mismo puede ayudar a cambiar perspectivas educativas que distancian da cada vez más al educando del educador incluso de la misma realidad social en la que se piden personas críticas, capaces de emitir respuestas no aprendidas en diferentes situaciones.

Desde este punto de vista Kaplún (1998, p. 63) nos ofrece un discurso que compartimos y que apoyan nuestra iniciativa de educar a través de diferentes experiencias capaces de generar participación activa de todos. *"Los pueblos y los hombres de hoy se niegan a seguir siendo receptores pasivos y ejecutores de órdenes. Sienten la necesidad y exigen el derecho de participar, de ser actores, protagonistas, en construcción de la nueva sociedad auténticamente democrática"*. Más de 10 años después seguimos negándonos a enseñar o aprender de forma pasiva y apostamos por desarrollar una enseñanza activa capaz de crear personas capaces de transformar la realidad social que nos está tocando vivir. Para ello, debemos entender que el proceso de comunicación ha cambiado y que como bien ilustra kaplún (1998, p. 64) *"todo hombre debe ser visto y reconocido como un EMIREC, propone Cloutier; todo ser humano está dotado y facultado de ambas funciones actuando alternativamente como emisor y receptor"*, y esto es algo que los medios y en concreto las redes sociales posibilitan al máximo.

Por lo anteriormente expuesto optamos por enfocar nuestra práctica en el Podcast como generador de contenidos.

3. La experiencia

3.1. Introducción

Educación y nuevas tecnologías sigue siendo aún un teorema que a veces se traduce en distracción, juego, poco aprendizaje, falta de recursos, elevado coste... parece que aún se sigue cuestionado su aporte educativo o su capacidad para generar aprendizaje. A través de la asignatura de Nuevas Tecnología aplicadas a la educación de magisterio H-CAP de la Universidad Europea de Madrid hemos intentado desarrollar una materia en la que cada sesión se dedique al uso educativo de un medio determinado para que de esta forma, los futuros maestros puedan salir del aula con una noción real y práctica del uso de los medios educativos a través de la presentación de diversas alternativas y la práctica de las mismas.

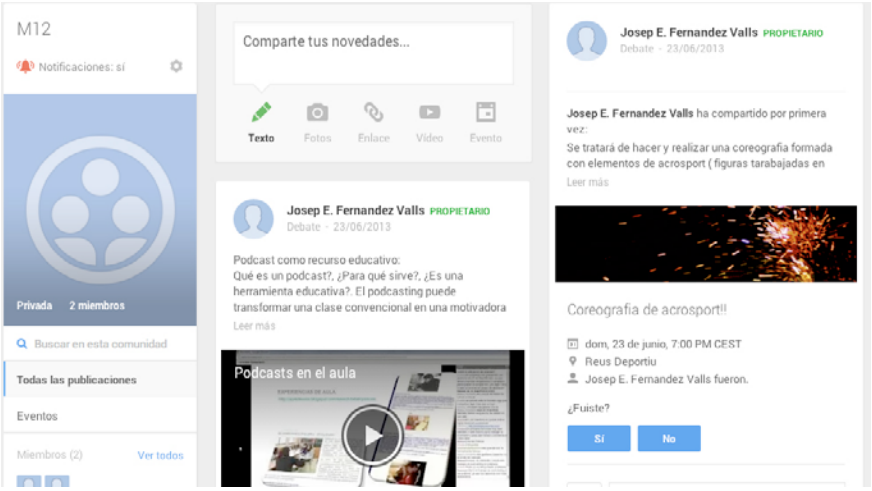
Entre algunos medios, las sesiones las hemos dedicado al uso de Tablet, radio, pizarras portátiles digitales, creación de un Lib dud, clikers, e-book o el podcast educativo, experiencia que detallaremos en este artículo.

3.2. Desarrollo

Esta iniciativa muestra otra de las propuestas metodológicas que hemos desarrollado con el grupo M12, M13 Y M14 de H-CAP (grupo de Magisterio de fines de semana) de la Universidad Europea de Madrid. Es un grupo especial en cuanto a que ya que son todos licenciados en CC. del Deporte o están en su último año y en su mayoría disponen del antiguo CAP o del actual Máster de formación del profesorado de secundaria que lo sustituye. Dentro de la asignatura NNTT hemos propuesto dedicar cada sesión al uso educativo de un medio diferentes, para que como futuros docentes de primaria y actuales profesionales de la educación física, puedan conocer y practicar cómo preparar una clase con medios sin olvidarnos del contenido. En este artículo lo dedicaremos al uso de podcast como metodología educativa.

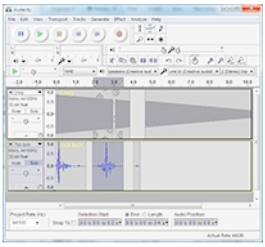
Como punto de partida para la asignatura todos nos creamos una comunidad en google+ que servirá de repositorio interactivo de las actividades realizadas a lo largo del curso académico. Creemos en la idea de que compartir y comentar determinadas actividades que se desarrollan para enseñar a los alumnos que es posible otra forma de aprender y de enseñar, es el primer paso hacia la motivación y hacia esa retroalimentación que a veces, no llega a tiempo. De esta forma, a través de la comunidad de google+ el profesor puede ver cada uno de los trabajos realizados y retroalimentados entre los mismos estudiantes. Mostramos un ejemplo de comunidad de uno de los alumnos de uno de los grupos en el que desarrollamos esta experiencia y en la que colgamos cada una de las actividades realizadas.

ILUSTRACIÓN 1. CAPTURA COMUNIDAD ALUMNOS M12



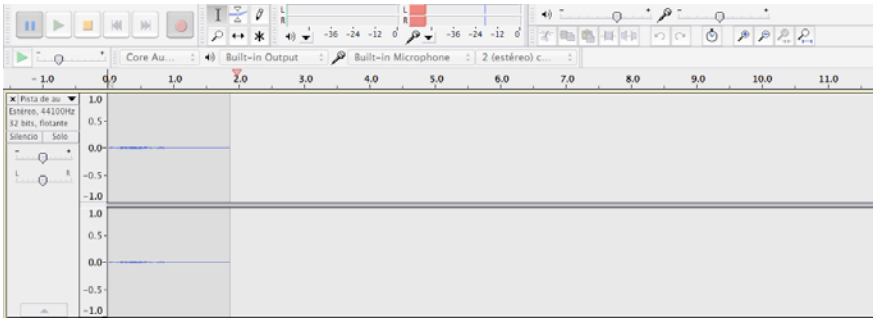
Antes repartir a cada alumno una guía en la explicamos los aspectos metodológicos que nos ofrece este tipo de herramientas así como el software Audacity, programa que vamos a utilizar para la grabación del prodcasting y las distintas funciones que nos ofrece para que practiquemos antes de meternos en materia curricular.

ILUSTRACIÓN 2.
CAPTURA AUDACITY



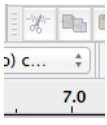
En la imagen a la izquierda se muestra una captura de la interface de Audacity software que utilizamos para grabar los podcast. Con esta nueva aplicación y con tan solo un click el alumno podrá crear grabaciones de voz sin necesidad de conocimientos elevados para crear contenido. previos su pc y en cualquier lugar. El alumno creará el contenido con la música y de la duración que prefiera.

ILUSTRACIÓN 3. CAPTURA AUDACITY. INTERFACE DE UNA GRABACIÓN



Aplicación para crear nuestra propia animación de audio y en tiempo real, dándonos la posibilidad de elegir o crear actores, escenario y guión. Magnífica herramienta para crear historias con nuestros alumnos o exponerles algún tema transversal a través de un cuento, un noticiero, un programa de radio o una simple grabación de apoyo. Como presentación del profesor sería una alternativa bastante divertida.

ILUSTRACIÓN 4. CAPTURA
HERRAMIENTAS AUDACITY



Aplicación que nos permite grabar la voz y lo que sucede en la pantalla a manera de tutorial de audio. No hay límites de duración del video, al finalizar puede compartir el en nuestras redes sociales o guardar en nuestro PC.

Audacity nos ofrece una intuitiva barra de herramientas para crear y editar nuestra grabación. A nuestros alumnos explicamos las más básicas para lo que necesitamos crear en clase. De forma intuitiva y como hacemos con otras herramientas digitales solo hay que arrastrar y soltar. Todo personalizable. La tijera es otra de las herramientas más útiles ya que nos posibilita cortar silencios, blancos o música para elegir donde empieza cada sección. Herramienta muy útil para obtener un buen sonido de grabación en la que ni la música pise el contenido de voz ni a la inversa. Matiza y mejora nuestras grabaciones, sobre todo teniendo en cuenta que se hacen en clase.

El audio se exporta de forma sencilla como lo hacemos en cualquier otro documento de oficina. Importamos aquella banda sonora que creamos más adecuada para el tema de los contenidos que estamos trabajando a través de las grabaciones.

ILUSTRACIÓN 5. CAPTURA AUDACITY

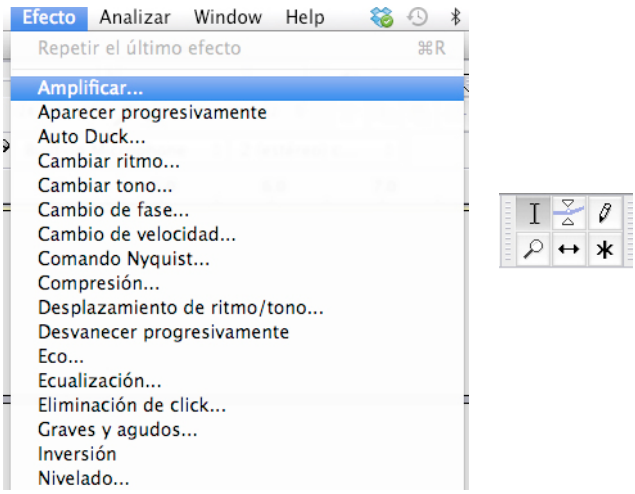
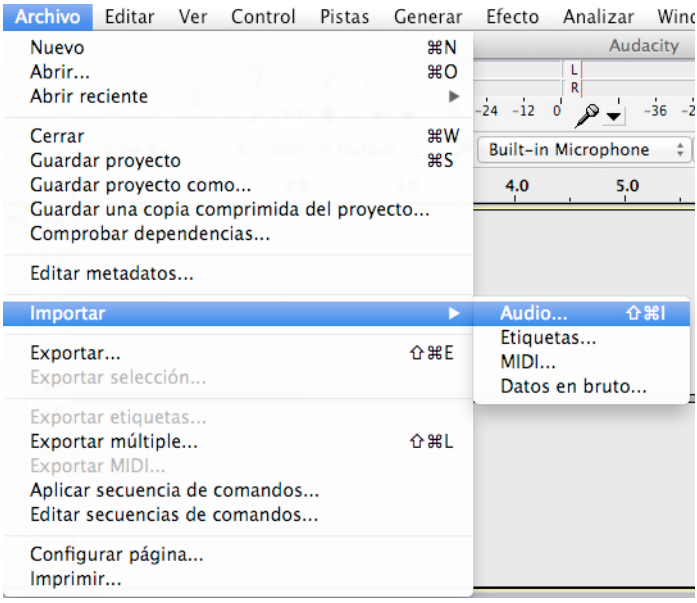


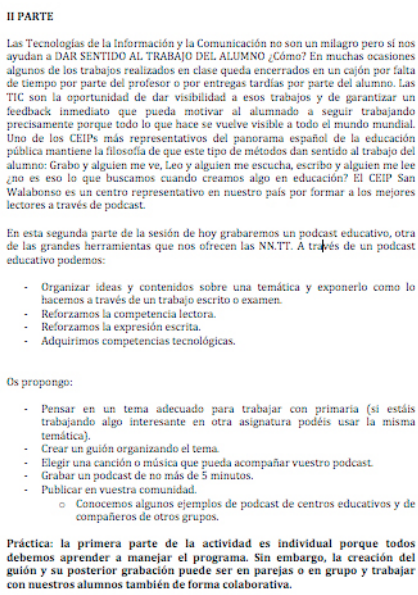
ILUSTRACIÓN 6 CAPTURA ARCHIVO AUDACITY



Una vez que le presentamos cada una de las herramienta de Audacity a través del visionado de un tutorial, para asegurarnos que todos saben manejarlas, abrimos el software y hacemos pruebas desde el proyector para que todos podamos verlo. Dividimos la clase por parejas para que entre dos trabajen compartiendo su ordenador. Para relacionar la práctica en el manejo de medios les ofrecemos una serie de contenidos de primaria, en su mayoría transversales que consultarán en la guía que se les da como guía de la actividad. A continuación mostramos un ejemplo de la guía que se prepara para los alumnos.

En su guía le proponemos un pequeño guión por si les puede servir, sobre todo por la limitación de horario que tenemos en una sesión. También pueden usar una temática de didáctica, conocimiento del medio u otra materia teórica que deban o quieran repasar. En ese momento cada pareja decide por dónde empezar y comienza el verdadero aprendizaje con podcast, sobre todo para aquellos que nunca antes la habían usado.

ILUSTRACIÓN 7. CAPTURA GUÍA NNTT



II PARTE

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación no son un milagro pero sí nos ayudan a DAR SENTIDO AL TRABAJO DEL ALUMNO ¿Cómo? En muchas ocasiones algunos de los trabajos realizados en clase queda encerrados en un cajón por falta de tiempo por parte del profesor o por entregas tardías por parte del alumno. Las TIC son la oportunidad de dar visibilidad a esos trabajos y de garantizar un feedback inmediato que pueda motivar al alumnado a seguir trabajando precisamente porque todo lo que hace se vuelve visible a todo el mundo mundial. Uno de los CEIPs más representativos del panorama español de la educación pública mantiene la filosofía de que este tipo de métodos dan sentido al trabajo del alumno: Grabo y alguien me ve, Leo y alguien me escucha, escribo y alguien me lee ¿no es eso lo que buscamos cuando creamos algo en educación? El CEIP San Walabonso es un centro representativo en nuestro país por formar a los mejores lectores a través de podcast.

En esta segunda parte de la sesión de hoy grabaremos un podcast educativo, otra de las grandes herramientas que nos ofrecen las NN.TT. A través de un podcast educativo podemos:

- Organizar ideas y contenidos sobre una temática y exponerlo como lo hacemos a través de un trabajo escrito o examen.
- Reforzamos la competencia lectora.
- Reforzamos la expresión escrita.
- Adquirimos competencias tecnológicas.

Os propongo:

- Pensar en un tema adecuado para trabajar con primaria (si estáis trabajando algo interesante en otra asignatura podéis usar la misma temática).
- Crear un guión organizando el tema.
- Elegir una canción o música que pueda acompañar vuestro podcast.
- Grabar un podcast de no más de 5 minutos.
- Publicar en vuestra comunidad.
    - Conocemos algunos ejemplos de podcast de centros educativos y de compañeros de otros grupos.

Práctica: la primera parte de la actividad es individual porque todos debemos aprender a manejar el programa. Sin embargo, la creación del guión y su posterior grabación puede ser en parejas o en grupo y trabajar con nuestros alumnos también de forma colaborativa.

3.3. Impacto

Antes de la actividad hacemos una pequeña presentación en la que mostramos cómo se usan en un contexto real de primaria ejemplificando con el CEIP San Walabonso por ser uno de los centros visitados para mi Tesis Doctoral y que desarrolla diversas imetodologías (Lavandera y Real, 2011) que deberían implantarse en las aulas universitarias.

Le mostramos la web de dicho centro de infantil y primaria para que vean qué hacen y qué consiguen a través de los podcast. A continuación mostramos una captura de la parte de la web del CEIP San Walabonso dedicado a la grabación de podcast.

Después de mostrarlo escuchamos alguno de ellos e incluso buscamos más ejemplos a través de la web. Seleccionamos este centro porque es uno de los colegios de los que salen los mejores lectores en nuestro país y lo hacen a través de grabaciones. Ellos parten de la

idea de que al crear buenos lectores facilita bastante en aquello que llamamos formación de personas.

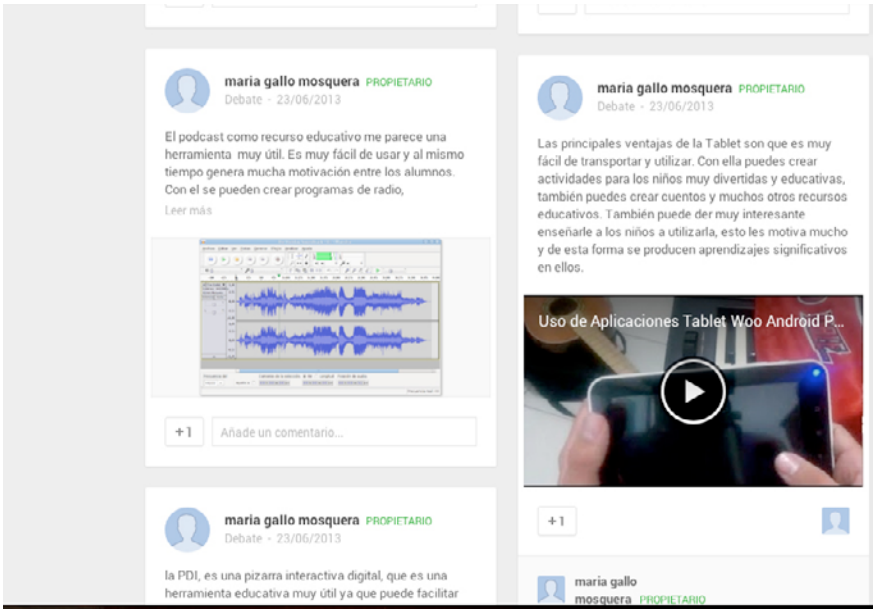
ILUSTRACIÓN 8. CAPTURA MENUDAS LECTURAS (BLOG CEIP SAN WALABONSO)



4. Resultados

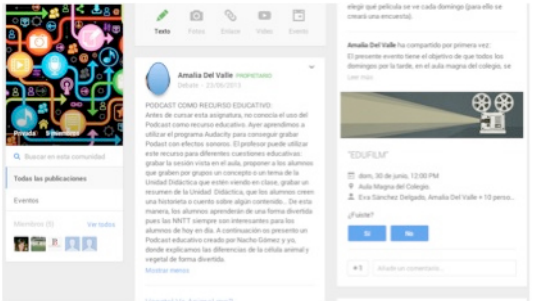
Después de esta actividad comenzamos un diálogo a través de las redes sobre las ventajas o desventajas del uso del podcast como herramienta de enseñanza aprendizaje: motivación, elemento llamativo y novedoso, más versátil que un ordenador, atractivas, creativas…etc fueron algunas de las opiniones que se ofrecieron.

ILUSTRACIÓN 9. CAPTURA COMUNIDAD GOOGLE+ ALUMNOS



En la captura anterior vemos como una de las alumnas colgó en su comunidad su propio podcast y calificó a esta herramienta como fácil de usar. Útil y generadora de motivación, algo muy importante en el proceso de enseñanza aprendizaje actual.

ILUSTRACIÓN 10. CAPTURA COMUNIDADES Y COMENTARIOS DE ALUMNOS



Otra de las alumnas comentó su podcast calificándolo como herramienta divertida para aprender e incluso propuso posibilidades

para el docente: grabar sesiones y colgarlas como herramientas de apoyo de las sesiones.

Nos quedamos con los buenos trabajos realizados y mejores comentarios que sin duda quedarán en la memoria de estos futuros maestros que entrarán en sus propias aulas, con algunas alternativas en la manga, ¿no creéis?

5. Conclusiones

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación no son un milagro pero sí nos ayudan a dar sentido al trabajo del alumno ¿Cómo? En muchas ocasiones algunos de los trabajos realizados en clase queda encerrados en un cajón por falta de tiempo por parte del profesor o por entregas tardías por parte del alumno. Las TIC son la oportunidad de dar visibilidad a esos trabajos y de garantizar un feedback inmediato que pueda motivar al alumnado a seguir trabajando precisamente porque todo lo que hace se vuelve visible a todo el mundo mundial. Uno de los CEIPs más representativos del panorama español de la educación pública mantiene la filosofía de que este tipo de métodos dan sentido al trabajo del alumno: Grabo y alguien me ve, Leo y alguien me escucha, escribo y alguien me lee ¿no es eso lo que buscamos cuando creamos algo en educación? El CEIP San Walabonso es un centro representativo en nuestro país por formar a los mejores lectores a través de podcast, ¿por qué entonces no vamos a formar a maestros que sean capaces de enfrentar estos retos cuando se encuentren con una clase de alumno? ¿Por qué no vamos a practicar de forma real cada una de las iniciativas que leemos en determinados blog y que no pasan de la teoría? ¿Por qué no seguimos creyendo en la idea de que podemos crear un verdadero educador en medios?

Como suelo concluir algunos de mis artículos, no podemos seguir formando a nativos digitales de la misma manera que hacíamos con los estudiantes tradicionales o estudiantes 1.0 en el que la presencia y la capacidad de escucha en el aula así como eran las características princi-

pales de un proceso educativo estático. Ante esta situación de cambio el uso de tecnologías como el podcast parece ser una alternativa para seguir enseñando y aprendiendo en esta nueva realidad educaTICva.

6. Referencias

ABADIANO, H., Y TURNER, J. (2007). New literacies, new challenges. The New England Reading Association Journal 43(1), 75-8.

APARICI, R., FERRÉS, J., GARCÍA MATILLA, A., GUTIERREZ, A., HUERGO, J., KAPLÚN, M, DE OLIVEIRA, I., OROZCO, G., OSUNA, S., PRIERTO, D. QUIROZ, M.T, SCOLARI, C., VALDERRAMA, C. (2010). Educominucación: más allá del 2.0. Barcelona: Gedisa.

BIELEC,J.A.(2010).What's in, what's out. University Business, 13(S),22-24.

CHACÓN, PH.D Y PÉREZ, C.J. (2011). El Podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 39, 41-54.

HEW, K., & BRUSH, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. Educational Technology Research and Development, 55(3), 223-52.

QUINTANAL, F.(2012), Estudios sobre el Mensaje Periodístico.

KAPLÚN, M. (1998). Una Pedagogía de la comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre.

LAVANDERA, SILVIA Y REAL, JULIO (2011). Google+ como nueva i-metodología. En Revista Didáctica, Innovación y Multimedia, núm. 21 http://www.pangea.org/dim/revista21.

NUEZ, C.L. (2010). El Podcast: un recurso didáctico para el aula de música. El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en la formación del profesorado. 19, 97-110.

PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. NCB University Press, 9 (5), 1-6.

PRIETO, D. Comunicación, universidad y desarrollo (2000). Buenos Aires: Plangeso.

QUINTANAL, F. (2012): "El podcast como herramienta de enseñanza en física y química de bachillerato". Estudios sobre el mensaje periodístico. Vol. 18, núm. especial noviembre, págs.: 729- 738. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.

RAMOS, A.M. Y CAURCEL, M.J. (2011). El podcast como herramienta de enseñanzaaprendizaje en la universidad. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 15, núm. 1, 2011, pp. 151-162.Universidad de Granada. España.

SOLANO, I. Y SÁNCHEZ, M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast. Pixel Bit. Revista de Medios y Educación, 36, 125-139.

Análisis de los factores sociales y cognitivos en una experiencia virtual de aprendizaje

Pablo Maraver López
Ramón Tirado Morueta
Ángel Hernando Gómez
Universidad de Huelva

A continuación se presentan las tablas y figuras presentes en el apartado de resultados de nuestro estudio:

Tabla I: Puntuaciones medias "Sensación de grupo"

Factor: Sensación de grupo	**Act. 1**	**Act. 2**	**Act. 3**	**Act. 4**
Me he sentido integrado/a en mi equipo	2,14	2,07	2,33	2,43
Me he sentido cómodo/a a la hora de expresarme	2,54	2,35	2,38	2,41
He sentido confianza entre los miembros del grupo de trabajo	1,86	1,70	1,98	2,34
Las diferencias entre los compañeros del grupo se han respetado	2,37	2,49	2,44	2,48
He tenido una sensación de conexión en mi grupo	1,64	1,49	1,82	2,07
Me he sentido identificado con mi grupo	1,54	1,60	1,87	2,00
Nuestras discusiones me han ayudado a comprender mejor la tarea	2,10	1,91	2,13	2,18

Las soluciones a la tarea han sido el resultado de nuestros debates	2,20	2,12	2,31	2,27
He tenido una función clara en el grupo	2,02	1,67	2,16	2,30
Se han tenido en cuenta mis aportaciones al grupo	2,46	2,21	2,56	2,64

FIGURA 1: EVOLUCIÓN DE LA MEDIA "SENSACIÓN DE GRUPO"

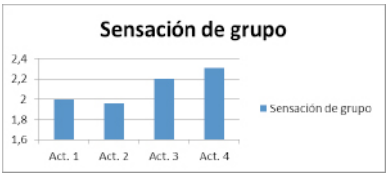


TABLA II: PUNTUACIONES APOYO SOCIAL DEL PROFESOR

Factor 2: Apoyo Social del profesor	**Act. 1**	**Act. 2**	**Act. 3**	**Act. 4**
El profesor nos ha facilitado la solución de los problemas	2,31	2,29	2,25	2,30
El profesor ha respondido rápido a mis dudas	2,67	2,62	2,59	2,50
Nuestro profesor nos ayudó a resolvernos dudas sobre la tarea	2,27	2,36	2,45	2,43
Nos animó cuando nadie participaba en el grupo	1,69	1,76	2,36	2,27
Nos ayudó a trabajar en equipo	1,90	1,93	2,25	2,32
Hizo sugerencias cuando fue necesario	2,13	2,12	2,39	2,48

FIGURA 2: EVOLUCIÓN DE LA MEDIA "APOYO SOCIAL PROFESOR"

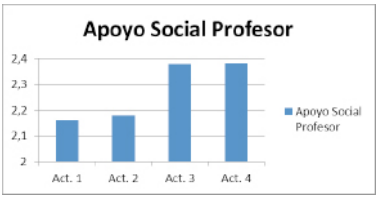


TABLA III: PUNTUACIONES APOYO SOCIAL GRUPO DE IGUALES

Factor 3: Apoyo Social Grupo de Iguales	**Act. 1**	**Act. 2**	**Act. 3**	**Act. 4**
Hemos organizado entre todos la resolución de la tarea	1,77	1,79	1,93	2,20
Las dudas sobre la tarea las hemos resuelto entre los compañeros	2,17	2,05	2,23	2,32
Me he sentido sólo/a cuando participaba en los foros	2,23	2,02	2,09	1,91
Mis compañeros/as han respondido a las cuestiones que planteaba	2,21	1,95	2,20	2,32
Mis compañeros/as han respondido con rapidez a mis aportaciones	1,98	1,74	2,11	2,11

FIGURA 3: EVOLUCIÓN DE LA MEDIA "APOYO SOCIAL IGUALES"

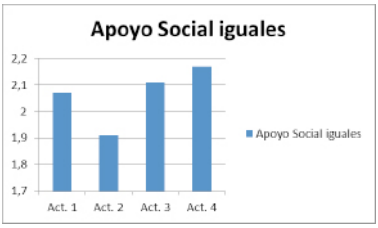


TABLA IV: PUNTUACIONES SATISFACCIÓN ALUMNADO

Factor 4: Satisfacción del alumnado	**Act. 1**	**Act. 2**	**Act. 3**	**Act. 4**
Resultados	1,94	1,83	2,16	2,44
Organización del trabajo en equipo	1,79	1,55	1,80	2,05
Cohesión del equipo	1,58	1,48	1,67	1,84
Debates y diálogo	1,87	1,60	1,71	1,79
Distribución de tareas	1,81	1,45	1,76	2,02
Dinamización y tutoría	1,79	1,62	1,89	1,93
Técnica de resolución de la tarea	1,90	1,67	1,96	2,19

FIGURA 4: EVOLUCIÓN DE LA MEDIA "SATISFACCIÓN"



Salud y enfermedad mental, dos caras de una misma moneda. Solo en COMUNIDAD se logrará crear una nueva realidad

Cecilia Escudero de Santacruz
Brigitte Patricia Orjuela Sánchez
Maria Constanza Pardo Sarmiento
Pontificia Universidad Javeriana

Presentación

Tenemos el gusto de presentar esta ponencia para compartir la experiencia de construcción colectiva del Programa Intervenciones APS/PUJ-HUSI/Colciencias Reducción de la Carga del Trastorno Mental. Consideramos que esta apuesta es pertinente en el Eje 3 para generar un intercambio de experiencias, y la reflexión sobre el uso y la dinamización de procesos de producción creativa usando como estrategia comunicativa, de difusión y de educación las Redes Sociales, así como también la formación en educomunicación. Este programa tiene como protagonistas diferentes actores y diferentes sectores que interactúan y se conjugan para construir una comunidad de aprendizaje mutuo donde la persona es eje.

El proceso recién comienza ya que el Programa tiene una pro-

yección a mediano plazo de cinco años; y a largo plazo se espera que haya sido apropiado por actores múltiples que viven múltiples realidades, que sumadas, multiplicadas y entrelazadas, nos lleven a tener un tejido vivo entre lo individual y lo colectivo.

Esperamos que esta experiencia sirva de intercambio positivo para compartir las dimensiones de la educación mediática y la competencia digital, en el actual contexto social y cultural de la salud mental en América Latina y el mundo.

Redes sociales desde la prehistoria

Las redes sociales son un elemento potenciador en la comunicación, interactividad y construcción de comunidad; en la sociedad actual el contacto, el vínculo y las relaciones pasan por las conexiones (Teoría de los grados de separación) – se habla de que somos con solo seis personas cercanas a todo el mundo- podemos hoy contar cuántos amigos tenemos para hacer real la canción de antaño de "– yo quiero tener un millón de amigos, y así más fuerte poder cantar-" .[7]

> "Hoy en día nuestras vidas están repartidas entre dos mundos, el online y el offline. Cada uno tiene su propia lógica, su propio código de comportamiento y cada uno exige una estrategia diferente".[8]

Las redes sociales son tan antiguas como la humanidad misma, y de ello dan cuenta las evidencias en las cuevas de *Keops, Kefren y Micerino*, donde ya se encuentran los primeros grafos que nos permiten ver primeras redes y estructuras sociales.

Sin embargo, hoy se nos presentan como evolución tecnológica y como concepto complejo susceptible de estudiar desde diferentes ángulos; en las matemáticas o la analítica se nos plantea la teoría de grafos, donde la red es una serie de puntos vinculados por relaciones

7. Roberto Carlos. Brasil
8. El amor en los tempos de internet. La más decisiva de las batallas. Revista Arcadia. Entrevista al sociólogo Zygmunt Bauman. Bogotá, D. C., septiembre 2013.

con determinadas propiedades.

Y si lo vemos desde el punto de vista antropológico o sociológico son las estructuras de las relaciones personales formadas por nodos interconectados.

Las redes han contribuido a construir conocimiento, a transformar los entornos, a lograr nuevos aprendizajes. Y con la aparición de Internet y las herramientas Web 2.0, la explosión de redes sociales emerge como un ejército de aliados para derribar cualquier frontera real o imaginaria.

Ahora es posible nos sólo formarlas, intuirlas y analizarlas, sino visualizarlas; redes y nodos aparecen en las pantallas para anunciarnos caminos posibles, ya sin oráculos ni acertijos como en Delfos; las conexiones, que antes eran ocultas físicamente se pueden sentir y hasta palpitar al unísono con ellas.

La pregunta entonces es ¿cómo potencializar el intercambio, la colaboración, la construcción de comunidades de aprendizaje en todos los ámbitos, la gestión del conocimiento, la publicación y comunicación de contenidos, la posibilidad de crear redes de contacto que van creciendo de forma exponencial?

Retomando a Bauman y la dualidad que plantea, vale la pena traer su mirada sobre dos mundos el *online* y el *offline* y la diferencia entre comunidad y red:

> "Ciertamente en el mundo online es más fácil estar cerca de la gente que amamos, de aquellos seres humanos cuya compañía necesitamos; y también es más fácil evitar la horrorosa sensación de estar solos, abandonados, inermes, desamparados, de ser innecesarios y olvidados. Pero hay dos formas de "estar cerca" y la forma online es supremamente diferente de la offline. Cada una tiene sus ventajas, pero también un costo. Al pasar de un tipo de cercanía a la otra se gana y se pierde algo…"

> "Pertenecer a una comunidad es una situación mucho más estable, segura y confiable que tener una red, aunque ciertamente es más restrictiva y coercitiva. Una comunidad lo observa a uno de cerca y le impone un margen de maniobra estrecho (puede excluirlo y exiliarlo

> pero nunca le permitiría irse voluntariamente). En cambio a las redes les importa poco o nada si uno obedece sus normas (si es que las tienen)".
>
> "…Los miembros de las redes existen, en principio, para compartir alegrías pasatiempos y otros intereses. Casi nunca se pone a prueba su disposición para rescatarnos de nuestros problemas, y extraño sería que pasaran dicha prueba".[9]

Pero la prueba se convirtió para nosotros en una apuesta, en un sueño tejido por años y años dedicados a realidades que han "tocado" siempre a las personas con alguna diferencia en un mundo; personas que por todos los caminos posibles buscan la igualdad para que "la vida sea más fácil, más glamorosa, más feliz"; y reine la democracia en todos los rincones de la Tierra.

Cómo se inició esto o pensando sobre lo hecho

Los nexos entre el campo de la salud y el de las tecnologías de la comunicación han ido *in crescendo*, en buena parte inscritos en el marco de la e-salud y de la telemedicina. Los artículos acerca de las posibilidades de difusión, formativas y terapéuticas exponen resultados interesantes e incluyen, así mismo, inquietudes acerca del impacto, de la efectividad y de la temida ruptura de lazos relacionales basados en la contigüidad.

Una de las preocupaciones corrientes, por ejemplo, en la educación clínica gira en torno al reemplazo de pacientes reales por pacientes virtuales, dado que un sustento central de esa práctica es el contacto directo que implica ver, tocar, oler, poniendo en contacto partes del cuerpo del médico con el del consultante. (De Santacruz 2012).10

En lo que concierne al terreno de la salud mental, estas dudas

9. Ibidem.
10. De Santacruz, Cecilia (2012) La exigencia de la encarnación y el papel de la virtualidad en la enseñanza / aprendizaje de la clínica médica. (Inédito).

surgen ante el efecto perturbador de las mediaciones en la empatía, en la observación de los gestos y expresiones y en la necesaria resonancia ante el sentir y pensar del otro.

Por su parte los usuarios, población general, estudiantes o personas con distintas patologías, anotan un aumento en la frecuencia de uso de las tecnologías y en la búsqueda de información que, especialmente en quienes padecen algún trastorno y en sus familiares, se aúna a la persistencia del deseo de una comunicación cara a cara con los miembros del equipo de salud.[11]

Pero todavía buena parte de las experiencias vinculando la salud mental y las tecnologías de la comunicación, particularmente las abiertas a todos los públicos, están centradas en la modalidad de transmisión y entrega de conocimientos, siendo menos frecuentes las que promueven la interacción social. Responder a ese propósito fue el reto al que nos enfrentamos en el Programa que, a través de cinco proyectos,[12] pretende desarrollar y evaluar intervenciones, enfatizando en los apoyos institucionales, familiares y comunitarios para las personas con trastorno mental grave y sus parientes o cuidadores.

Varias consideraciones surgen al ubicarse en este contexto, una primera de carácter ontológico y epistemológico, la segunda, de orden conceptual y metodológico y la tercera, ligada con la técnica.

La primera consideración, está esbozada por la *engañosa paradoja* de acudir a la realidad virtual para contribuir a que algunos puedan desplazarse de otro mundo figurado para incluirse en el espacio concreto de la vida corriente.

Lo anterior porque los criterios más preciados para diferenciar entre la salud y la enfermedad mental, por las disciplinas que las abordan, han sido el "contacto con la realidad", es decir la posibilidad de un sujeto para diferenciar entre su mundo interno (pensa-

11. De Santacruz, Cecilia; Luengas, Adelaida y Santacruz, Hernán. Psiquiatría, información acerca de la enfermedad e *internet. Poster.* XLIX Congreso Nacional de Psiquiatría. Santa Marta, octubre de 2010.
12. Programa Intervenciones en salud mental orientadas por la APS y reducción de la carga de trastornos mentales generadores de mayor cronicidad y discapacidad. Colciencias. Unión Temporal Pontificia Universidad Javeriana – Hospital Universitario San Ignacio – Centro de Memoria y Cognición Intellectus, apoyada en una red de conocimiento conformada por varias instituciones.

mientos, fantasías), y el entorno, sinónimo de realidad objetiva y material; igualmente, la posibilidad de reconocer y mantener delimitaciones personales (persistencia del si mismo), temporales (pasado, presente y futuro) y espaciales (ubicación geográfica y local).

Se valora también la ausencia de alucinaciones, éstas corresponden a percepciones sin objetos asequibles, o de delirios que son producciones surgidas de la imaginación que la persona defiende como verdaderas sin que puedan corroborarse acudiendo a la lógica tradicional.

En este sentido la virtualidad podría asimilarse a estas construcciones calificadas de patológicas por cuanto comparte una cierta inmaterialidad, el cruce de lógicas diversas, las producciones fantásticas independientes de su creador, alternativas asincrónicas de comunicación, e incluso el asumir identidades distintas a la propia u obviarla totalmente ante los demás.

Sin embargo, es claro que, como también sucede con las producciones artísticas, se trata de elaboraciones humanas que apelan a la capacidad de fantasear y crear a partir de la interacción de ésta con las otras realidades, y por ello se constituiría en una oportunidad valiosa para, por el contrario, comprender mejor la enfermedad, brindar apoyo y favorecer el intercambio.

La segunda consideración se refiere a cómo alcanzar la dosis de creatividad y empeño para configurar dos comunidades: la del equipo, sus conocimientos y experticias en torno a los medios, y la de quienes accederán a éstos, sus expectativas, para luego fundirlas en una sola mediante las opciones de comunicación en doble vía.

Y la tercera, al esfuerzo en la búsqueda de las mejores propuestas encaminadas a llamar la atención y facilitar el acceso a un espacio cuyo sello fuese la solidaridad y la comprensión, compitiendo en y con un universo multicolor, veloz, deslumbrante, con lenguajes directos y propósitos variados.

Todo lo anterior ubicado en un entorno en el cual se privilegia la comunicación oral y presencial, las oportunidades de tratamiento y rehabilitación son limitadas, y la exclusión de las personas con trastorno mental y sus familias es usual; donde los medios no son

el mejor espejo de la cotidianeidad en tanto que frecuentemente la falsean, evento que en el caso del estigma vinculado a los trastornos mentales se repite casi en el mundo entero.

Lo virtual como potencia y la potencia de lo virtual

Pero la exploración en el ámbito de la teoría y de los posibles modelos, actividad que desveló inicialmente, fue dando paso al entusiasmo por encontrar posibilidades y al esfuerzo por concretarlas. Es evidente que la articulación se dio en la medida en que la fórmula: comunicación, educomunicación, Web 2.0 personas con trastorno mental, sus familias, asociaciones, psicólogas, geriatras, historiadores, matemáticos, politólogos, artistas, diseñadores, pedagoga, comunicadora, periodistas… Más de 50 personas tendían *puentes líquidos* que hacían comprensibles esas nuevas modalidades expresivas.

Ver concretarse esas modalidades en la función inicial de crear una marca donde líneas de colores representaban los proyectos y daban forma a los propósitos del Programa con un entramado que significaba la inclusión por y con otros, e identificarlo con un nombre: Punto de Apoyo, generó una sensación de logro traducida luego en propuestas para configurar un espacio virtual con ideas transformadas día a día.

Un Marca con objetivo, significado y responsabilidad

La Imagen Corporativa nace de la necesidad de "traducir" el problema eje del Programa: reducir la CARGA del trastorno mental.

Nombre e imagen

> "Declaración de Alma Ata
>
> La APS es la asistencia sanitaria esencial basada en métodos y técnicas apropiados y aceptables, puesta al alcance de todos los individuos y familias de las comunidades con su plena participación y cuyo mantenimiento puedan costear el país y la comunidad en un espíritu de

autoresponsabilidad. La APS, a la vez que desempeña la función central del sistema nacional de salud, es parte integrante del conjunto del desarrollo económico y social de la comunidad. Es el primer nivel de contacto del individuo, la familia y la comunidad con el sistema nacional de salud".[13]

¿Están ustedes dispuestos a introducir las reformas necesarias para asegurar la disponibilidad del personal y de la tecnología suficiente para extender a todo el país en los próximos decenios y a un costo accesible, la APS?[14]



La APS privilegia la participación de la comunidad y su papel protagónico en el mantenimiento de la salud, no solo para reducir los costos económicos que la enfermedad representa sino para reducir la carga que afecta a la persona, a la familia, al Estado como garante de oportunidades y derechos; es decir la carga afecta a la sociedad toda.

Imagen

13. Atención primaria en salud. Arequipa 2011. Md. MSP Ismael Cornejo - Rosello Dainderas.
14. *Discurso del doctor. A. Mahler. Dg. OMS. Ceremonia de apertura de la "Conferencia internacional sobre atención primaria de salud".*

Al inicio del año 2013 y con base en el Proyecto (documento) presentado por la PUJ_HUSI sobre el Programa a Colciencias, el diseño se enfocó a mostrar el desarrollo del mismo y de la relación entre los cinco proyectos que se intrincan en una figura compuesta por varios colores.

No obstante la idea era centrase en aquello por lo que el Programa trabaja, en la razón de SER: la persona con trastorno mental y su familia. Así se trabaja con imágenes lineales de cabezas, quizá por la creencia de que el problema de la enfermedad mental reside en el cerebro.

Se hace una puesta en común con los integrantes del Programa y se decide "subir" las imágenes al Blog con el fin de que a través de la participación se llegue a "una imagen y un nombre: LOGOSÍMBOLO.

La idea de que la persona es un TODO lleva a considerar el cuerpo como figura y a otros cuerpos (proyectos) que lo envuelven con sus acciones y resultados de su trabajo a través de diferentes estrategias: formación, asesoría, acompañamiento y evaluación; comunicación ; participación; sistematización y transferencia.

La figura se muestra "acunada", apoyada, abrazada por "OTROS" los cinco proyectos del Programa con cinco colores: P1 azul, P2 verde, P3 naranja, P4 amarillo, P5 vinotinto.



Eslogan

Ha de ser simple, sonoro, que "diga" lo que debe decir; de fácil recordación.

El nombre "oficial" del Programa es demasiado largo; sin embargo luego de varios intentos se llega a la conclusión de parte de este nombre oficial debe conservarse, especialmente en lo referente a las instituciones partícipes y que otra parte debe "decirle" a la gente usuaria más que a ninguno otro.

Programa APS/PUJ-HUSI/Colciencias Reducción carga trastorno mental

Pero faltaba una conexión con lo que busca y lo que busca es el APOYO.

Así el Eslogan: APS Punto de Apoyo

Tanto imágenes como textos de nombre, apellido y ESLOGAN se "unen" dentro de un círculo que representa a la comunidad que es el EJE de la Atención Primaria en Salud-APS.

Empezando a tejer las redes -Atención Primaria en Salud-APS

"*Las Redes son formas de interacción social, definida como un intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones en contextos de complejidad. Un sistema abierto y en construcción permanente que involucra a conjuntos que se identifican en las mismas necesidades y problemáticas y que se organizan para potenciar sus recursos"*.[15]

Objetivo del Programa

Estructurar, desarrollar, seguir, evaluar y ajustar participativamente intervenciones en salud mental en distintos ámbitos, en Bogotá y otras regiones del país, en el marco de la estrategia de atención primaria en salud, que contribuyan a reducir la carga definida,

15. Conclusiones de las jornadas sobre Gestión en Organizaciones del Tercer Sectorcitadas por Cristina Alemañy Martínez.

indefinida, oculta y futura de enfermedades mentales generadoras de mayor cronicidad y discapacidad.

"…*Una sociedad fragmentada en minorías aisladas, discriminadas, que ha desvitalizado sus redes vinculares, con ciudadanos carentes de protagonismo en procesos transformadores, se condena a una democracia restringida".* [16] *Y* es en este contexto donde iniciamos el proceso de tejido donde los Proyectos que conforman el Programa, van a encontrar la sinergia y el lugar para desarrollar su interacción y donde se inicia el proceso educomunicativo.

Así el conocimiento que está al interior de cada Proyecto junto a la experiencia de los profesionales, necesita ser compartido para que estando de cara a la comunidad pudiera ser transformado, apropiado, cuestionado… Es por ello que para nosotros la *"…intervención en red es un intento reflexivo y organizador de esas interacciones e intercambios, donde el sujeto se funda a sí mismo diferenciándose de otros".*[17]

Este es el valor agregado de nuestro Programa que busca hacer real la estrategia de APS y los lineamientos de la Políticas de Salud Mental; usando el poder potenciador de las RRSS para tender puentes entre profesionales, administradores, familias y personas que conviven con "la carga" que implica la enfermedad mental. Ser Punto de apoyo, vaso comunicante, voz y ágora.

Si pensamos en el para qué de las RRSS, uno de los intereses, para nada nuevo, es servir a propósitos nobles como la educación, la salud, el bienestar. El Programa se fundamenta en principios que es posible promover en las redes: colaboración, solidaridad, democratización del conocimiento e interacción horizontal para que la voz de todos sea escuchada y comprendida.

La Red APS Punto de apoyo, centra su atención en las personas, sus necesidades, la de los profesionales de la salud, la de las familias, cuidadores, organizaciones y asociaciones, investigadores, gobiernos y personas con enfermedad mental.

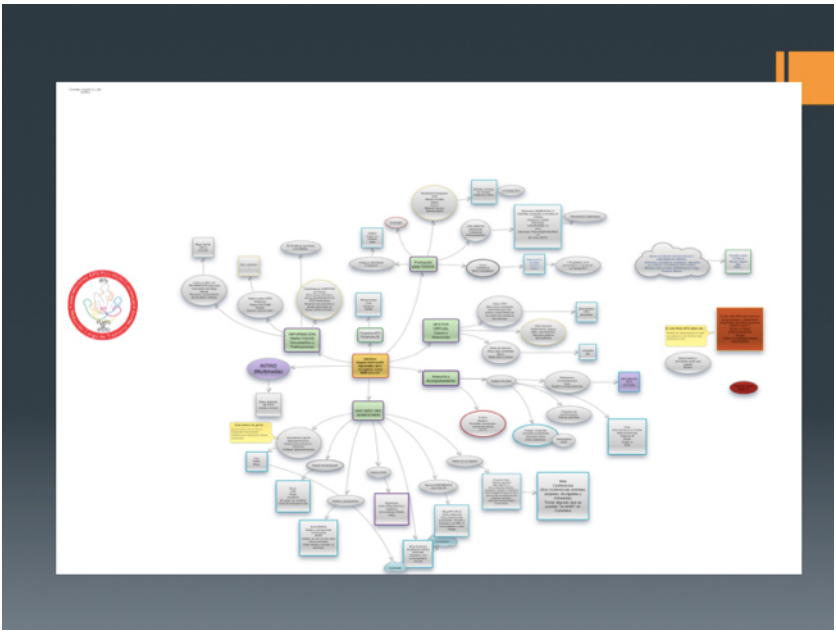
16. Ibidem.
17. Ibidem.

Los primeros lazos…

En el camino recorrido hasta hoy hemos empezado a tejer los lazos para ser Punto de apoyo, así hemos logrado…

Diseñar desde lo conceptual hasta lo estructural la Red APS

ARQUITECTURA 06-13



Esta arquitectura muestra a las posibilidades tecnológicas de comunicación: sitio Web, redes sociales, educación virtual, asesoría y acompañamiento, información, telemedicina, medios masivos…; así como también los desarrollos y alcances de cada proyecto y los usuarios a los que beneficia.

Una red que visibiliza las múltiples posibilidades de interacción, comunicación, educación, atención, apoyo y servicios, en los participan todos los actores sociales y que buscan general redes a nivel nacional (Colombia), regional (America Latina) que pueden ser compartidos y ser fuente de conocimiento abierto.

El potencial de esta red está en la capacidad de impactar desde diferentes sectores: en el cuidado, reducción de la carga, bienestar, en la transformación institucional, en la investigación, en la academia, en los derechos y en las posibildades que abre para que los "otros" tengan voz y alternativas de participación cada vez más sensibles a su realidad.

Todos somos Punto de apoyo



En el contrato oficial el Programa va a cumplir nueve meses; en el "no oficial" las fecha de inicio y de finalización son inciertas; no porque en este punto y hora estemos "perdidos" por la tensiones y carreras cotidianas, la comunicación que muchas veces se trastoca, los ires y venires en una ciudad de casi ocho millones de habitantes, en un país que busca un acuerdo de paz para dar fin a un conflicto más antiguo que muchos de quienes trabajamos en el Programa APS; sino también por las alegría y recompensas cotidianas de la gente no tienen límite en el tiempo. Cada encuentro nos deja algo y ese algo es la fuerza que nos impulsa.

El otro que finalmente es nosotros porque, quién puede estar blindado de las contingencias y a la vez de las cosas bellas de la vida. Por ello en el Programa APS Punto de apoyo, buscamos por todos los medios, comenzando por el lenguaje mismo nombrar a la perso-

na; el paciente, como lo expresa Martin, es una imagen borrosa de lo que realmente es una persona; con sueños, tristeza, alegría y dolor; con miedo más a lo desconocido que a la misma realidad. Por ellos y con ellos trabajamos porque al final del camino, las diferencias que tanto queremos ocultar para ser parte de una sociedad "normal", son las que nos unen, las que nos nutren, las que perfilan a los seres humanos en un mundo que require, que pide, que hace visible un derecho elemental, la solidaridad.

> "Odio la palabra "paciente"… por el contrario, soy un sobreviviente del cáncer… soy ciclista, soy emprendedor…" " No existe ningún poder en la palabra PACIENTE y esta palabra no me describe como persona, puede que haya tenido cáncer pero estoy AQUÍ y AHORA".[18]

No queremos hablar aun de resultados o conclusiones porque estamos en el proceso de construcción y conformación de la comunidad, es el momento si, de reconocer la diversidad de los proyectos y aportes y la riqueza humana que hemos venido descubriendo en quienes trabajan en la actualidad en el sostenimiento de los objetivos del Programa y en quienes los hacen posible compartiendo día a día, el ser Punto de apoyo y saber que la salud mental es un tema que nos compromete a todos si queremos una sociedad distinta.

Referencias

"El amor en los tempos de internet. La más decisiva de las batallas." *Revista Arcadia*. Entrevista al sociólogo Zygmunt Bauman. Bogotá, D. C., septiembre 2013.

Castro, A. *et al.* "Telepsiquiatría: una revisión sistemática cualitativa". *Revista Medica Chile* 2012; 140: 789-796.

De Santacruz, Cecilia (2012) La exigencia de la encarnación y el papel de la virtualidad en la enseñanza / aprendizaje de la clínica médica. (Inédito).

18. CsentTrail Marketing Martin (Marty) Smith´s bolg

DE SANTACRUZ, CECILIA; SOLANO, MARTHA Y GIRALDO, CLAUDIA. De las relaciones próximas a las interacciones virtuales en una facultad de medicina. Universitas Médica. 54 (2). 2013.

DE SANTACRUZ, CECILIA; LUENGAS, ADELAIDA Y SANTACRUZ, HERNÁN. *Psiquiatría, información acerca de la enfermedad e internet. Poster.* XLIX Congreso Nacional de Psiquiatría. Santa Marta, octubre de 2010.

GARAY FERNÁNDEZ, JAVIER D., GÓMEZ-RESTREPO, CARLOS. Telepsiquiatría: innovación de la atención en salud mental. Una perspectiva general. Asociación Colombiana de Psiquiatría.i *Revista Colombiana de Psiquiatría,* ISSN (Versión impresa): 0034-7450 revista@psiquiatria.org.co

KHAZAAL Y, CHATTON A, COCHAND S, HOCH A, KHANKARLI MB, KHAN R AND ZULLINO DF (2008) Internet use by patients with psychiatric disorders in search for general and medical informations. PsychiatrQ. 79(4):301-9.

BORZEKOWSKI DL, LEITH J, MEDOFF DR, POTTS W, DIXON LB, BALIS T, HACKMAN AL AND HIMELHOCH S (2009) Use of the internet and other media for health information among clinic outpatients with serious mental illness. Psychiatr Serv.;60(9):1265-8.

MUÑOZ, MANUEL; PÉREZ-SANTOS, ELOÍSA; CRESPO, MARÍA; GUILLÉN, ANA ISABEL; IZQUIERDO, SARA. La enfermedad mental en los medios de comunicación: Un estudio empírico en prensa escrita, radio y televisión. Clínica y Salud. 2011; 22(2):157-173 http://www.psiquiatria.com/articulos/psiq_general_y_otras_areas/52627/

DE SANTACRUZ, CECILIA; SOLANO, MARTHA Y GIRALDO, CLAUDIA. De las relaciones próximas a las interacciones virtuales en una facultad de medicina. Universitas Médica. 54 (2). 2013.

MARTÍNEZ, C.A. (2008) Conclusiones de las jornadas sobre Gestión en Organizaciones del Tercer Sector.

MUÑOZ, MANUEL; PÉREZ-SANTOS, ELOÍSA; CRESPO, MARÍA; GUILLÉN, ANA ISABEL; IZQUIERDO, SARA. La enfermedad mental en los medios de comunicación: Un estudio empírico en prensa escrita, radio y televisión. Clínica y Salud. 2011; 22(2):157-173 http://www.psiquiatria.com/articulos/psiq_general_y_otras_areas/52627/

CANALCOMUNICA: educar a través del análisis de la actualidad y el diálogo con los medios

MªJosé Pedragosa
Belén Puebla
Elena Carrillo
www.canalcomunica.org

Resumen

Canalcomunica es el sitio web de referencia de análisis crítico de contenidos mediáticos de España donde, por primera vez de forma controlada y reflexiva, provocamos que emisores y receptores hablen sobre cualquier contenido que haya tenido un impacto social (noticia, programa, campaña), se escuchen y entiendan. Consideramos que hablar, escuchar, opinar y consensuar reflexiones para hacerlas públicas sobre un contenido que toca o impacta, como parte de la sociedad que somos, es algo con un inmenso valor académico, estemos en el curso o nivel que estemos. Si se hace desde una perspectiva ético crítica, y si además interviene el emisor del mensaje, el resultado es aún más positivo, porque otorga además al alumnado la visión realista de lo que acontece en los medios de comunicación.

En Canalcomunica es pues una herramienta educativa sin precedentes ofrecemos la posibilidad de: 1. Analizar contenidos mediáticos de actualidad (noticias, programas, anuncios) a través de

guías de dinámicas especialmente elaboradas para debatir en clase; 2. Consensuar opiniones y aportarlas al debate social abierto en la plataforma; 3. Dialogar directamente con las empresas responsables de dichos contenidos; 4. Desarrollar trabajos de producción alternativos de un tema concreto; 5. Dar a conocer estudios o investigaciones sobre cualquier aspecto interesante para la audiencia y la industria de la comunicación, otorgándoles utilidad y visibilidad; 6. Y desarrollar seminarios y actividades para que los alumnos puedan obtener reconocimiento de créditos ECTS.

Canalcomunica empezará a operar oficialmente en diciembre de 2013, pero ya se ha trabajado material tan impactante como la cobertura mediática del caso Bretón, el anuncio de Damm Mediterráneamente 2013, el programa de Gandia Shore, el caso de la fuga de anunciantes de Tele5, o la campaña de Aquarius de Políticos Extraordinarios.

Palabras clave: Diálogo social, análisis crítico, actualidad

1. Canalcomunica afronta una demanda social

La UNESCO reconoce[19] que la sociedad actual está sometida a infinidad de mensajes multidireccionales, sesgados, sobredimiensionados, tergiversados, agresivos o estereotipados que desorientan o generan apatía, dejando a la ciudadanía desprotegida en el proceso de la toma de decisiones y en la formación de criterio personal. Por ello considera de suma importancia el hecho de aprender a interpretar los mensajes de los medios y poder producir contenidos propios, así como el de compartirlos usando diversas herramientas o canales de información. Para ello es necesario que los individuos, las comunidades y las naciones adquieran nuevas habilidades basadas en las nuevas nociones de alfabetización.

19. http://www.unesco.org/new/es/communication-andinformation/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept

Por otro lado, según la Conferencia de Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible, RIO+20[20], realizada en junio de 2012, vivimos en una sociedad con unos patrones de consumo y de producción inviables e insostenibles, porque el índice de crecimiento, hoy, es superior al ritmo natural de la Tierra para reponer sus recursos, que son finitos. De hecho con el ritmo de crecimiento actual, necesitaríamos la superficie de dos planetas para poder abastecer a toda la población mundial y por tanto hay que tomar medidas urgentes para relajar ese ritmo de consumo.

Ambos problemas, la falta de espíritu crítico, y el sentido excesivamente consumista se trabajan desde Canalcomunica desde dos puntos de vista:

- Incidiendo en la educación de la ciudadanía con respecto al fomento del consumo responsable y la formación de opinión de forma objetiva, poniendo especial énfasis en todo el espectro del mundo educativo, desde la educación primaria hasta la universidad.
- Actuar de lleno alentando a los medios de comunicación y a las compañías anunciantes a consolidar su compromiso social a través de un periodismo libre y de estrategias de marketing responsables gracias a la interacción con esa ciudadanía, especialmente los más jóvenes.

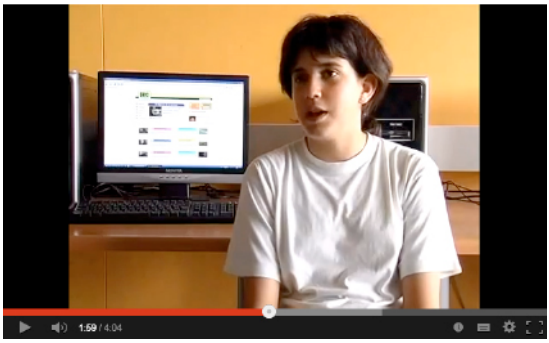
2. Canalcomunica nació empezó en 2005

Ante esta necesidad, la primera versión de Canalcomunica vio la luz gracias a la confianza depositada por el entonces CNICE (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa), ahora Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (IsfTIC) y tras 6 años de intensa actividad, Canalcomunica alcanzó a ser una excelente herramienta con la que

20. http://www.uncsd2012.org/content/documents/814UNCSD%20REPORT%20final%20revs.pdf

interactuaba el alumnado visionando anuncios o noticias y realizando ejercicios on line, llegando a tener registrados a más de 500 docentes de 237 centros educativos.

HTTP://YOUTU.BE/ZXEDMN5SPN8



La iniciativa duró hasta que en 2008 se convino junto con el Ministerio, dejar de actualizarla porque la tecnología de la web no permitía diálogos fluidos y, aunque aun hoy se sigue usando, se consideró que se había quedado obsoleta. Pero nos quedamos con información muy valiosa y la conciencia de que, en breve, llegaría el momento de convertir esa iniciativa educativa en un proyecto más actual.

Y el momento ha llegado. Los tiempos están cambiando y si bien el establecimiento de diálogos entre empresas de comunicación y sociedad podría resultar paradójico y utópico hace algunos años, la coyuntura general actual aporta condiciones inmejorables para llevar a cabo esta empresa por dos motivos:

- Porque la ciudadanía empieza a darse cuenta de que la tecnología ha puesto en sus manos el poder de cambiar las cosas y empieza a ser cada vez más crítica.
- Porque las empresas necesitan dar a conocer su compromiso con la sociedad a través de una comunicación ética y transparente, y porque a la vez que necesitan imperiosamente que "se hable bien" de ellas para volver a tener hueco en el mercado.

3. ¿Qué es, en definitiva, Canalcomunica?

Así pues la iniciativa Canalcomunica nació con una misión doble:

- Potenciar el sentido crítico de la audiencia y fomentar la conciencia de los medios de comunicación acerca de su responsabilidad en la construcción de opinión.
- Fomentar la educación de la ciudadanía en el consumo responsable, así como también el compromiso social de las empresas que promueven ese consumo.

En este sentido, Canalcomunica se constituye como el sitio referente del análisis crítico sobre contenidos mediáticos en España, promoviendo una comunicación responsable por parte de las empresas emisoras de mensajes masivos, un consumo responsable de esta información por parte de las audiencias fomentando el espíritu crítico y un canal para educar a las nuevas generaciones en el análisis de contenidos.

4. Los otros públicos de Canalcomunica

Canalcomunica se erige como una plataforma multidisciplinar que es usada por cuatro tipos de público diferentes:

- Para los grupos universitarios, institutos de secundaria y escuelas de primaria Canalcomunica es un complemento ideal para aprender las claves de los códigos de la comunicación analizando contenidos y produciendo sugerencias que van directamente a empresas reales.
- Para las organizaciones e instituciones Canalcomunica es una potente herramienta de expresión y el vehículo directo de contacto con las empresas de comunicación.
- Para las empresas de comunicación Canalcomunica se constituye como el sitio donde pulsar si están comunicando con-

forme las demandas de la sociedad y donde dar a conocer su política de comunicación ética y transparente.
- Para la opinión pública es un canal alternativo de expresión donde hacer llegar a las marcas sus impresiones y aportaciones constructivas.

5. ¿Cómo funciona la plataforma?

Los diálogos de Canalcomunica se enmarcan principalmente en un espacio virtual donde se produce un intercambio de impresiones sobre contenidos concretos (noticias, campañas, programas, acciones, etc.) con el fin de aclarar conceptos, acercar posturas y extraer conclusiones. De cada diálogo se extrae un informe que posteriormente se divulgará hacia la opinión pública en forma de nota de prensa. De forma secundaria se llevarán a cabo diálogos de forma presencial en diferentes entornos.

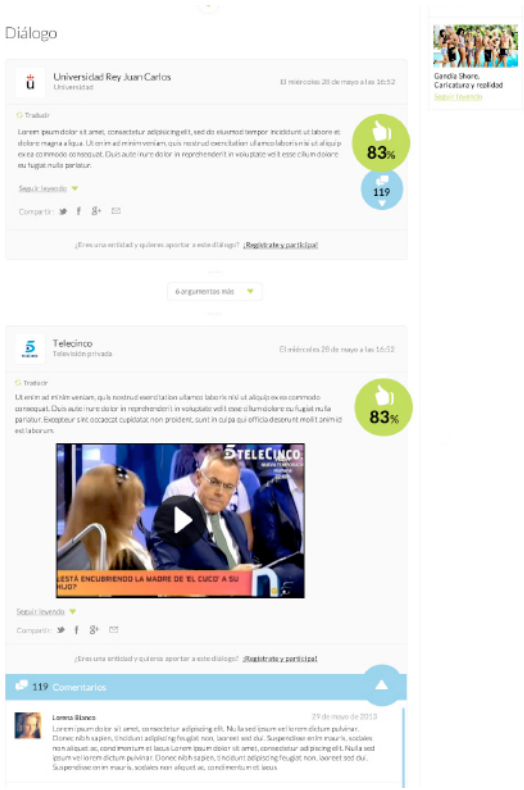
La diferencia entre Canalcomunica y los debates que se establecen en las redes sociales convencionales radica en dos puntos bien diferenciados:

1. Que los diálogos se establecen en un primer nivel entre COLECTIVOS, GRUPOS o ENTIDADES, sean educativas o no, y no entre personas a título individual garantizando una participación con opiniones reflexivas y sólidas, huyendo de la visceralidad e inmediatez de los criterios personales.
2. Que, como se aprecia en la maqueta abajo, en los diálogos siempre se invitará a participar al emisor del mensaje, ya sea un medio, una agencia o una marca, otorgando al diálogo un gran valor para todos los participantes.

EJEMPLO DE PLANTEAMIENTO DEL DIÁLOGO



EJEMPLO DE DESARROLLO DEL DIÁLOGO



5.1. Criterios para escoger contenidos a tratar

Los diálogos se abrirán siempre a partir de iniciativas de otras entidades o grupos educativos. Así por tanto cualquier entidad puede proponer a Canalcomunica dialogar sobre cualquier contenido mediático siempre y cuando cumpla parcial o totalmente algunos criterios establecidos, entre los que destacamos:

- Que haya tenido un impacto social, algo que se medirá a través del "analizador de sentimientos", una funcionalidad con la que contará la plataforma, sin que el impacto tenga que

ser necesariamente negativo (una campaña que haya tenido mucho éxito, una noticia criticada por la manera de contarla, un programa con mucha audiencia…)

- Que sea factible que el emisor participe en el mensaje, en referencia a la territorialidad del mismo y que, al mismo tiempo, se garantice que el emisor vaya a poder expresar su opinión siendo respetado.
- Que el mensaje sea estático y no tenga posibilidad de variación en el tiempo. Si cabe la posibilidad de que el diálogo se vea enriquecido o influido por lo que pueda acontecer en el tiempo (una noticia con posibilidades de evolucionar, una campaña
- Que tenga los suficientes elementos de análisis como para propiciar la reflexión desde diferentes puntos de vista.
- Que permita mostrar diversidad de opiniones.

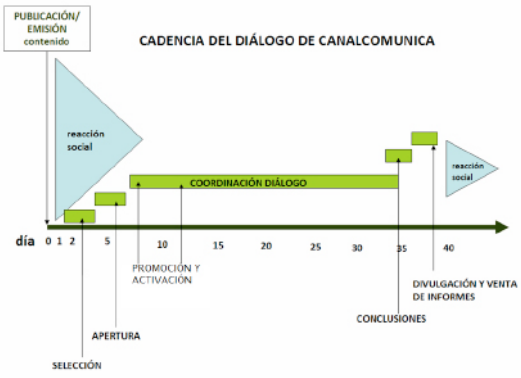
5.2. Espacio "propuestas para entendernos mejor"

Otro aspecto importante a destacar es el espacio "PROPUESTAS PARA ENTENDERNOS MEJOR" un sitio de declaración de intenciones donde otorgamos a emisores y receptores la posibilidad de que expongan sus propuestas y sus necesidades en materia de comunicación, y está pensado tanto para emisores como para colectivos receptores de cualquier índole, tanto en el ámbito educativo, como en el social o institucional:



5.3. Cadencia del diálogo y conclusiones del mismo

El diálogo dura el periodo de un mes y se inicia después de que el equipo de Canalcomunica revise los criterios de selección. Una vez activado, se promueve la participación por diversas vías invitando a participar a todos los grupos nombrados en el apartado 3 de este documento, haciendo especial hincapié en la participación de los emisores. Una vez pasado un mes, se cierra el diálogo, se extraen conclusiones que se envían a los medios de comunicación a través de una nota de prensa. En dicha nota se incluirán todos los grupos participantes, incluidos los grupos educativos de cualquier índole.



6. La estrategia del diálogo con los medios como herramienta educativa

6.1. ¿Cómo participar en Canalcomunica?

Como hemos dicho al principio, cualquier grupo educativo puede participar en Canalcomunica de forma totalmente gratuita. Sencillamente se requiere que el o la responsable de ese grupo (ya sea una clase o un grupo de la misma clase) se registre en la plataforma siguiendo las instrucciones que encontrará. Una vez dentro puede hacer tres cosas:

- Escoger un diálogo en el que considere interesante participar
- Aportar la posibilidad de abrir un diálogo con algún contenido que considere de interés.
- Paralelamente a las dos anteriores preparar la posibilidad de crear el espacio de DECLARACIÓN DE INTENCIONES

Cabe destacar que los usuarios a título individual pueden también registrarse, pudiendo solamente expresar su opinión sobre lo que aporta cada grupo o entidad, a modo de complemento de cada opinión.

6.2. Funcionalidades de Canalcomunica

1. Análisis crítico: En Canalcomunica elaboramos una guía didáctica que puede adaptarse fácilmente a cualquier nivel, y que ayudará al profesorado a abrir un debate en clase. De esta manera, y gracias a los diferentes criterios que se aprender a analizar e interpretar con espíritu crítico cualquier mensaje de comunicación masiva, desde campañas de publicidad o acciones de comunicación, hasta noticias, programas o reportajes, gracias a la guía didáctica que adjuntamos y que puede adaptarse fácilmente a cada nivel.

2. Consenso y aportación de opinión: Gracias a las guías didácticas que aportamos desde Canalcomunica el profesorado obtiene un guión sobre el cual plantear un debate en clase y una pregunta tras la visualización de cualquier contenido, ya sea un programa, campaña o noticia. Resulta enriquecedor ver además cómo el grupo en general deberá afinar la conclusión para que exista un consenso, dando lugar a una aportación rica, coherente, y fruto de una reflexión colectiva. En este sentido, Canalcomunica espera que, de cada grupo, se pueda aportar una conclusión u opinión en un espacio de 500 caracteres. Sin embargo el mensaje no tendrá que ser siempre textual, sino que se puede aportar opinión en cualquier formato.

3. Diálogo con emisores: en Canalcomunica aportamos la posibilidad de dialogar directamente con las empresas responsables los contenidos a analizar, con la genial oportunidad de conversar con una marca, una agencia o un medio, preguntar dudas y, por qué no, sugerir ideas.

4. Producción de alternativa: Por otro lado potenciamos el desarrollo de trabajos de producción alternativos de un tema concreto (un spot, una noticia, una sugerencia sobre la temática de un programa) para ser enviados directamente a los emisores cuyos contenidos han sido analizados y generar canales de comunicación directamente con esos medios.

5. Visualización de trabajos e interacción con los focos de esos trabajos. En Canalcomunica se ofrece la posibilidad de dar a conocer estudios o investigaciones sobre cualquier aspecto interesante para la audiencia y la industria de la comunicación, otorgándoles utilidad y visibilidad.

6. Obtención de créditos: También desde Canalcomunica podemos organizando seminarios y actividades para que los alumnos puedan obtener reconocimiento de créditos ECTS.

7. El marco operativo y el equipo de Canalcomunica

El presente proyecto se enmarca en la estrategia global de la asociación del mismo nombre, la Asociación Canalcomunica, que se constituyó el 5 de mayo de 2005 con capacidad jurídica y plena capacidad de obrar, careciendo de ánimo de lucro, y con los siguientes fines:

1. Promover, crear y desarrollar proyectos educativos y de sensibilización, basados en las tecnologías de la información y de la comunicación, con el fin de potenciar el espíritu crítico general en la sociedad.
2. Incentivar el intercambio de información y apertura de canales de comunicación entre diferentes entidades e instituciones que utilizan las tecnologías de la comunicación para potenciar el sentido crítico relativo a los medios de comunicación y la publicidad, con el fin de conseguir un aumento en la responsabilidad de los emisores de mensajes.
3. Crear mecanismos para lograr sensibilizar a la sociedad civil acerca del uso y percepción de los medios de comunicación (publicidad, televisión, prensa...) y, al mismo tiempo, concienciar a los propios comunicadores de su responsabilidad social con respecto a los mensajes que lanzan.

La naturaleza de Canalcomunica hace que este proyecto, que toca todos los sectores sociales, deba posicionarse como una iniciativa sin afán de lucro desde el principio, con el fin de generar confianza en los participantes.

Canalcomunica se desarrolla en el marco de una estructura abierta, horizontal, en red y colaborativa que, a su vez, opera con unos flujos de relación muy definidos dentro de un equipo de personas

compuesto por profesionales autónomas de diferentes ámbitos, y que se ocupan de la dirección, la comunicación, la acción comercial con empresas, la activación social con organizaciones, la motivación participativa de universidades y escuelas, la coordinación de diálogos y el desarrollo científico de los informes.

8. Lanzamiento de Canalcomunica

La plataforma de Canalcomunica se encuentra en estos momentos en proceso de desarrollo y tiene previsto iniciar su funcionamiento a pleno rendimiento en la primera semana de diciembre de 2013.

Sin embargo se ha venido trabajando en plataformas alternativas, con el fin de poner a prueba las dinámicas diseñadas, con los siguientes diálogos abiertos, accesibles desde el blog (http://canalcomunica.blogspot.com) y son:

- La cobertura mediática del caso Bretón - ¿Qué gana la ciudadanía con una cobertura tan extensa?
- Campaña Mediterráneamente 2013 de Damm - ¿Por qué la diversión y el buen rollo van siempre ligados a cánones de belleza?
- Programa de Gandia Shore, ¿caricatura o realidad?
- El caso de la fuga de anunciantes de Tele5 - ¿Qué impera más, los intereses o los valores?
- La campaña "Políticos Extraordinarios" de Aquarius - La polémica de Torrelodones.
- Vodafone en la parada de metro Sol - ¿Una marca en el metro?

Bibliografía

www.canalcomunica.org
http://canalcomunica.blogspot.com

Educação para os Media em Ação. Desenvolvimento de Boas Práticas para a Literacia Mediática e a Inclusão de Idosos e Crianças.

Simone Petrella
petrella.simone@gmail.com
Manuel Pinto
mpinto@ics.uminho.pt
Sara Pereira
sarapereira@ics.uminho.pt
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Campus de Gualtar, Universidade do Minho, Braga, Portugal

Resumo

Com o presente artigo pretendemos refletir sobre a relevância social de projetos intergeracionais dirigidos à promoção da comunicação e da aprendizagem, em torno e através dos media, entre gerações distantes e em situação de risco. Salientando o papel da Educação para os Media neste processo de inclusão e *empowerment,* iremos apresentar uma investigação-ação que está a ser desenvolvida num Centro Cultural e Social da cidade de Braga, no norte de

Portugal. Valendo-se da experiência e dos recursos dos Programas Intergeracionais e da Educação para os Media, a nossa ação pretende estimular a analisar trocas simbólicas e as dinâmicas de aprendizagem geradas no encontro mediático entre crianças e idosos. Utilizando os media como recursos educativos e relacionais, a ação pretende ainda desenvolver boas práticas para o combate à exclusão social e para a promoção da literacia mediática em grupos desfavorecidos.

Palavras-chave: Educação para os media – intergeracionalidade – inclusão - investigação-ação

Introdução

Na moderna sociedade em rede, de onde emergem novas linguagens e novas dinâmicas comunicativas, e num tempo de crise global, onde se desenham novas necessidades económicas, sociais e relacionais, a Educação para os Media é chamada a enfrentar novos desafios face a fenómenos emergentes como a exclusão digital e social. São, estas, consequências de fenómenos como o crescente envelhecimento populacional (UE, 2009) e o aumento das taxas de desemprego e dos níveis de pobreza[21]. É necessário pensar novas práticas educativas que centrem a própria ação nas gerações potencialmente mais frágeis, idosos e crianças (MATES, 2009, Comissão Europeia, 2011), e que promovam a inclusão e a comunicação entre estas. A Educação para os Media pode de facto desempenhar um papel importante no processo de inclusão de ambas as gerações, olhando para a oportunidade enriquecedora representada pelo encontro entre diferentes e distantes bagagens culturais e experienciais. As vantagens intrínsecas ao encontro intergeracional são multifacetadas. A partilha de experiências e conhecimentos pode gerar benefícios em termos de capital pessoal, familiar e social (Bourdieu, 1994; Palmeirão & Menezes, 2009), pode combater o isolamento social da

21. Champion for Digital Inclusion. The Economic Case for digital Inclusion: http://www.parliamentandinternet.org.uk/uploads/Final_report.pdf.

população mais velha e a sua exclusão digital, mas não só. Quando centrado nos media, nos seus conteúdos e na sua utilização, quando dirigido à criação de espaços informais abertos às trocas simbólicas, o encontro intergeracional tem o potencial para alimentar a aprendizagem daquelas competências que permitem agir e movimentar-se de forma autónoma, crítica e ativa na sociedade (Gamliel, Reichental & Ayal, 2007; MATES, 2009; Petrella, Pinto & Pereira, 2012).

2. Media e Intergeracionalidade: algumas experiências internacionais

Muitos trabalhos e experiências desenvolvidos nos últimos anos em vários países europeus e extra-europeus, representaram uma base teórica e ao mesmo tempo um guia para a construção da ação intergeracional objeto deste artigo. Entre todos, mencionaremos três investigações que considerámos particularmente relevantes durante a fase da criação e aplicação dos instrumentos metodológicos.

Bridging the Generation Gap in ICT Use: Interrogating Identity, Technology and Interactions in Community Telecenters representa a primeira importante investigação, desenvolvida em 2009 por investigadores da Universidade de Kingston e de Toronto, sobre o fosso e a interação intergeracional em *telecenters,* pontos fortes das políticas tecnológicas jamaicanas, e sobre as consequências da sua instalação na comunidade (Bailey & Ngwenyama, 2010). Foram escolhidos 5 *Telecenters* em áreas diferentes, urbana, rural e semi-rural, e foram utilizados diferentes métodos empíricos de recolha e análise de dados, tais como questionários explorativos, entrevistas aos usuários dos centros e observações não participantes, assim como a *Social Representation* e a *Network Analysis*. Explorando as questões relacionadas com as interações intergeracionais e sua associação com o uso da tecnologia, os autores concluíram que "sob a égide do uso da tecnologia para o desenvolvimento da comunidade, as interações intergeracionais ocorridas podem fornecer uma vasta gama de benefícios para as comunidades" (Bailey & Ngwenyama, 2010: 77).

A segunda investigação, *The Magic Box and Collage: Responding to the challenge of distributed intergenerational play*, desenvolvida em 2007 por investigadores da Universidade de Melbourne, explorou o papel dos media na mediação de atividades lúdicas entre netos e avós, principalmente em situações de comunicação à distancia (Vetere *et al.*, 2008). Nas três fases do trabalho os investigadores observaram a natureza da interação no jogo intergeracional com a utilização de artefactos materiais, como plasticina e comida, e não materiais, como as canções. Esta observação revelou-se propedêutica para a escolha da tecnologia de suporte a ser utilizada na terceira fase. Na segunda fase foram envolvidas famílias nas quais foi introduzida uma *cultural probe*, ou seja uma caixa trocada cada semana entre avós e netos, contendo diferentes objetos ligados à relação entre gerações e cuja função foi estimular o encontro e a reflexão sobre a intergeracionalidade. A terceira fase foi destinada à introdução numa das famílias, ao longo de uma semana, de uma *technological probe, Collage,* que permitisse continuar a troca iniciada através da caixa. *Collage,* um sistema de ecrãs partilhados, câmaras do telemóvel e *touch-screen* para a interação em tempo real, representou então o instrumento final de mediação da relação intergeracional à distância através do jogo, da partilha, da evocação de histórias e experiências e do reforço de competências digitais.

O último projeto, *Intergenerational Educational Encounters: A model of knowledge*, foi desenvolvido por um conjunto de investigadores israelitas, com o objetivo de analisar as trocas de conhecimentos que ocorrem no encontro 'tecnológico' entre gerações distantes, através de um Modelo de Conhecimento elaborado com base em trabalhos precedentes (Gamliel, Reichental & Ayal, 2007). Tomando a tradição dos Programas Intergeracionais em contexto escolar, a equipa de investigadores centrou o seu estudo numa escola conhecida pela sua componente multicultural e empenhada em inúmeras atividades que envolvem a comunidade onde é inserida. A forte presença das tecnologias e dos programas educativos construídos à sua volta, representou o fator determinante na escolha. O trabalho, realizado ao longo de 5 anos (1999-2004) consistiu numa breve formação

preparatória para crianças e professores (sobre a terceira idade e o encontro intergeracional) e numa gradual integração dos idosos na vida escolar, através da sua participação em atividades e eventos. Foram distribuídos 'papeis' diferentes mas equilibrados, sendo professores quer os idosos quer as crianças. Estas contribuíram para a aquisição de competências nas TIC por parte dos idosos, que por sua vez partilharam conhecimentos e histórias ligadas à cultura e às tradições pessoais e da comunidade; em conjunto realizaram um *e-book* e criaram uma base de dados com as lendas e os contos dos mais velhos, mas enriquecidos pelos mais novos.

3. O encontro mediático intergeracional: uma experiência em curso

> (…) a diferença entre idosos e crianças é superada por meio de relações de troca recíproca, mas assimétrica. Cada parte contribui com *inputs* diferentes, mas complementares.
>
> Gamliel, Reichental & Ayal, (2007: 18)

Como revelaram os estudos e os projetos internacionais citados, os media podem representar um precioso recurso educativo e relacional no encontro entre gerações distantes e mais vulneráveis, sobretudo num tempo de crise global onde parecem-se criar novas necessidades relacionais e de mediação intergeracionais22 (Ferland, 2006; Sampaio, 2008; Donati & Solci, 2011; Petrella, Pinto & Pereira, 2012).

Olhando para o panorama nacional, podemos observar a existência de políticas e investigações científicas nesta área ainda incipientes e lacunares, manifestando-se a falta de estratégias concretas para aquela parte da população em maior risco de exclusão (Dias, 2012) e uma tendência para reduzir a literacia mediática, enquanto

22. Como testemunha a instituição de 2012 como o Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade Intergeracional (Comissão Europeia, 2011).

resultado da Educação para os Media, à sua componente técnica ou tecnológica (CNE, 2011; Pereira, 2012). Torna-se cada vez mais necessário um ampliamento desta concepção tecnocêntrica de literacia mediática (Pereira, 2012) e um aprofundamento e repensamento dos processos de aprendizagem das competências mediáticas para as gerações socialmente mais vulneráveis (Comissão Europeia, 2011).

Estas considerações, somadas à escassez de material sobre o tema e à falta de iniciativas locais, levou-nos a empreender uma investigação-ação com crianças, idosos e jovens em risco do Centro Cultural e Social de Santo Adrião, em Braga, no norte de Portugal. A investigação, que teve início em 2012, Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre Gerações, pretende estudar e analisar:

- As trocas e partilhas de experiências, competências e conhecimentos na comunicação e interação (em torno e através dos media) entre idosos e crianças;
- A natureza dos capitais e recursos, pessoais e coletivos, envolvidos e investidos no encontro educativo;
- A forma como esta troca possa influir no processo de aquisição de competências sociais, técnicas e culturais que vão constituir/construir a literacia mediática de jovens e idosos;
- A influência de fatores contextuais e socioculturais na natureza da comunicação intergeracional e na aquisição de competências mediáticas.
- O papel de novos e velhos media na colmatagem do *gap* intergeracional e no processo de inclusão social de grupos desfavorecidos.

3.1. Investigar e agir

Não existe um método perfeito e universal para estudar e compreender as dinâmicas relacionais entre gerações, e sendo cada contexto diferente e neste tendo cada grupo social necessidades e problemas diferentes (Kaplan *et al.*, 2002; Caronia & Caron, 2002;

MATES, 2009), torna-se fundamental olhar para o terreno. Ao longo do desenvolvimento da presente investigação, depois de ter efetuado um levantamento e uma análise de experiências e projetos locais em matéria de intergeracionalidade, algumas opções metodológicas revelaram-se mais adequadas do que outras, pelo que considerámos como abordagem metodológica mais apropriada a investigação-ação, na qual, como conceptualizado por Cesare Scurati (Elliott, Giordan & Scurati, 1993), a investigação se gera através da ação e a ação de mudança através da investigação.

Para Isabel Guerra a investigação-ação constitui uma nova aproximação da investigação, que "considera os actores não como objectos passivos de investigação, mas como sujeitos participantes" (Guerra, 2007: 53). No que se refere a esta metodologia, a experimentação é desenhada por teorias e hipóteses, mas essas são redesenhadas de volta pela prática, num processo em espiral entre análise e reconceptualização do problema, implementação do plano de intervenção e avaliação da sua eficácia (Kemmis & McTaggart, 1988). Não se trata de projetos bicéfalos, como nos lembra José-Carlos de Almeida, mas de uma conjugação e congregação de duas ordens de preocupações. A sua orientação "implica entrosar metodologias de investigação com praxologias da ação, sem esquecer a viabilidade da execução do projecto no seu conjunto, tendo em conta as contingências e constrangimentos inerentes a qualquer intervenção" (Almeida, 2001: 176).

Utilizada prioritariamente na intervenção em âmbito educativo, a investigação-ação cruza-se com os princípios e os pressupostos da tradição dos Programas Intergeracionais. Podemos observar este encontro através de alguns dos fatores de sucesso dos IPs (Springate, Atkinson & Martin, 2008; MATES, 2009):

- As atividade devem ser focadas no desenvolvimento de relacionamentos (entre as gerações);
- Os participantes devem estar completamente envolvidos na construção do programa e experienciar um sentido de pertença e poder, no seu planeamento e desenvolvimento;

- As atividades devem ser desenhadas para compreender e responder às necessidades de todos os envolvidos;
- As atividades devem ser apropriadas para todos os participantes, e os benefícios devem ser mútuos e recíprocos para todos os envolvidos.

3.2. Educação para os Media em Ação

A ação que nos propusemos realizar consiste na criação de sessões intergeracionais, encontros informais de jogo e partilha de conhecimento sobre e através dos media, que nos permitam atingir os diferentes objetivos prefixados. Os participantes na ação são os utentes de três diferentes valências do Centro Cultural e Social de Santo Adrião: um grupo de utentes do Centro de Dia, idosos de idade compreendida entre os 68 e os 86 anos, um grupo de crianças do Centro de Atividades de Tempo Livre (9-16 anos) e um grupo de jovens em risco (12-17 anos). Os utentes das três valências passam na instituição boa parte do próprio dia, em particular os idosos, menos autónomos e em muitos caso entregues à instituição pelas famílias, e os jovens em risco, hospedados na instituição.

A ação teve início em novembro de 2012 com um período de adaptação na instituição, de conhecimento dos seus utentes e do seu funcionamento. Esta fase foi seguida por um diagnóstico, uma "análise das necessidades" (Guerra, 2007: 135), da situação presente e da situação desejada, útil para poder seleccionar os participantes para a ação. Este exercício torna-se necessário para ancorar o estudo à realidade social, respondendo a um problema ético, como levantam Paulo Freire e Antonio Gramsci a propósito da alfabetização de camponeses e da linguagem da ideologia (Gramsci, 1975; Freire, 1977), respondendo a perguntas como: Vamos ensinar o que achamos necessário, mas a que preço? Que prometemos com aquelas competências? Que veiculamos? É portanto necessário encontrar um equilíbrio entre as competências que achamos fundamentais para uma plena literacia mediática e as competências por cuja aprendizagem os participantes estão intencionados a esforçar-se,

num trabalho de negociação e construção dialéctica de significado, típico do processo educativo e interventivo. Através de entrevistas de diagnóstico e observação participantes durante algumas atividades realizadas no Centro entre novembro de 2012 e abril de 2013, pretendemos:

- Conhecer os participantes, as suas competências sociais e culturais, o grau de literacia e a predisposição e o interesse na ação;
- Conhecer as motivações e as perceções que influenciam o uso e o consumo dos media em casa e no CCSA;
- Conhecer as motivações e as percepções que influenciam e regulam a comunicação e relação com a outra geração, em família e no CCSA.

Esta fase foi acompanhada pelo planeamento da ação e por uma ação experimental que teve lugar entre maio e junho de 2013. Nesta fase efectuámos seis sessões intergeracionais23 com os 21 utentes seleccionados (5 crianças do ALT, 7 do CATL-Apoio Crianças em Risco e 12 idosos do Centro de Dia), de forma a adaptar os instrumentos, avaliar a eficácia e a pertinência da ação e analisar a resposta dos participantes.

A primeira atividade que apresentamos consistiu na criação de um jogo de tabuleiro original; dois grupos intergeracionais tiveram de enfrentar diferentes desafios como responder a perguntas de cultura geral, desenhar e falar por gestos. Os temas foram a cultura popular, a história e a geografia de Portugal, a evolução e os conteúdos mediáticos, personagens famosas, etc. Objetivos principais foram:

- Permitir o encontro e o conhecimento mútuo entre os participantes;

23. O resumo das atividades, as imagens e os comentários dos participantes são disponíveis no blogue do projeto: http://intergeracoesmediaticas.blogspot.pt/.

- Incentivar a interação entre as gerações através do jogo;
- Estimular trocas sobre representações, conteúdos e consumo mediático.

Numa outra sessão realizámos um concurso fotográfico, no qual tivemos a oportunidade de falar sobre a evolução tecnológica da fotografia e de refletir sobre a pessoal experiência no Centro, 'verbalizando-a"' através da fotografia. Na sessão seguinte, escolhemos, por votação, as melhores fotografias realizada pelos pares intergeracionais, fotos que serão expostas no Centro numa das próximas atividades.

'Um jornalista em Santo Adrião', teve como objetivos a partilha de experiências e visões sobre a importância e o significado social do trabalho, da família e das tecnologias, fortalecer o relacionamento e o conhecimento mútuo e desenvolver a escrita jornalística. As crianças, munidas de crachás de vários diários portugueses, tiveram a oportunidade de entrevistar os idosos sobre estes assuntos (falando da infância, da vida profissional, do papel de avó e da relação com a tecnologia). Os idosos, lisonjeados por serem entrevistados por jornalistas, não hesitaram em partilhar os seus conhecimentos e histórias de vida, que as crianças gostaram de ouvir.

Uma outra atividade realizada foi 'A Caixa Mágica'. Aos participantes foram entregues caixas contendo discos de vinil, *joypads*, disquetes e cassetes, um rádio dos anos '60, polaroids, etc. Estes objetos tiveram a capacidade de despertar memórias e, ao mesmo tempo, provocar novas descobertas. No final, num exercício de escrita criativa, e cada grupo criou uma história com todos os objetos incluídos na caixa, dando asas à imaginação e à criatividade. A troca de conhecimentos e histórias foi natural e tivemos a oportunidade de assistir a explicações interessantes sobre o funcionamento dos rádios antigos, pelos mais velhos, ou de uma Playstation, pelas crianças, comparando a coincidência entre o passado e o presente e o papel dos media nas histórias partilhadas. Fase sucessiva será a realização de sessões semanais durante o inteiro ano lectivo 2013/2014.

4. Conclusão

"Fazer dos media oportunidades de encontro e não de afastamento entre as gerações" (Rivoltella*,* 2003: 36-37) é o objetivo primário de uma ação através da qual contamos contribuir para a promoção de (mais e duradouros) projetos e iniciativas que utilizem os media como recursos educativos e inclusivos, no combate ao fosso intergeracional e à exclusão digital e social. Acreditamos que a construção e a promoção de boas práticas neste domínio passe, obrigatoriamente, pela compreensão da natureza dos capitais investidos, e trocados, na comunicação e interação entre gerações distantes, pela análise dos benefícios de um encontro intergeracional em torno e através dos media e, neste encontro, pela identificação dos fatores que podem influir na aquisição de competências mediáticas.

Bibliografia

Almeida, J-C. (2001). "Em defesa da investigação-acção", *Sociologia, problemas e práticas*, 37: 175-176.

Bailey, A. & Ngwenyama, O. (2010). "Bridging the Generation Gap in ICT Use: Interrogating Identity, Technology and Interactions in Community Telecenters", *Information Technology for Development*, 16(1), pp. 62–82.

Bourdieu, P. (1994). *Razões práticas,* Oeiras: Celta.

Caronia, L. & Caron, A. (2002). "Investigando sobre los medios: una reflexión sobre la metodología", *Comunicar,* 18: 15-19.

Comissão Europeia (2011). *Active ageing and solidarity between generations 2012 edition. A statistical portrait of the European Union 2012* [online]. [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-EP-11-001/EN/KS-EP-11-001-EN.PDF, acedido em 04/05/2012].

Concelho Nacional da Educação (2011). "Recomendação n.º 6/2011 sobre Educação para a Literacia Mediática" in *Diário da República, 2.ª série — N.º 250 — 30 de Dezembro de 2011*. [online].

[http://dre.pt/pdf2s/2011/12/250000000/5094250947.pdf, acedido em 09/01/2012].

DIAS, I. (2012). "O uso das tecnologias digitais entre os seniores", *Sociologia, Problemas e Práticas,* 68: 51-77.

DONATI, P. & SOLCI, R. (2011). *I beni relazionali,* Torino: Bollati Boringhieri.

ELLIOTT, J., GIORDAN, A. & SCURATI C. (1993). *La ricerca–azione. Metodiche, strumenti, casi*, Torino: Bollati Boringhieri.

FERLAND, F. (2006). *Os avós nos dias de hoje,* Lisboa: Climepsi.

FREIRE, P. (1977). *Acção Cultural para a libertação*, Lisboa: Moraes.

GAMLIEL, T., REICHENTAL, Y. & AYAL, N. (2007). "Intergenerational Educational Encounters: Part 1: A Model of Knowledge", *Educational Gerontology*, 33(1): 1-22.

GRAMSCI, A. (1975). *Quaderni del Carcere*, V. Giarratana (ed.), 4 voll., Torino: Einaudi

GUERRA, I. (2007) [2000]. *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção*, Cascais: Principia.

KAPLAN, M. *et al.* (2002). *Linking Lifetimes: A Global View of Intergenerational Exchange Editors*, Lanham: University Press of America.

KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.

MATES (2009). *Guia de ideias para planear e implementar projectos intergeracionais.* [http://www.matesproject.eu/GUIDE_21_versions/Portugese.pdf, acedido em 12/04/2012].

PALMEIRÃO, C., & MENEZES, I. (2009). "A Interacção Geracional como Estratégia Educativa: um Contributo para o Desenvolvimento de Atitudes, Saberes e Competências entre Gerações", *I Congresso Internacional de Animação Sociocultural na Terceira Idade,* pp. 22-35, Chaves. [http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3961/1/FEP_Palmeir%c3%a3o_Cristina-dig3.pdf, acedido em 09/04/2012].

PEREIRA, L. (2012). *Conceções de literacia digital nas políticas públicas – estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação,* [online] Braga: Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho (Dissertação de Doutoramento em Ciências da Comunicação - Educação para os

Media). [online]. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19825, acedido em 13/09/2012].

PETRELLA, S., PINTO, M. & PEREIRA, S. (2012). "Literacia Mediática e Comunicação Intergeracional. Estudo das Trocas e Partilhas no 'Encontro' entre gerações distantes" in Pinto-Coelho, Z. & Fidalgo, J. (eds.) (2012). *Sobre Comunicação e Cultura: I Jornadas de Doutorandos em Ciências da Comunicação e Estudos Culturais*. [online]. [http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/101, acedido em 15/02/2013].

RIVOLTELLA, P. C. (2003). "Media e comunicazione intergenerazionale", *Dialoghi,* Março: 28-37.

SAMPAIO, D. (2008) *A razão dos avós,* Lisboa: Caminho.

SPRINGATE, I., ATKINSON, M. & MARTIN, K. (2008). *Intergenerational Practice: a Review of the Literature*. [online]. [http://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/LIG01/LIG01_home.cfm?publicationID=71&title=Intergenerational%20practice:%20a%20review%20of%20the%20literature, acedido em 02/04/2012].

UNIÃO EUROPEIA (2009). *Recomendação da Comissão de 20 de Agosto de 2009 sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva*. [online] http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:PT:PDF, acedido em 12/16/2011].

VETERE, F., DAVIS, H., GIBBS, M. & HOWARD, S. (2008). "The Magic Box and Collage: Responding to the challenge of distributed intergenerational play", *Jl.Human-ComputerStudies*, 67: 65–178.

"Los Jóvenes vistos por los jóvenes", un proyecto marco para incentivar la creación, participación y competencias comunicativas de los futuros profesionales del sector audiovisual

M. Gemma Teso Alonso
gtesoalonso@gmail.com
Coordinadora de "Los jóvenes vistos por los jóvenes" y del I+D "Jóvenes frente al cambio climático". Profesora de Procesos y Medios de Comunicación. Investigadora del grupo MDCS de la Universidad Complutense.

Resumen

El desarrollo del proyecto marco "Los jóvenes vistos por los jóvenes" ha permitido la comunicación social del discurso espontáneo, plural y alternativo de los futuros profesionales del sector audiovisual, enunciándolo a través del documental de creación.

Se trata de un proyecto de innovación audiovisual y educativa que trabaja con jóvenes y que fue puesto en marcha en el año 2001 en el centro público de educación superior para la formación profesional audiovisual y gráfica Puerta Bonita de Madrid, aunque su meto-

dología ha sido transferida para el trabajo en red entre diferentes centros públicos de educación superior en España. El perfil de estos estudiantes viene marcado por la mayoría de edad, entre los 20 y 30 años, con estudios de Bachillerato concluidos.

El objetivo original que impulsó la puesta en marcha de este proyecto consistió en lograr que jóvenes estudiantes de los diferentes ciclos formativos de grado superior de Comunicación, Imagen y Sonido, pudieran emplear los medios audiovisuales con los que se formaban profesionalmente para convertirse en autores de discursos audiovisuales originales y alternativos que ha sido divulgados a través de las "ventanas" que ofrecen los Medios de Comunicación Social (MCS) y los New Media.

El trabajo sistematizado con una metodología específica ha permitido que durante doce años este objetivo se haya cumplido con cada nuevo proyecto audiovisual gracias a la calidad profesional de los documentales de creación elaborados por los cientos de alumnos que han participado en este proyecto desde sus orígenes. Esta metodología ha supuesto el diseño de un original formato audiovisual adaptado a la producción documental en entornos educativos. Fruto de estas actividades, se han obtenido obras audiovisuales que constituyen la expresión de la percepción que tienen los jóvenes sobre el tema o tópico que se aborda monográficamente en cada proyecto concreto, potenciando el aprendizaje y desarrollo personal y cultural de los jóvenes participantes.

Palabras Clave: Jóvenes, Profesionales, Medios, Educación, Comunicación Alternativa, Framing, Transmedia.

2. Objetivos del proyecto

El primer gran objetivo, en estrecha relación con los siguientes, es que las obras audiovisuales elaboradas sean divulgadas en MCS de amplia cobertura y reconocimiento social. Los discursos de los jóvenes pretenden constituirse en obras para la comunicación social alternativa, que responden a los requerimientos propios de

la producción profesional, tanto por la calidad y originalidad de sus contenidos, como por su factura técnica y narrativa, promoviendo además la mejora de sus competencias profesionales específicas y el desarrollo de las competencias mediáticas y digitales de los participantes (Media Literacy Competences).

Un segundo objetivo de este proyecto marco consiste es garantizar el denominado "derecho de acceso" de los autores jóvenes a los MCS en sus diversos niveles de cobertura y plataformas de distribución. Este acceso se garantizará tanto para medios convencionales como Cine y TV (regional, nacional e internacional) como para las nuevas plataformas de distribución de contenidos en Internet y telefonía móvil.

El tercer objetivo tiene que ver con la búsqueda de los puntos de vista originales de los jóvenes en relación al tópico abordado. Los jóvenes buscan desvelar el *encuadre* o percepción que tienen del problema abordado, a la vez que trabajan para identificar los *enfoques mediáticos d*el mismo. El contraste de ambos, permite a los autores encontrar los contenidos y puntos de vista más originales para sus relatos.

El cuarto objetivo, estrechamente relacionado con el anterior, es potenciar la capacidad de análisis y valoración crítica de los jóvenes sobre el tema de trabajo en cada proyecto. El desarrollo de las diferentes actividades, su seguimiento y evaluación, permiten al equipo docente apreciar los cambios actitudinales en los jóvenes a lo largo del proceso de creación.

El quinto objetivo es la transferencia de la metodología específica de este proyecto a los centros educativos que han participado en las coproducciones llevadas a cabo en red durante los cursos 2008-2010 y 2011-2012, así como en encuentros para el desarrollo de nuevos proyectos.

Trabajamos también para crear materiales audiovisuales que sirvan a los docentes para las actividades en el aula. Diversos documentales producidos cuentan con guías que permiten el empleo de estas obras audiovisuales como herramientas didácticas. Las temáticas abordadas por los jóvenes en las doce producciones

llevadas a cabo, refieren a diversas áreas transversales del currículum de enseñanzas medias, contando con el valor añadido la calidad profesional y de que hayan sido jóvenes de edades y perfiles sociales próximos a los educandos los que han llevado a cabo las producciones.

En la última coproducción llevada a cabo hemos trabajado con un nuevo objetivo que ha consistido en investigar la comunicación social y alternativa del cambio climático. Para el desarrollo del proyecto *"Jóvenes frente al Cambio Climático (JFCC)*" se ha contado con la participación del grupo de investigación MDCS de la Universidad Complutense de Madrid con el fin de satisfacer este objetivo.

Metodología

La creación de los contenidos y el tratamiento audiovisual de Los jóvenes vistos por los jóvenes

Una característica formal de las creaciones documentales de *"Los jóvenes vistos por los jóvenes"* es que cada obra aborda el tema elegido de forma monográfica, es decir, cada proyecto audiovisual concreto se cierne en torno a un tema de manera que los jóvenes pueden investigar y profundizar hasta hallar las raíces y los detalles del conflicto abordado.

La creación documental en el marco de este proyecto sitúa el inicio de cada nueva producción audiovisual en un mismo punto de partida: varios grupos de jóvenes constituidos en equipos técnicos y creativos, se enfrentan a la tarea de construir un discurso documental original con una estructura formal de *puzle* y un tratamiento audiovisual próximo al documental de creación. En ese momento, las aulas de los ciclos formativos de comunicación, imagen y sonido se convierten en auténticos *laboratorios* para el análisis y la creación de discursos alternativos.

4.2 Desvelando el framing, desmontado tópicos.

A medida que el proyecto ha ido evolucionando, curso tras curso, la metodología ha ido concretándose progresivamente con el objetivo de facilitar la creación de un discurso verdaderamente original y alternativo por parte de los jóvenes. Con una o todas las herramientas que se describen a continuación, siempre antes de comenzar con la creación documental se ha llevado a cabo una fase dedicada a analizar el "framing"24 o "encuadre" de los propios jóvenes en relación al tema de trabajo en cada proyecto. Esta fase inicial resulta de especial interés para hacer aflorar los prejuicios y convencionalismos que, a menudo, se encuentran incardinados en la representación social de problema en la población en general y en los jóvenes en particular. Por otra parte, se hacía necesario también que los jóvenes analizaran el *framing* con el que los MCS abordan ese mismo tópico en sus programaciones. La toma de conciencia de estos esquemas mentales que caracterizan la representación social25 del tema abordado y el conocimiento de las principales líneas del discurso hegemónico de los medios en torno al mismo, aportan el conocimiento de partida que permite garantizar la elaboración de un discurso verdaderamente original y alternativo por parte de los jóvenes.

A continuación se detallan las herramientas metodológicas aplicadas para la fase inicial de trabajo sobre el tema abordado, desde la perspectiva teórica del *framing,* y la metodología aplicada para la fase inicial de análisis del "encuadre" de los MCS en relación al tema tratado.

---

24. El análisis de los *Framing* (Encuadre) ilumina de forma precisa la manera en que los medios de comunicación ejercen influencia en las conciencias humanas. Hacer *frame* es seleccionar algunos aspectos de la realidad y hacerlos más notorios en una comunicación, de tal modo que promuevan la percepción de un problema, una definición, una interpretación o una evaluación moral. Entman, Robert M. (1991).

25. El psicólogo Serge Moscovici, fundador y principal representante de la Teoría de la Representación Social se aproxima a su definición conceptual con la siguiente afirmación: "La representación social es una modalidad particular del conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre sus individuos". Moscovici, S. (1979)

TABLA II. RESUMEN DE LAS HERRAMIENTAS EMPLEADAS PARA TRABAJAR EL TEMA ABORDADO DESDE LA PERSPECTIVA TEÓRICA DEL *FRAMING*.

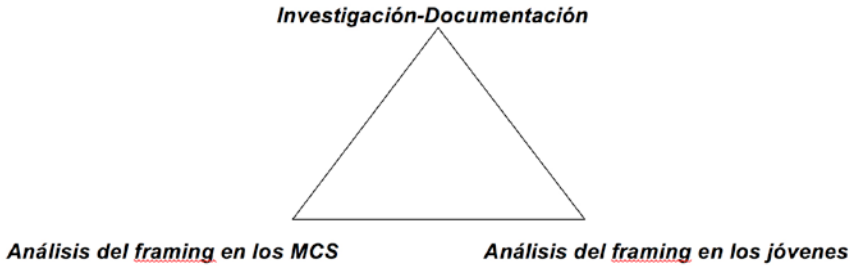
HERRAMIENTAS PARA EL ANÁLISIS DEL FRAMING EN RELACIÓN AL TEMA ABORDADO	
Herramientas para el análisis del framing de los jóvenes	Herramientas para el análisis, por parte de los jóvenes, del tratamiento MCS realizado por los jóvenes
Cuestionario inicial de participantes	Visionado colectivo y/o individual de obras AV relacionadas con el tópico.
Puesta en común de respuestas y debate dirigido.	Análisis de contenido llevado a cabo por los jóvenes (guía de análisis).
Trabajo con grupos de discusión (Focus Group)	Puesta en común y debate dirigido sobre los resultados obtenidos.
Encuesta tutelada *on line* para jóvenes	

Para el proyecto Jóvenes frente al cambio climático se llevó a cabo la realización de dos Focus Group conforme a variables de corte relativas a la edad y el nivel educativo de los jóvenes. En este caso los integrantes no eran participantes en el proyecto. Los resultados de estos grupos de discusión fueron analizados y presentados en la Universidad de Porto en 2012 por Águila-Colghan, J. Carlos y Teso Alonso, Gemma, en el estudio titulado "*The reference to youth in informative discourses on Climate Change (CC) on Spanish Television*".

4.3 El diseño de los contenidos.

Una vez concluida la fase inicial de análisis, los jóvenes de los diferentes equipos creativos de los centros participantes llevan a cabo una intensa labor de documentación. Esta labor de documentación es llevada a cabo mediante recursos de muy diversa naturaleza, incluyendo entrevistas y el trabajo de "localización" de escenarios y personajes que se constituirán en elementos del relato.

FIGURA I. TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA EMPLEADA DURANTE LA FASE PREVIA AL DESARROLLO DE CONTENIDOS SOBRE EL TEMA ABORDADO.



A partir de ese momento comienza verdaderamente la fase de trabajo para el diseño de los contenidos. Con toda la documentación sobre los centros de interés y las principales líneas del conflicto en relación con el tema de trabajo, se procede a identificar a los principales actores y a trazar una línea argumental para cada pieza y para la obra documental completa. En este sentido, es de gran trascendencia la coordinación entre los diversos equipos creativos, procedentes de centros educativos distintos, con el fin de obtener diversidad y pluralidad de puntos de vista, a la vez que la complementariedad y coherencia narrativa necesaria para la obra documental final.

Conviene aquí hacer referencia una metodología de investigación implementada en España recientemente, con la que podemos establecer numerosas similitudes útiles para contemplar desde una nueva nueva perspectiva el método de trabajo empleado para la puesta en marcha y diseño de contenidos de las obras de este proyecto, especialmente si nos referimos al proyecto transmedia "Jóvenes frente al cambio climático". Hablamos de los "laboratorios vivientes" o "*Living Labs*"[26].

26. Este concepto ha sido acuñado por el profesor William Mitchell, del Media Lab y la escuela Arquitectura y City Planning del MIT. La metodología de los "Living Labs" está concebida para testar, validar, realizar prototipos y refinar, soluciones complejas en entornos reales en constante evolución. En su desarrollo, estos laboratorios vivos se han utilizado en procesos de innovación basados en la participación continua de usuarios reales en la creación y testado de equipamientos, servicios y productos vinculados con las TIC.

Los *Living Labs* tratan de transitar desde el modelo de laboratorio convencional hacia el laboratorio implementado en contextos de la vida real. Esto implica un cambio de paradigma para el proceso de innovación y, en este sentido, cada nuevo proyecto de "*Los jóvenes vistos por los jóvenes*" ha constituido un nuevo *laboratorio* conformado por grupos experimentales de jóvenes, que proceden de las aulas de los diferentes ciclos formativos y se integran voluntariamente en los distintos equipos creativos y técnicos de cada edición. Obviamente, el objetivo de este *laboratorio* no es la creación y testado de equipamientos, pero sí el diseño, creación y testado de las obras audiovisuales elaboradas por jóvenes, empleando una narrativa adaptada a las nuevas tecnologías de producción y distribución propias de los entornos digitales de los *New Media*. El ejemplo más relevante en este sentido es el proyecto transmedia *"Jóvenes frente al Cambio Climático (JFCC)*"

4.4. De la producción profesional realizada por "Los jóvenes" a la coproducción audiovisual entre varios centros educativos de España.

Partiendo de la metodología diseñada para adaptar los procesos propios de la producción audiovisual a los centros educativos de formación audiovisual, este proyecto ha transferido su *know how* a una red de centros dedicados a la formación profesional audiovisual, con los que conformó la *Agrupación de Centros Educativos* (ARCE) financiada por el Ministerio de Educación entre 2008 y 2010 (MEC, Orden ESD/3915/2008, de 15 de Diciembre). Sin esa ayuda, no hubiera sido posible realizar la intensa inmersión practicada por los jóvenes participantes en la realidad de la inmigración en España que se recoge en el documental *"Cuatro Visiones, jóvenes e inmigración en España"*.

4.5 La innovación y el giro hacia el universo transmedia.

"Jóvenes frente al cambio climático" es el último proyecto desarrollado y supone el desarrollo de una nuevo método de trabajo que ha permitido la coproducción de una obra documental de

45 minutos del mismo título a la vez que la creación de una web documental con más de 33 piezas audiovisuales que desarrollan el potencial interactivo del documental y suponen una experiencia de elaboración de contenidos transmedia para una nueva plataforma de distribución diseñada por los propios jóvenes. (Proyecto I+D de innovación aplicada financiado por el Ministerio de Educación, gracias a las ayudas competitivas convocadas en 2011, cuya resolución se publicó en el BOE del 20 de Octubre 2011). La red de centros que han desarrollado este proyecto han sido los siguientes:

- Centro de Formación Audiovisual y Grafica Puerta Bonita en Madrid (Centro promotor y coordinador).
- Institut Pere Martell de Tarragona.
- IES Néstor Almendros de Sevilla.
- Escola de Imaxe e Son en A Coruña.
- Grupo de investigación MDCS de la Universidad Complutense de Madrid.

5. Seguimiento y Evaluación

El seguimiento y la evaluación en cada nuevo proyecto se llevan a cabo a dos niveles, primero con la supervisión y evaluación del proceso de desarrollo y finalmente con la evaluación de los resultados conforme a los objetivos.

En primer lugar evaluamos los resultados obtenidos en cuanto a la calidad de la obra como producto audiovisual, llevando a cabo un continuo control de la calidad técnica y narrativa a lo largo del proceso de producción, observando la mejora continua de las competencias de los alumnos participantes.

En el apartado anterior se han descrito las herramientas que permiten identificar el *framing* de los propios estudiantes y jóvenes antes del inicio de la producción. Los cambios en el encuadre y percepción del tema son valorados durante el proceso de forma paralela a control de calidad y contenidos como objetivos actitudinales. Podemos

aseverar que en la gran mayoría de los casos, el interés y compromiso de los jóvenes por el tema y el conflicto abordado es siempre creciente, encontrando elementos que revelan la implicación emocional de los alumnos con el tema y con los protagonistas del relato. Para el seguimiento de la evolución actitudinal, se anotan las observaciones de los responsables de la coordinación de los diferentes equipos y procesos, además de llevar a cabo un cuestionario a los jóvenes al finalizar su participación.

TABLA II. HERRAMIENTAS DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN EMPLEADAS.

HERRAMIENTAS PARA LA EVALUACIÓN		
	Herramientas para la evaluación de las producciones AV obtenidas	Herramientas para la evaluación de las actitudes en los jóvenes participantes
Durante el proceso productivo	- Observación participante del profesorado y registro durante las sesiones de: - Control de calidad contenidos con equipos creativos. Identificación de las lagunas de contenido y de la funcionalidad los esquemas narrativos. Estilo y formato. - Control de calidad técnico con equipos técnicos. Identificación de los errores técnicos durante las fases de grabación y montaje. Ajustes de etalonaje y colorimetría. Diseño de la dimensión sonora del audiovisual y ajustes durante el proceso postproducción de sonido.	- Observación participante y registro de la valoración subjetiva del docente sobre las actitudes de los alumnos en relación a su trabajo, al tema tratado y a los personajes y conflictos abordados. Esta observación no pautada se produce durante las sesiones de control de calidad y también durante el seguimiento diario del trabajo en los diferentes talleres.

Al finalizar el proceso productivo	Cuestionario individual practicado a los participantes al final del proceso.	Cuestionario individual practicado a los participantes al final del proceso.
		Contraste de las observaciones y respuestas de los jóvenes con los datos obtenidos al principio del proceso para el análisis del *framing* de los jóvenes en relación al tópico abordado en cada proyecto.

Para concluir este apartado dedicado a la evaluación, podemos visionar diferentes programas de "*La Aventura del Saber*" de TVE que han emitido las obras documentales y entrevistas a los jóvenes autores. Citamos los enlaces a los programas sobre las dos últimas coproducciones realizadas:

- "*Cuatro Visiones, jóvenes e inmigración en España*", programa del 15 de febrero de 2011 (www.rtve.es/alacarta/videos/la-aventura-del-saber/aventura-del-saber-15-02-11/1018213).
- "Jóvenes frente al cambio climático (JFCC)", programa del 08 de octubre de 2012 (www.rtve.es/alacarta/videos/la-aventura-del-saber/aventura-del-saber-08-10-12/1546547).

En ambos casos, son entrevistados cuatro jóvenes procedentes de los cuatro centros educativos participantes, quienes hablan en representación de los diversos equipos que llevaron a cabo las citadas obras.

IMAGEN 1: IMAGEN DEL PROGRAMA "LA AVENTURA DEL SABER" DEDICADO A LA COPRODUCCIÓN "CUATRO VISIONES, JÓVENES E INMIGRACIÓN EN ESPAÑA", 2010. ENTREVISTA A LOS ALUMNOS REPRESENTANTES DE LOS EQUIPOS DE TARRAGONA, SEVILLA, A CORUÑA Y MADRID.



6. Resultados y conclusiones.

6.1 Resultados del trabajo realizado conforme a los objetivos primero y segundo de este proyecto.

Los jóvenes participantes han trabajado de forma cooperativa y organizada conforme a una metodología específica, para el desarrollo de producciones y coproducciones audiovisuales, siguiendo los criterios y los estándares de calidad propios de la producción profesional. Fruto de estas actividades, se han obtenido 12 obras que constituyen la expresión de la percepción que tienen los jóvenes sobre el tema o tópico que se aborda monográficamente en cada proyecto concreto y que han sido estrenadas en salas de cine, presentadas en diversas muestras y festivales y divulgadas en las televisiones públicas autonómicas y en TVE, tanto en su canal nacional como internacional. La divulgación mediática de estas obras supone la consecución del segundo objetivo del proyecto, ya que se ha

logrado el denominado "derecho de acceso" a los MCS, en sus diversos niveles de cobertura y plataformas de distribución, para los jóvenes que han participado en este proyecto desde hace más de una década. Obras producidas y divulgadas:

- 2001- "Arte Fuera de Lugar".
- 2002- "Desmentir Tópicos".
- 2003- "Jóvenes Bajo Presión".
- 2003- "Tabúes Jóvenes".
- 2004- "Jóvenes y Política".
- 2005- "Producimos".
- 2005- "Amor Joven".
- 2006- "Vicios Jóvenes".
- 2007- "Jóvenes x Naturaleza".
- 2008- "In_Madrid, Jóvenes e Inmigración en Madrid".

Coproducciones audiovisuales:

- 2009-2010- "Cuatro Visiones, jóvenes e inmigración en España". Coproducción elaborada por jóvenes de cuatro centros educativos de España en Madrid, A Coruña, Sevilla y Tarragona. La obra se presenta en tres versiones de 40, 30 y 15 minutos.
- 2011-2012- "Jóvenes frente al Cambio Climático". Documental de creación en versiones de 45 para sala y 30 minutos para TV. Versión interactiva y expandida para Web: www.jovenesfrentealcambioclimático.com. Coproducción de contenidos transmedia elaborados por jóvenes de cuatro centros educativos de Madrid, A Coruña, Sevilla y Tarragona.

Vinculados a los resultados anteriores, tenemos que señalar la mejora en desarrollo de las competencias en medios de comunicación e información (Media Literacy Competences) de los participantes, promoviendo la interacción y mejorando el rendimiento en el proceso enseñanza-aprendizaje de cada alumno participante

en su respectivo perfil profesional dentro del sector audiovisual. En el caso del proyecto multiplataforma *JFCC* se ha incrementado también la competencia digital en el diseño de contenidos transmedia y empleo de internet como canal de distribución audiovisual.

IMAGEN 2: LOS JÓVENES AUTORES PRESENTACIÓN EL DOCUMENTAL *JFCC* EN LA SALA PRINCIPAL DEL CINE DORÉ (FILMOTECA ESPAÑOLA) EL 6 DE OCTUBRE DE 2012.



6.2. Resultados conforme al resto de objetivos y líneas de trabajo:

En relación al tercer y cuarto objetivos, relativos al trabajo sobre la capacidad crítica de los jóvenes en relación al tema social abordado y su tratamiento mediático, la metodología descrita para el análisis del *framing* y las herramientas de seguimiento y evaluación, nos han permitido llevar a cabo una observación longitudinal a lo largo de todo el proceso de construcción mediática. Hemos apreciado los cambios en la percepción y conciencia del problema abordado en cada nuevo proyecto, mejorando progresivamente nuestra observación a lo largo de los años.

Como resultado es importante señalar que en el marco de "*Los jóvenes vistos por los jóvenes*" se han llevado a cabo en Europa las primeras experiencias de coproducción audiovisual profesional entre jóvenes entre centros educativos diferentes. Los proyectos desarrollados en coproducción, han supuesto el desarrollo de innovaciones metodológicas y organizativas para logar los resultados obtenidos. También se ha producido una transferencia de los objetivos y la metodología desde el centro de origen hacia los centros participantes, cumpliendo así con el quinto objetivo de este proyecto. El último caso lo encontramos en diciembre de 2012, cuando se celebró en el Centro Puerta Bonita de Madrid un encuentro (*Meeting*) entre diversas escuelas audiovisuales de Europa para la puesta en marcha de un nuevo proyecto de coproducción audiovisual entre jóvenes. El resultado de este encuentro fue un nuevo proyecto Leonardo titulado *Kosmopolis*, que supone una transferencia parcial de los objetivos y metodología de este proyecto marco.

IMAGEN 3: PRIMERA SESIÓN DE TRABAJO SOBRE LOS CONTENIDOS DE LA PRIMERA PRODUCCIÓN DE *KOSMOPOLIS* (DELEGACIÓN SUIZA, SEPTIEMBRE 2013).



En cuanto al sexto objetivo, la creación de materiales audiovisuales que sirvan para el trabajo con jóvenes en el aula, podemos seña-

lar la elaboración de guías para algunas de estas obras, si bien nos encontramos con un amplio abanico de utilidades de las obras por parte de educadores e instituciones diversas. En el caso de "*Jóvenes x naturaleza*", esta obra ha sido empleado por el Centro Regional de Formación del profesorado de la Comunidad de Madrid. De la misma manera, "*In-Madrid, jóvenes e inmigración en Madrid*", fue empleado por la Fundación Atenea para su trabajo de sensibilización sobre el fenómeno de la inmigración con jóvenes en institutos. "*Jóvenes frente al cambio climático*", ha sido presentado en el Centro Nacional de Educación Ambiental en 2012 dentro del Seminario de educación y comunicación del cambio climático.

Los resultados del desarrollo del último proyecto el "Los jóvenes vistos por los jóvenes", van más allá de los citados anteriormente gracias a la incorporación a la red de centros educativos del grupo de investigación MDCS, trabajando en la investigación de una comunicación eficaz del cambio climático entre los jóvenes.

La web documental www.jovenesfrentealcambioclimatico.com, en inglés y castellano, ha supuesto la creación de una *web audiovisual* didáctica como herramienta pedagógica con contenidos audiovisuales específicos elaborados por jóvenes. Esto contenidos de libre descarga bajo licencia Creative Commons sirven para que otros jóvenes puedan elaborar con ellos sus propios videos, no solo para incrementar su conocimiento del fenómeno del cambio climático, sino también para la mejora de sus competencias mediáticas y digitales (por ejemplo, se dispone de un tutorial para aprender a hacer *Remix*). *"Jóvenes frente al cambio climático"* ha cumplido todos los objetivos de partida, obteniendo como resultado final el proyecto más mediático e internacional, si bien la narrativa multiplataforma orientada hacia el empleo de las nuevas tecnologías, ha permitido integrar la creación de los jóvenes en el universo transmedia.

IMAGEN 4: PÁGINA PRINCIPAL DE LA WEB DOCUMENTAL DEL PROYECTO *JFCC*



7. Bibliografía:

ÁGUILA-COLGHAN, J. CARLOS Y TESO ALONSO, GEMMA (2012). "The reference to youth in informative discourses on Climate Change (CC) on Spanish Television". *III International Conference on Media and Communication (ICMC)*, Porto 2012.

CAMPER, FRED. "Naming, and Defining, Avant-Garde or Experimental Film" Disponible en la Web: www.fredcamper.com.

ENTMAN, ROBERT M. (1991): "Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm". *Journal of Communication* 43(4), Autumn. 0021-9916/93

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, LUIS CARLOS; PABLO DEL ÁRBOL PÉREZ, LUIS Y ROMO ZABALA, PEDRO ÁNGEL (2008). "LIVING LABS: Incorporación de los usuarios finales en el proceso de Innovación". TELOS. *Cuadernos de Comunicación e Innovación*. Fundación Telefónica, 2008. http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articulo&idContenido=2009100116310133

MOSCOVICI, S. "El Psicoanálisis, su Imagen y su Público", Huemul, Argentina 1979.

MOSCOVICI, S. "Social Representations. Explorations in Social Psychology", New York University Press, N.Y., 2001.

RODRIGUEZ PRIETO, RAFAEL Y SECO MARTÍNEZ, JOSÉ Mª. "Hegemonía y democracia en el Siglo XXI ¿Por qué Gramsci?" http://www.uv.es/cefd/15/rodriguez.pdf

TESO ALONSO, G. (2013). "Los jóvenes vistos por los jóvenes. Proyecto marco de innovación audiovisual y educativa. Doce años llevando la voz y la mirada de los jóvenes a los medios de comunicación social". *Aularia,* 2(1) Enero. pp: 167-182. (Grupo Comunicar). ISSN: 2253-7937.

TUCHO, F. (2005): "La educación en comunicación como eje de una educación para la ciudadanía". *Comunicar 26*, 83-88.

EJE 4

Ludoliteracy: Alfabetización y videojuegos

Colección e-actividades. Hacía un aprendizaje lúdico interactivo en comunidad

Alejandro Adrián Iglesias
alejandro.adrian.iglesias@gmail.com
Fernando Raúl Alfredo Bordignon
fernando.bordignon@unipe.edu.ar
Laboratorio de Investigación y Formación en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires

Resumen

El software educativo es un medio de enseñanza que está tomando un fuerte empuje a partir de la democratización del acceso a las TIC por parte de los componentes del sistema educativo. El uso de software educativo es todo un desafío, aún por llevar a cabo, dado que de alguna forma implica cambios en distintos aspectos, ya sea en el orden administrativo como el curricular. Hoy, gracias al avance tecnológico, el docente puede ser el diseñador y constructor de sus propios recursos didácticos digitales. Hay una amplia variedad de herramientas que pueden ayudarlo en esa tarea, desde aplicaciones denominadas "Herramientas de autor" hasta generadores de actividades didácticas, como es el caso de la colección que se presenta.

La colección de actividades educativas "e-actividades" ha sido diseñada y producida por el Laboratorio de Investigación y

Formación en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación de la Universidad Pedagógica. En la actualidad se cuenta con una primera versión operativa del software, la cual se distribuye libremente a cualquier docente que la requiera.

La serie consta de un conjunto de actividades de aprendizaje interactivas que son configuradas por los propios docentes, según sus necesidades y planificación didáctica. El componente lúdico que acompaña a cada actividad ha sido cuidadosamente desarrollado y testeado, para dar una ventaja de usabilidad y un atractivo motivador en lo referente a los aprendices. Las actividades diseñadas por los docentes pueden ser incorporadas a blogs, aulas virtuales y otros espacios en línea(o sin conexión), con la finalidad de ofrecerlas a sus estudiantes como parte de sus secuencias didácticas.

PALABRAS CLAVES: HERRAMIENTAS DE AUTOR, E-ACTIVIDADES, NUEVAS ALFABETIZACIONES, SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN, LÚDICO, NUEVOS MEDIOS.

Introducción

Pocas tecnologías tienen tal impacto en la forma de aprender, de enseñar y de comunicarse como poseen las TIC de nuestro tiempo. Tal cambio puede ser comparado con una de las primeras "TIC de la historia", la escritura. Lo revolucionario se dio en torno a que por primera vez las palabras y pensamientos de una persona abandonaron el cuerpo físico de su propio autor y viajaron luego hasta el lector, en forma separada. Quedando plasmadas en letras sobre un papel; un papel que nunca olvida y que puede perdurar por mucho más tiempo que la propia vida de su autor. La invención de la escritura revolucionó la forma de recordar y de comunicarse, pero llevó un tiempo considerable para lograr convertirse en un fenómeno global.

Sin embargo, pensar en la escritura simplemente como un medio pasivo para transmitir información, es tener una mirada superficial del fenómeno. El medio no es inocuo a los mensajes que transmite,

ni la forma en que éstos son procesados y creados (McLuhan, 1996). Escribir, no solo implica transformar lo oral en palabras escritas. La escritura permite el desarrollo de un mensaje asincrónico, la posibilidad de pensar y repensar lo que una persona quiere decir, la posibilidad de borrar, de reescribir, y de completar la escritura en el momento en que se crea conveniente. Del mismo modo, la escritura no posee los distintos tonos de voz, ni el lenguaje corporal del que suele estar dotada una conversación. Saber escribir, requiere por lo tanto, de un conjunto de habilidades que no son necesariamente las mismas que se utilizan para la comunicación verbal.

Internet, la telefonía celular, las computadoras de escritorio, las netbooks, y un sinfín de pantallas digitales que ofrece en la actualidad el mercado, permiten acceder ahora a una nueva ecología cada vez más diversa de TIC y medios. Tecnologías que no son ajenas a la manera en que nos comunicamos, recordamos, y nos expresamos. Escribir en un blog (o utilizar hipertexto) no es necesariamente lo mismo que escribir en una hoja de papel; utilizar servicios de video como Youtube, no es lo mismo que ver un video en una sala multimedia, y enviar un mensaje de texto o un e-mail, no es lo mismo que enviar una carta o un telegrama. Cada una de estas nuevas tecnologías cuentan con su propio contexto que re-significan los mensajes que transmiten al mismo tiempo que requieren de habilidades y consideraciones especiales para poder comprenderlos.

La cantidad de "Me gusta" que un comentario recibe en una red social, el numero de vistas que posee un video en Youtube, la calificación o grado de aprobación que recibe un artículo en un diario digital, o el hecho de que un comentario que se encuentre escrito en su totalidad en mayúsculas se considere una falta de ortografía, son elementos que completan el mensaje mismo que el medio quiera transmitir. Estar ajeno a estas consideraciones significa no percibir el mismo mensaje, hablar en un lenguaje diferente.

Introducir TIC en las aulas, en la escuela, y en el sistema educativo, no significa por lo tanto poseer nuevas herramientas para distribuir el mismo contenido y mantenerlo intacto a la naturaleza de los nuevos medios. Los contenidos necesitan ser reescritos pen-

sando en un nuevo lenguaje donde la interactividad, lo instantáneo, lo social, y el espacio de las redes son parte esencial de los nuevos medios.

La mayoría de estos nuevos medios se nutren de los contenidos que los usuarios generan en ellos. Contenidos que no provienen, a diferencia de cómo sucede en las escuelas, de un conjunto planeado y comprobado de fuentes, sino por el contrario, de una variedad de fuentes que se extiende tanto en tipos como en calidades. La construcción comunitaria no planeada de contenidos es moneda corriente en Internet y en los nuevos medios, logrando crear tanto espacios de diálogo como comunidades donde la participación de los usuarios determina su uso y calidad (Martín Barbero, 2003).

El docente y las nuevas alfabetizaciones

El uso de TIC en las aulas ha sido un objetivo importante dentro de las políticas educativas de los últimos años, sin embargo, más allá de contados ejemplos, la escuela actual aún no ha logrado integrar la tecnología y los nuevos medios, a sus prácticas educativas como coadyuvantes que permitan enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Es imposible, sin embargo, atribuir esta realidad a una sola causa. La existencia de la brecha digital plantea un panorama heterogéneo (Santoyo y Martínez, 2003); la dicotomía inmigrante digital/nativo digital define diversas interpretaciones acerca de las TIC y su facilidad o renuencia al uso (Prensky, 2001); la falta de permeabilidad del sistema educativo hace muy difícil que se adapte a nuevas realidades sociales rápidamente; los intereses del sector privado restringen y/o promueven el avance de TIC según los propios intereses del mercado; la falta de consenso en acordar políticas educativas que se sustenten en el mediano o largo plazo; y los problemas de infraestructura impiden muchas veces que gran parte de los escenarios teóricos se vuelvan impracticables llevados a la realidad de cada clase o escuela. Son todos ellos finalmente, los elementos que deciden y

moldean cómo, efectivamente, son utilizadas las TIC en el aula.

Pese a todo, esta pluralidad de problemas, no puede opacar el impacto que están teniendo las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se producen tanto dentro como fuera del sistema educativo.

Los alumnos encuentran en los nuevos medios canales de información de fácil de acceso, y es en ellos donde buscan refugio al momento de dispersar dudas o expresar sus problemáticas; y los utilizan diariamente, no como un medio instrumental para distribuir y obtener información, sino como una forma cultural (Buckingham, 2006). Estos canales, que forman parte en la actualidad del repertorio de fuentes que poseen los alumnos, antes se encontraban fuertemente protagonizados por la escuela, su familia y su entorno cercano.

Servicios en línea anónimos, como Yahoo Respuestas, se encuentran pobladas por preguntas de niños y adolescentes acerca de su salud y sexualidad; muchas personas utilizan motores de búsquedas como Google para informarse sobre las enfermedades que padecen, e incluso hasta son capaces de utilizarlos para averiguar sobre sus síntomas y auto-diagnosticarse; comunidades en línea sobre productos, servicios, o personajes públicos se crean en redes sociales como Facebook para compartir y difundir información; y muchas personas comparten noticias, en cadenas de mail o en redes sociales, que muchas veces no cuentan con fuentes, o son de veracidad dudosa.

¿Cuáles son las herramientas con las que cuentan los usuarios de estos servicios al momento de distinguir qué es real, y qué es una manipulación? La variedad de fuentes y de autores, los intereses privados, el anonimato, la alta velocidad de actualización, la viralidad y el aprendizaje entre pares, son características que acompañan a los nuevos medios, pero son temas que se encuentran ausentes durante la vida escolar. El repertorio de fuentes que utiliza el sistema educativo es limitado, se encuentra verificado por instituciones públicas y privadas, y posee un proceso de actualización lento pero ordenado y confiable; esta información llega hasta el alumno acompañada de la autoridad, del conocimiento y de la experiencia del docente, cuyas

libertades sobre qué o cómo enseñar se encuentran limitadas por los mecanismos formales del sistema educativo.

Sin embargo, son estos nuevos medios los que acompañaran la vida y el desarrollo ciudadano del alumno, y es por ello que necesita de las destrezas y habilidades necesarias para poder desenvolverse con soltura en la lectura y escritura del mundo que les toca vivir y desarrollarse. Saber leer y escribir, hacer cálculos matemáticos, y tener conocimientos de historia, literatura y ciencias, son solo una parte de la alfabetización necesaria para la sociedad actual (Coll, 2005).

Es necesario definir y promover nuevas formas de "alfabetización digital", extendiendo y quizás reconsiderando nuestros conocidos enfoques críticos en relación con los nuevos medios. En palabras de Buckingham: "*La alfabetización digital no se trata sólo de la lectura crítica de los nuevos medios: también se trata de escribir en los nuevos medios*" (Buckingham, 2006: sp).

Herramientas de autor

Escribir en los nuevos medios era una tarea que, hace algunos años, requería de un cierto nivel de conocimientos técnicos. En la actualidad existen muchas opciones a la hora de crear, editar y compartir contenido en casi cualquier medio con herramientas diseñadas para hacer de ésta una tarea fácil y rápida.

Incluso, en el área de recursos educativos, existen una clase de aplicaciones denominadas herramientas de autor que proveen una interfaz amigable y fácil de usar, que liberan a los docentes de la tarea de capacitarse en cuestiones técnicas al mismo tiempo que le acercan la posibilidad utilizar herramientas multimedia para desarrollar sus propios recursos educativos digitales (O'farril y Tunis, 2008).

El objetivo de estos programas es además independizar a los docentes del uso de materiales "cerrados" que proveen las instituciones privadas o públicas, acercando la posibilidad de modificar el contenido, adaptarlo, o crear uno completamente nuevo (Barrio, Garcia y Otros, 2007).

Es natural por lo tanto que surjan o se fomenten comunidades de creación con las herramientas de autor, donde los ejemplos, y los contenidos a ser modificados son creados por los propios usuarios. La creación en comunidad de estos contenidos ofrece por lo tanto una oportunidad en dos sentidos: por un lado, el desarrollo de contenidos se torna más fácil y dinámico al ser compartido, donde la comunidad expresa sus necesidades y se esfuerza por satisfacerla, y por otro lado, lleva a los docentes a un entorno de aprendizaje similar al que se enfrentan sus alumnos día a día con los nuevos medios en su vida cotidiana.

No es la capacitación formal (si es que la hubiese) la que otorga autoridad a un integrante en una comunidad en línea, sino por el contrario, lo son sus reflexiones y conocimientos que construye en la práctica, los contenidos que genera, y su voluntad por participar y ayudar (Cobo y Moravec, 2011).

La Colección e-actividades

La colección de actividades educativas "e-actividades" ha sido diseñada y producida por el Laboratorio de Investigación y Formación en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación de la Universidad Pedagógica para que la comunidad docente pueda emplearla libremente y crear sus propios recursos didácticos digitales.

Una aplicación construida con la colección e-actividades es una serie de actividades de aprendizaje, que es diseñada y configurada por el propio docente, según sus necesidades y planificación didáctica, y se ofrece de manera gratuita y abierta tanto para docentes como alumnos. Cada docente puede generar su propia secuencia de actividades variando los datos, es decir, los contenidos a trabajar.

Las aplicaciones pueden ser incorporadas a blogs, aulas virtuales y otros espacios en línea con la finalidad de integrarlas a las secuencias didácticas que planifiquen para sus alumnos. De forma alternativa, para aquellos casos donde no exista conexión a Internet, las

aplicaciones pueden correr en modo local en las computadoras de los alumnos, distribuyéndose vía tarjetas de memoria o red interna (Bordignon e Iglesias. 2012).

Entre las actividades que se pueden generar con la herramienta se encuentran: Sopa de letras, Ahorcado, Trivia, ¿Quién es?¿Qué es?, Completar, Relacionar, Clasificar, Mapa, Orden, y línea del tiempo, y además se cuenta con la posibilidad de generar una colección de actividades, donde se pueden agrupar por temáticas diferentes actividades.

La versión inicial, publicada en el sitio http://labtic.unipe.edu.ar/, se configura a través de la edición de un archivo XML sencillo y de fácil lectura que puede ser modificado con cualquier editor de texto. En un futuro próximo se encontrará pública también la nueva aplicación que cuenta con una interfaz gráfica intuitiva con política WYSIWYG para facilitar aún más la creación, la edición y las posibilidades de compartir de actividades.

Criterios para el diseño de la colección

Uno de los tres criterios más importantes de esta colección, es la de dar la oportunidad al docente, de apropiarse de un lenguaje diferente al que está acostumbrado a utilizar. Las actividades en consecuencia, están diseñadas para minimizar el texto presente en ellas, de tal manera que sea en la actividad misma, donde se encuentre el valor del recurso educativo.

Al evitar textos largos (un par de líneas es la extensión máxima de texto en las actividades) el docente se ve incentivado a explorar otras posibilidades, y éstas se encuentran en el lenguaje de lo multimedia y de lo interactivo.

Una actividad de la colección que sirve para ejemplificar los criterios de diseño, es la actividad denominada ¿Quién es? ¿Qué es? Ésta actividad consta de una serie de imágenes, acompañadas cada una de una pregunta, un campo de texto para introducir respuestas y un contador de tiempo. La imagen, ubicada en el centro, se muestra

borrosa al inicio, y se va reconstruyendo conforme pasa el tiempo; el usuario debe responder a la pregunta planteada antes de que el tiempo se agote. La actividad puede contener, adicionalmente, una pista por cada imagen.

Imaginando el caso de un docente de Geografía y una actividad de construcción de relación sobre la fauna y la flora en distintas regiones del país, una posible solución sería utilizar imágenes de animales, y que el alumno las identifique, ayudado de una pista que indique el lugar en que suele habitar. Otra posible opción sería utilizar una imagen de una región del país y en la pregunta que la acompaña, dar opciones sobre algunos animales que podrían habitarla: "Cuál de ellos vive en esta región: El pudú, el yaguareté, o la llama.". Una tercera posibilidad sería hacer un collage en la imagen presentada donde se indiquen precipitaciones, animales y vegetación de la región para que el alumno la identifique. De hecho, es posible mezclar todas las opciones.

Lo importante de este ejemplo es notar que el docente puede utilizar los campos de pista, imagen o la pregunta misma para cambiar el sentido de la actividad, y para ello debe entender cómo el alumno encara una actividad, y cómo a través del uso de textos cortos y elementos interactivos se puede crear significado.

El segundo criterio de diseño de la colección de actividades fue el de dotar a todas ellas de una medida de rendimiento, no como un instrumento de evaluación, sino como un instrumento de auto superación y de competencia sana entre los alumnos. Cada actividad posee un indicador de tiempo y de respuestas correctas, para que los alumnos puedan medir su desempeño, y realizar competencias auto organizadas, o bien planteadas por un docente.

La decisión de no incorporar medidas susceptibles de evaluación, recae en la idea de que éstas actividades son un paso más en la construcción del conocimiento que pueden ser realizadas en solitario, en grupo o con la ayuda de un docente (incluso como una actividad grupal de toda la clase) y que no representa para el alumno una instancia de evaluación donde corre el riesgo de ser penalizado por un mal desempeño. Se trata de una instancia de auto superación y de

construcción, cercana a un espacio de juego, donde la exploración y la prueba y el error son parte del proceso de aprendizaje.

Por último, las actividades fueron diseñadas para ser algo fácil de compartir, de copiar y pegar, de mezclar y de editar. Las actividades, además, pueden ser compartidas no solo como versión final (es decir de manera ejecutable para su uso) sino también como archivo editable para que sus colegas puedan adaptarla y mejorarla a sus necesidades particulares.

La creación en comunidad, y de modo recíproco, las comunidades de creación de actividades, se encuentran entre uno de los puntos de interés del proyecto. Los docentes y no docentes a través del uso de esta herramienta experimentan, en primera persona, los procesos de aprendizaje entre pares y gracias a esto se espera motivar el diálogo entre docentes.

Consideraciones finales

La colección e-actividades tiene por objetivo tender un puente entre prácticas educativas que incluyan elementos lúdicos digitales, y el uso de las TIC que actualmente hace un docente en el aula. A diferencia de otras herramientas de autor, la existencia de actividades pre-armadas y de fácil configuración disminuye aún el nivel de conocimientos y de tiempo necesario para que el mismo docente pueda producir un recurso digital útil; al mismo tiempo la variedad propuesta por las actividades permite que el docente encuentre en ellas suficientes oportunidades para animarse a configurar actividades más complejas y adaptadas a su propio entorno.

En la colección, se encuentran actividades sencillas y familiares para el docente (como la Sopas de Letras y el Ahorcado) para dar ánimos a experimentar primero desde lo conocido, y luego explorar las opciones de la colección que pueden ofrecer un potencial multimedia más complejo. El objetivo de la colección no es solamente que el docente pueda contar con nuevos recursos digitales, sino que el docente se apropie de la tecnología y que encuentre la necesidad

y la satisfacción de ampliar su repertorio de recursos digitales por su propia autoría y la de sus colegas.

Para encontrar un camino hacia la integración de TIC en la educación, es necesario que los docentes hablen en el lenguaje de los nuevos medios. Esta colección y las herramientas de autor en general, son una buena oportunidad para comenzar a transitar este camino.

Bibliografía

BARRIO MANUEL G.; GARCÍA S.; GALISTEO DEL VALLE A; GÁLVEZ DE LA CUESTA M. Y BARRIO (2007) "Acciones de diseño y desarrollo de objetos educativos digitales: programas institucionales." *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC*). Vol. 4. Núm. 1. UOC. Semestral.

BORDIGNON F. E IGLESIAS A. (2011) "Colección e-actividades Actividades de aprendizaje interactivas Manual de Uso y Configuración." Laboratorio de investigación y Formación en Nuevas Tecnologías Informáticas Aplicadas a la Educación, LabTIC, Unipe: Universidad Pedagógica.

BUCKINGHAM, DAVID (2006) La educación para los medios en la era de la tecnología digital. Ponencia presentada en el Congreso "La sabiduría de comunicar". Marzo, de 2006, Universidad La Sapienza, Roma.

COLL C. (2005) "Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información". *Revista sobre la sociedad del conocimiento OUC Papers*. Núm. 1, 2005.

ECHEVERRÍA, J. (2001). "Educación y sociedad de la información". *Revista de Investigación Educativa*, v. 19, n. 2, pág. 277-289

O'FARRILL J.; MONTERO, L. Y TUNIS E. (2008) "Las herramientas de autor en el proceso de producción de cursos en formato digital" Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación,* Nº 33 Julio 2008, pág. 59-72

MARTÍN-BARBERO, J. (2003) "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". *OEI - Revista Iberoamericana de Educación.* Núm.o 32 Mayo - Agosto 2003

MCLUHAN M. (1996), Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del ser humano. Barcelona: Paidós.

PRENSKY M. (2001) "Digital Natives, Digital Immigrants" *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5.

SANTOYO SERRANO A. Y MARTÍNEZ, E. (2003) La brecha digital: Mitos y realidades. México: Editorial UABC

COBO ROMANÍ, C. Y MORAVEC, J. (2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Colección Transmedia XXI. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Ludoriteracy: una reflexión

Daniel Aranda
Jordi Sánchez Navarro
Universitat Oberta de Catalunya

Los Game Studies y multitud de disciplinas como la sociología, la psicología o diferentes teorías cognitivas y educativas ya llevan unos cuantos años investigando los videojuegos educativos y comerciales, el *Game-based learning* (aprendizaje basado en juegos) o los *serious game* (juego serio) desde diversos y complementarios puntos de vista. La acumulación de resultados de la última década nos han ayudado a prestigiar un objeto cultural abandonado y menospreciado pero, por encima de todo, ha generado un capital cultural (datos, teorías, conceptos, respuestas y nuevas preguntas) enormemente valioso y útil que nos permiten tener ciertas certezas, desmontar mitos, conceptos erróneos o visiones ingenuas.

De entre las certezas, sabemos que los videojuegos son máquinas de aprender que nos proponen retos y que tienen la capacidad de fomentar la concentración, el interés por el descubrimiento y el afán por mejorar nuestras competencias en el universo del videojuego. También sabemos que los videojuegos son espacios particularmente buenos para que las personas aprendan a situar significados, a construirlos, a través de la experiencia. Los videojuegos favorecen un aprendizaje en el que el jugador es seducido para intentar superar un problema, para dedicarle esfuerzo y finalmente para conseguir algún éxito significativo.

La investigación actual sobre videojuegos nos certifica la importancia individual, social, cultural y económica de una actividad y de una industria cada vez más cotidiana y potente.

Según el reciente estudio de Adese (2013) sobre le balance económico de la industria del videojuego 2012, el 40% de los españoles ha jugado con videojuegos en el último año (44% han sido mujeres, +4% respecto del pasado año). Al igual que en el resto de la UE, el segmento 25-34 años es el más amplio. En cuanto a la frecuencia, en España el 24% juega semanalmente, un 8% mensualmente y un 8% de forma esporádica. Respeto a la plataforma de juego, el 26% juega en consola, el 17% en consola portátil, un 31% a través del PC y un 25% con el móvil.

Los videojuegos son actualmente un lugar privilegiado (por no decir un media privilegiado) desde donde multitud de individuos mejoran sus habilidades y competencias digitales propias de la sociedad digital actual, su alfabetización digital, (Jenkins, 2008; Aranda y Sánchez-Navarro, 2009 y 2010), desde donde obtienen placer y diversión (Huizinga, 1994; Sherry, 2004), desde donde se favorece la participación creativa a través de las comunidades de fans de videojuegos (Wirman, 2009), desde donde se socializan y estrechan vínculos con sus iguales y, al mismo tiempo, generan redes de intercambio (Jansz y Marten, 2005; Zagal, 2010), desde donde se trabajan contenidos y habilidades curriculares y extracurriculares (Gee, 2004; Lacasa, 2011; Whitton, 2009) y desde donde se está gestando una industria cultural que ha movido, en el 2012, 685 millones de euros en España y 31.900 millones de euros en todo el mundo (EAE, 2013. según Adese el gasto se sitúa en 822 millones en España).

Los videojuegos y el juego digital en un sentido amplio forma parte del ecosistema de medios que nos rodean. Unos medios que nos divierten, nos hacen comprar, nos informan y desinforman, nos hacen más creativos y nos permiten relacionarnos. Es necesario, pues empezar a incorporar el juego digital y los aspectos lúdicos digitales como un contenido imprescindible de lo que se denomina alfabetización mediática, media literacies, educomunicación o como proponemos aquí, inaugurar un nuevo cuerpo de conocimientos, la ludoliteracy o alfabetización en y con el juego digital. La ludoliteracy ha de formar parte de las competencias, habilidades y alfabetizaciones comunicativas y culturales propias de nuestra contemporaneidad.

Aunque aquí nos centramos principalmente en los videojuegos comerciales o incluso educativos, la Ludoliteracy no hace referencia únicamente a los videojuegos sino a la tendencia actual de nuestra sociedad digital hacia lo lúdico como por ejemplo el juego casual a través de dispositivos móviles (Adese, suponen el 45% de las unidades de videojuegos vendidas) o la gamificación del arte, del marketing o las redes sociales.

La alfabetización en el juego digital o Ludoliteracy es una apuesta necesaria que implica entender el juego digital como un sistema semiótico (Gee, 2004), como un medio distinto de los demás que genera significados, placeres y requiere competencias analíticas y creativas propias. Se trata, también, de generar propuestas pedagógicas que analicen las características institucionales y económicas de esta industria cultural en relación con la producción, distribución y circulación de contenidos.

La Ludoliteracy no tiene que ver únicamente con habilidades funcionales relacionadas con el acto de jugar (de leer bien) sino también con capacidades y competencias analíticas y reflexivas y, también, con habilidades creativas orientadas a la producción, a la escritura.

Incorporar a las políticas educativas actuales una buena propuesta de alfabetización en juegos digitales nos permitirá ser más conscientes de nuestro propios places, tener capacidad crítica y competencia creativa. Nos permitirá también disponer de discursos, certezas y saberes que nos permitan entender, opinar, criticar, generar nuevas experiencias y proyectos.

Diseñar propuestas en *ludoliteracy* nos permite organizar el cuerpo teórico y las prácticas que hasta hoy conocemos para enfrentarnos, eludiendo prejuicios y falsos profetas, desde tierra firme, a nuevos retos. En definitiva, la *ludoliteracy* es una oportunidad para ofrecer respuestas y poder, así, hacernos nuevas preguntas.

La alfabetización mediática y la Educación en medios en el contexto europeo

Siguiendo las indicaciones de la UNESCO[1] el objetivo de la alfabetización mediática "es aumentar el conocimiento de la multiplicidad de mensajes transmitidos por los medios de comunicación presentes en nuestra vida cotidiana. Se espera que ayude a los ciudadanos a reconocer cómo filtrar los medios de comunicación, sus percepciones y creencias las cuales configuran la cultura popular e influyen en las decisiones personales. Hoy alfabetización mediática es de hecho uno de los requisitos previos esenciales para la ciudadanía activa y plena"[2].

Es desde este punto de vista desde donde se establecen diferentes procesos y técnicas, propuestas de educación mediática, que permiten y ayuden a los estudiantes y profesionales de la educación desarrollar capacidades críticas y saberes sobre los media. Desde la UNESCO se entiende la educación mediática como un proceso y la alfabetización como el resultado de ese proceso.

Educación con los medios y educación en medios

Los videojuegos como herramienta didáctica o como objeto de estudio

Siguiendo a los clásicos (Masterman, 1993) podríamos empezar por distinguir la educación con videojuegos y en videojuegos. La pri-

1. International Symposium on Media Education at Grunwald, Federal Republic of Germany. http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF 'New Directions in Media Education" UNESCO International Media Literacy Conference in Toulouse http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=5680&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html "Educating for the Media and the Digital Age" 18-20 April 1999 Http://www.nordicom.gu.se/clearinghouse.php?portal=linkdb&main=reconedu.php& Youth Media Education Seville, 15-16 February 2002 http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php- URL_ID=5680&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
2. UNESCO (2007. Study on the currant trends and aproaches to media literacy in Europe http://www.mediamilion.com/wp-content/uploads/2011/05/Estudio_Current-trends-and-approaches-ML-in-Europe.pdf

mera aproximación entiende el uso de los videojuegos, y los media en general, como soporte educativo, una ayuda pedagógica la servicio de los contenidos y los programas educativos (Jacquinot, 1996).

Este uso didáctico (Aguaded, 1999) de los medios (de los videojuegos en nuestro caso) tienen como objetivo enriquecer y diversificar los contenidos haciéndolos más atractivos y cercanos a la realidad de los alumnos, a través de un medio que les motiva y les fascina. Los serious games o los juegos educativos han sido y lo continúan siendo, un campo muy fructífero liderado por el cuerpo teórico e iniciativas educativas del *Digital Game-Based Learning* (aprendizaje basado en videojuegos, Prensky, 2007), el edutaintment (Egenfeldt, 2005) o el serious game.

Para Poulsen y Gatzidis (2010) entender los videojuegos es valioso y necesario por si mismo como propuesta pedagógica pero también es un prerrequisito necesario para todos aquellos interesados en el uso educativo del juego digital.

Pero no únicamente el uso educativo de los videojuegos tiene que ver con contenidos, también con competencias, habilidades y destrezas presentes en los curriculums educativos actuales como la resolución de problemas, el trabajo en equipo o valores como el esfuerzo o la superación (Lacasa, 2011; Aranda y Sánchez, 2011; Wirman 2009). La utilización de videojuegos comerciales, el juego casual en tabletas y más recientemente la gamificación juegan un papel destacado en este tipo de propuestas.

Por otro lado, la alfabetización en el juego digital, la Ludoliteracy, el videojuego como objeto de estudio, tendría por objetivo la reflexión sobre el contexto tecnológico, cultural, sociológico y económico de los videojuegos en tanto en cuanto media. Lo que se pretende desde este punto de vista es que los niños, jóvenes y adultos logren un cierto control sobre el uso que hacen de los medios de comunicación, en este caso los videojuegos. En definitiva, siguiendo los argumentos de Aparici respecto de los media, si se les ofrece unas pautas de análisis adecuadas y una propuesta pedagógica y comunicativa reflexiva, crítica y lúdica (y añadimos creativa), tendrán instrumentos para tomar decisiones autónomas

sobre los mensajes (productos y discursos) que reciben de los medios de comunicación sobre los videojuegos y de los propios videojuegos (Aparici, 1997).

En la misma línea, Zagal (Zagal, 2010, p. 24) basándose en las propuestas de Gee (2004) plantea que la Ludoliteracy la tenemos que definir como (1) la habilidad para jugar, (2) la habilidad para entender los significados en relación con los juegos y (3) la habilidad para crearlos. Se trata de una definición común en casi todas las propuestas (Bukingham y Burn, 2007; Poulsen y Gatzidis, 2010; Caperton, 2010; Squire, 2005 y 2008) que define la alfabetización en función de habilidades funcionales (el juego o lectura), la capacidad analítica o reflexiva y la productiva (escritura), Zagal focaliza su propuesta en la segunda dimensión, la analítica y reflexiva.

Esta capacidad analítica y reflexiva, según Zagal, tiene como objetivo mejorar la habilidad para explicar, discutir, describir, enmarcar, situar, interpretar y posicionar los juegos:

- en el contexto de la cultura, como artefacto cultural
- en el contexto de otros juegos, comparando juegos y géneros
- en el contacto de la plataforma tecnológica en el que se juegan
- reconstruyéndolos y entendiendo sus componentes, cómo interaccionas y como facilitan ciertas experiencias a los jugadores.

Bukingham (2007, 329) advierte de lo problemático que resulta el fundamentalismo en la perspectiva analítica y reflexiva en materia de educación en medios:

"There seems to be little place in some conceptions of critical literacy for aspects of pleasure, sensuality and irrationality that are arguably central to most people's experience of media and of culture more broadly. An emphasis on critical distance fits awkwardly with the emphasis on immersion and spontaneous flow – and even the pleasure of addiction – that is frequently seen as fundamental to the experience of gaming. As such, we would wish to caution against a narrowly rationalistic conception of critical literacy – a conception

that is arguably quite at odds with how the majority of players behave or might wish to behave".

Más allá del acento, parece claro que la comunidad científica coincide en señalar que un buen planteamiento en alfabetización debería contemplar competencias en la lectura, el análisis, la producción y placer. Pero tal y como señala Squire (2005), una buena política de alfabetización, en este caso mediática, es una actitud y no un lugar de llegada. La alfabetización mediática y por ende la Ludoliteracy es un continuo proceso de indagación, investigación y autorreflexión.

Bibliografía

ADESE (2013) Balance económico de la industria del videojuego 2012.

AGUADED, I. Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva. Barcelona: Paidós, 1999.

APARICI, R. "Educación para los medios". Voces y Culturas (1997), núm. 11/12, p. 89-99.

ARANDA, D.; SÁNCHEZ, J. (2011). Transformemos el ocio digital, un proyecto de socialización en el tiempo libre. Libro Blanco. Fundació Catalana de l'Esplai. ISBN: 978-84-694-1410-1.

ARANDA, D.; SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (2009). Aprovecha el tiempo y juega. Barcelona: Editorial UOC.

BUCKINGHAM, D. BURN, A. Game Literacy in Theory and Practice. Jorunal. of Educational Multimedia and Hypermedia (2007) 16(3), 323-349

CAPERTON, H. (2010) "Toward a theory of game-media Literacy: Playing and bulding as Reading and writing". En International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations, 2(1)

FRASCA, G. (2007) Play, Game and Videogame Rhetoric. Ph.D. Dissertation, IT University of Copenhagen, Denmark

MÄYRÄ, F. (2008) Introduction to Game Studies: Games in Culture: London: Sage

WOLF, M. ; PERRON, B. (2003) The Video Game Theory Reader: London: Routledge

GEE, J. P. (2004). Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo. Málaga: Aljibe.

JACQUINOT, G. (1996) La escuela frente a las pantallas. Argentina: Aique.

MASTERMAN, L. (1993) La enseñanza de los medios audiovisuales. Madrid: Ediciones de la Torre.

BUCKINGHAM, D. ; BURN, A. (2007). "Game Literacy in Theory and practice". En Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 16(3), p. 323-349.

HUIZINGA, J. (1994). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.

JANSZ, J.; MARTEN, L. (2005). "Gaming at a LAN event: the social context of playing videogames". En: *New Media & Society*, vol. 7, núm. 3, p. 333-355.

JENKINS, H.; PURUSHOTMA, R.; CLINTON, K.; WEIGEL, M.; ROBISON, A.J. (2008). "Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century". Chicago: The MacArthur Foundation. <http://www.newmedialiteracies.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf>

JENKINS, H. "Reality Bytes: Eight Myths About Video Games Debunked," The Video Game Revolution, PBS, undated. http://www.pbs.org/kcts/videogamerevolution/impact/myths.html

LACASA, P. (2011). *Los videojuegos, aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata.

POULSEN, M. ; GATZIDIS, CH. (2010) Understanding the game: an examination of Ludoliteracy paper presentet at 4th European Conference on Games Based Learning, Copenhagen.

PRENSKY, M. (2007) Digital game-based learning. St. Paul : Paragon House.

SÁNCHEZ, J., ARANDA, D. (2012). Desmontando tópicos: Jóvenes, redes sociales y videojuegos. In: Jóvenes interactivos: Nuevos modos de comunicarse. CORUÑA (LA): Netbiblo. Pag. 119-135. ISBN. 978-84-9745-465-0

SÁNCHEZ-NAVARRO, J.; ARANDA, D. (2010). "Un enfoque emergente en la investigación sobre comunicación: Los videojuegos como espacios para lo social". En: *Anàlisi: quaderns de comunicación i cultura*, núm. 40. p. 129 - 141.

SHERRY, J. (2004). "Flow and media enjoyment". En: Communication Theory, vol. 4, p. 328-347.

SQUIRE, K. (2005) "Toward a Media Literacy for Games". En Telemedium vol 52, num ,1y 2.

SQUIRE, K. (2008) "Video-Game Literacy. A Literacy of Expertise". En: Coiro, J. Et al Handbook of research on new Literacies. New York: Routledge.

STRATEGIC RESEARCH CENTER DE EAE BUSINESS SCHOOL (2013). El gasto en videojuegos en España 2012.

WHITTON, N. (2009). *Learning with Digital Games: A Practical Guide to Engaging Students in Higher Education*. New York: Routledge.

WIRMAN, H. (2009). "Sobre la productividad y los fans de los videojuegos". En: Aranda, D.; Sánchez-Navarro, J. *Aprovecha el tiempo y juega*. Barcelona: Editorial UOC.

ZAGAL, J. P. (2010). *Ludoliteracy: Defining, Understanding, And Supporting Games Education*. ETC Press, *paper* 4. <http://repository.cmu.edu/etcpress/4>

Videojuegos y adolescentes. Retos, potencialidades y prospectivas de futuro

Mari Camen Caldeiro Pedreira
Universidad de Hueva. Departamento de Educación

Resumen

La proliferación de pantallas en la sociedad red y la omnipresencia de las mismas en la vida del adolescente condiciona su comportamiento y toma de decisiones. Los videojuegos de última generación se implantan en el día a día entre los nativos digitales, situación que implica su inclusión en el ámbito académico.

El contexto requiere de la formación de los docentes y confiere un valor especial a tales dispositivos, se incide en la necesidad de que se instauren como herramienta pedagógica que posibilite el aprendizaje interdisciplinar y transversal de contenidos axiológicos y digitales.

Su exponencial crecimiento y la continua aparición confieren un valor de continuidad a la tarea formativa de docentes y discentes, al tiempo que favorecen el desarrollo de relaciones que trascienden el ámbito presencial haciendo posible la interacción digital e intercultural. Contribuyen además al desarrollo de una enseñanza participativa que infiere tal valor en la sociedad.

Los videojuegos permiten el desarrollo de habilidades por parte del usuario y la adquisición de la competencia mediática, habilidad

que se apoya sobre las seis dimensiones que configuran la competencia audiovisual cuyo tratamiento puede reforzarse mediante el trabajo con estos dispositivos. Por ello se conciben como herramientas pedagógicas con gran potencial para ser aprovechado desde los distintos niveles educativos y entre las diferentes disciplinas.

PALABRAS CLAVE: VIDEOJUEGOS, ADOLESCENTES, APRENDIZAJE, PARTICIPACIÓN, DESARROLLO DE COMPETENCIAS.

Introducción

La sociedad multipantalla prolifera, en ocasiones, de forma desmesurada e irregular. Desde que el televisor ha entrado a formar parte de la vida de la ciudadanía, hasta la actualidad, han transcurrido varias décadas. Tiempo en el cual se asiste a un exponencial incremento de los medios y formas de comunicación, tanto de los más como de los menos recientes.

Tras la primera década del siglo XXI y casi en la mitad de la segunda, en la mayoría de los hogares españoles se cuenta con diferentes pantallas con las que, prácticamente desde primera a última hora del día, el sujeto convive. El televisor, el ordenador, el móvil, el ipad o el iphone junto con la Tablet o, en el caso de los más pequeños, los videojuegos, son algunos de los litios que conforman la sociedad multipantalla. Términos como digitalización, interactividad o virtualidad caracterizan este contexto, también denominado sociedad red. Se trata de un entorno en el cual niños y adolescentes se desarrollan y conforman su comportamiento y actitud crítica. Disposición que prolifera en un entramado que requiere de la constante y necesaria actualización de los formadores quienes, para desarrollar la tarea, han de contar con los conocimientos mínimos que les facultan para ello.

La comprensión de los contenidos mediáticos y el correcto devenir de la vida en el entorno digital y comunicativo requieren de receptores capaces de decodificar y analizar las imágenes y comportamientos que, a través de las mismas, se difunden. El contex-

to infiere la presencia y puesta en práctica de nuevos paradigmas formativos con base en los principales factores que caracterizan el entramado mediático.

La inclusión y crecimiento de las formas de comunicación y entretenimiento no se oponen al desarrollo de la actitud crítica por parte de la audiencia ni constituyen la exclusiva transmisión de estereotipos ni de contravalores. Con el fin de favorecer el desarrollo de personalidades participativas y responsables se pretende la inclusión de las recientes formas de comunicación, tanto en la vida diaria como, en el aula.

La situación nos conduce a abogar por la presencia de los mencionados dispositivos no solo en la esfera privada de la vida de la ciudadanía sino además en los ámbitos formales. Donde, con el fin de crear sociedades comunicativas, abiertas y plurales, resulta indispensable su adecuado uso y la comprensión de los contenidos que transmiten. Se pretende alcanzar espacios en los cuales prolifere la participación y el desarrollo de sujetos que, según señalaba Gozalvez (2013), alcancen la autonomía mediática.

1. La poliédrica visión de la realidad: el caso de los videojuegos

A diferencia de lo que ha ocurrido antaño, actualmente la realidad no se identifica únicamente con los hechos que acontecen en un espacio concreto y en un momento determinado sino que, en muchas ocasiones, la realidad, especialmente la transmitida, se crea y difunde no siempre conforme a la originaria.

Los medios de comunicación, debido entre otros, a factores de índole económica, no solo transmiten sino que crean la realidad llegando a instituir como veraces experiencias creadas. La intención de alcanzar los objetivos en la práctica totalidad de espacios no implica que siempre se muestre información veraz. Tampoco la interactividad o la digitalización son garantía de la adecuada transmisión y difusión de los hechos. Cada vez desde edades inferiores el sujeto

convive con las pantallas siendo capaz de manipular varias de forma simultánea. Situaciones de esta índole, antes impensadas, justifican la necesidad de que, por un lado el sujeto posea los conocimientos que le facultan para trabajar con las nuevos y recientes dispositivos, y por otro desarrolle el conjunto de habilidades que le capacitan para emitir juicios críticos.

La posesión y desarrollo de tales habilidades se realiza con el fin de contribuir a erradicar la brecha digital producida, tanto entre los miembros de una misma generación que pertenecen a diferentes puntos geográficos, como la que se desarrolla, entre aquellos que proceden de generaciones diferentes.

Con respecto al primer caso, adquiere especial relevancia la pertenencia a un país con un nivel de desarrollo económico superior o a otro donde los recursos sean menores. Pese al interés de las administraciones por solventar la situación, ésta todavía se encuentra en vías de superación. En cuanto al segundo caso, que puede ejemplificarse con la situación de la mayoría de familias actuales donde los padres no han nacido, a diferencia de sus hijos, entre las pantallas; conviene apuntar la necesidad de capacitación tanto de unos como de otros. Los mayores han de cultivar los conocimientos que les permiten utilizar las nuevas pantallas y formas de comunicación mientras que, los más jóvenes deben desarrollar los conocimientos que, aún siendo capaces de manipular de forma simultánea varias pantallas, les capacitan para el análisis, comprensión y emisión de juicios.

Para ello y dado que vivimos en una sociedad mediática, se considera una necesidad perentoria el descubrimiento de las imágenes que, cada vez desde edades inferiores, muestran la realidad.

En el caso de los menores, resulta especialmente importante la inclusión de los videojuegos en las diferentes facetas de su vida dado que, las máquinas no solo entretienen al niño ocupando buena parte de su tiempo de ocio sino que además influyen, de modo considerable, en la conformación de su personalidad y modo de comportarse.

La virtualidad conlleva la ampliación del campo de los juegos y modifica, no solo la transmisión de la realidad y valores sino además,

el desarrollo de las relaciones que se producen entre unos y otros. Asimismo favorece la interrelación entre sujetos que se encuentran a millones de kilómetros contribuyendo a conformar relaciones sociales a distancia. Los juegos interactivos, además de perfilar con sus contenidos, contribuyen a la formación de la personalidad del sujeto favoreciendo su desarrollo además, permiten la forja de relaciones interpersonales antes impensadas.

Del mismo modo, las redes sociales favorecen el desarrollo de tales relaciones y el contacto virtual entre individuos de diferentes puntos de la geografía. Todo ello mediante los denominados "juegos sociales", actividades que permiten el contacto interindividual y la continuidad de las relaciones durante un período de tiempo dado que, el juego no finaliza el mismo día sino que se prolonga a lo largo de varias sesiones.

1.1 Desarrollo y proliferación de los videojuegos

Sin duda el juego constituye una actividad básica en el sujeto que, desde edades inferiores, comienza a utilizarlo, además de para entretenerse, para relacionarse con los otros, compartir experiencias y apreciar la realidad que, mediante estos se transmite El jugar es una actividad que se desarrolla a lo largo de toda la vida y favorece el aprendizaje; su práctica disminuye conforme se adquieren otras responsabilidades y ocupaciones. Si bien, en la actualidad y debido a la ingente presencia de la red, es posible desarrollar relaciones a distancia y cultivar la práctica lúdica casi en cualquier lugar y hora, situación que permite y prolonga su desarrollo.

A lo largo de la historia más reciente, las formas de juego han evolucionado, atrás han quedado los microprocesadores que han visto la luz en 1969 o los ordenadores de los años 50, se ha superado también la era de los videojuegos que veían la luz en la década de los 70. El primero de ellos, el PONG fue seguido por el sistema de videojuegos de cartucho que, entrada la década de los 80, mejorará Nintendo. Hubo que aguardar hasta los años 90 para asistir a la extensión masiva de los videojuegos. Dispositivos que hoy en día se

vinculan a Internet y al juego en tres dimensiones y que desarrollan técnicas basadas en la virtualidad y la movilidad en red. Entre otros la Wii, hace posible la participación de diversos jugadores desde diferentes puntos geográficos. El entorno lúdico ha ido adaptándose a la evolución tecnológica de modo que, a lo largo de la primera década del siglo XXI ha sufrido cambios que nos allegan a nuestros días. Al momento en el cual con una conexión a Internet es posible el desarrollo de múltiples actividades y la interacción de diversos sujetos en un mismo entorno.

Asimismo, los más jóvenes comienzan a utilizar las pantallas y los dispositivos tecnológicos, cada vez desde edades inferiores, cuestión que condiciona su formación y la forja de su personalidad. El uso desmesurado e incontrolado de los videojuegos contribuye a conformar la personalidad moral del sujeto, debido entre otros factores, y como señala Montero (2010: 26), a que los adultos "no sabemos bien como abordar el diálogo con los jóvenes relacionado con "este otro mundo" o como acompañarles en la construcción de su ética personal y ciudadana".

2. Nuevas necesidades formativas

La realidad social descrita confirma la entrada de los niños, cada vez a edades inferiores, en el mundo digital y la necesidad de alfabetización, no solo digital sino además axiológica y mediática.

A menudo los videojuegos se concebían como un medio pernicioso que generaba, en los adultos, cierta desconfianza. Tal concepción ha de ir cambiando, fundamental mente porque resulta necesaria la comprensión de la relación entre el juego y el aprendizaje. Siguiendo a (Gros, 2008: 9) "en la sociedad digital cualquier expresión del medio digital es parte de nuestra cultura y debe formar parte de la formación de las personas del S XXI".

Según se ha indicado y conforme señala la autora en la mencionada obra, los videojuegos han ido evolucionando a lo largo de la historia, modificación que ha de traducirse en cambios en el con-

texto formativo. Se requiere del diseño de entornos favorables, no tanto la instrucción sino, el aprendizaje que permita la exploración y el descubrimiento de la misión del jugador y su rol activo frente a los contenidos transmitidos.

Cualquier modificación de las formas de expresión y comunicación social ha de verse reflejada en cambios en los paradigmas formativos, la educación no puede permanecer ajena a la evolución tecnológica. Si bien esta necesidad la comparten varios estudiosos del tema, existe una carencia marcada de material específico en el cual se explique, de forma pormenorizada, el uso de estos dispositivos en el ámbito académico. Hecho que impide la formación integral de la persona dado que su aprendizaje se construye de forma social a través de los procesos interactivos que incluyen la integración gradual del aprendiz en la comunidad de prácticas sociales, de ahí que la misión del educador se vincule a la experiencia y la reflexión sobre la realidad social y mediática circundante.

La proliferación y emergencia de nuevas formas de comunicación y en especial la presencia de los videojuegos han de ser tenidas en cuenta desde la institución escolar; su inclusión debe realizarse en el ámbito curricular. Donde, de no existir una disciplina concreta en la cual se incluyesen tales contenidos, habrían de estar presentes de forma transversal e interdisciplinar en las diferentes materias.

El hecho de que los nativos digitales, pese a tener una edad inferior a los inmigrantes, se sientan tan o más capaces que estos a la hora de manejar y trabajar con las nuevas tecnologías y los recientes medios, no implica una superioridad a nivel cognitivo ni axiológico. La personalidad moral del sujeto se construye a través de diferentes parcelas de la realidad que la configuran. Asistimos al desarrollo de la cultura juvenil que se identificaba con la de los jóvenes de vanguardia. Cultura en la que, la Gameboy, la Playstation o los juegos de ordenador han sido sustituidos por la psp , la WIii o los más recientes juegos sociales a los que es posible acceder a través de las redes. Unos y otros configuran un entorno comunicativo donde se auspicia la consecución de la participación y la interacción. Esto es, la comunicación en el contexto digital ha de producirse teniendo en

cuenta a todos y cada uno de los dispositivos y formas de comunicación.

Esta situación justifica, siguiendo a Bernat (2008), la necesidad de adquisición de competencias a través del uso de los diferentes dispositivos y, de forma especial, los videojuegos. Según indica Gee (2004) el aprendizaje no se basa únicamente en la memorización de hechos dispersos sino que se construye a través de conexiones mentales basadas en la interconexión, situación que favorece la inclusión de los videojuegos en el ámbito académico.

Su introducción en el campo pedagógico adquiere una relevancia especial a lo largo de los últimos años de la primera década del presente siglo. Asimismo y debido a su accesibilidad y a la baja necesidad de conocimientos para su uso, es posible aprender utilizándolo. A diferencia de otro tipo de programas que requieren conocimientos de otra índole, mediante los videojuegos se describe la realidad al tiempo que favorece el desarrollo de habilidades que permiten la comunicación entre unos y otros participantes. De este modo, favorece el pensamiento del usuario y la posibilidad de establecer relaciones con los demás. Al mismo tiempo, ofrece información y obliga al jugador a tomar decisiones y a actuar de una u otra forma en cada momento. Tales actuaciones conllevan unas consecuencias cuyos efectos han de ser tenidos en cuenta por parte del usuario, lo cual significa que jugando se desarrollan una serie de competencias favorables, no solo el manejo de los programas sino además, al trabajo en contextos multimedia y la toma de decisiones.

El jugador aprende de forma inconsciente al tiempo que desarrolla habilidades, en ocasiones de forma no consciente, que le permiten utilizar los diferentes dispositivos de manera adecuada y siguiendo las pautas. El uso de los videojuegos comporta el ejercicio de decodificación de la información en diferentes formatos y su utilización. Asimismo favorece el desarrollo de la actitud crítica y reflexiva, la responsabilidad respecto a las normas o la participación y la empatía con los demás participantes.

3. La enseñanza participativa: realidad y prospección

La inclusión en el ámbito académico de los videojuegos favorece la eliminación de la potencial brecha que pueda llegar a generarse entre los ámbitos privado y público, es decir, entre la vida familiar y el entorno académico.

Con el fin de contribuir a erradicar cualquier diferencia, al tiempo que se aprovechan los contenidos multimedia, se justifica la necesidad de inclusión de los videojuegos en el ámbito curricular. Siguiendo a Bernat (2008: 109), "utilizando los videojuegos en la escuela, se aprovechan estos conocimientos previos que aporta el alumnado mientras se trabaja un contenido curricular a un nivel de profundidad superior respecto a los contenidos tradicionales".

Pese a todo, la realidad que se percibe dentro y fuera del aula difiere dado que, los objetivos que se persiguen son diferentes. Mientras que en el aula jugar se convierte en un instrumento educativo, en el tiempo libre constituye una simple actividad lúdica donde la ausencia de un guía que paute las actividades a realizar disminuye el grado de aprendizaje.

Por otra parte la realidad, que se vive en la institución escolar con los videojuegos, incide en la necesidad de que su inclusión en los contenidos curriculares resulte más sencilla. Objetivo que resulta fácilmente alcanzable si se tiene en cuenta que estos son recibidos de buen grado entre el alumnado, hecho que facilita la tarea del profesorado. Asimismo, su uso evita la memorización por parte de los discentes y favorece la estructuración y puesta en común de los avances que, tanto de forma individual como colectiva, pueden alcanzarse.

Su inclusión en las diferentes disciplinas motiva, al tiempo que favorece, el desarrollo del diálogo y el intercambio de saberes con el fin de alcanzar una ciudadanía cada vez más competente y comprometida.

En este contexto conviene referirse a la realidad del docente, su rol, al igual que los demás elementos del proceso comunicativo ha variado. En el entorno descrito se concibe más como un guía que un

instructor. Además de transmitir conocimientos debe modificar la forma en cómo hacerlo dado que, ha de conectar con el alumnado e introducir en sus planteamientos didácticos los múltiples recursos multimedia que conforman el ecosistema mediático.

La totalidad de recursos que componen el entramado justifica el hecho de que el profesorado ya no es la única fuente de acceso al saber que posee el alumnado. Este ha de servir de motor que oriente a los discentes para afrontar de forma racional y concienzuda la realidad que, los diferentes canales de información les muestran. Para ello y siguiendo a (Montero, 2010) es necesaria la reflexión sobre los materiales cognitivos y el desarrollo de la capacitación que favorezca el desarrollo de una educación mas inclusiva y equitativa. Asimismo urge el desarrollo de nuevas metodologías que adaptando los materiales existentes motiven a los discentes y favorezcan el desarrollo cognitivo y crítico de los mismos.

Por tanto, a continuación se alude, de forma breve, a algunas de las principales estrategias y metodología que puede contribuir a favorecer la toma de decisiones a descubrir contenidos nuevos o a mejorar los conocimientos a través de la elección de diferentes formas de trabajar.

La inclusión del videojuego en los contenidos curriculares ha de realizarse de forma transversal e interdisciplinar y hace referencia a los contenidos que se reflejan en las diferentes disciplinas. Tanto en las del área de letras como en las de ciencias; en primer lugar, a través de estos se fomenta el uso de vocabulario específico y la descripción de lugares y personas. En cuanto al área de ciencias posibilitan el análisis de gráficos o la estimación y la proporcionalidad. Se cuenta con juegos que, muestran la relación entre distintas civilizaciones de los diferentes continentes y, de forma general hacen posible la adquisición de las habilidades necesarias para favorecer la búsqueda en Internet, el uso de correo o la consulta de diversos recursos electrónicos.

A nivel general estos son algunos de los objetivos que pueden alcanzarse con la introducción y uso del videojuego en el aula, si bien y dado que se ha hecho referencia a la adquisición de competencias, es preciso centrarse en estas.

Las competencias audiovisuales descritas por Ferrés (2006) pueden desarrollarse a través de los videojuegos. La premisa queda constatada en el estudio presentado por el CIDE (2004), cuya finalidad es "ofrecer una serie de actividades, en torno al análisis de los videojuegos, que pueden ser incorporadas al curiculum de aula", el mencionado trabajo recoge algunas de las actividades que se vinculan a la adquisición de las seis competencias.

Las dimensiones del lenguaje y la tecnología se aprecian en las actividades que hacen referencia a "aprender a mirar" y "comprender y analizar", si bien en este segundo bloque está presente la dimensión de la recepción e interacción donde se propone el análisis de los videojuegos o la crítica de los críticos. En el tercero de los bloques que refleja el trabajo se observa la presencia de la tercera dimensión, la de producción y distribución en las actividades referidas a la interpretación y valoración. En este bloque se constata la presencia de la dimensión axiológica en las actividades referidas a la "emergencia de valores" o en "el rol de la mujer", se observa además en la de "reparto de videojuegos", entre otras. Por último, la dimensión de la estética está presente de forma implícita en la totalidad de actividades aunque su presencia puede verse acentuada en el bloque referido a "Transformar" conde se propone la realización de un videojuego propio o la de juegos alternativos, además de estas adquiere trascendencia la actividad que pretende la construcción de la realidad.

Además de estas, y dado que el futuro y presente de las tecnologías se presenta como ubicuo, en el ámbito educativo es necesario el continuo desarrollo de experiencias didácticas que permitan entablar una relación de transferencia de conocimientos y la construcción de nuevos escenarios educativos donde las nuevas tecnologías estén presentes.

La idea de aprendizaje ubicuo figura en el Informe Horizon (2011) donde se alude además al aprendizaje basado en juego, actividad que se ve reforzada y aumenta debido a las posibilidades que ofrecen las redes sociales. En este entorno y siguiendo a Esnaola (2013) es fundamental el papel del docente que ha de convertirse en

un puente entre las prácticas cotidianas de conocimiento práctico y competencia de usuario que ofrece la tecnología.

La constante proliferación de estudios sobre los videojuegos en las redes sociales pone de manifiesto su relevancia e importancia hoy en día, si bien, cada día emerge un mayor número de trabajos que perfilan el existente al tiempo que lo completan. Entre otras, adquiere un a importante significatividad y elevado valor el análisis descriptivo de los videojuegos en las redes sociales. Objetivo que preocupa, entre otros, a Yuste, Borrero y Pérez (2013: 138), cuando tratan "la posibilidad de desarrollar habilidades digitales de creación y análisis prioritariamente"

4. Conclusiones

La formación del sujeto no corresponde, actualmente, de forma exclusiva, a la institución educativa sino que constituye una tarea adscrita a la totalidad de agentes formadores y, en especial a la familia. Núcleo en el cual se origina el aprendizaje y capacitación del sujeto que va completándose, desde las edades inferiores, hasta que alcanza la adolescencia y a lo largo de la vida en general. La consecución de la autonomía mediática constituye uno de los retos fundamentales que se auspician en el ecosistema mediático y no se vincula de modo exclusivo a una etapa concreta de la vida del sujeto.

Si bien, la personalidad moral se forja cuando el niño no ha alcanzado la adolescencia, existen casos en los que nunca llega a alcanzarse y otros en los que se hace de forma tardía. La emisión de un juicio propio, racional y libre de cualquier influencia externa, determina la superación de los diferentes niveles y estadios a los que se han referido Piaget y Kohlberg y que ha nrepicado, por su parte, entre otros, Puig-Rovira (1996).

En tal conformación influye, de modo determinante, el contexto mediático y, de forma especial los videojuegos, desde los menos recientes a los más actuales. Todos ellos favorecen la

creación de conocimiento que, siguiendo la taxonomía de Bloom, avanza desde la adquisición a la creación del mismo pasando por su aplicación y análisis. Aspectos que constituyen la profundización del mismo.

Pese a los inconvenientes que se les atribuya a la utilización de los videojuegos, tanto en el aula como en la vida en general, su inmersión en la realidad cotidiana resulta innegable. En este ambiente y debido a la explosión de las redes sociales y la posibilidad de juego colaborativo que ofrecen, urge la inclusión de los dispositivos en el aula y en los contenidos curriculares de las diferentes disciplinas. Todo ello con el fin de favorecer el desarrollo integral y la formación de la identidad de los usuarios. Justifica nuestra defensa e inclusión en el ámbito académico el juicio emitido por Yuste, Borrero y Pérez (2013) donde afirman que "los videojuegos favorece el desarrollo de estrategias de pensamiento superior, la resolución de problemas, el establecimiento de relaciones casuales, la tomas de decisiones, el análisis de valores y contravalores que subyacen en el mismo juego". Esta premisa certifica el interés y la necesidad de integración en el aula a la que se añade su aprovechamiento como recurso pedagógico.

Asimismo suponen una forma de mantener al docente actualizado dado que, si este no sabe utilizar los videojuegos no podrá incluirlos en el trabajo de aula ni será capaz de aprovechar sus potencialidades.

Su inmersión en la pedagogía favorece, entre otros, el desarrollo de la actitud crítica de los menores y la continua actualización de los inmigrantes digitales. Por otra parte, auspicia la reflexión y evaluación, no solo de la situación sino de la actividad didáctica y de la presencia de los más recientes recursos tecnológicos en el ámbito formativo.

Los mencionados objetivos y su consecución persiguen la formación crítica de la ciudadanía y el desarrollo de la personalidad autónoma de los adolescentes que desarrollan su vida en la era digital y en la sociedad tecnológica.

5. Referencias

BERNAT, A. (2008). La construcción de conocimientos y la adquisición de competencias mediante el uso de los videojuegos en, Gros, B. (coord.) (2008). Videojuegos y aprendizaje. Barcelona: Graó.

BUSQUET, J. &PERACAULA, I. &URIBE, ANA-CINTHYA (2011). La fractura digital entre generaciones: conectados y desconectados en la nueva sociedad de la información. VI Congrés Internacional Comunicació Blanquerna- Universitat Ramon Llull.

CIDE (2004). Guía didáctica para el análisis de los videojuegos. Madrid: Artegraf.

ESNAOLA, G. (2013). Aprendizaje y videojuegos en redes sociales en, Revuelta, F. I. & Esnaola, G. (coord.) (2013). Videojuegos en redes sociales. Perspectivas del edutainment y la pedagogía lúdica en el aula. Barcelona: Laertes.

FERRÉS, J. (2006). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. Quaderns del CAC, 25. Recuperado el 03-06-2011, de http://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q25ferres2_ES.pdf (Fecha de consulta: 21/11/2010)

GEE, J. P. (2004). Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo. Málaga: Aljibe.

GONZALVEZ, V. (2013). Ciudadanía mediática. Una mirada educativa. Madrid: Dyckinson

GROS, B. (coord.) (1998). Jugando con Videojuegos: educación y entretenimiento. Bilbao: Desclée De Brouwer.

—— (2008). Videojuegos y aprendizaje. Barcelona: Graó.

ITE (2011). Informe Horizon. Recuperado de http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Competencia_Digital_Europa_ITE_marzo_2011.pdf (Fecha de consulta: 14/12/2012)

LACASA, P. (2011). Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales. Madrid: Morata.

MONTERO, E. (coord.) (2010). Aprendiendo con videojuegos. Madrid: Narcea.

NIELSEN (2009). Como los Adolescentes utilizan los medios de comunicación (http://www.nielsencompass.com/reportes/091109rep13/091109-NC12.pdf)(Fecha de consulta:16/07/2013)

PINDADO (2010). Recomponer la "mente puzle". La necesidad de una alfabetización mediática. Revista,83. (http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/seccion=1268&idioma=es_ES&id=2010051710300001&activo=6.do)(Fecha de consulta: 05/03/2012)

PUIG-ROVIRA (1996). La construcción de la personalidad moral. Barcelona: Paidós.

Los videojuegos como herramienta de la nueva percepción de la geografía urbana

Alfonso Cuadrado Alvarado
alfonso.cuadrado@urjc.es
Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

El videojuego, por su generalidad y accesibilidad es el medio privilegiado para educar en una nueva visión del espacio urbano. Educa en la percepción y orientación espacial y desde un punto de vista formal aporta los recursos de diseño, como el interfaz y las anotaciones, que recogen otro tipo de herramientas de uso cotidiano para la orientación y lectura espacial, como son Google Earth, Google Maps y Google Street. La convergencia digital promueve las sinergias entre todos los formatos de terminales, plataformas y medios, con lo que se ofrece un homogéneo lenguaje universal de recursos y formas para manejar desde móviles, tabletas digitales e internet. Sin duda es el videojuego, por primacía en el tiempo, la fuente de la construcción de este bagaje de habilidades para la interacción con el espacio digital. El trabajo analiza diversos videojuegos que han marcado la nueva la geografía urbana y explora los antecedentes del espacio digital: la fotografía marcó una nueva percepción del espacio de las urbes industriales, luego el cine trasformó al visión

de lo urbano en un microcosmos dinámico y ahora las tecnologías digitales han convertido la ciudad en un espacio de interacción e información.

PALABRAS CLAVE: VIDEOJUEGOS, CIUDAD DIGITAL, INTERNET, MUNDOS VIRTUALES.

Introducción

El videojuego es el primer medio de representación audiovisual que nos permite la exploración de un espacio virtual. Es más, el recorrido por ese espacio es un trasunto del juego y a veces de la narrativa de su mundo de ficción. Está ampliamente demostrado que el uso del videojuego favorece el desarrollo de la orientación espacial, la aprehensión de los trayectos en el espacio virtual y su recuerdo dentro de la dinámica del juego, por encima del uso tradicional de mapas estáticos (Gutierrez y Quintero, 2011: 413). Por otro lado, el uso generalizado de códigos QR, mapas digitales y localizadores en los smartphones nos permiten comunicarnos permanentemente con el doble digital de la ciudad por la que circulamos. A la luz de estas dos apreciaciones podríamos preguntarnos ¿los videojuegos y el uso de aplicaciones en el espacio urbano están configurando una nueva imagen de la ciudad, una ciudad digital? ¿la tecnología ha influido siempre en la imagen y percepción del espacio urbano?

Para responder a estas preguntas empezaremos por realizar un recorrido por aquellos antecedentes que han influido en la imagen de la ciudad contemporánea y que va a estar condicionada por los cambios en el las tecnologías de la captación de la imagen y a influencia de los medios de transporte. De esta forma podemos establecer una tabla con diversos factores clave: las tecnologías de registro de la imagen, las tecnologías del transporte y la navegación, el modelo de mirada que construye de la ciudad, el imaginario de la ciudad y las acciones del ciudadano que privilegian dichos imaginarios.

Aerostación y fotografía

Primero serán los nuevos medios de transporte y navegación los que permitirán generalizar el punto de vista cenital, llevándolo a una normalidad técnica y vivencial de la que hasta entonces solo gozaban en exclusividad los mapas. La aerostación permite por primera vez contemplar la tierra de una forma que hasta entonces sólo habían representado con mayor o menor acierto los cartógrafos. La mirada que ofrece el globo de aire caliente sobre la ciudad, pone en primer plano la perspectiva como elemento configurador de su planificación y también de su control. La ciudad moderna está pensada para verse y también para vigilarse.

la fotografía va a propiciar la posibilidad de conquistar la visión propia de la ciudad, generalmente a ras de suelo y a manos del individuo particular. Y se unirá con el sentido de la memoria. La tarjeta postal de vistas urbanas, tan popular desde el nacimiento de la fotografía, va a unir en un sencillo objeto tres elementos presentes en esta nueva concepción de la ciudad: la visión de la ciudad como un conjunto de edificios o monumentos memorables, la imagen como huella de ese conjunto y la experiencia particular a través del texto que fija la memoria del instante, del paso por el entramado urbano. El ciudadano moderno del s. XIX y del s. XX personaliza (dicho así con un término más propio del s. XXI) su experiencia de la ciudad a través de un registro textual y gráfico.

La revelación de la ciudad a través de sus edificios monumentales y con ello la creación de miradas, perspectivas obligadas e itinerarios turísticos, nace a la luz de las exposiciones universales. Como consecuencia de la reordenación política y económica que imprimen los nacionalismos y de la revolución tecnológica, las sucesivas exposiciones universales que se suceden desde 1851[3] hasta nuestros días, presentan los logros nacionales en ciencia, comercio y tecnología siendo tan importantes los contenidos como los contenedores,

3. Gran Exposición, (Great Exhibition of the Works of Industry of all Nations), realizada en Gran Bretaña.

pabellones que ejemplifican una nueva arquitectura y en su conjunto un nuevo prototipo, una nueva utopía de la ciudad. El visitante de las exposiciones recorre el espacio saltando de pabellón en pabellón, admirando tanto el conjunto urbano que se configura a través de la acumulación de edificios, torres, estanques, jardines, etc. como de las excelencias encerradas en su interior. Este patrón es el antecesor de la actitud turística de la modernidad.

La mirada está plenamente presente en las exposiciones universales no sólo a través de la generalización de venta de vistas y tarjetas postales sino también de edificios construidos con vocación de observatorios. No hay exposición sin torres y de entre ellas la más emblemática es sin duda la Torre Eiffel creada para la exposición universal de París en 1889. Ver París desde su cumbre en su extensión o en sus detalles través de los catalejos, es el ejemplo más universal de visión de la ciudad moderna asociada a los símbolos de progreso, lo que sin duda suponía para los parisinos y visitantes que pudieron acceder a la torre uno de los privilegios más prestigiados de la época: tener la experiencia única de la vista de pájaro sobre la ciudad.

El cine y el laberinto urbano

A principios del s. XX verá la luz otra tecnología de registro de la imagen que cambiará por completo la precepción de la ciudad: el cine. La imagen en movimiento va a permitir que la mirada contemplativa de las perspectivas decimonónicas se desplace por el entorno urbano creando la sensación de autonomía del observador. Además de las cintas cómicas, de los cuadros escénicos y los primeros noticiarios, el cine va a dar cuenta de los paisajes urbanos muy pronto. Aliados con otras tecnologías del transporte como son el tren y más tarde la aviación, surgirán espectáculos exclusivos que, aunque basados en la proyección cinematográfica, pretenden recrear paseos urbanos o viajes. Estos espectáculos eran denominados *Hale's Tours*. Se exhibían en pequeños barracones que imitaban la cabina de un

tren. En su interior se disponían los asientos como si se tratara de un vagón, en un cuyo fondo una pantalla ofrecía la vista de un hipotético pasajero que o bien viajaba en el frontal de una máquina o incluso de un tranvía o en la ventanilla de un irreal tren. Los espectáculos no buscaban ningún fin narrativo ni cómico, sólo el placer que provocaba la sensación de desplazamiento por el paisaje. En cierta forma eran antecesores de los modernos espectáculos de Realidad Virtual o Imax que por encima de la función dramática privilegian la más pura inmersión en la escena.

El cine de ficción convencional va a hacer de la ciudad la protagonista de buena parte de sus recreaciones más míticas. Las vanguardias de entreguerras y el eco de los movimientos sociales cambiarán por completo la imagen de la ciudad en dos direcciones opuestas, utópica y distópica, pero deudoras de un mismo concepto: la ciudad como organismo viviente. El tráfico de coches, trenes y metros urbanos e incluso naves aéreas en las visiones más futuristas, ejemplifica la idea de un todo compuesto por una miriada de células cuyo aliento vital es el movimiento continuo que se configura en un laberinto estratificado: los altos edificios organizan un espacio que marca niveles verticales, desde el suelo, los trenes elevados o incluso los dirigibles que podían anclarse en las torres de los rascacielos.

Son dos los filmes que de forma ejemplar cristalizan esta idea: *Berlín: sinfonía de una ciudad* de Walter Ruttman (1927) y *Metrópolis* de Fritz Lang (1927). Ruttman nos ofrece en su film un recorrido por veinticuatro horas en la vida del Berlín de los años veinte. Sin narración personal, sin buscar un individuo concreto, la ciudad es la protagonista, que se despereza como un ser vivo en las primeras horas del alba. Con un montaje vigoroso, dinámico y no extenso de abstracción, se visualiza el complejo entramado de las comunicaciones, las líneas telefónicas, las formas cambiantes de los raíles del tren que se unen y se bifurcan, el dinamismo de puertas, ventanas, la maquinaria de las fábricas, el desplazamiento de los viandantes entre coches y por fin, el anochecer bajo los anuncios luminosos. Paralelamente y esta vez desde una estructura de ficción, el director alemán Fritz Lang crea el modelo cinematográfico de la ciudad

moderna: *Metrópolis*. Metrópolis va a estar caballo entre la utopía futurista y su reverso, la visión distópica de la ciudad como laberinto oscuro y destructivo, vigilado por un poder social tiránico y totalitario. En el film se perciben las tensiones que alientan bajo el progreso: una casta de privilegiados propietarios que vive en la superficie, en los Jardines eternos, es ajena a la vida subterránea que se desarrolla bajo la ciudad, donde un ejército de trabajadores-esclavos, se esfuerzan día a día por mantener la maquinaria que da vida y energía a la urbe. Dejando a un lado los aspectos políticos y sociales propios de la época que el filme expone metafóricamente, *Metrópolis* abre la puerta de otras ciudades que poblarán la ficción y por supuesto el cine, como prototipos del espacio urbano y sus relaciones sociales durante el siglo XX. La primera ciudad que recoge el testigo del filme alemán es Nueva York que se convertirá en el prototipo del género negro, que tanto en la novela como en el cine explotarán hasta la saciedad el lado más oscuro de una sociedad donde el progreso y los sucesivos ciclos económicos han creado víctimas sociales que se mueven por los oscuros callejones de la ciudad, del mundo del hampa, del juego o la prostitución. La ciudad del cine negro es un organismo que tiene puntos enfermos escondidos. Es muy significativo que en numerosos filmes se muestren mapas urbanos policiales que relacionan el espacio con el delito, su génesis y su desarrollo y que es seguido por la policía como si de una enfermedad se tratara. El mapa es una radiografía (en este sentido nada metafórica) de la sociedad urbana. Este punto es muy significativo ya que el mapa urbano evoluciona de la simple representación del espacio como guía para el desplazamiento, a ser una fuente de información, a convertirse en una cartografía temática que será la antecesora de nuestros modernos sistemas de visualización de la ciudad por internet.

Ciberespacio y ciudad digital

Para entender las características de la ciudad digital primero y de la ciudad de la información en segundo lugar, debemos detenernos

en un concepto básico que empapa la configuración de los modelos urbanos de internet, nos referimos al ciberespacio.

El ciberespacio se concibe como un lugar de límites etéreos y difusos, un mundo digital con conexiones infinitas no localizado en unas coordenadas físicas precisas y con una sensación de volatilidad e inmaterialidad. En el ciberespacio nos comunicamos, fluye la información en forma de datos, voz o imágenes. El término ciberespacio fue introducido por William Gibson, uno de los fundadores de la corriente literaria de ciencia ficción denominada cyberpunk, en su novela *Burnning Chrome* y luego fue popularizado a través de *Neuromante* (1984), considerada como el texto fundacional del movimiento.

Del ciberespacio extraemos entonces algunas de los elementos que van a estar presentes en la configuración de la ciudad digital. De la ciudad utópica del microcosmos el ciberespacio mantiene el sentido de la complejidad y el movimiento continuo pero esta vez ya no son vehículos o personas las que deambulan a toda velocidad por las calles, ahora son datos convertidos en líneas de luz. La visión de Gibson preparaba el terreno para el salto de la corporeidad física del ciudadano hasta convertirse en un explorador de datos, en una materialización casi incorpórea, como si la energía que mueve los hilos digitales ya no fuera una energía pesada o peligrosa (el vapor del siglo XIX, la electricidad o la atómica del XX) sino pura luz, rápida, ligera y limpia. Pero la información debe de manejarse de alguna forma por parte del usuario, interactuar con ella, y explorarse a través de un nuevo paradigma de representación. Interacción y exploración conocerán su desarrollo a través de un nuevo medio, el videojuego.

La ciudad ha estado presente en el videojuego desde prácticamente sus comienzos y precisamente con uno de sus mayores éxitos comerciales que se ha convertido en hito reseñable en todas las historias del nuevo medio. Nos referimos a la saga de *SimCity* creada por Will Wright. A mediados de los años 80 del s. XX Wright consiguió finalizar un juego llamado *Raid of Buengeling Bay* que consistía en destruir los objetivos militares que se encon-

traban en una isla mediante del ataque de un helicóptero. Wright pensó más tarde que sería más interesante construir una isla que destruirla. Y ahí nació la idea de crear un juego que, utilizando las ideas sobre la dinámica de sistemas de Jay Forrester, sirviera para construir una ciudad y poder intervenir en su evolución con el paso del tiempo. Se basó en su editor de islas e integró en él automóviles y personas. La idea de Wright no encontró eco por aquellos años en ningún distribuidor de juegos, en un momento donde los lanzamientos que conseguían éxito en el mercado trataban de imitar al cine: mucha acción y una línea narrativa que buscaba un espectacular final. Sin embargo la propuesta de Wright era todo lo contrario, un juego sin final aparente con gráficos sencillos y ausente de acción, que buscaba más un pasatiempo intelectual del jugador que una sesión frenética de disparos y persecuciones. Pero a pesar del rechazo, su insistencia y su fe en el proyecto le hicieron trabajar en solitario durante un tiempo hasta que en 1987 lanzó el juego para Commodore 64, ya que las grandes plataformas estaban fuera de su alcance. De esta forma es como nació el primer juego de la serie *SimCity* que alcanzaría con el paso de los años varias versiones (*SimCity 2000, Streets of SimCity, SimCity 3000 y SimCity 4*).

A partir de este momento el videojuego abundará en espacios urbanos, sean reales, míticos o históricos como uno de los elementos de mayor atractivo para el jugador, siendo la base de un tipo específico de juego denominado *sandbox*. En el *sandbox* el jugador puede moverse con total libertad por un espacio de grandes dimensiones sin la necesidad de seguir una determinada misión y por lo tanto itinerario. Con este tipo de diseño se gana en la sensación de sumergirse en un mundo virtual casi con las mismas posibilidades que en la realidad. Al igual que *SimCity* han sido muchas otras las sagas que hecho de la ciudad uno de sus motivos principales, como GTA, una serie de videojuegos que localizan sus acción en la geografía de varias ciudades Los Santos, San Fierro, Liberty City,Vice City, Las Venturas y Anywhere City, todas ellas inspiradas en ciudades norteamericanas: Los Angeles, San Francisco, Nueva York, Miami, las Vegas y Chicago, respectivamente. El desarrollo de estos grandes

espacios interactivos no sólo puede ser utilizado por un solo jugador sino que también intervienen múltiples usuarios, es lo que se denomina MMORPG (*massively multiplayer online role-playing game*) donde se permite la interacción de cientos de jugadores a la vez, uniendo en cierta forma la filosofía del juego y de las redes sociales. La ciudad digital que crea el videojuego es el modelo que inspira otros mundos virtuales o metaversos, un entorno digital donde los usuarios interactúan a través de avatares, y que pueden ser una metáfora del mundo real metáfora del mundo real, como es el caso del más conocido *Second Life*.

Pero además de la interacción y la ciudad digital el videojuego aporta el modelo de representación fundamental para la comunicación en los nuevos entornos digitales, el interfaz. El intermediario entre el mundo virtual y el usuario es el interface o también llamado interfaz de usuario (IU), que nos provee de controles para manejar el mundo virtual y a su vez representa el resultado de nuestras acciones, bien sean dispositivos de control directo o virtuales, de naturaleza preferentemente gráfica. El interfaz nace de los HUD, *head-up display*, un sistema que surge en la aviación militar para presentar la información sobre la imagen de la pantalla sin la necesidad de mirar a los instrumentos. De esta forma la imagen de los mundos virtuales se conforma como un conjunto de capas que representan el espacio virtual ya la vez suministran la información y proporcionan los puntos de controle interacción. El interfaz ha ido más allá no sólo de las aplicaciones militares y del videojuego sino que hoy es el modelo gráfico generalizado que encontramos en cualquier dispositivo digital, desde internet, programas informáticos, teléfonos móviles, tabletas digitales, etc. tanto es así que autores se habla del interfaz como paradigma de la imagen occidental como un nuevo estadio tras la escena griega y la ventana renacentista que origina la pantalla tradicional de la pintura, la fotografía y el cine (Catalá, 2010: 143).

El interfaz es parte fundamental de las que sin lugar a dudas las herramientas digitales que más influyen de forma masiva en la percepción urbana son las aplicaciones que Google dedica a la visuali-

zación espacial: Google Earth, Google Maps y Google Street View. Google aprovecha y sintetiza en sus herramientas todas las estéticas que se manejan en el diseño, reproducción y virtualización de los terrenos y las ciudades, desde el hiperrealismo de la fotografía aérea y por satélite que posee Google Earth y Maps, así como Street View a la imagen gráfica de los mapas y la propia del grafismo 3D de los videojuegos.

En Google Maps percibimos sobre el mapa urbano una nueva capaz de intefaz que nos provee de información y que además nos puede permitir incorporar nuestras anotaciones y comentarios. Y como un jugador de videojuego podemos navegar en Google Street View de forma que descendemos de la visión aérea a ras de calle y navegamos por la ciudad como si controláramos a cualquier personaje de un juego. Pero es más, al usuario se le ofrece la posibilidad de construir y aportar edificios a esa ciudad virtual a través de herramientas como SketchUp, un programa de modelado en 3D de fácil utilización para entornos arquitectónicos. Los edificios se pueden compartir en el repositorio de Google 3D Warehouse de igual forma que los usuarios de aquellos juegos que permiten crear personajes personalizados los comparten en red.

Conclusiones

Este breve recorrido por los antecedentes de la ciudad digital muestra claramente el rumbo que ha tomado su representación con relación al usuario y las tecnologías del transporte y la captación de la imagen. Una evolución que lleva al derrocamiento de la visión omnisciente a favor de la autonomía del observador, gracias a la posibilidad del ojo móvil a través del cine y por último al control total y definitivo de la representación del espacio propio del videojuego. La ciudad ha pasado de ser un enjambre de masas unidas por los nuevos medios de transporte del s. XX a un espacio donde la socialización se produce a través de los nexos de información que compartimos y creamos mediante la capa digital de superponemos

al espacio real como en el interfaz de un videojuego.

Bibliografía

BARBARA, M. (2008). *Cities and Cinema (Routledge Critical Introductions to Urbanism and the City)*. Nueva York: Routledge.

CATALÀ, J. M. (2010). *La imagen interfaz. Representación audiovisual y conocimiento en la era de la complejidad*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

FOTH, M. (2009).*Handbook of Research on Urban Informatics: The Practice and Promise of the Real-Time City*. Londres: Information Science Reference.

GIBSON, W. (2002). *Neuromante*. Barcelona: Minotauro.

GORDON, E. (2009). *The Urban Spectator: American Concept Cities from Kodak to Google*. Lebanon: Dartmouth College.

MACÍAS, G.; QUINTERO, R. (2011). 'Los videojuegos como una alternativa para el estudio y desarrollo de la orientación espacial". En: MARÍN, M.; FERNÁNDEZ, G.; BLANCO, L.; PALAREA, M. Mercedes (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XV* .Ciudad Real: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM, pag. 405-416.

MORENO, H. (2003). *Cyberpunk, más allá de Matrix*. Barcelona: Circulo Latino. S.L.

RUOFF, J. (2006).*Virtual Voyages: cinema and travel*. Duke University Press Books.

Una aproximación a la situación actual de la industria del videojuego desde la teoría de la empresa

Cristina Gallego Gómez
Universidad Rey Juan Carlos

Abstract

La industria del videojuego presenta un éxito exponencial y se prevé que en años sucesivos sea una gran fuente de ingresos (PricewaterhouseCoopers, 2011). En este mismo trabajo se afirma que *la previsión para el mercado español es pasar de los 1.289 millones de dólares de 2010 a los 1.716 millones de dólares en 2015, lo que supondría un crecimiento del 5,9%.* La iniciativa se deriva del éxito que están teniendo los juegos en la sociedad actual. Estos datos son contradictorios si analizamos las noticias de prensa que afirman que la industria del videojuego no pasa por su mejor momento ABC (2013), El mundo (2012). En base a esto, nos preguntamos ¿es la industria del videojuego una moda pasajera?

Se propone una aproximación a su campo de estudio y como éste, ha ido evolucionando, siendo objeto no sólo de las matemáticas y la tecnología, sino también en los últimos años, de las humanidades.

Los videojuegos se enmarcan dentro de las industrias culturales/ creativas, lo que nos ayuda a corroborar la posible relación

entre un mercado en auge y su aplicación a la enseñanza en cuanto a la transmisión de la cultura y la adquisición de creatividad. Se analiza la cooperación entre ambos sectores y cómo conviven a través de un estudio de caso que se examina desde diferentes teorías procedentes de la Organización de Empresas, en concreto la teoría de las capacidades dinámicas, identificando la absorción del conocimiento para mejorar estrategias, la detección de oportunidades de mejora, la integración de recursos y la innovación.

A través de los videojuegos, se fomenta el aprendizaje en el sector educativo, creando nuevas capacidades y/o reinventando las existentes, ya adquiridas, debido a un cambio en los contextos, en cuanto a las formas de consumo y a las de comunicación. Es decir, supone una reformulación de las estrategias de comunicación, donde la industria del videojuego constituye un precedente de interés en el proceso de socialización.

Por tanto, se pretende confirmar que las capacidades resultantes de la combinación de los recursos actuales pueden ofrecer un producto innovador al usuario basado en una estrategia eficiente. Por lo que la originalidad del estudio, está en combinar las capacidades dinámicas con el juego aplicado al ámbito educativo.

Introducción

La industria del videojuego queda reconocida como industria cultural en España desde 2009. Según los datos que la Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento (Adese), publica en su *Anuario de la Industria del Videojuego 2012* que el consumo de videojuegos en España se situó en 822 millones de euros en 2012. Además se afirma que en el último año, se vendieron en España un total de 12.743.000 unidades de videojuegos, 1.492.000 consolas y 5.031.000 periféricos.

Se experimenta un pequeño descenso frente a los datos económicos de 2011, dónde el videojuego generó en España un consumo superior a los 980 millones de euros.

Aún así, el gasto per cápita en consolas y videojuegos en España es similar al de otros países de su entorno, situando a nuestro país entre uno de los cuatro principales mercados europeos en términos de consumo siendo superado por UK, Alemania y Francia (Fundación Telefónica, 2011, Adese 2013).

El sector del videojuego se diferencia en distintas actividades relacionadas, según los productores y consumidores. El *informe de la industria de contenidos digitales elaborados por AMETIC*, 2012 distingue entre distintos modelos de negocio según el uso.

- Servicios online ligados a las consolas de videojuegos. Proporcionan acceso online de videojuegos, pero utilizando la infraestructura tradicional, como las videoconsolas.
- Servicios online ligados a desarrolladores y editores de videojuegos. Las empresas dedicadas a esta actividad ofertan su producto a través de Internet.
- Plataformas agregadotas de la oferta de videojuegos. Portales que recopilan los juegos ofertados y los comercializa a través de su portal, con un sesgo entre tecnologías para los dispositivos hacia los que se orienta. De tal manera que cualquier desarrollador puede comercializar y/o ofrecer de forma gratuita su producto a través de dichas plataformas.
- Tiendas de aplicaciones a través de los fabricantes de dispositivos móviles y/o operadores de telecomunicaciones.

Aunque todo está integrado en el negocio de los videojuegos, los agentes cuentan con diferente perfil y no desarrollan el mismo rol. Para este estudio y tomando como base esta clasificación, nos centramos principalmente en empresas que ofertan su producto a través de Internet.

La cultura del juego a través de Internet, está interiorizada en nuestro país, como demuestran los datos obtenidos del *Informe sobre el comercio electrónico en España a través de entidades de medios de pago*, correspondiente al Cuarto trimestre de 2012, elaborado por la comisión del mercado de las telecomunicaciones (CMT), donde se

afirma que los juegos de azar y apuestas representan un 3,3% del ingreso total en el sector del comercio electrónico en España; siendo la séptima actividad en el ranking de mayor porcentaje de volumen de negocio. El estudio evalúa el volumen de negocio de comercio electrónico desde España con el exterior distribuido por ramas de actividad, donde se sitúa en cuarto lugar la actividad que corresponde a juegos de azar y apuestas.

Por ello, se pretende aprovechar el camino recorrido para aplicarlo más allá de la ludificación, y que sea el medio para poder simplificar tareas aprovechando el potencial de algo más liviano para poder llegar al fin del aprendizaje e interiorizar mediante estrategias de juego, el conocimiento ¿Se conseguirá interiorizar lo lúdico como paso intermedio y no como fin?

No es nuevo, aprender jugando, pero parece que aún queda mucho camino por recorrer ya que el modelo no está implantado y aceptado en su totalidad, se plantea varias hipótesis del motivo, la que más fuerza tiene, es un mal diseño de la estrategia de juego.

Marco teórico

Brian Burke, autor del estudio de Gartner Gamification 2020: *What Is the Future of Gamification?* presenta las tendencias en cuanto al futuro de la gamificación, donde se afirma que se espera que la gamificación comience a perder fuerza en los próximos dos años, impulsado principalmente por la falta de comprensión del diseño de juegos y el compromiso del jugador. Esto sucederá tras un alto desarrollo de la práctica.

Por otro lado, como nota positiva, se afirma que el uso de la mecánica del juego tendrá un impacto transformador; un impacto significativo en muchos ámbitos, y en algunos campos.

Uno de los campos con buenas expectativas es la educación, se afirma que la Gamificación se une a una serie de tendencias que están cambiando la participación de los estudiantes en el aprendizaje, el acceso a la educación superior y el reconocimiento de los

logros en las habilidades. *En los últimos años, ha habido un resurgimiento de los juegos educativos, a partir del movimiento liderado por Michael y Chen (2006) denominado "serious games" (juegos serios)* tal y como se menciona en Gros (2011).

La participación de los estudiantes en el aprendizaje a través de la gamificación en el campo de la formación y la educación, aporta en la mejora de un modelo de educación globalizado.

El ejemplo más cercano, donde se detecta un cambio en el modelo tradicional son las Universidades que ofrecen monográficos de calidad disponibles desde cualquier parte del mundo a través de conexión a Internet. Destacan como iniciativa y por la difusión obtenida, la plataforma Cousera; programa procedente de Estados Unidos en el cual participan las principales Universidades del mundo con alto prestigio nacional e internacional, ofreciendo cursos gratuitos de diferentes materias específicas y sin límite de matriculación. Los MOOC s (*Massive Online Open Course*), como se les llama, se están popularizando y difundiendo rápidamente potenciando la educación en línea y otorgando alta calidad a bajo coste. Tanto es así, que existen múltiples ejemplos desarrollados a través de este formato. En España, un ejemplo es la UNED, que mediante "Coma" pone a disposición de cualquier interesado píldoras formativas en distintas disciplinas. Ofrece la posibilidad de certificar dicha formación, mediante un título oficial expedido tras el pago de las correspondientes tasas y/o un procedimiento informal que consiste en entregar badges o insignias como forma de reconocimiento del trabajo del estudiante.

En base a esto, podemos decir que se debe identificar una estrategia clara centrada en el usuario (DCU) (Norman & Draper, 1986) que va a condicionar el éxito o fracaso de las aplicaciones. La estrategia se basa en conocer al usuario final, y adaptar el diseño a la solución de su necesidad mediante investigaciones cualitativas y/o cuantitativas. Para corroborar la eficacia, se testea con usuarios como proceso de la estrategia con el fin de modificar o reformular aspectos basados en la experiencia de uso real.

Actualmente la relación entre la adopción del aprendizaje y la tecnología es precisamente aprender la tecnología a través de la propia

tecnología. Es decir, en tecnología se generan constantemente cambios a un ritmo vertiginoso y los propios usuarios de las plataformas se adaptan aprendiendo mediante la experiencia uso de las herramientas informáticas. Esto sucede porque el contexto social fomenta el uso de la tecnología e impulsa la industrialización de las actividades cotidianas lo que genera familiaridad con las herramientas, por lo tanto, las nuevas generaciones son nativos digitales (Prensky, 2001), personas habituadas a las nuevas plataformas virtuales frente a los inmigrantes digitales (Prensky, 2001), que han tenido/ tienen que adaptarse a la automatización de los procesos. Por tanto, los videojuegos son formatos digitales aceptados y adoptados mediante los que aprender siguiendo estrategias de prueba y error, consecución de metas, y así, conformar el proceso del aprendizaje ya que *el videojuego supone un conjunto de experiencias en el que el jugador participa en primera persona* Gros (2011).

a. Gamificacion y ludoriteracy

Muchos son los términos que están naciendo de la relación del juego con otras áreas de conocimiento. Así mismo, el término gamificación es una práctica empresarial, reciente, que se encuentra en la intersección entre el marketing, los juegos y la psicología, para crear experiencias de usuario atractivas y emocionantes que involucren al cliente o usuario tal y como se destaca en el Informe *Gamification in 2012: Market Update, Consumer and Enterprise Market Trends* (M2 Research, 2012).

Por su parte ludoliteracy, es el resultante de aplicar la experiencia y diseño del juego al contexto del aprendizaje, es decir, potenciar la alfabetización digital y adquirir, desarrollar y potenciar competencias como el trabajo en equipo.

Son demostrados los resultados positivos de esta nueva técnica. Un estudio llevado a cabo por la Universidad de Alcalá de Henares, la UNED y Electronic Arts ha demostrado la utilidad de los videojuegos como herramienta para estimular el aprendizaje de niños con necesidades educativas especiales.

En definitiva pertenecen a la industria del juego aplicado a distintos contextos organizativos.

La particularidad de estas organizaciones es que, aunque cuentan con un modelo de negocio basado en maximizar beneficios, son áreas más humanizadas con el componente común de fomento de la cultura. Por ello, se relaciona, la tecnología, educación y comunicación siendo este trinomio inseparable para obtener una visión de conjunto para cualquier análisis.

b. Industrias culturales, creativas y los contenidos freemium

Las industrias culturales, están reconocidas e impulsadas en el plan de fomento de 2013 por el Gobierno de España, según la nota de prensa publicada en su web por el que afirman el impulso inminente en el sector, para su modernización y apoyo, dotándole cuatro millones trescientos mil euros. Las industrias culturales, originadas en España, aportan una media de más de 30.000 millones de euros al año, lo que representa un 2,8% del PIB español según el libro *Economía de las industrias culturales en español.*

La industria del videojuego, se enmarca dentro de la industria cultural según se afirma en el libro escrito por J. Howkins en 2001, *The Creative Economy* en el que se identifican quince sectores productivos que la componen: innovación y desarrollo, edición, software, televisión y radio; diseño (gráfico, industrial, moda, textil, etc.) música; cine, juegos, publicidad, arquitectura, arte escénico, artesanía, videojuegos, moda y arte.

El videojuego es un producto cultural como el cine, con el añadido de que permite la interacción y su uso en la enseñanza, Fundación Telefónica, (2011). La industria de los videojuegos incluye el diseño, producción, traducción y comercialización tanto de los videojuegos *(software)* como de las consolas y equipos *(hardware)* necesarios para su consumo satisfactorio por parte del consumidor, Fundación Telefónica,(2011).

Industrias culturales es una denominación del sector que incluye todas las formas de "producción cultural" el origen del término

fue adoptado por autores de la escuela de Francfort como Adorno & Horkheimer en 1946 con el objeto de tratar de explicar la creciente industrialización de los procesos tradicionales de creación de cultura y comunicación. Zallo (1988), entiende el "conjunto de ramas, segmentos y actividades auxiliares industriales productoras y distribuidoras de mercancías con contenidos simbólicos concebidas por un trabajo creativo que se valoriza, y destinadas finalmente a los mercados de consumo, con una función de reproducción ideológica y social".

Para Potts, Cunnigham, Hartley y Ormerod (2008), "industrias creativas" es un concepto que trata de describir el proceso de convergencia de las practicas artísticas con las industrias culturales, por medio de la utilización de las TI en una nueva sociedad del conocimiento (Knowledge Society), destinados al nuevo ciudadano/ consumidor interactivo".

Por tanto, la industria cultural/ creativa está afectada por el capitalismo, y devaluada hasta el punto de ser potenciada a través de la "cultura de lo gratis" Anderson, (2009). Internet ha propiciado que el acceso a la información sea abierto a números y variados contenidos. Este es el caso de los juegos online, existen multitud, y la forma de acercarlo es proporcionar de forma gratuita una versión de prueba, por ello, en cuanto a uso, el sector de los juegos online o videojuegos (casual games) está en auge debido, entre otros factores, a nuevas plataformas que potencian la cultura de lo gratis. La financiación se produce, fundamentalmente, mediante las suscripciones y la publicidad. Es un modelo "gratis" tan atrayente, que consigue que se pague por versiones más avanzadas. Otro de los motivos, expuestos en el libro de Anderson (2009), es que la industria, no siempre le interesa cobrar por el contenido, sino por el aparato que permite reproducirlo y acceder a él. En contra de esto y de forma lógica, se cae en una devaluación de los contenidos, pero el mercado digital pone a disposición del usuario tantos juegos para poder elegir, que la sensación de variedad suple a la calidad.

Los desarrollos realizados por particulares pueden entrar en un mercado con menos barreras, fomentando la cultura de los nuevos

negocios digitales sociales, es decir, compartir recursos, capacidades y conocimientos, Anderson (2004).

La capacidad dinámica del aprendizaje y la capacidad de destrucción creativa aplicadas a los videojuegos educativos

Las capacidades dinámicas se definen por integrar, construir y reconfigurar recursos de forma interna para hacer frente con rapidez a los entornos cambiantes y conseguir ventaja competitiva frente a sus homólogos (Teece et al.1997).

Las instituciones culturales no actúan como empresa propiamente dicha, debido a las fuentes de financiación, pero si en cuanto a su organización. Las estrategias del juego han llegado hasta las bibliotecas. Destaca la iniciativa de la biblioteca pública de Nueva York, siendo esta, una de las más importantes del mundo. Los centros de información han perdido usuarios tanto en lectura, como en escritura y consulta debido a que los soportes tradiciones han migrado a soportes digitales. Pero el valor de estos centros reside en conocimiento para la sociedad y como punto de referencia del saber. En su proceso de modernización han apostado por la innovación y la cooperación entre industrias culturales, implantando un juego online. El juego se llama "Encuentra el Futuro" y ha sido puesto en valor en la revista norteamericana Wired.

Y es que*, no hay creación sin cambio, y el cambio exige destrucción,* Montoya (2012), de los patrones tradicionales hacia las nuevas formas de consumo de la información. La dinámica de destrucción creadora, es decir la adopción de nuevas experiencias, genera la aparición de nuevos productos que destruyen antiguos modelos de organización y producción, e inducirán a adoptar otros que permitan un mejor rendimiento y así, poder mantener el liderazgo, Montoya (2012).

Pues bien, la convivencia de la industria del videojuego con la industria cultural tradicional, tiene por objetivo que los estudiantes conozcan y se familiaricen de forma dinámica con los recursos del

catálogo disponibles. Las bibliotecas y archivos, también son considerados como industria cultural y se complementa con la industria del videojuego de tal forma que ambas industrias dan lugar a un nuevo producto que permite fomentar el uso de ambas, y aportar valor al coexistir.

La capacidad dinámica de la absorción del conocimiento como habilidad de reconocer el valor de lo nuevo, asimilar la información y aplicarlo a fines comerciales (Cohen & Levinthal, 1990) proporciona la congregación de un importante número de usuarios a la biblioteca que para completar las metas del juego tienen que ir explorando entre los recursos albergados, por lo que mediante las nuevas tecnologías se consigue la detección de oportunidades de mejora frente a otras unidades que no han tenido la misma iniciativa, ya que la biblioteca de Nueva York se ha basado en el entorno para entender las necesidades del usuario mejor que el resto de los competidores (Amit & Schoemaker, 1993). Todo ello, debido a una integración de los recursos antiguos y nuevos, para la formulación de una estrategia enfocada en explotar los recursos existentes, dándoles a conocer y potenciando su uso. La capacidad de decisión de los productos, muchas veces está basado en una experiencia previa del propio producto o servicio (Okhuysen & Eisenhardt, 2002). La capacidad de innovación está presente en todo el proceso, desde los nuevos sistemas de información hasta la formulación del proceso en sí mismo. En definitiva, cambian la experiencias para generar cambios en las estrategias donde la innovación es la causa del desarrollo al tener capacidades dinámicas de reconfiguración y mejorar las existentes través de nuevos recursos, siendo todo ello, un proceso de ludificación.

Conclusiones

La industria del juego aplicada a la empresa está experimentando un boom en cuanto a la recombinación de la estrategia. Sin embargo, en el sector de la educación es donde se cree que el juego tiene una

mayor perspectiva debido a las investigaciones hasta ahora realizadas que corroboran que los videojuegos desarrollan capacidades que mejoran el proceso de aprendizaje. Además, en sector, los principios del juego están cambiando el acceso al conocimiento y la mecánica de reconocimiento en la educación superior.

La industria del videojuego a través de los juegos online está teniendo una mayor difusión por incluir un modelo de negocio gratuito en versiones básicas. El crecimiento en el uso, y la adopción de las nuevas formas de consumo permiten incorporar los juegos en los modelos de negocio tradicionales lo que pone de manifiesto la capacidad de detección de oportunidades. Principalmente, la innovación, a través de la destrucción creativa y la cooperación entre industrias culturales, permite obtener valor añadido en el ámbito de la educación por la combinación de los recursos para alcanzar objetivos, pero ¿hasta que punto esta evolucionado el uso, el consumo y el desarrollo de estas técnicas en el día a día de los centros de educación? ¿Existe una resistencia al cambio en la adopción de nuevas técnicas por parte de los profesores?

Como línea futura de investigación, se propone por un lado, el análisis de experiencias reales de juegos desarrollados para ser aplicados en las aulas; y por otro, el impacto describiendo ventajas, inconvenientes y resultados de la adopción del modelo de educación online con motivación del juego.

Bibliografía

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE DEISTRIBUIDORES Y EDITORES DE SOFTWARE DE ENTRETENIMIENTO (2013). *Anuario de la industria del videojuego 2012* [en línea]: http://www.adese.es/anuario2012/ [Fecha de consulta: 08/09/13].

ANDERSON, C. (2004) *The Long Tail.* [en línea]. Revista Wired, Octubre de 2004. Disponible online: http://www.wired.com/wired/archive/12.10/tail.html , [Fecha de consulta: 07/09/13].

ANDERSON, C. (2009). *Gratis: el futuro de un precio radical.* Tendencias, Barcelona.

ASOCIACIÓN MULTISECTORIAL DE EMPRESAS DE LA ELECTRÓNICA, LAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN, DE LAS TELECOMUNICACIONES Y DE LOS CONTENIDOS (2012) "Informe de la industria de contenidos digitales". Madrid

AMIT, R.; SCHOEMAKER, P.J. (1993). "Strategic assets and organizational rent". [en línea] *Strategic Management Journal,* 14(1): 33-46. http://dx.doi.org/10.1002/smj.4250140105

COHEN, W. Y LEVINTHAL, D. (1990) "Absorptive-Capacity – a New Perspective on Learning and Innovation". *Administrative Science Quarterly*, 35:128-152

COMISIÓN DEL MERCADO DE LAS TELECOMUNICACIONES (2012) "Informe sobre el comercio electrónico en España a través de entidades de medios de pago" [en línea]: http://www.cmt.es/c/document_library/get_file?uuid=184a6d99-15fc-46ee-9c6d-6a9bc-8d20eee&groupId=10138 [Fecha de consulta: 25/08/13].

DAVISON, D. (2011) "The Performance of Gameplay: Developing a Ludoliteracy" *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*. 2011; 5 (1), pp. 1-3

GARNET (2012) "Gamification 2020: What Is the Future of Gamification?" [en línea] http://www.gartner.com/resources/237400/237457/gamification_2020_what_is_th_237457.pdf [Fecha de consulta: 20/08/13].

GARTNER (2011) "Maverick Research: Motivation, momentum and meaning: how Gamification can inspire engagement". United Kingdom: Gartner Research

GROS, B. (2010) "Conectando la experiencia con los aprendizajes: los videojuegos como recurso para la formación" *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia* Número 4, vol. 2

JIMENEZ, D. "Sony, en la peor crisis de su historia, vale en bolsa 37 veces menos que Apple" Elmundo.es, 14-05-2013 disponible online: http://www.elmundo.es/elmundo/2012/05/14/navegante/1336973299.html, [Fecha de consulta: 12/09/13].

HOWKINS, J. (2001) *The creative economy: how people make money from ideas*, Allen Lane/ The Penguin Press, London.

M2 RESEARCH "Gamification in 2012 Market Update - Consumer and Enterprise Market Trends,", [en línea] http://gaming-businessreview.com/wp-content/uploads/2012/05/Gamification-in-2012-M2R3.pdf, [Fecha de consulta: 30/08/13].

MONTOYA, C. A. (2012) "Destrucción creativa" *Revista Ciencias Estratégicas* [en línea] :http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=151326917001> ISSN 1794-8347 [Fecha de consulta: 08/09/13].

NORMAN, D. A., & DRAPER, S. W. (Eds.) (1986). *User centered system design: New perspectives on human-computer interaction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

SANTOS REDONDO, M. (2011) "Economía de la industrias culturales en español". (CUADERNO Nº 9) PLANETA, 2011 ISBN 9788408102595

TEECE, D.J.; PISANO, G. (1994). ""The dynamic capabilities of firms: An introduction." *Industrial and Corporate Change*, 3(3): 537-556.

POTTS, J.; CUNNINGHAM, S.; HARTLEY, J., & ORMEROD, P. (2008): "Social network markets: A new definition of the creative industries", *Journal of Cultural Economics*, Vol. 32, núm. 3, p. 167-185.

PRICEWATERSCOOPERS (2011) "Global Entretaiment and Media Outlook: 2011-2015" [en línea]: http://kc3.pwc.es/local/es/kc3/publicaciones.nsf/V1/3E1934DE8999D0F3C1257933004F9F-4D/$FILE/resumen-ejecutivo-gemo2011.pdf [Fecha de consulta: 08/09/13].

PRENSKY, M. (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants". In On the Horizon, October 2001, 9 (5). Lincoln: NCB University Press. [en línea]: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf [Fecha de consulta: 08/09/13].

OKHUYSEN, G.A.; EISENHARDT, K.M. (2002). "Integrating knowledge in groups: How formal interventions enable flexibility". [en línea] *Organization Science*, 13(4): 370-386. http://dx.doi.org/10.1287/orsc.13.4.370.2947

VALERA, D. "La industria del videojuego facturó un 16% menos en 2012" ABC Tecnología, 12/03/2013 disponible online:

http://www.abc.es/tecnologia/videojuegos/20130312/abci-industria-videojuego-facturo-menos-201303121448.html , [Fecha de consulta: 12/09/13].

ZALLO, R. (1988). *Economía de la comunicación y la cultura*, Madrid, Akal.

Juegos digitales y alfabetización digital: Entrevistas con profesores de primaria que utilizan juegos en la práctica Educativa

Ruth S. Contreras-Espinosa
Universitat de Vic
José Luis Eguia-Gómez
Universitat Politècnica de Catalunya

A diferencia de otros medios como la televisión o el cine, los juegos digitales se presentan como un medio único y diferente que proporcionan una nueva forma de retórica persuasiva. En este trabajo, se presentan los casos de 2 profesoras de primaria que utilizan juegos digitales en la práctica educativa. Los casos se encuentran dentro de un marco de multimodalidad que muestran la posición del docente en la educación. Se exploran los desafíos que enfrentan los docentes como instructores y la aplicación de juegos digitales en el aula moderna. Desde una perspectiva etnográfica, se han utilizado técnicas de recogida de información, como el análisis documental y la entrevista para obtener datos sobre cada uno de los casos. Los resultados obtenidos forman parte de un trabajo más amplio, pero aquí solo se muestran 2 casos, que plantean cuestiones como cuál es la posición de los profesores con respecto al uso de juegos digitales en las aulas, qué impulsa a los profesores a utilizarlos y qué tipo de apoyo o recursos necesitan los profesores. Las conclusiones de

este trabajo nos llevan a entender el porque de su uso en las aulas, permiten a los estudiantes aprender y estar motivados, ante el uso de juegos en l apráctica educative, los estudiantes se encuentran con experiencias que estimulan y les provocan una conexión personal.

ALFABETIZACIÓN DIGITAL, JUEGOS, CASO DE ESTUDIO, LUDOLITERACY

Introduccion

Desde hace algunos años, la alfabetización digital se ha considerado una competencia fundamental debido a la creciente digitalización de la información. En un mundo con continuas transformaciones no se puede obviar la influencia de los "nuevos medios" de comunicación en los jóvenes. Estos nuevos medios proponen experiencias textuales, nuevas formas de representar el mundo, nuevas relaciones entre usuarios y tecnologías, entre identidades y comunidades (Lister, et al, 2009). Y los juegos digitales son un buen ejemplo de ello ya que pueden considerarse un caso interesante de estudio debido a su carácter multimodal (Kress y Van Leeuwen 2001).

Con este trabajo, pretendemos identificar las estrategias que usan los profesores para organizar su actividad en las aulas. Los casos forman parte de una investigación que explora cuestiones como: 1) ¿Cuál es la posición de los profesores con respecto al uso de juegos digitales en las aulas? 2)¿Qué impulsa a los profesores a utilizarlos, 3) ¿Cuáles son las características que comparten los profesores que utilizan juegos digitales, y 4) ¿Qué tipo de apoyo o recursos necesitan los profesores? Nos centraremos en las opiniones de docentes acerca de lo que ocurre cuando se enfrentan a un artefacto cultural como los juegos digitales.

Consideramos que explorar lo que ocurre cuando los profesores utilizan juegos digitales en las aulas, requiere de una perspectiva etnográfica, por el hecho de que la educación es un proceso cultural por la que los niños aprenden a actuar como miembros de una sociedad. Como parte del proceso etnográfico, se ha accedido al campo

para realizar el análisis de los datos y la elaboración del informe. La vinculación con las personas que son objeto de estudio se consideran necesarias porque permiten reunir, en su ambiente natural, datos sobre el comportamiento de las personas y los acontecimientos, y situarlos en el contexto en el que adquieren significación, lo que facilita su comprensión.

Ludoliteracy

Podriamos decir que "ludoliteracy" sigue siendo un concepto en construcción. Esto es en parte porque tanto los juegos como la investigación relacionada es propensa a constantes cambios. Ludoliteracy es un subconjunto de la alfabetización digital, que no puede reducirse a una cuestión de habilidades funcionales, ya que no se reduce al simple hecho de "ser capaz de jugar". Esto ha sido explorado por investigadores como Squire (2004) o Buckingham y Burn (2007). Zagal (2010) muestra un modelo basado en los estudios de Gee (2007), donde propone una definición que comprende tres componentes principales:

a) *Capacidad de jugar*: es el punto de inicio a los medios digitales, y que permitirá, posteriormente, la necesidad de descubrir conocimientos más detallados. Este entendimiento debería, comenzar con la capacidad de jugar, que es igual a iniciar con las habilidades funcionales de la alfabetización digital y se puede comparar a su vez con la capacidad de leer en la percepción tradicional de la alfabetización (Caperton 2010). Los juegos son máquinas de aprender, como James Paul Gee ha descrito.

b) *Capacidad de comprender el significado con respecto a los juegos*: Explicar, analizar, describir, situar o interpretar. En el contexto de la plataforma tecnológica en el que se ejecutan, los juegos permiten entender sus componentes, cómo interactúan y cómo facilitan ciertas experiencias a los jugadores (Zagal, 2010).

c) *La capacidad de hacer juegos*: Esta parte estudia las diferentes habilidades y competencias necesarias para desarrollar juegos. El

Diseño de juegos como dominio de la práctica profesional, implica un amplio abanico de conocimientos y habilidades, y cada uno de ellos consiste en una fusión de tecnologia, preocupaciones sociales, comunicativas y artísticas, en el marco de una forma de pensamiento científico.

Sin dudas y como diferentes autores han mostrado, un juego puede permitir a un jugador mejorar sus habilidades y mejorar su rendimiento a medida que se convierten en jugador experto, capaz de participar activamente y dar forma a su experiencia de juego. Lo anterior escrito, es coherente con lo que constituye la alfabetización digital: formar personas capaces de gestionar necesidades de información, que encuentren, evalúen, usen y optimicen la información para resolver problemas o tomar decisiones.

Casos de estudio

Caso 1

El primer caso se basa en una entrevista con una profesora de ajedrez de 45 años de edad, de la Federación Catalana de Ajedrez. Interesada en la tecnología y los nuevos medios de comunicación; ha convivido durante toda su vida con juegos de consola y juegos digitales, así como con redes sociales. Dado su acercamiento con la tecnología, decidió utilizar juegos en línea para realizar sus práctica educativa.

Ella piensa que es natural que los profesores empiecen a utilizar juegos en su práctica educativa, ya que "la generación que no jugó juegos, no tardará en estar extinta". Describe a los videojuegos como una extensión de nuestros órganos sensoriales, y cree que los videojuegos no serán capaces de llegar a todos los alumnos ya que cada estudiante tiene un modo de aprender diferente. Subraya que es importante utilizar juegos digitales porque facilitan aplicar diferentes metodologías, con el fin de hacer que todos los alumnos estén involucrados en el aprendizaje y sobre todo para hacer frente a las preferencias de aprendizaje que tiene cada alumno, pero el profesor debe marcar claramente los objetivos: "El alumno debe tener un reto, ha

de saber qué es lo que tiene que conseguir, tener muy claro el fin del juego". Les fastidia mucho a los niños cuándo no pasan el juego, y no saben quién les puede ayudar, ni como pueden seguir". Resalta: "Dentro del aula el juego es algo serio, se cumplen las normas y los alumnos escuchan si están dentro del aula".

La profesora utiliza los juegos porque es una forma de estimular a los niños y de pasar un buen momento. "La mayor parte de las veces lo paso bien… se pierde muchas veces, pero si jugaras para ganar no jugarías a nada… porque siempre empiezas perdiendo en cualquier juego". Además utiliza los juegos porque considera que ayudan a reflexionar a los niños en muchos sentidos: "En el ajedrez on line hay muchas maneras de hacer trampas, pero los niños se sienten mejor cuando ganan sin trampas, yo he visto niños que han analizado su actuación y en el fondo les gusta ganar solos … todos quieren ganar porque son buenos, no porque hacen trampa".

Los juegos ayudan además a superarse a si mismo, alcanzando el nivel demandado por el juego y esto es positivo para aplicarlo al mundo real: "Hay quién dice que el juego causa frustración pero en la vida siempre va haber un limite para todo lo que hagamos, y van a haber cosas que no van a poder hacerce. Y tienen que estar preparados para estos casos… y siempre habrá un momento en el que algo que se quiere lograr no podrá pasar, en el trabajo o en los estudios". Agrega que utiliza los juegos porque permiten la colaboración en el aula: "Conforme se va subiendo el nivel, se valora mucho que otro compañero te explique y lo escuchas para aprender. En el juego que utilizamos hay una sala aparte que se llama Sala de Análisis, y ahí compartes y repasas la partida con tu rival compartiendo el conocimiento, así los niños encuentran experiencias que les estimulan para seguir jugando".

Afirma que habría utilizado juegos en el aula anteriormente si hubiera tenido acceso a manuales o guías con un plan establecido. Considera que en general esta experiencia le ha dado pie a no tener miedo de probar con nuevas tecnologías. Después de haber explorado con diversos juegos de la "XTEC[4]" decidió utilizar el ajedrez

4. www.xtec.cat/web/recursos

online: "lo difícil es identificar los juegos que te servirán en el aula". Cuando la actividad se convierte en monótona, es necesario elementos motivadores. Este razonamiento lo comparten la mayoría de profesores de su centro: " Si pasas un cuestionario a los alumnos para ver si les ha gustado un juego, el éxito es muy grande, pero pasa si les cambias las sociales por el ingles, estas cambiando y les gusta".

"Si donde trabajas no creen en el poder de los juegos lo tienes mal, necesitas del apoyo de la dirección". En general, cree que en España existe diversa investigación que demuestra que los juegos digitales tienen un impacto positivo en los niños. Tanto profesores como directores discuten el tema, sin embargo cree que los profesores no siempre tienen el espacio adecuado dentro del currículo escolar para usar juegos.

Sobre los recursos que necesitan los profesores para utilizar juegos en las aulas: "la escuela no necesariamente debe tener consolas en las aulas para mejorar el aprendizaje… los profesores o padres no han pensado que lo que tienen en casa podría ser útil en las escuelas, por ejemplo una videoconsola portátil o los juegos que hay en internet sirven. Se trata de organizar iniciativas que ayuden a llevar juegos a las aulas". Considera que se debería de dedicar un tiempo específico dentro del currículo escolar: "El ajedrez es como llevar el cerebro al gimnasio, si tu vas al gimnasio una vez al mes no sirve".

Caso 2

"El segundo caso se basa en una entrevista con una profesora de matemáticas de 43 años de la escuela Alexandre Galí. Imparte el segundo ciclo de educación infantil en Barcelona. Ha convivido durante más de 12 años con la tecnología, teniendo poca experiencia con juegos de consola y digitales. Dada su inquietud por mejorar el aprendizaje, decidió utilizar juegos digitales de matemáticas en sus clases.

"Si propones a los niños que utilicen durante la clases un videojuego, del resto se harán cargo ellos. Nosotros hemos utilizado juegos para aprender matemáticas y los niños escriben su puntuación y tiempo. Lo que hacen es proporcionar unos datos reales en el contexto de una clase de matemáticas, el profesor en ningún momento entra en

contacto con el juego, sólo guia al alumno para que el mismo descubra y aprenda. Yo estoy a favor de usar juegos aunque no lo hago regularmente, logran que los niños encuentren cual es la forma más fácil de aprender, les hace hábiles para encontrar soluciones y provocan una conexión personal". Considera que no todos los profesores se sienten cómodos usando juegos: "los niños se sienten cómodos con los juegos porque les estimulan y los profesores se sienten bien enseñando, ambas cosas pueden solaparse y no son incompatibles, los niños deberían jugar y el profesor solo guiar y enseñar y esto dará como resultado un espacio muy interesante para fomentar el aprendizaje". Remarca que para introducir los juegos en el aula de clase se debe contar con el apoyo de la coordinación del centro.

"Lo que impulsa a los profesores a utilizar juegos en el aula, es la necesidad de innovar. El profesor debe generar una actividad para aprovechar el potencial educativo de este. El aprendizaje no viene del juego en sí, se convierte en un contexto para el aprendizaje". Sobre la cátedra: "si estás buscando introducir un nuevo material en clase, buscas el apoyo de otros profesores, sobre todo para que te recomienden recursos, o para que te expliquen experiencias, pero no siempre lo que te recomiendan es efectivo. Con los juegos pasa lo mismo, porque son asignaturas diferentes o el modo de enseñar de cada uno cambia". La colaboración que se da entre los estudiantes cuando se hace uso de juegos en el aula impulsa a usarlos: "El hecho de solo competir no tiene gracia, tiene gracia jugar y practicar con tus amigos… los niños hablan entre ellos de las meta conseguidas. Hay que hacer que los niños trabajen en grupo y se ayuden unos a otros y con los videojuegos es posible. A veces ha pasado que han descubierto formas más rápidas que las que yo daba como pauta, porque ellos juegan más que yo y entonces tienen unos razonamientos diferentes". Los juegos desarrollan su creatividad: "¿Que diferencia hay entre un estudiante que juega a un juego y se invente una historia y en que haga lo mismo pero con un libro? es otro planteamiento que como profesores deberíamos hacernos".

Considera importante dejar claras las reglas del juego: "Proporcionar información previa para que el alumno sepa a que

atenerse es una forma de situarlos y motivarlos. Cuanto más sepan que se les pedirá, más fácil será que quieran incluirlo. El dejar claros los objetivos ayuda a organizar las actividades y generan motivación: "Los niños siempre están más motivados si les propones hacer una actividad con un juego digital, porque no es lo mismo que una actividad tradicional".

"Necesitamos tiempo y que los juegos se integren al currículo para intentar que tenga una productividad. No tenemos ninguna hora específica para utilizar videojuegos". Destaca: "Cualquier aprendizaje es positivo, y con un juego los niños están aprendiendo habilidades, aprenden a ser autónomos y esto es muy importante porque son capaces de llegar a los contenidos del juego cuando juegan, y esto les ayudan a ser independientes". La profesora finaliza: "Los juegos aún se ven mal entre profesores. Los niños preguntan si los dejamos jugar y decimos que si pero solo si son con juegos educativos".

Discusión

Los juegos digitales son un espacio desde donde los estudiantes pueden mejorar competencias, su alfabetización digital, (Jenkins, et al 2008) y desde donde se trabajan contenidos y habilidades curriculares y extracurriculares (Gee, 2004). Sin embargo, encontrar metodologías que expliquen como aplicar los juegos digitales en la docencia es un poco más complejo.

Los datos obtenidos muestran que ambas profesoras son capaces de enseñar con videojuegos a pesar de que tienen niveles muy distintos con la experiencia de juego. Por una parte el caso 1, es capaz de crear un ambiente de aprendizaje utilizando juegos con sus alumnos. Por otro lado, el caso 2 admite que no los utiliza regularmente, pero dan resultados. La diferencia entre ambas ilustra la importancia de equilibrar diferentes aspectos del conocimiento, y el éxito dependerá de ese equilibrio. Los profesores tienen que equilibrar sus conocimientos en videojuegos con otros aspectos como los curriculares o

las prácticas pedagógicas y el conocimiento cotidiano de los alumnos sobre los juegos.

El aprendizaje significativo con juegos requiere de que el profesor pueda identificar, comprender y traducir la dinámica del juego correspondientes a los objetivos de aprendizaje. Por ejemplo; al aplicar un juego en el área de matemáticas, las actividades que el profesor propondrá en el aula posibilitaran el trabajo en las siguientes etapas del aprendizaje: a) Introducción, ampliación y/o refuerzo de conceptos, b) Aplicación de conceptos y/o procedimientos, c) Consolidación de conceptos, d) Corrección de errores, e) Consolidación destrezas de cálculo.

Ambas profesoras tienen mucho en común: Enseñan en escuelas primaria tradicionales, tiene años de experiencia profesional como profesoras y en las actividades que realizan cumplen con las exigencias del plan de estudios, además comparten una actitud de apertura a las nuevas tecnologías utilizadas en las aulas. Esto podría empezar a definir las características que deben compartir los profesores que utilizan juegos digitales.

En cuanto a la experiencia de juego, directamente relacionada con los sistemas de significación que rodean a los juegos (Mäyrä, 2009), las profesoras destacaron la importancia del lugar físico donde se realiza la actividad. Ambos casos consideraron que romper la monotonía en clase motiva a los alumnos, y aún mas necesario mantener el interés, y en un aula las actividades se consideran lúdicas siempre y cuando rompan con la monotonía. Consideran necesario que las actividades realizadas con juegos deben ser periódicas para que tengan efectos en las competencias, y sugieren que lo mejor es mirar como se han logrado otras experiencias y de aquí intentar encontrar una metodología propia. En este mismo sentido, Egenfeldt-Nielsen (2009) considera que algunos videojuegos son más útiles con fines educativos que otros y lo difícil es identificar cuales son los juegos de ordenador que favorecen a la práctica educativa y facilitan el aprendizaje. De esta forma se descubre el impacto que tienen los juegos en el aula. Resaltan que faltan recursos en las escuelas y la asignación de un tiempo específico para la práctica de los juegos, además de

experiencias sobre el uso de juegos digitales que sirvan de referente a aquellos docentes que quieran introducirlos como material docente.

Ambas mencionan que aún existe una visión negativa de los videojuegos en la sociedad, lo que puede ser comparable a la visión negativa que han sufrido otros medios como la televisión o el comic en sus orígenes. Los profesores son reacios a cambiar (Cuban, 1986), pero necesitan entender que existen nuevas tendencias que se están produciendo en nuestra cultura, y una intervención significativa ha de adoptar la forma de trabajar con estas nuevas tendencias (Papert, 1980).

Conclusiones

Las respuestas de las profesoras nos llevan a destacar algunos puntos importantes para este estudio: a) Las profesoras concuerdan que con el uso de juegos digitales, los niños encuentran cual es la forma más fácil de aprender; b) Las profesoras concuerdan en utilizar métodos específicos, donde el alumno pueda mostrar habilidades adquiridas; c) El profesor debe liderar la iniciativa del uso de juegos; d) Los juegos permiten la colaboración, trabajo y ayuda en grupo. Los profesores que usan juegos en las aulas, principalmente son personas interesadas en la tecnologia y en los nuevos medios. Finalmente, el apoyo y recursos tecnológicos necesarios para que los profesores utilizen juegos son: 1) El profesor debe contar con el apoyo de la dirección de las escuelas; 2) Debe dedicarse un tiempo específico para el uso de juegos digitales en las aulas; 3) Deben crearse redes de apoyo para compartir experiencias, con el fin de garantizar la sostenibilidad a largo plazo, 4) El contexto económico es decisivo y se debe de contar con los medios básicos (Internet, ordenador, etc.).

Los resultados sugieren que las futuras investigaciones deberían ampliar la perspectiva y sugerir de qué manera los profesores pueden formarse para utilizar los juegos en la práctica educativa. Se deberían de tomar en cuenta además, otros aspectos relevantes del

contexto educativo como las prácticas pedagógicas o los aspectos curriculares, y como deben ser aplicados.

Bibliografía

BUCKINGHAM, D. Y BURN, A. (2007). Game Literacy in Theory and Practice. Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia. 16 (3), pp 323-349

CAPERTON, I. H. (2010). *Toward a Theory of Game-Media Literacy: Playing and Building as Reading and Writing*. Consultado en http://bit.ly/alpnmw

CUBAN, L. (1986). *Teachers and machines: The classroom user of technology since 1920*. NewYork: Teachers College Press

EGENFELDT-NIELSEN, S. (2009). *Los videojuegos como herramientas de aprendizaje. Aprovecha el tiempo y juega. Algunas claves para entender los videojuegos*. Barcelona: UOCpress

GARRIS, R., AHLERS, R., DRISKELL,.J.E. (2002). Games, motivation and learning, Simulation & gaming. *An Interdisciplinary Journal of Theory, Practice and Research*. Vol33, No.4

GEE, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Aljibe

GEE, J. P. (2007). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave: MacMillan

JENKINS, H.; PURUSHOTMA, R.; CLINTON, K.; WEIGEL, M.; ROBISON, A.J. (2008*). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation

KRESS, G., VAN LEEUWEN., T. (2001) *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.

LISTER, M., DOVEY, J., GIDDINGS, S., GRANT, I., KIERAN, K. (2009). *New Media: a critical introduction*. London: Routledge

MÄYRÄ, F. (2009). *Sobre los contextos socioculturales del significado en el juego digital. Aprovecha el tiempo y juega: Algunas claves para entender los videojuegos*. Barcelona: Editorial UOC

PAPERT, S. (1980) *Mindstorms-Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basic Books

SQUIRE, K.D. (2004). *Video-Game Literacy - A Literacy of Expertise*. Cap. 23. University of Wisconsin-Madison, pp. 639- 673

ZAGAL, J. P. (2010). *Ludoliteracy: Defining, Understanding and Supporting Games Education*. ECT Press

Videojuegos y Educación Infantil: análisis y propuestas de uso

Patricia Digón Regueiro
Fernando Iglesias Amorín
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña

Resumen

En este artículo se muestra el análisis de tres videojuegos para los niveles de la Educación Infantil. Partiendo de la importancia de introducir el estudio de los medios de comunicación desde estos niveles, se examinan estos videojuegos gratuitos y en línea desde el punto de vista de sus posibilidades educativas. Además, se ofrece un breve listado de otros videojuegos que pueden resultar de interés para estas edades.

Videojuegos, educación infantil, análisis y uso educativo.

Introducción

Los videojuegos pueden ser definidos como programas informáticos diseñados para el entretenimiento, que pueden ser utilizados en un ordenador y también en otros soportes informáticos como las consolas (Vida y Hernández, 2005: 35). Otra definición interesante y que ayuda a introducir algunos de los temas que se tratarán en este artículo es la siguiente: "Entendemos los videojuegos como sistemas

basados en reglas con objetivos que se pueden superar con el esfuerzo y la interacción de los jugadores así como con su vínculo emocional que se ponen en práctica a través de un software informático y mediante ordenadores o consolas y otras plataformas tecnológicas" (Aranda y Sánchez-Navarro, 2009: 25,26).

Nuestra primera pregunta podría ser ¿cuál es el valor educativo de unos programas diseñados para el entretenimiento? La respuesta la podemos encontrar en palabras de un diseñador de juegos, Chris Crawford, quien afirma que la motivación fundamental para cualquier juego es aprender ya que el aprendizaje está incorporado en la estructura de los juegos aunque en la mayoría de las veces no de forma manifiesta (Egenfeldt-Nielsen, 2009: 187). Con todo, muchos docentes consideraran inviable o inútil introducir un videojuego en su aula. El temor a lo que puedan pensar las familias; la clara separación entre trabajo y juego o entre juego y aprender, que ya comienza desde los niveles de la Educación Infantil; o la poca experiencia y formación del profesorado son algunas de las razones (Vida y Hernández, 2005: 40). Sin embargo, cuando los videojuegos entran en las aulas el profesorado reconoce su poder de motivación y el interés que despiertan en sus estudiantes (Bernat, 2008: 107). Los docentes que trabajan con videojuegos afirman que comportan una forma muy distinta de trabajar y requieren nuevas formas de organización; se relacionan con aprendizajes significativos; favorecen los procesos de interacción entre los estudiantes; mejoran el nivel de colaboración, comunicación y crítica reflexiva; se pueden relacionar fácilmente con los contenidos curriculares; hay claros paralelismos entre el uso del videojuego y la manera de trabajar por proyectos (Bernat, 2008: 107, 108, 109).

Parece, por tanto, que estos recursos tienen interesantes posibilidades educativas y que, tal y como veíamos en la segunda definición, ciertas características de estos recursos que apuntan a los objetivos y retos, las reglas, la interactividad, el esfuerzo, las recompensas, el atractivo, la curiosidad, el dinamismo, la fantasía, etc. favorecen los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Qué se aprende y cómo se aprende con los videojuegos

Podemos comenzar este apartado con la afirmación de Daniel Aranda y Jordi Sánchez-Navarro (2009: 8): "Los videojuegos, como cualquier otro recurso cultural, son herramientas básicas de aprendizaje y socialización que aportan al jugador competencias y habilidades instrumentales y sociales."

Un aspecto simple que nos ayuda a entender porqué el videojuego puede ser una herramienta de aprendizaje es la constatación de que para jugar debemos descubrir y movernos en un universo desconocido y, por tanto, tenemos que ir aprendiendo cosas sobre ese universo y sobre lo que tenemos que hacer en él. El jugador realiza distintas acciones que tienen unas consecuencias que este puede relacionar, por ello los investigadores en este campo defienden el potencial educativo de los videojuegos (Egenfeldt-Nielsen, 2009:187). Todo videojuego funciona en base a unas reglas con las que el jugador se debe familiarizar y debe comprender para poder jugar. Esta gramática interna del videojuego obliga a poner en marcha procesos de aprendizaje que tienen que ver con el establecer relaciones entre causas y efectos o con descubrir sus reglas (Lacasa, 2011:80).

Algunos aspectos que nos hacen intuir sus potencialidades son los siguientes: con los videojuegos se aprende dentro de un contexto; se aprende a través de la observación, la experimentación y la resolución de problemas; el estudiante es el protagonista, el que tiene el control, el que toma las decisiones, el que observa y evalúa sus consecuencias; se favorece el desarrollo de un auto-concepto positivo; se promueve la globalización e interdisciplinaridad; la motivación y el interés están garantizados; favorecen el trabajo cooperativo; pueden impulsar nuevas estructuras organizativas; pueden promover la reflexión de la propia práctica; con ellos se demuestra que si se aprende jugando se aprende mejor. Además, muchos estudios defienden que a través de los videojuegos se pueden desarrollar distintas habilidades, competencias y actitudes: habilidades de concentración, de memoria, de anticipación, de puesta en marcha de estrategias; competencias instrumentales, para la gestión de recursos, para la comunicación, de alfa-

betización multimedia, para la crítica reflexiva, para desarrollar buenas prácticas de habilidades sociales; actitudes de empatía, de respeto, de colaboración, de ayuda, de participación, de consenso, de interés y expectativas de éxito, etc. (AAVV: 2008, 2005)

Los investigadores afirman que con los videojuegos se aprende y que este aprendizaje no se relaciones únicamente con la adquisición de ciertos contenidos curriculares, sino con las prácticas a las que se asocia (Lacasa, 2011: 126). Se destaca que los videojuegos favorecen un aprendizaje experiencial y situado, con el videojuego el jugador aprende siempre dentro de un contexto adquiriendo un papel protagonista y estando totalmente implicado en este proceso y en la experiencia de aprendizaje (Egenfeldt-Nielsen, 2009: 188). Pero además se señala que, más que el videojuego en sí, lo que lo convierte en un recurso potencialmente educativo es siempre el uso que hagamos de él. De ahí que autoras como Pilar Lacasa (2011: 15,16) afirmen que lo que se debe tener en cuenta no es qué se puede aprender con los videojuegos sino cómo utilizarlos para hacerlo posible. Esta autora defiende que los videojuegos se convierten en instrumentos educativos cuando se pone en marcha un proceso de reflexión entre todos los participantes del proceso educativo sobre los mensajes del juego. Los retos que presentan los videojuegos favorecen procesos de reflexión y colaboración cuando se introducen en el contexto del aula.

Podemos concluir afirmando que las características estructurales de los videojuegos promueven un tipo de aprendizaje situado y experiencial que, para poder ser realmente aprovechado en las aulas, requiere de unas formas de trabajo centradas en el estudiante y en la comunidad de aprendizaje (Lacasa, 2011: 59, 60), de una enseñanza situada en la que los estudiantes aprenden haciendo y estando en contacto directo con experiencias y vivencias que tienen sentido para ellos (Gros, 2008: 23).

Seleccionar y planificar una sesión con videojuegos

El hecho de que los videojuegos sean parte de la realidad de los estudiantes ya es una importante razón para que se introduzcan en

el aula pero debemos saber que algunos videojuegos son más útiles para fines educativos que otros. Egenfeldt-Nielsen (2009: 189) explica que unos videojuegos pueden ser más adecuados que otros para su uso educativo por varias razones: por su contenido, por las habilidades requeridas, por su capacidad de apoyar experiencias de aprendizaje, por responder mejor a las expectativas de los estudiantes, por las actitudes que se pueden promover, etc.

Podemos además añadir, como explica Lacasa (2011: 127), que también en función de su diseño, hay juegos que pueden resultar más adecuados que otros. La autora explica que aquellos videojuegos que pueden favorecer el pensamiento en múltiples direcciones, la reflexión, la conversación, el compartir soluciones, etc. serán siempre más adecuados. En este sentido aquellos docentes que introducen videojuegos en sus aulas muestran sus preferencias por los juegos de aventuras, de estrategia y de simulación.

Una vez seleccionado el juego es preciso realizar una adecuada planificación de cómo vamos a llevar a cabo la sesión en nuestra aula con este recurso. Los investigadores en este campo insisten en que el uso del videojuego en un aula debe planificarse de manera que la experiencia de juego se convierta en una experiencia reflexiva (Gros, 2008: 27). Pilar Lacasa (2011: 66) habla de tres momentos: un primer momento de conversaciones previas que ayuden a reflexionar, plantear preguntas, despertar el interés de los estudiantes y que les permita comprender lo que pueden aprender con el videojuego; el momento del juego; un momento de discusión general después de jugar para contar lo que ha ocurrido durante el juego, reflexionar sobre lo sucedido, sobre los problemas encontrados, sobre los caminos seguidos para resolverlos, etc. La autora resume estas fases en pensar, jugar, hablar y escribir y defiende la importancia de que los estudiantes y el docente, como una comunidad de aprendizaje, realicen esos procesos de reflexión a través de discursos orales, escritos, audiovisuales, etc. empleando para ello distintos recursos, dibujos, vídeos, redes sociales, etc.

Los videojuegos que se analizarán a continuación son juegos en línea[5] que se han seleccionado en base a varios criterios como su accesibilidad, actualidad, gratuidad, uno de ellos por su popularidad, y principalmente por su potencial como recursos que pueden favorecen distintos aprendizajes en los niveles de la Educación Infantil.

ANÁLISIS DE TRES VIDEOJUEGOS PARA NIÑAS Y NIÑOS DE 3-6 AÑOS

I. IDENTIFICACIÓN	II. FICHA TÉCNICA
1. Título: Rescue a chicken. 2. URL: http://www.juegosjuegos.com/jugar-juego/Rescue-a-Chicken.html 3. Temática: Animales de la granja y rescate. 4. Tipo: Juego de estrategia. 5. Carácter: Gratuito. 6. Descripción: Hemos de ayudar a los pollitos a llegar a su nido manipulando los elementos de las plataformas con el ratón. Debemos cuidar que los demás pájaros no ocupen el nido. 7. Imagen: 	1. Formato disponible: Online (swf). 2. Recursos necesarios: Plugin Flash Player. 3. Idioma: Multilingüe: español, inglés, etc. 4. Sonidos: Si, adecuados y configurables. 5. Gráficos: Entorno gráfico de alta definición. 6. Nº de niveles: 42. 7. Interfaz de usuario: Los escenarios del juego presentan un paisaje de naturaleza y de una granja con diversos animales que varían según los distintos niveles de juego. 8. Retroalimentación: La puntuación obtenida al final de cada nivel depende de la resolución, hasta 3 estrellas. Si hay contratiempos, como que caiga un ave incorrecta dentro del nido o que un pollito caiga fuera, se restan puntos y disminuye la puntuación como el número de estrellas. Los sonidos varían en función del éxito o el fracaso de la ejecución del nivel. 9. Funcionalidades: Nuevo juego, continuar, resultados, más juegos, idiomas, niveles, audio, pausa, reiniciar nivel y tutorial. 10. Guía: Vídeo-tutorial.

5. Es importante señalar que, para su uso en el aula, se aconseja descargarlos. Para ello, usando Firefox y pulsando el botón derecho iremos a Ver información de la página, después pincharemos en Medios y buscaremos el archivo flash con el nombre del videojuego para después darle a Guardar como. Esto nos evita ver contenidos y publicidad que pueden no ser adecuados para nuestros estudiantes. En el caso de algunos videojuegos aún después de descargarlos podemos encontrar publicidad cuando los ejecutamos, para eliminarla podemos usar el programa gratuito Adblock Plus (https://adblockplus.org/es/firefox).

III. PROPUESTA DIDÁCTICA

1. Nivel / edad: a partir de 3 años.
2. Áreas y contenidos:
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal: el cuerpo y la propia imagen; juego y movimiento; actividad cotidiana; cuidado personal y salud.
Conocimiento del entorno: medio físico: elementos, relaciones y medida; acercamiento a la naturaleza; cultura y vida en sociedad.
Lenguajes: comunicación y representación: lenguaje verbal; lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación.
3. Competencias y capacidades que favorece:
Competencias: Comunicación lingüística, competencia matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.
Capacidades: coordinación óculo-manual, discriminación visual y auditiva, memoria, autonomía personal, resolución de problemas, planificación, descubrir alternativas, razonamiento lógico, reflexión, toma de decisiones, empatía, creatividad, imaginación, perseverancia, psicomotricidad fina, atención, organización espacio-temporal, principio de causa-efecto, colaboración, comunicación, etc.
5. Propuesta de aplicación en el aula:
Este juego puede introducirse en el marco de algún proyecto de trabajo sobre los animales domésticos y la granja y se podría vincular con otros videojuegos que presentan un entorno basado en estos mismos motivos. Puede introducirse de manera colectiva para el grupo clase en juego por equipos con la pizarra digital interactiva. Una vez que ya conocen el juego, también se puede jugar de manera individual o por parejas con el ordenador o tablet en un rincón del aula.
6. Valoración global del videojuego:
El juego está basado en un entorno cercano, vinculable a contextos conocidos para los niños y que nos permite partir de su realidad, especialmente si estamos en un centro rural. Ofrece una amplia variedad de situaciones de resolución a través de los distintos niveles, con distintos grados de dificultad, que aumenta de manera progresiva. Podemos proseguir el juego desde cualquier punto, sin necesidad de tener que reiniciarlo cada vez que deseamos jugar. Es un juego dinámico y entretenido, que plantea retos cada vez mayores. Obliga a pensar para resolver las situaciones de juego, no basta con la simple acción mecánica para obtener un resultado positivo. Es apto para jugar tanto de forma individual como de manera colectiva por grupos. Por todo ello, nos parece un juego con bastantes posibilidades, que puede contribuir al desarrollo de diversas capacidades.

I. IDENTIFICACIÓN	II. FICHA TÉCNICA
1. Título: Mario meets Peach. 2. URL: http://www.juegosteca.com/juego/mario-meets-peach/ 3. Temática: Rescate y aventura. 4. Tipo: Juego de aventura. 5. Carácter: Gratuito. 6. Descripción: Hemos de ayudar a Mario Bros a reunirse con la princesa Peach. Con los cursores arriba, izquierda y derecha debemos guiar a Mario por distintos itinerarios capturando todos los corazones posibles hasta llegar a la princesa. 7. Imagen:  	1. Formato disponible: Online (swf). 2. Recursos necesarios: Plugin Flash Player. 3. Idioma: inglés. 4. Sonidos: Si, adecuado y configurable. 5. Gráficos: Entorno gráfico de alta definición. 6. Nº de niveles: 9. 7. Interfaz de usuario: El juego se desarrolla en un entorno paisajístico natural de plantas, setas, árboles, montañas y plataformas. 8. Retroalimentación: La puntuación se obtiene por los corazones conseguidos (100 por cada uno). Desde el tercer nivel sólo tenemos tres oportunidades para superar cada nivel. Hay distintas melodías para el momento de ejecución de nivel, alcanzar un corazón superación de nivel, perder vida y no superar nivel. 9. Funcionalidades: En pantalla de presentación: jugar, ayuda, puntuación más alta y niveles. En pantalla de partida: puntuación, nivel actual, oportunidades y audio. 10. Guía: No disponible.

III. PROPUESTA DIDÁCTICA

1. Nivel / edad: a partir de 4 años.
2. Áreas y contenidos:
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal: el cuerpo y la propia imagen; juego y movimiento; actividad cotidiana; cuidado personal y la salud.
Conocimiento del entorno: medio físico: elementos, relaciones y medida; acercamiento a la naturaleza; cultura y vida en sociedad.
Lenguajes: comunicación y representación: lenguaje verbal; lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación.
3. Competencias y capacidades que favorece:
Competencias: Comunicación lingüística, competencia matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.
Capacidades: alfabetización digital, coordinación óculo-manual, discriminación visual, memoria, autonomía, resolución de problemas, planificación, razonamiento lógico, reflexión, pensamiento crítico, toma de decisiones, empatía, creatividad, imaginación, perseverancia, psicomotricidad fina, atención, organización espacio-temporal, principio de causa-efecto, convivencia, colaboración, comunicación, etc.
5. Propuesta de aplicación en el aula:
Este juego lo podemos presentar en el marco de un proyecto sobre las emociones y también podría ayudarnos a analizar de forma crítica los cuentos tradicionales. Se podría introducir relacionándolo con algún relato trabajado en el aula en el que sobresalgan los valores de amistad, ayuda, afecto, empatía, colaboración… Mario acude al encuentro de Peach para transmitirle sus buenos sentimientos: amistad, alegría, felicidad…., porque se encuentra sola, triste y aburrida. Mario quiere acompañar a Peach para jugar juntos y que pueda sentirse alegre y divertirse y Peach haría lo mismo por Mario. Se buscaría cuestionar el mensaje sexista que se puede observar en un primer contacto con el juego.
6. Valoración global del videojuego:
Este juego presenta un entorno sencillo y claro. Permite crear situaciones para reflexionar sobre las emociones, para favorecer la resolución de los conflictos de aula de una manera dialogada y cuestionar los estereotipos dominantes. Presenta una adecuada graduación de los niveles de dificultad. Exige pensar, planificar y resolver. Iniciado el juego podemos ir a cualquiera de los niveles realizados. Es dinámico y entretenido. Se puede plantear de modo grupal e individual. Puede ser, por tanto, un juego con un potencial educativo importante.

I. IDENTIFICACIÓN	II. FICHA TÉCNICA
1. Título: Lost Heroes. 2. URL: http://es.y8.com/games/lost_heroes 3. Temática: Aventura en el bosque. 4. Tipo: Juego de estrategia y aventura. 5. Carácter: Gratuito. 6. Descripción: Debemos conseguir que tres amigos (un conejo, un perro y un elefante) se ayuden a encontrar el camino de regreso a su cabaña, salvando distintos obstáculos. Con el ratón activamos el animal a mover y con los cursores arriba, izquierda y derecha los guiamos a través del recorrido. 7. Imagen: 	1. Formato disponible: Online (swf). 2. Recursos necesarios: Plugin Flash Player. 3. Idioma: inglés. 4. Sonidos: Si, adecuado y configurable. 5. Gráficos: Entorno gráfico de alta definición. 6. Nº de niveles: 24. 7. Interfaz de usuario: Se basa en el escenario del bosque, con árboles, plantas y una cabaña a la que tienen que llegar los protagonistas. 8. Retroalimentación: Los puntos se obtienen cuando cada animal alcanza sus alimentos para hacer el camino (100 puntos por cada uno). Al final de partida nos muestra los puntos del nivel y totales. El feedback de audio se muestra con distintas melodías: una cuando conseguimos el alimento, otra al conseguir que lleguen a la cabaña, y una tercera con el balance de puntos alcanzados en el nivel y los totales. 9. Funcionalidades: En pantalla de presentación: jugar, ayuda, niveles y continuar. En pantalla de juego: puntuación, oportunidades, nivel, reiniciar, menú y audio. 10. Guía: No disponible.

III. PROPUESTA DIDÁCTICA

1. Nivel / edad: a partir de 3 años.
2. Áreas y contenidos:
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal: el cuerpo y la propia imagen; juego y movimiento; la actividad cotidiana; cuidado personal y la salud.
Conocimiento del entorno: medio físico: elementos, relaciones y medida; acercamiento a la naturaleza; cultura y vida en sociedad.
Lenguajes: comunicación y representación: lenguaje verbal; lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación.
3. Competencias y capacidades que favorece:
Competencias: comunicación lingüística, competencia matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.
Capacidades: alfabetización digital, coordinación óculo-manual, psicomotricidad fina, memoria, toma de decisiones, atención, autonomía personal, valor por la diversidad, formular interrogantes, descubrir alternativas, resolución de problemas, planificación, predicción de consecuencias, razonamiento lógico, reflexión, pensamiento crítico, empatía, comunicación, imaginación, perseverancia, control de satisfacción inmediata, orientación espacial, principio de causa-efecto, convivencia, colaboración, etc.
5. Propuesta de aplicación en el aula:
Este juego se puede presentar en un proyecto sobre los animales y su entorno natural y también podría ayudarnos a trabajar valores como la cooperación. Se podría introducir en el contexto de una actividad basada en un cuento o con motivo de una película sobre la convivencia entre especies para reflexionar sobre el respecto, la diversidad y la convivencia. Como situación de juego simbólico, podemos plantear que los animales se han perdido en el bosque y tenemos que guiarlos para que encuentren los caminos de regreso a casa, lo que sólo conseguirán ayudándose y cooperando entre ellos.

6. Valoración global del videojuego:
Presenta un motivo atractivo, metas claras, graduación de dificultad adecuada y con diversidad de niveles y situaciones de juego. Requiere planificar y coordinar las acciones. Podemos retomar cualquier nivel hecho. Su entorno gráfico es de calidad y adaptable a resolución y tamaños de pantalla. Es idóneo para situaciones de juego individual y de grupo. Pueden jugar tres jugadores o tres equipos, cada uno encargado de guiar a cada personaje. El motivo de juego ofrece un contexto rico para promover valores de cooperación y riqueza de la diversidad. Es apto para hacer valer como los más pequeños pueden ayudar a los mayores y cómo pueden ser ayudados por éstos, así como la importancia del trabajo en equipo para compartir nuestras metas y disfrutar juntos de los logros alcanzados. Estas cuestiones hacen de este juego un recurso de gran interés educativo.

Otros videojuegos de interés[6]

Conclusiones

Las posibilidades educativas de los videojuegos están más que demostradas. Este artículo hace patente su valor en los niveles de la Educación Infantil al mostrar los análisis de tres videojuegos de estrategia y de aventura. Se comprueba que estos juegos permiten trabajar distintas competencias y capacidades, se pueden conectar con las áreas del currículum de la Educación Infantil y permiten su contextualización con proyectos educativos concretos. Además se destacan sus posibilidades para poner en marcha procesos reflexivos en el aula sobre su mensaje y retos que se plantean.

6. Flow Free (http://www.gamesonly.com/puzzle-games/flow-free.html)
Laberinto de agua (http://www.pequejuegos.com/jugar-laberinto-de-agua.html)
Feed the panda (http://www.dalejuegos.net/jugar-cut-the-rope-online/)
Construct it (http://en.jeddahbikers.com/games/play/construct-it.html)
Anikas odyssey (http://www.gamesonly.com/adventure-games/anikas-odyssey.html)
Penguin diner (http://www.juegosdiarios.com/juegos/penguin-diner.html)
Snail Bob (http://es.y8.com/games/snail_bob)
Delfines saltarines (http://www.pequejuegos.com/jugar-delfines-saltarines.html)

Referencias

AAVV (2005): "El valor educativo de los videojuegos". Aula de innovación educativa, Núm. 147. Barcelona: Graó. pág.35-63.

AAVV (2008): "Aula de… videojuegos y aprendizaje". Aula de innovación educativa, Núm. 176. Barcelona: Graó. pág. 7-39.

ARANDA, D. Y SÁNCHEZ-NAVARRO, J. EDS. (2009): *Aprovecha el tiempo y juega. Algunas claves para entender los videojuegos*. Barcelona: UOCpress, pág 7-36.

BERNAT, A. (2008). "La construcción de conocimientos y la adquisición de competencias mediante el uso de los videojuegos" En Gros, B. coord. *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

EGENFELDT-NIELSEN, S. (2009): "Los videojuegos como herramienta de aprendizaje" En Aranda, D. y Sánchez-Navarro, J. eds. *Aprovecha el tiempo y juega. Algunas claves para entender los videojuegos*. Barcelona: UOCpress

GROS, B. (2008): "Juegos digitales y aprendizaje: fronteras y limitaciones". En Gros, B. coord.: *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Graó. pág 9-29.

LACASA, P. (2011). *Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata.

MONTERO, E. RUIZ, M. Y DÍAZ TEJERO, B. COORDS. (2010): *Aprendiendo con videojuegos*. Madrid: Narcea

VIDA, T. Y HERNÁNDEZ, T. (2005): "Los videojuegos" *Aula de innovación*. Núm. 147, pág. 35-40.

La creación de un videojuego para trabajar la inteligencia emocional en la Educación Infantil desde enfoques críticos

Patricia Digón Regueiro
Fernando Iglesias Amorín
Alicia Tojeiro Ríos
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña

Resumen

En este artículo se presenta una propuesta de introducción de la educación emocional y de la educación mediática en un aula de Educación Infantil. La propuesta, que se encuadra en el trabajo por proyectos de investigación, tiene varios objetivos: por un lado, convertir a nuestros estudiantes en creadores de medios y activos participantes de la cultura mediática que les rodea; por otro lado se pretende cambiar el papel y la forma de relacionarse de un grupo de estudiantes acostumbrados a un enfoque de enseñanza técnico basado en el entrenamiento de habilidades; por último también se quiere trabajar en pro de una justicia curricular atendiendo a los aspectos socio-políticos, económicos y culturales que son parte fundamental de todo proceso educativo. A través de la creación de un videojuego se quieren trabajar distintos aspectos de la educación emocional

pero introduciendo una perspectiva más crítica y próxima a las visiones políticas de la educación mediática.

Palabras clave: Educación mediática, educación emocional, trabajo por proyectos, justicia curricular, educación infantil, videojuegos.

Educación mediática y Educación emocional

La llamada inteligencia emocional hace referencia a las inteligencias que Gardner (1983) denomina intrapersonal e interpersonal. Goleman (1995) la define como la capacidad de reconocer los sentimientos de uno mismo y de los otros siendo además capaz de manejarlos adecuadamente. La Educación Emocional se encarga de desarrollar la inteligencia emocional contribuyendo así al desarrollo integral del niño. Los principales objetivos de la Educación Emocional son el desarrollo de cuatro competencias: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional y la competencia social7. Sin embargo, y si tenemos en cuenta que el estudio de la inteligencia y la educación emocional han surgido en los campos de la Psicología y de la Neurociencia, podemos entender que los aspectos sociopolíticos, económicos y culturales parecen no tenerse en cuenta en muchas de estas investigaciones y en la traslación de estas a la escuela. En la terminología de la educación emocional encontramos palabras como empatía, habilidades sociales, pero pocas veces se habla de solidaridad, colectividad, justicia social, etc.

La Educación mediática está irremediablemente ligada a la Educación emocional. Tal y como afirma Joan Ferrés (2003: 49,51):

> "La eficacia de la educación en medios está condicionada por la capacidad de los educadores para comprender a fondo lo que significa la experiencia de ser espectador, lo que implica tomar conciencia del peso

7. Ver ponencia de Begoña Ibarrola *Educación de las emociones en la Educación Primaria* en http://www.begoñaibarrola.es/int_emocional.html

> de las emociones y del inconsciente en esta experiencia… De eso se deriva que es irrealizable afrontar de manera apropiada la educación en medios sin una adecuada competencia emocional".

Ferrés (2000) defiende la importancia de la inteligencia emocional en el desarrollo de una capacidad crítica y, por tanto, entiende que la educación mediática no debe dar la espalda al estudio de las emociones. Ferrés considera que para que la Educación Mediática sea eficaz es necesario reconocer y tener en cuenta el papel y fuerza de las emociones en la experiencia audiovisual, para el autor es preciso transformar las emociones que nos transmiten los medios en reflexión y también se debe enseñar a partir de la emoción (Ferrés: 2000). En relación a los videojuegos sabemos que el papel de las emociones es claro ya que el videojuego engancha emocionalmente al jugador. Tal y como afirma Pilar Lacasa (2011:78):

> "Los videojuegos son un ejemplo claro de cómo puede unirse el pensamiento lógico y la emoción".

Esta estrecha relación entre la Educación emocional y la Educación mediática debería funcionar de forma bidireccional y si el estudio de la emociones debe ser parte de la enseñanza de los medios también los aspectos críticos presentes en los enfoques desmitificadores y participativos de la educación en medios deben ser trasladados la educación emocional. Los aspectos socio-políticos, económicos y culturales son parte fundamental de todo proceso educativo e ignorarlos impide trabajar por una educación transformadora y liberadora y por una justicia curricular. Jurjo Torres Santomé (2011:11) explica:

> "La justicia curricular es el resultado de analizar el curriculum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en que que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de toso los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático".

Los estudiantes como creadores de videojuegos

La Educación mediática debe formar parte del curriculum de todos los niveles educativos. La omnipresencia de los medios de comunicación y su poder en las sociedades occidentales obliga a que estos medios y sus discursos estén presentes en las aulas y las escuelas.

En la actualidad los avances tecnológicos han favorecido la aparición de herramientas que, por su fácil manejo, permiten a todo tipo de usuario, con o sin conocimientos de informática, embarcarse en procesos de creación multimedia y digital. En relación a los videojuegos Gee (2004:13) explica que en la actualidad hay software gratuito para diseñar videojuegos que permite al jugador representar sus propios valores e intereses. También Peisse (2010:27) afirma que en estos momentos comienza a ser una realidad que la persona que juega se convierta en creador y diseñador de mundos virtuales. Si buscamos en la red podemos encontrar distintos programas para la creación de videojuegos como Game Maker, Blender, Adventure Game Studio, Kodu, The Games Factory, Adventure Maker etc. Algunos de estos programas son gratuitos y además son lo suficientemente intuitivos como para ser utilizados por los estudiantes con ayuda del docente desde los niveles de la Educación Infantil. Entre ellos está el programa Kodu. Este programa gratuito permite crear videojuegos de forma relativamente sencilla debido a su lenguaje de programación visual. Los creadores afirman que cualquier persona desde niños a adultos pueden usar Kodu para hacer un juego aunque no tengan conocimientos de diseño ni de programación[8].

8. El programa se descarga de forma gratuita para PC pero hay que pagar por la versión para Xbox. En la web de Kodu Game Lab se pueden encontrar tutoriales y también hay una comunidad en la que se pueden compartir los juegos que se crean. Tal y como dicen sus creadores con Kodu se pueden enseñar a ser creativo, a resolver problemas, a contar historias y a programar.

PANTALLA PARA PROGRAMAR KODU Y OTROS PERSONAJES



Por su sencillez consideramos que este programa puede ser usado en los niveles de la Educación Infantil, con ayuda del docente, para la creación de videojuegos sencillos. Darles la oportunidad a los estudiantes de ser creadores de contenidos mediáticos es fundamental para desarrollar su competencia mediática, para ser protagonistas en la cultura de la participación y para darles la voz que en los medios dominantes muchas veces se les niega. En los niveles de la Educación Infantil es especialmente necesario introducir la enseñanza de los medios prestando especial atención a la creación ya que, si para las niñas y niños de estas edades puede resultar complejo comprender ciertos aspectos de la educación mediática de forma analítica, cuando se convierten en creadores los conceptos son entendidos de forma claramente significativa (Digón, P. y Tojeiro, A. 2010).

Además, es importante tener en cuenta que los videojuegos pueden ayudar a promover la introducción de procesos creativos en las aulas. Los estudiantes pueden reconstruir los videojuegos, pueden re-escribir su contenido e inventar contra-representaciones de los mensajes que transmiten (Lacasa, 2011: 165,167). De esta manera no sólo se favorece la visión crítica del jugador, sino que también se ayuda a que tome postura, a que reflexione sobre su propia mirada y a que pueda crear videojuegos que puedan representar sus propios valores y que hagan pensar y sentir a otras personas (Lacasa, 2011,

166, 305). Con la creación de productos mediáticos los estudiantes se convierten en activos miembros de la llamada cultura participativa. Tal y como afirman Joan Ferrés y Alejandro Piscitelli (2012:77):

> "La competencia mediática ha de hacer frente, pues, a esta complejidad, compaginando la potenciación de la cultura participativa con el desarrollo de la capacidad crítica."

La creación de un videojuego de aventuras para trabajar la educación emocional desde una perspectiva crítica

La propuesta que se avanza en este artículo se encuadra en el trabajo por proyectos de investigación y parte de una necesidad de aula. Como sabemos el trabajo por proyectos se fundamenta en ayudar a los estudiantes en su proceso de construcción del conocimiento. Las principales finalidades son enseñar a pensar, a resolver situaciones, a tomar decisiones, a aprender. El docente debe escuchar, estimular y aprovechar los intereses, preocupaciones, dudas e interrogantes que tienen sus estudiantes, su papel es el de guía y el de generador de conflictos, debe dejar que sus estudiantes tomen decisiones y debe siempre valorar sus propuestas. En el trabajo por proyectos los estudiantes son los protagonistas del proceso educativo y construyen con el docente el curriculum que se pone en marcha en el aula. Los proyectos de investigación que se llevan a cabo en el aula son, casi siempre, decididos por los estudiantes aunque también puede ser el docente el que sugiera el tema a investigar debido a una necesidad que percibe en el aula. Este es el caso de la propuesta que se presenta.

Esta propuesta pretende llevarse a cabo en el primer trimestre del curso que viene con un grupo de niñas y niños de 5º curso de Educación Infantil. Este grupo de estudiantes han trabajado el curso anterior siguiendo un enfoque de enseñanza basada fundamentalmente en el entrenamiento de habilidades, en este caso

de lectoescritura y cálculo. La enseñanza se entendía en esta aula como una actividad técnica centrada en la gestión eficaz y en el uso de materiales estandarizados. La estructura de participación social se fundamentaba en un modelo de decisiones jerárquico donde el docente determinaba las normas y reglas de actuación. La estructura de tareas académicas se basaba en el trabajo individual del estudiante y en la realización de actividades principalmente reproductivas y uniformes para el grupo centradas en la realización de fichas del material estandarizado. El docente intentaba reducir al máximo la ambigüedad y el riesgo, la complejidad y la incertidumbre. El aprendizaje se entendía como experiencia individual[9].

A finales del curso pasado este grupo de estudiantes tuvieron un cambio de docente y un brusco cambio de metodología. La nueva docente trabaja por proyectos de investigación y lo primero que pudo constatar al encontrarse con este grupo es que los estudiantes no sabían escuchar, no sabían tomar decisiones, no sabían cómo actuar ante los cambios, no sabían trabajar en equipo y los conflictos entre ellos eran constantes. Con esta situación la docente comprendió que antes de comenzar cualquier proyecto sus estudiantes tenían que aprender un nuevo sistema de normas y unas nuevas formas de relacionarse en el grupo. Su papel tenía que cambiar al igual que sus formas de participación en el aula.

Por ello la docente ve necesario comenzar el trabajo del curso que viene con un proyecto que tiene como principal fin establecer una nueva estructura social de participación con normas negociadas y con nuevas formas de afrontar los conflictos que consigan eliminar las conductas agresivas presentes en el aula. Para esto decide que comenzará el curso trabajando las emociones, concretamente la tristeza y la empatía. A través de este proyecto sobre las emociones se pretende, no sólo conseguir los fines mencionados, sino también introducir a este grupo de estudiantes en lo que es el trabajo por proyectos de investigación y todo lo que ello conlleva en su forma de actuar en

9. Ver capítulo IV "Enseñanza para la comprensión" de Ángel Pérez Gómez en el libro *Comprender y transformar la enseñanza* de Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1994).

el aula. Los estudiantes tienen que aprender a tener un papel protagonista en el proceso educativo, a tomar decisiones y a desarrollar la autonomía en su aprendizaje. Pero además, este proyecto sobre las emociones quiere también afrontarse desde una perspectiva crítica y en este sentido la tristeza se quiere trabajar no sólo desde una vertiente individual sino también desde una vertiente social. La sociedad está triste y nuestros estudiantes lo perciben, en este grupo tenemos estudiantes que ya no estarán en el colegio el curso que viene porque su familia va a emigrar, también tenemos estudiantes cuyos padres están en situación de desempleo. Por ello, se trabajará la tristeza atendiendo a aspectos socio-políticos y económicos y se pensará en una empatía solidaria, una resolución de conflictos colectiva y motivada por el bien común, una resistencia y reacción ante las situaciones de injusticia. Se tendrá en mente, por tanto, la búsqueda de una justicia curricular y también se intentará desarrollar una conciencia y compromiso cívico en nuestros estudiantes como miembros activos de la cultura participativa (Jenkins, 2006).

Como en todo trabajo proyectos, aunque sabemos que en nuestro caso el tema a investigar parte del docente y somos conscientes de que este grupo de estudiantes nunca antes ha trabajado de esta forma, seguiremos las fases de todo proyecto de investigación: debatiremos, negociaremos y votaremos sobre lo que vamos a estudiar; reflexionaremos sobre lo que ya conocemos y lo que queremos saber; llevaremos a cabo nuestro proceso indagación realizando actividades con sentido; presentaremos los resultados de nuestro trabajo.

Como parte de nuestro proceso de indagación queremos introducir la actividad de creación de un videojuego con el programa Kodu, entendiéndola como una actividad que tendrá un claro sentido para nuestros estudiantes. Sabemos que los estudiantes de infantil son consumidores de productos mediáticos y ya desde estás edades pueden empezar a adquirir las competencias necesarias para ser tanto espectadores críticos como creadores comprometidos. Como se señaló antes, y teniendo en cuenta otras propuestas de trabajo con y para los medios llevadas a cabo por la docente, sabemos que es posible trabajar todas las dimensiones de la educación mediática en estos

niveles educativos y que la vertiente expresiva es fundamental. A través de esta actividad y de otras actividades previas y posteriores a la creación del videojuego trabajaremos las siguientes competencias:

Competencia lingüística y para la comunicación: Trabajamos esta competencia en las asambleas en las que tomamos decisiones sobre el videojuego. En la escucha y comprensión de cuentos solidarios como el de "Antía, Wamba y el regato pequeño"10 que nos servirá de inspiración para la creación de nuestra historia. Con la creación de la historia de nuestro videojuego de aventuras, con la elaboración de nuestro guion y de los textos del videojuego que indican lo que dice cada personaje, expresándonos a través de distintos medios y presentando nuestro videojuego a estudiantes de otros niveles.

Competencia mediática: Trabajamos esta competencia a lo largo de todo el proceso de creación del videojuego acercándonos a los lenguajes multimedia, a sus formas de codificación, descodificación y sus maneras de transmitir significados; manejando el programa Kodu y gestionando este entorno multimedia (Bernat, 2008:98); realizando un trabajo colaborativo para producir nuestro juego, llevando a cabo todas las fases necesaria para su creación y desarrollando nuestra creatividad; transmitiendo una serie de valores relacionados con la generosidad, el compartir de verdad y la solidaridad; cuidando los aspectos estéticos de nuestro producto mediático…

Competencia emocional: Trabajamos esta competencia a lo largo de todo el proyecto con el que queremos aprender sobre las emociones, sobre todo la tristeza y la empatía. Con actividades que ayudan a que conozcamos y comprendamos cómo nos sentimos y cómo se sienten los demás, a que sepamos qué hacer si nosotros o nuestros compañeros se sienten mal, a que sepamos cómo influyen nuestras acciones en cómo nos sentimos o cómo se sienten los demás, etc. Con la creación del videojuego y otras actividades como las

10. Los cuentos de "Antía, Wamba y el regato pequeño" forman parte del espectáculo de cuentos y música del grupo A tropa de trapo (http://atropadetrapo.blogaliza.org/). Tal y como explican los autores a lo largo del espectáculo, Wamba le cuenta a Antía cuatro historias que hablan de África y de Europa, de lo que nos sobra y de lo que nos falta, de compartir de verdad, de valorar lo importante, de reír, de mirar con esperanza al futuro, son cuentos para bailar y cantar, para jugar, pero también para sentir y pensar.

asambleas, los cuentos, etc. practicamos el diálogo y la negociación para llegar a acuerdos sobre cómo resolver conflictos, aprendemos a escuchar y aceptar las ideas ajenas aunque sean diferentes a las nuestras, aprendemos a tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas.

Competencia social y ciudadana: Trabajamos esta competencia cuando trasladamos el análisis de las emociones a aspectos sociales más amplios y pensamos si la sociedad está ahora triste y que se puede hacer para cambiar esta situación. Con nuestro videojuego y los valores que queremos transmitir buscamos soluciones a los problemas que existen en nuestra sociedad. Además, a través de la creación del videojuego y otras actividades previas y posteriores, como el uso y análisis de videojuegos ya creados, desarrollamos una crítica reflexiva y aprendemos a descubrir los valores existentes y las representaciones distorsionadas de la realidad que se dan en la cultura de los medios (Bernat, 2008:103-105).

Competencia matemática: Trabajamos esta competencia cuando analizamos y hacemos deducciones al programar a los personajes de nuestro videojuego. Cuando tomamos decisiones sobre el número de personajes, de objetos y su reparto en la historia de nuestro juego y en general cuando estimamos, contamos, repartimos, deducimos a lo largo de la creación del juego.

Competencia digital y de tratamiento de la información: Trabajamos esta competencia con la programación de las acciones, de los mundos, de la historia, etc. de nuestro videojuego, la navegación por las pantallas, el procesamiento de distintas tareas, el control de la situación y en general con el manejo del programa para la creación de un juego de aventuras.

Competencias cultural y artística: Trabajamos esta competencia en todo el proceso creativo de elaboración del videojuego, en la creación del guion y la representación de lo que se verá en las pantallas, etc.

Competencia en el conocimiento e interacción con el medio: Trabajamos esta competencia cuando tomamos decisiones sobre los mundos en nuestro videojuego comparándolos con medios físicos que conocemos, introduciendo elementos en estos mundos, etc.

Competencia en autonomía e iniciativa personal: Trabajaremos esta competencia a lo largo de todo el proyecto dado que serán los estudiantes los principales protagonistas y los que tomarán las decisiones a lo largo del proceso de creación, siempre apoyados y guiados por la docente, aprenderán a elegir con criterio a ser creativos, a confiar en sí mismos y a valorar las aportaciones de todos.

Competencia de aprender a aprender: Trabajaremos esta competencia porque con la creación del videojuego seremos consciente de cómo estamos poniendo en marcha estrategias de gestión de la información, de organización, diseño y planificación, de resolución de problemas, de comprensión de las relaciones causa, efecto, etc. Además también seremos conscientes de que estamos desarrollando actitudes de empatía, respeto, negociación, colaboración, etc. (Bernat, 2008: 97,107)

El videojuego de aventuras que crearán nuestros estudiantes puede que sea algo similar a lo que recogemos de forma muy simplificada en estos pantallazos del programa Kodu. Sin embargo, hasta que esta propuesta no se ponga en marcha en el aula no sabremos como llegará a ser realmente el juego que crearán nuestros estudiantes.

PANTALLA 1



PANTALLA 2



PANTALLA 3



PANTALLA 4



Conclusiones

La Educación mediática puede y debe ser parte del curriculum de la Educación Infantil. Ya desde estos niveles educativos se puede comenzar a formar a ciudadanos con capacidad de analizar de forma crítica los mensajes de los medios y con capacidad de crear contenidos mediáticos participando así de forma activa y comprometida en la cultura de la actual sociedad multimediada en la que vivimos. De igual manera la educación emocional también debe ser parte del curriculum si nuestro objetivo es la formación integral de nuestros estudiantes. Esta propuesta quiere ser un ejemplo de cómo se pueden trabajar estos aspectos en un aula teniendo siempre presente que nuestras prácticas educativas deben estar encaminadas a lograr una justicia curricular.

Referencias bibliográficas

BERNAT, A. (2008). "La construcción de conocimientos y la adquisición de competencias mediante el uso de los videojuegos" En Gros, B. coord. *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

DIGÓN, P. Y TOJEIRO, A. (2010). "La Educación mediática y el método de proyectos en los niveles de la Educación Infantil: una experiencia de investigación-acción para la enseñanza de los medios de comunicación". En Aparici, R., García Matilla, A. y Guitierrez, A. coords.: *Educación mediática y competencia digital. La cultura de la participación*. Segovia. UVA

FERRÉS I PRATS, J. (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

FERRÉS I PRATS, J. (2003). "Educación en Medios y competencia emocional". *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 32. [en línea]. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU). [24/08/13].

FERRES I PRATS, J. Y PISCITELLI, A. (2012). "La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores" *Comunicar*, Núm. 38, pág. 75-82. Huelva: Grupo Comunicar.

GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: NY.

GEE, J.P (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Aljibe.

GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books

IBARROLA, B. : *Educación de las emociones en la Educación Primaria* [en línea: http://www.begoñaibarrola.es/int_emocional.html 24/08/13]

JENKINS, H. et al. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago IL: The MacArthur Foundation.

LACASA, P. (2011). *Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata.

PEISSE, L (2010). "(Re)descubrir los videojuegos". En Montero, E. Ruiz, M. y Díaz Tejero, B. coords. *Aprendiendo con videojuegos*. Madrid: Narcea.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1994). "Enseñanza para la comprensión" En de Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.pág.78-107.

TORRES SANTOMÉ, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Sim-elearning: ludificación y simulación

Juan A. Jiménez López
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen

Se propone en este texto el SIM-ELEARNING, una forma de mezclar ludificación (en inglés gamification), con la simulación en entornos virtuales (como Second Life) de tareas profesionales que se realizan en el mundo real. El modelo de aprendizaje mediante simulación estuvo inicialmente orientado para probar el desempeño profesional en el entrenamiento de pilotos de aviación, por ejemplo. También podríamos inferir que determinadas competencias pueden ser adiestradas en un proceso de simulación, sin embargo, lo que se propone es la realización de entornos profesionales completos, donde se ponga al educando en un entorno profesional global, donde las relaciones humanas, ambiente de trabajo y recompensas (como en la ludificación), se mezclen con el desempeño de tareas comunes que tengan que ver con un entorno de trabajo real.

Para todo ello juega un papel fundamental la llamada "sociología computacional", una rama de la sociología que utiliza métodos de cálculo intensivo para analizar y modelar los fenómenos sociales. Usando simulaciones por ordenador, inteligencia artificial, métodos estadísticos complejos y enfoques analíticos como el análisis de redes sociales, la sociología computacional desarrolla y pone a prue-

ba las teorías de los procesos sociales complejos a través de modelos de abajo hacia arriba de las interacciones sociales

Este documento se centra en los principios prácticos que la simulación y la ludificación tienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para ello toma como entorno sintético, el metaverso Second Life, donde se han dado ya experiencias positivas de enseñanza con la aplicación Sloodle. Sin embargo estas experiencias son simplemente un reflejo en el mundo virtual de lo que es una clase presencial en el mundo real.

El objetivo es conseguir una educación persistente en el tiempo con recompensas, que se encamine a una situación de inmersión total dentro de metaversos donde se simule todas las variables que puedan entrar en juego en un entorno profesional concreto.

Palabras clave: Elearning, Gamification, Simulación, Interfaz hombre-maquina, Metaversos, 3D

Introducción

Desde el año 2001 he sido formador en la antigua Formación Profesional Ocupacional (hoy conocida como Formación para el Empleo), y más recientemente, educador en el ámbito universitario.

Una de las cuestiones que más me ha llamado la atención durante estos años, es que tratamos de formar a los alumnos a desempeñar unas competencias profesionales, que al finalizar el curso no pueden realizar, ya sea porque el mercado laboral no lo permite, o bien porque una vez que lo van a desempeñar, ya no recuerdan esas competencias adquiridas durante el curso o carrera.

Y estoy simplemente haciendo referencia a la formación presencial, puesto que la formación online posee muchos cursos diseñados de forma que el alumno sólo tenga que dar un botón para pasar conocimientos y páginas de texto, finalizando con una o varias pruebas de evaluación del curso. Concretamente, este tipo de cursos son los que más abundan y menos contribuyen a un proceso real de enseñanza/aprendizaje.

El olvido de materias estudiadas suele ser algo común, sobran hacer referencias al funcionamiento de la memoria, pero el olvido es aún peor para alumnos con conocimientos adquiridos en un curso, que no son usados con inmediatez en el desempeño de una profesión, por ejemplo. La persistencia en el aprendizaje de materias, la utilización de las materias anteriores para adquirir nuevas capacidades, son aspectos de sobra conocidos para los profesionales de la enseñanza como medios para que esos conocimientos perduren en los educandos. Sin embargo, esto se ha convertido en un hándicap para la educación en el ámbito universitario, pues se enfrenta a un mercado laboral en crisis.

El desempeño de una profesión no sólo consiste en la aplicación práctica en unos conocimientos adquiridos durante la etapa de estudios, puesto que también se pone en juego habilidades sociales y personales que permitan al estudiante relacionarse con sus jefes, compañeros de trabajo y clientes/usuarios. También tiene que desempeñar la creatividad e independencia para hacer frente a situaciones nuevas e inesperadas que no han sido contempladas en las etapas prácticas de un proceso educativo.

Más recientemente, mis investigaciones me han llevado al mundo de los metaversos como Second Life y concretamente en la accesibilidad y usabilidad de estas aplicaciones informáticas y su uso como herramientas para la educación. Por esa razón, la experiencia en Second Life me hizo pensar que los avatares podían ser usados, en vez de vivir una "segunda vida", para aprender mediante simulaciones del desempeño de profesiones concretas.

Nos encontramos entonces ante el dilema de tener que educar en una serie de competencias que posiblemente no vayan a ser desempeñadas en mucho tiempo e incluso puede ser que casi nunca. Este es el motivo por el que propongo un nuevo método de educación online.

La simulación

Desde siempre la simulación es uno de los métodos de aprendizaje más efectivos. Ya en la antigüedad podemos imaginarnos a los

primeros homo sapiens simulando pinturas rupestres que se creen, en general, están relacionadas con prácticas de carácter mágico-religiosas para propiciar la caza. También nos podemos imaginar a las comunidades de cazadores recolectores simulando batallas entre miembros de una misma tribu para aprender en caso de enfrentarse con los rivales.

Shannon considera la simulación como un "proceso de diseñar un modelo de un sistema real y llevar a término experiencias con él, con la finalidad de comprender el comportamiento del sistema o evaluar nuevas estrategias -dentro de los límites impuestos por un cierto criterio o un conjunto de ellos - para el funcionamiento del sistema".[11]

La simulación es un concepto que procede de las matemáticas, pero para muchos de nosotros se entiende mejor bajo el concepto de que es "la imitación de un proceso del mundo real o sistema en el tiempo"[12]

El prefijo "sim" es utilizado para referirse a la simulación por ordenador. Una simulación por ordenador (o "sim") es un intento de modelar una situación de la vida real o hipotética en un ordenador para que pueda ser estudiado para ver cómo funciona el sistema. Mediante el cambio de variables en la simulación, las predicciones se pueden hacer sobre el comportamiento del sistema. Es una herramienta para investigar prácticamente el comportamiento del sistema bajo estudio.[13]

Una primera clasificación de las simulaciones es la que las divide en:

- Simulación física, donde algunos objetos son sustituidos por otros más baratos o más sencillos de construir con el objetivo de estudiar su comportamiento físico.

11. Shannon, Robert; Johannes, James D. (1976). «Systems simulation: the art and science». IEEE Transactions on Systems, Man and Cybernetics 6(10). pp. 723-724.
12. J. Banks, J. Carson, B. Nelson, D. Nicol (2001). Discrete-Event System Simulation. Prentice Hall. p. 3. ISBN 0-13-088702-1.
13. J. Banks, J. Carson, B. Nelson, D. Nicol (2001). Discrete-Event System Simulation. Prentice Hall. p. 3. ISBN 0-13-088702-1.

- Simulación interactiva, que es un tipo especial de simulación física que requiere de una interacción humana (human in the loop[14])

Nos centramos en esta última como puente de unión de la simulación con la realidad virtual en lo que se conoce como "entorno sintético" Un entorno sintético es "una simulación por ordenador que representa las actividades a un alto nivel de realismo. Estos entornos pueden ser creados en un solo equipo informático o en una vasta red informática distribuida conectada por redes LAN y/o WAN, y aumentada por los efectos especiales súper realistas y modelos de comportamiento precisos. Los entornos sintéticos permiten la visualización de inmersión dentro del medio ambiente que se está simulando"[15].

En estos tipos de simulación juegan un papel importante de "Human in the Loop" (humano en el proceso) o sus siglas HITL que es el proceso de interacción del ser humano con el entorno virtual.

Esta interacción se produce ahora mediante el ordenador en un juego que incluye pantalla-teclado- ratón, creando así una pobre inmersión en el entorno sintético. No obstante, existen ya nuevas técnicas investigadas que nos pueden parecer de ciencia ficción, donde la interacción con entornos virtuales ya se acerca prácticamente a una inmersión total. donde el ser humano percibe e interactúa con el entorno sintético sin necesidad de ratón, teclado y monitor.[16]

Finalmente, la simulación no es algo nuevo utilizado en la educación. Conocemos los llamados simuladores de vuelo donde entrenan los pilotos civiles y militares y los simuladores de conducción

14. Karwowski, Waldemar, (2006) "International encyclopedia of ergonomics and human factors", ISBN 0-415-30430-X, 9780415304306, CRC Press
15. Department of Defense Modeling and Simulation (M&S) Glossary", DoD 5000.59-M, Department of Defense, 1998
16. K. Warwick, P. Kyberd, M. Gasson, B. Hutt and I. Goodhew. A Bi-Directional Interface Between the Human Nervous System and the Internet. Department of Cybernetics, University of Reading, UK. 2003

para enseñar a los futuros conductores, por lo tanto la utilidad de la simulación para la educación está más que demostrada a lo largo del tiempo.

Sociología computacional

En la explicación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la sim-Elearnig tendría una especial importancia la *sociología computacional*. La *sociología computacional* es una rama de la sociología que utiliza métodos de cálculo intensivo para analizar y modelar los fenómenos sociales. Usando simulaciones por ordenador, inteligencia artificial, métodos estadísticos complejos y enfoques analíticos como el análisis de redes sociales, la sociología computacional desarrolla y pone a prueba las teorías de los procesos sociales complejos a través de modelos de abajo hacia arriba de las interacciones sociales.17

Dentro de esta sociología computacional nos centramos en dos áreas que nos interesa que se muestra en el mapa mental compartido en Internet por el autor Fernando Santamaría González18, a saber:

- Realidad simulada
- Simulaciones sociales (macro y microsimulaciones)

17. Macy, Michael W.; Willer, Robert (2002). "A partir de los factores a los actores: Sociología computacional y modelado basado en agentes". Revisión Anual de Sociología 28 : 143-166. doi : 10.1146/annurev.soc.28.110601.141117 . JSTOR 3069238
18. Fernando Santamaría González: Formador online y consultor en temas de diseño en ecosistemas abiertos para el aprendizaje e incorporación de redes sociales con su parte analítica y de visualización (Análisis de Redes Sociales y Análisis del Aprendizaje - Learning Analytics).

ILUSTRACIÓN 1: SANTAMARÍA GONZALES. FERNANDO. SOCIOLOGÍA COMPUTACIONAL O INFORMÁTICA. HTTP://WWW.MINDMEISTER.COM/ES/224243500/SOCIOLOG-A-COMPUTACIONAL-O-INFORM-TICA



Hablar de simulaciones sociales, a modo de anécdota, nos lleva a conocer un juego llamado "Los Sims". En este juego debemos simplemente vivir una segunda vida en la que podemos triunfar o fracasar como en la vida real. Los sims podría ser un ejemplo de las interacciones sociales que deben ser consideradas en sim-Elearning.

En este juego, los personajes y el entorno virtual, reaccionan a nuestras palabras y acciones. La evaluación de variables por parte del motor del juego es lo que propongo para el sim-Elearning. Podemos elegir frases o acciones que pueden producir un rechazo o aceptación por parte de los personajes virtuales.

En el caso de sim-Elearning estos personajes serían, por ejemplo:

- Jefes y superiores
- Compañeros de trabajo y otros profesionales
- Clientes o usuarios.

Los resultados de nuestra interacción con ellos se valoran en base a experiencias y conocimientos aportados por un equipo de sociólogos y psicólogos.

Se deberían evaluar también las relaciones entre grupos (empresas, departamentos, etc.) con personas individuales (clientes, usuarios, profesionales, etc.,), y también con otros grupos.

Estos personajes virtuales y grupos nos pondrán también a prueba, mediante órdenes de trabajo que deben incluir casos preestablecidos de la práctica profesional y otros obtenidos al azar.

Ludificación (gamification)

Recientemente se pone de modo el concepto de "gamificatión" (en español se propone cambiar el término a ludificación) en el que se quiere obtener lo bueno de los

La propuesta de uso de la ludificación en la enseñanza es la hipotética sim-Elearning añadiendo aspectos de simulaciones sociales como la que posee el juego "Los sims".

La experiencia en los videojuegos no destinados a educación nos ha aportado la adquisición de conocimientos. Por ejemplo, en mi trabajo fin de master hice referencia las experiencias con el juego Day of Defeat, que es una modificación de Half Life y Counter Strike, ambos juegos creados por la empresa Sierra. Este juego es un "first person shooter"[19] que se juega online o en LAN con otros jugadores conectados también a la red. Está basado en la 2ª guerra mundial y muchos jugadores terminan conociendo sobre las armas que usaron cada bando (Garand, Thommy Gun, Enfield, Mausser, MG-32, etc...) al igual que ciudades importantes durante esta contienda (Caen, Anzio, etc...). Las frases que gritan los soldados pertenecen a su propio idioma, cualquier jugador que elige el bando alemán y no

En cuanto a las experiencias de "Call of Duty 4: Modern Warfare" nos permite conocer la ciudad abandonada de Prípiat mientras jugamos a este otro juego tipo "first person shooter" , ya

19. Un juego tipo "first person shooter" es un juego que se juega en primera persona (como si fuera nuestra visión en el mundo real) y se dispara.

que es prácticamente un calco a los paisajes que se encuentran en esta ciudad abandonada tras el desastre atómico de Chernobyl.

Estos videojuegos no fueron precisamente hechos para educar, sin embargo se producen procesos de enseñanza-aprendizaje mientras se usan. Estos procesos, según James Paul Gee20 son "máquinas para enseñar" y mantiene que los videojuegos no destinados específicamente a educación tienen una serie de características que lo convierten en eso:

1. Los videojuegos buenos ofrecen a los usuarios información bajo demanda, y justo cuando la necesitan, no fuera de contexto como suele suceder en un aula. Es mucho más difícil para la gente comprender y recordar información que se le ofrece fuera de contexto o antes de que realmente la necesiten.
2. Los buenos juegos son capaces de presentar a los usuarios tareas que son un reto, pero al mismo tiempo factibles. Esto es esencial para mantener la motivación durante todo el proceso de aprendizaje.
3. Los buenos juegos convierten a los usuarios en creadores y no en meros receptores. Sus acciones influyen o construyen el universo del juego.
4. Los buenos juegos tienen niveles iniciales que se han diseñado específicamente para proporcionar a los usuarios los conocimientos básicos necesarios para que puedan construir generalizaciones que les permitan hacer frente a los problemas más complejos.
5. Los buenos juegos crean un "ciclo de maestría", en el que los jugadores adquieren rutinas, a través de las cuales aumentan su nivel con el fin de realizar una tarea específica. Cuando dicha tarea se domina, el ciclo comienza de nuevo con las tareas más difíciles.

---

20. Gee, J. P. (2003). What Digital Games Have to Teach Us. About Learning and Literacy. New York & Basingstoke: Palgrave Macmillan.

La propuesta de sim-Elearning se basaría en estos cinco aspectos aportados por los estudiosos de la ludificación al corpus del E-learning.

Un posible escenario de sim-Elearning

Un posible escenario de sim-Elearning sería inicialmente creado con la plataforma Open-simulator[21]. Esta aplicación nos permite crear un mundo virtual en el que podemos interactuar con avatares (representación de una persona en el mundo virtual).y podríamos programar otros que actuaran como "bots" (personajes con tareas automatizadas como robots).

No sería un escenario como el que se lleva usando varios años con Second Life y la aplicación Sloodle. No se trata de que alguien utilice el mundo virtual para impartir clases, se trata de utilizarlo todo en su conjunto como un contexto para el aprendizaje.

En este caso hipotético tratamos de enseñar un curso de "Atención al cliente" y nuestro "avatar" tiene una sala de recepción, una mesa, un ordenador y material de escritorio creados en el mundo virtual. Se trata de un punto de información y registro de una administración autonómica. Le irán apareciendo "bots" que serán los usuarios y que le pondrán retos dependiendo del nivel alcanzado. Incluso habrá "bots" que atiendan a otros usuarios que serán los compañeros y otros que serán los jefes. Ambos podrían ser exclusivamente "bots" o ser controlados por los educadores.

Los ordenadores que están en el mundo virtual le permitirán acceder a aplicaciones de ofimática como si fueran reales. Para este propósito podríamos usar simulaciones realizadas por Adobe

21. OpenSimulator es una multi-plataforma de código abierto y servidor de aplicaciones 3D multi-usuario. Puede ser utilizado para crear un entorno virtual (o mundo) que se puede acceder a través de una variedad de clientes, en múltiples protocolos. También cuenta con un centro de opcional (el Hypergrid) para permitir a los usuarios a visitar otras instalaciones OpenSimulator través de la web de una cuenta en una instalación OpenSimulator "casa" URL: http://opensimulator.org/wiki/Main_Page

Captivate, por ejemplo, ya que está aplicación nos permite realizar simulaciones de uso de aplicaciones reales.

Hay una característica que los metaversos tienen que permiten organizar un aprendizaje persistente en el tiempo, a saber: sin interactuar con ellos, se siguen produciendo interacciones, como si se tratará de un mundo paralelo que se desarrolla independientemente de nosotros.

Hay una asignatura pendiente que los metaversos como Second Life tienen y es que su accesibilidad es bastante dudosa. Para personas con deficiencias visuales, una aplicación en la que tiene mucha importancia lo visual, resulta difícil de usar.

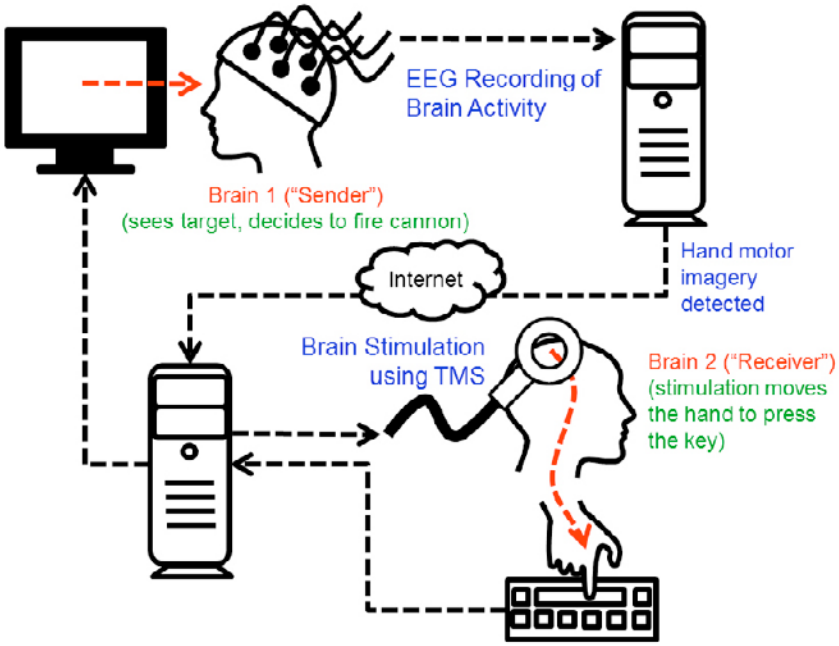
Sim-Elearning e inmersion total

Recientemente se están produciendo descubrimientos que permitirán muy pronto una inmersión total dentro de los metaversos. No se trata de ciencia ficción, puesto que recientemente en la Universidad de Washington se ha permitido conectar dos cerebros humanos usando Internet[22] y por lo tanto se trata de una interacción hombre-máquina-hombre que va a revolucionar posiblemente los procesos de enseñanza-aprendizaje en los próximos años. Para lo que nos interesa permitirá también una inmersión total enviando información del ordenador a nuestro cerebro y de nuestro cerebro al ordenador.

Actualmente, nuestra interfaz de comunicación con el ordenador se realiza por medio de monitor, ratón y teclado. En el futuro sólo necesitaremos conectarnos al ordenador mediante electrodos.

22. University of Washington. Researcher controls colleague's motions in 1st human brain-to-brain interface. URL: http://www.washington.edu/news/2013/08/27/researcher-controls-colleagues-motions-in-1st-human-brain-to-brain-interface/

ILUSTRACIÓN 2: UNIVERSIDAD DE WASHINGTON. BRAIN TO BRAIN COMMUNICATION DIAGRAM



La introducción de datos la hemos realizado con teclado, internet y escáner. No obstante, estos últimos sólo nos han permitido escanear documentos que están en 2 dimensiones. Con la reducción de los precios de escáneres 3D[23] podemos mandar objetos del mundo real al metaverso e incluso nuestra propia imagen[24].

Las impresoras 3D de bajo costo[25] podrán también traer elementos del metaverso al mundo real, por lo que los puentes de unión entre el metaverso y el mundo real se hacen cada vez más estrechos y cada vez hay más.

23. ARS Technica: New $443 3D scanner on sale: "Looks awesome. Shoots lasers." URL: http://arstechnica.com/business/2013/04/new-443-3d-scanner-on-sale-looks-awesome-shoots-lasers/
24. 3D Body Scanning Technologies. 4th International Conference and Exhibition on Long Beach CA, USA, 19-20 November 2013. URL:http://www.3dbodyscanning.org/2013/
25. ARS Technica. Why basic 3D printers are crazy cheap now? URL: http://arstechnica.com/business/2013/06/why-basic-3d-printers-are-crazy-cheap-now/

Conclusiones

El nuevo concepto de ludificación (gamification) necesita de un contexto, al margen de los videojuegos, para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje a un objetivo concreto mediante la simulación en un metaverso.

El concepto de ludificación (gamification) representa un procedimiento aplicable a la enseñanza, no un tipo de enseñanza. Con el término Sim-Elearning sí se propone un tipo de enseñanza basado en este procedimiento.

La creación de videojuegos para la gamificación en Sim-Elearning debería incluir procesos de interacción social (como en el juego "Los SIMS") que nos puede aportar la sociología computacional o informática.

Se propone el término Sim-Elearning para la unión entre la simulación, la gamificación, la persistencia e interacciones sociales.

La diferencia de este modelo con otros, radicaría en la importancia que tiene la simulación orientada a la adquisición de unos conocimientos preestablecidos, las interacciones sociales también simuladas y basándose en las nuevas proposiciones de gamificación.

Nuevos adelantos en conexión hombre-máquina permiten pensar en una inmersión total dentro de metaversos. Igualmente la mayor disponibilidad y bajo coste de escáneres e impresoras 3D permitirán el envío de objetos a los metaversos y la obtención de objetos de estos.

Bibliografía

BANKS, J.; CARSON, J.; NELSON, B.; NICOL, D. (2001). *Discrete-Event System Simulation*. Prentice Hall. p. 3. ISBN 0-13-088702-1.

BEVAN, N.; KIRAKOWSKI, J.; MAISSEI, J. (1991). *What is Usability?*. Proceedings of the 4th International Conference on HCI, Stuttgart.

GEE, J. P. (2003). *What Digital Games Have to Teach Us*. About Learning and Literacy.New York & Basingstoke: Palgrave Macmillan

GEE, J. P.; HAYES, E. R. (2010). *Women and Gaming: The Sims and 21st Century Learning*. New York: Palgrave Macmillan

JIMÉNEZ J.A. (2009) *Perspectivas de uso de los mundos virtuales y MMOG como herramientas educativas online*. Obra inédita. Trabajo final del Master de Comunicación y Educación en la red. UNED.

KARWOWSKI, WALDEMAR (2006) *International encyclopedia of ergonomics and human factors*. ISBN 0-415-30430-X, 9780415304306, CRC Press

MACY, M. W.; WILLER, R. (2002). *A partir de los factores a los actores: Sociología computacional y modelado basado en agentes*. Revisión Anual de Sociología 28 : 143-166. doi : 10.1146/annurev.soc.28.110601.141117 . JSTOR 3069238

MONTERO Y.H. (2006). *Factores de diseño web orientados a la satisfacción y no frustración de uso*. Revista española de documentación científica. Núm 29. Abril-Junio. Pág. 239-257. ISSN 0210-0614

SHANNON, R.; JOHANNES, JAMES D. (1976). *Systems simulation: the art and science*. IEEE Transactions on Systems, Man and Cybernetics 6(10). pág. 723-724.

WARWICK, K.; KYBERD, P.; GASSON, M.; HUTT, B.; GOODHEW, I. (2003). A Bi-Directional Interface Between the Human Nervous System and the Internet. Department of Cybernetics, University of Reading, UK.

Posibilidades educativas de videojuegos en principio no educativos: pc-fútbol

Rafael López Azuaga
anonimato_166@hotmail.com
Licenciado en Psicopedagogía

Resumen

La oferta de videojuegos en el mercado es muy amplia. En principio son considerados como unos recursos tecnológicos para el ocio y tiempo libre, de ahí a que haya personas que consideren que los videojuegos son una pérdida de tiempo y dinero, además de los riesgos a que el jugador pueda dedicarle demasiado tiempo al videojuego y descuidar otras facetas de su vida (amistades, estudios, trabajo, etc.). Es importante que no subestimos la enorme capacidad educativa que pueden tener estos videojuegos, no solamente aquellos cuyos objetivos son educativos (ej: "Matemáticas con PIPO"), sino también todos aquellos que permiten que los niños-as desarrollen numerosas habilidades que pueden serles útiles para su vida cotidiana: Creatividad e imaginación, coordinación motriz, resolución de problemas, gestión económica, inteligencia emocional, etc. En esta comunicación, hemos seleccionado un videojuego que, aunque clásico, va a salir una nueva versión en el mercado, además de que puede encontrarse para descargar gratuitamente en numerosos por-

tales: El PC-Fútbol. No es solo un simulador para jugar partidos de fútbol, sino que te permite meterte en el rol de entrenador, manager, presidente o todo el paquete entero y gestionar el desarrollo de un equipo de fútbol a lo largo de las temporadas en todas sus facetas, tanto a nivel deportivo como económico. Estrategias creativas, para la resolución de problemas, para la gestión económica de una empresa, para la negociación, etc., son adquiridas a la vez que todos aquellos amantes del fútbol conocen mejor cómo funciona un equipo de fútbol "por dentro" (marketing, servicios sanitarios, políticas de fichajes, entrenamientos, plan económico-financiero, etc.). Primero, realizamos una descripción del videojuego, y posteriormente un análisis detallado de las posibilidades educativas del videojuego. Esta comunicación tiene conexión con la comunicación presentada por el mismo autor en el I Congreso Internacional de "Educación Mediática y Competencia digital".

Palabras clave: Videojuegos, recurso educativo, PC-Fútbol, Tecnologías de la información y comunicación.

Introducción

En el I Congreso Internacional de "Educación Mediática y Competencia digital", se presentó una comunicación basada en las posibilidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para trabajar con el alumnado que presentaba "necesidades específicas de apoyo educativo" (NEAE). Entre los recursos que analizamos, incluimos los videojuegos. Analizamos sus posibilidades para desarrollar algunas habilidades esenciales: Creatividad e imaginación, coordinación motriz, resolución de problemas, gestión económica, inteligencia emocional, etc. Hemos querido ir más allá y, partiendo de lo hecho y del marco teórico desarrollado para un proyecto de diagnóstico e intervención con personas adictas a los videojuegos1, comenzar a analizar videojuegos que en un principio no se diseñaron para ser educativos, pero su estructura y su dinámica de juego permite que las personas puedan adquirir diversos apren-

dizajes de una manera divertida y motivadora. Para esta ocasión, hemos decidido seleccionar el clásico "PC-Fútbol", el cual va a seguir teniendo nuevas ediciones, con vistas a analizar sus posibilidades educativas en conexión con la gestión y mantenimiento de un equipo de fútbol profesional, además de jugar partidos de fútbol gracias al simulador que viene en dicho juego.

Comenzaremos realizando un análisis de las posibilidades educativas de los videojuegos y concretando qué es el PC-Fútbol, para terminar analizando las posibilidades educativas de este videojuego específico. Se ha partido de la bibliografía, conocimientos y experiencias personales para realizar esta tarea.

1.- Marco teórico

1.1-Posibilidades educativas de los videojuegos

Prácticamente no necesita presentación, ya que la fecha oficial de nacimiento del videojuego data de 1972, siendo "Pong" el primer videojuego. Básicamente es un programa cuya finalidad es el entretenimiento y, según el planteamiento, puede resulta educativo (Estallo, 2009). Además de educativos, pueden ayudar a levantar el autoestima de los niños-as y pueden aumentar la velocidad de su tiempo de reacción (Griffiths, 2005). ¿Cuáles son algunas de las múltiples posibilidades educativas que pueden tener los videojuegos, siempre y cuando se les dé un uso adecuado? (Estallo, 1995; Vílchez, Villalá, Martín-Niño et al, 2008)2:

- Los videojuegos de rol permiten que el sujeto pueda conocer mundos lejanos al suyo, y en el supuesto de que la simulación esté bien recreada, aprender a meter dentro de otro oficio. Por ejemplo, el propio PC-Fútbol nos permite gestionar un equipo de fútbol en todos sus aspectos: entrenamientos, fichajes, pagos a trabajadores y jugadores, contratación de personal laboral, remodelación del estadio, ventas de entra-

das, etc. Aprendemos mucho sobre gestión económica y sobre tácticas futbolísticas, entre otras cosas.

- Para algunos usuarios, los videojuegos pueden proporcionar un sentido del dominio, control y cumplimiento del que pudieran estar faltos en sus vidas.
- Estos juegos pueden constituir una forma de aprendizaje y de entrenamiento para futuras actividades. Estos juegos pueden promover y desarrollar la coordinación óculo-manual, enseñar habilidades específicas en visualización espacial y matemáticas. Los sujetos podrían también adquirir estrategias más amplias para "aprender a aprender" y aplicarlas en estos nuevos campos o materias de estudio.
- Pueden aprender estrategias de resolución de problemas, al haber tenido que pensar en ellas para superar algunas fases o niveles del videojuego. Un ejemplo son las aventuras gráficas.
- Hay videojuegos que, debido a los diferentes estímulos que reciben simultáneamente, puede ayudarles a desarrollar la capacidad de componer tramas argumentales de una historia cuando no han visto partes anteriores o posteriores.
- Desarrollo de la atención selectiva, es decir, la capacidad que se demuestra para seleccionar entre múltiples estímulos (auditivos y visuales), los que resultan relevantes para el juego. Destacan también elementos mnésicos (relativos a la memoria), como la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo.
- Puede favorecer el desarrollo del autoestima si el sujeto va resolviendo con éxito niveles difíciles, gracias a su capacidad de resolver los problemas con los que se va encontrando, y por ello favorece a su vez a su autoconcepto. No obstante, nunca pueden ser un sustituto de sus relaciones sociales.
- Relacionado con el anterior punto, el sujeto puede desarrollar la creatividad gracias al plantear soluciones ingeniosas para resolver algún problema en concreto dentro del juego, por ejemplo en aventuras gráficas.
- Si poco a poco se inician en la programación de videojuegos, puede favorecer positivamente el desarrollo de su pensamien-

to lógico, puesto que es una actividad propia de la etapa de aprendizaje de las operaciones formales.
- Etc.

Para los jóvenes, el juego representa un auténtico proyecto de investigación y, a la vez, una necesidad vital indispensable para su desarrollo. No solamente les proporciona placer, puesto que también desarrollan aspectos sociales, simbolismos, capacidades intelectuales, comunicativas, emocionales y motrices.

1.2- ¿Qué es el "PC-Fútbol"?3

PC-Fútbol es una serie de videojuegos basada en la gestión deportiva de un club de fútbol para PC, creada y lanzada por la desaparecida casa de software "Dinamic Multimedia". El objetivo principal del videojuego consiste en dirigir un equipo de fútbol. El jugador puede encarnar el papel del manager, dirigir las cuentas, planificar las alineaciones, tácticas o remodelar el estadio. En el modo manager se puede elegir cualquier equipo de todas ligas disponibles, mientras que en el modo promanager el jugador empieza en el paro con ofertas de equipos de la división más baja de cada país. Poco a poco, alcanzando los objetivos marcados por la directiva se consigue reputación, que permite con el tiempo ser contratado por mejores clubes.

Tras el éxito cosechado con su primera versión, año tras año surgieron nuevas secuelas que mejoraban ligeramente su predecesor, corrigiendo fallos o añadiendo novedades pero sin apenas cambios de una temporada para otra. Principalmente, la serie se basaba en una versión concreta y se mejoraba todo lo posible durante varios años hasta que quedaba obsoleta, momento en el cual se desarrollaba una nueva edición repleta de novedades y una nueva interfaz. Las dos versiones que supusieron una importante evolución fueron PC Fútbol 5.0 (1996) y PC Fútbol 2000 (1999)4. En Febrero de 2013, surge un rumor en Twitter a través de un influyente periodista deportivo de que "FX Interactive", contando con parte del equipo

original del juego, lleva un año trabajando en un manager de fútbol fiel a la esencia original de PC Fútbol. Este rumor es indirectamente confirmado por Carlos Abril, diseñador y programador jefe original de la franquicia, también mediante Twitter. Aparentemente, el título no formaría parte de la franquicia al ser los derechos propiedad de Korner, siendo el nombre del nuevo juego "FX Fútbol" (Fernández, 2013).

Los aficionados a las antiguas versiones de PC-Fútbol, a día de hoy, han seguido actualizando las plantillas de todo el juego, incluyendo la incorporación de los nuevos clubes que se encuentran participando en las principales divisiones del fútbol español (Primera, Segunda y Segunda B). De esta manera, las nuevas generaciones o las antiguas generaciones de aficionados a este videojuego han podido volver a disfrutar de él pero con las actuales plantillas de sus equipos de fútbol preferido. Así, de jugar con Raúl González como "7" en el Real Madrid, pasamos a jugar con Cristiano Ronaldo en dicha posición5.

2-¿Cuáles son las posibilidades educativas del PC-fútbol?

Para que el análisis quede más claro a la vez que ordenado, hemos ordenado toda la información en los siguientes subapartados: Simulador de fútbol, Modos manager y promanager, otras posibilidades.

2.1-Simulador de fútbol

- Desarrollas la atención cuando tienes que estar pendiente de hacia dónde va el balón, los jugadores que se dirigen hacia ti, dónde se encuentran tus jugadores para saber hacia dónde y a quién debes pasar el balón, etc. Con ello, se desarrolla la coordinación motora al tener que coordinar tus manos y dedos en conexión con lo que se ve en pantalla, para manejar

la consola o el teclado para conseguir que en el videojuego se realicen aquellas acciones que tienes en mente. Finalmente, se desarrolla la psicomotricidad fina al tener que darle a teclas y mover palanquitas específicas de una manera determinada.

- Automatización de actividades, desarrollo de reflejos (accionar mandos específicos para ejecutar acciones determinadas). En el teclado, al tener que pulsar teclas específicas de forma rápida para que la acción que quieras desarrollar se pueda conseguir, aprendes mecanografía. La automatización de reflejos de la que hablamos es similar a la que se produce cuando estamos conduciendo un coche: Al principio nos cuesta, pero al cabo de un año, es posible que la conducción casi se realice de forma automática por nuestra parte.
- Estrategias para ganar encuentros, sobre todo al principio, cuando aún tenga dificultades para coordinar movimientos y saber enfrentarse a los equipos, sobre todo para saber defender la portería, que es lo más difícil. Atacar no es tan difícil, aunque cuando llegas, a veces antes de tirar a portería, el rival te ha quitado el balón. Desarrollan la creatividad a la hora de pensar ideas para esquivar a rivales y conseguir marcar goles y ganar el partido.
- Cuando estás jugando, te aparecen tablas estadísticas con el rendimiento de cada jugador. Es un buen momento para que los jóvenes aprendan a analizar datos procedentes de gráficos y conocer diferentes tipos de representaciones gráficas. Deben interpretar la información y darle un sentido cualitativo a todo. De esta manera, sabrán si hay un jugador que, debido a su bajo rendimiento por sus malas estadísticas, debe ser cambiado por otro que pueda hacerlo mejor, o si hay jugadores que debido a las faltas pitadas por acciones suyas, agresividad o incluso una tarjeta amarilla que posee, debe ser cambiado para evitar que pueda ser expulsado y quedarnos con uno menos.
- Al estar jugando y llevando a la práctica una teoría (las normas, conceptos, teorías...sobre el fútbol), se aprende mejor.

Es un simulador, lo que ayuda a promover la potencialidad de este tipo de juegos para desarrollar aprendizajes. Se puede adaptar a otros contextos, desde la creación y puesta en marcha de una empresa, el desarrollo de un laboratorio de ciencias, o incluso gobernar un país.

2.2-Modos manager y promanager: La cultura emprendedora y el desarrollo de nuestros proyectos personales.

- Aprender a realizar la gestión económica de una institución específica, en este caso, futbolística: contratos laborales de empleados, servicio médico, remodelación del estadio, sueldos de los futbolistas, petición de créditos, merchandising, catering, vallas, taquilla...Es necesario tener en cuenta todas las vías de ingresos y de gastos para conseguir que el negocio sea rentable. El jugador aprende a controlar los gastos e ingresos, evitando entrar en números rojos y que la entidad pueda quebrar (antes de eso, le habrán destituido de su cargo).
- Desarrollo de conocimientos y actitudes propias de los emprendedores, ya que una entidad futbolística tiene muchas similitudes con los de una empresa cualquiera, sobre todo en la parte económica, aunque también debes saber seleccionar bien al conjunto de recursos humanos para conseguir que los objetivos de tu empresa se cumplan (ascenso de categoría, consecución de títulos oficiales, etc.).
- Análisis de tablas y gráficos estadísticos que representan la diferencia entre ingresos y gastos. Puede ser útil para introducir la economía a los jóvenes. Si vemos que la marcha de nuestra gestión no es positiva, debemos pensar estrategias que nos permitan alcanzar un punto de equilibrio entre gastos e ingresos: ¿Vendemos algún jugador que no estemos utilizando mucho? ¿Contratamos nuevas vallas publicitarias? ¿Bajamos el precio de las entradas a ver si así la gente se anima más a asistir y apoyar al club? Con el tiempo, aprenderán algunos trucos como saber qué necesitan tener en cuenta

para evitar ser multados (ej: iluminación adecuada del estadio para poder disputar la Copa del Rey). Pueden pedir créditos si lo estiman oportuno, y tener en cuenta la devolución de éstos más intereses. Simula un hecho que se da realmente en las empresas, como la de pedir créditos para poner en marcha un proyecto y obtener los suficientes beneficios para devolverlo y evitar que nos embarguen. Sería necesario orientar a nuestros jóvenes sobre estos conceptos. Puede resultarles difícil al principio, y no entender bien estas tablas o descuidarlas, y centrarse más en querer ganar todos los partidos a cualquier coste. Enseñarles a saber cómo estar atento a los gastos e ingresos para evitar entrar en quiebra.

- Aprender estrategias de negociación, a partir de la compra o venta de jugadores. Pensar siempre en aquello que sea lo más rentable para tu economía. Si va a ser muy caro y te origina muchos gastos, tal vez no valga la pena. Es preferible entrenar muy bien a tu actual plantilla y fichar solamente a aquellos necesarios: Pedir la cesión de un tercer portero debido a la lesión de otro portero (es temporal, por ello), fichar a un jugador en una posición de la cual solamente tienes a uno y de un rendimiento inferior al del resto de la plantilla, fichar a jugadores para sustituir a futbolistas que se jubilen...Si tienes cantera, aprovéchala, te sale más rentable, al igual que fichar a jugadores sin club o en último año de contrato (te salen "gratis"). Son estrategias que te ayudarán a conseguir los objetivos a la vez que sea rentable, y el desarrollo cognitivo que uno puede desarrollar a partir de ello puede trasladarse a otros contextos.
- En resultados y clasificación, pueden aprender a realizar cálculos matemáticos sobre victorias que necesita para conseguir un objetivo, y pensar si vale la pena ofrecer una prima para ello.
- Aprenden más sobre su deporte favorito. Además de poseer una base de datos sobre la historia del fútbol español, de todos los clubes y jugadores, de su palmarés y demás, pode-

mos aprender más sobre tácticas, entrenamientos, posiciones y rotaciones entre jugadores...Aprender a analizar el rival para saber si conviene una táctica más defensiva o más ofensiva, o crear una nueva táctica personal que pueda derrotar a todos los clubes posibles. Esto nos puede servir a la hora de saber los pasos a seguir para analizar la competencia, de forma que podamos ofrecer servicios a nuestros clientes que puedan competir con esas empresas y que nuestro negocio tenga éxito.

- En la base de datos, puedes seleccionar a varios equipos y elaborar gráficos con la trayectoria de dichos equipos las 10 últimas temporadas. Aprendes a analizar gráficos y establecer comparaciones entre los progresos de cada equipo, tomando conclusiones al respecto. Muy útil para trasladarlo a otros contextos donde se analizan otras variables de otro tipo de estudio diferente.
- Analizar ofertas de vallas publicitarias. Conviene saber cuántas vallas disponibles tenemos, lo que nos ofrecen por ocupar tantas vallas e intentar hacer cálculos de manera que no nos quede ninguna valla sin cubrir, para evitar perder dinero. Según expectativas (partidos de Copa del Rey disputados según la calidad de nuestro equipo), analizar qué oferta por los derechos de retransmisión de los partidos nos conviene más para así poder recibir más ingresos a final de temporada.
- Instalar cafeterías, tiendas del club, mejora de las instalaciones, ampliar aforo..siempre y cuando veas que te va a salir rentable. Ej: Las ventas de gorras van bien, así que abrimos otra tienda; el catering va bien, subir los precios; hemos ascendido a 2ª, ampliar el aforo para recaudar más por taquilla...

2.3-Otras posibilidades

- Se pueden jugar partidos amistosos, y en las versiones anteriores incluía un desafío Europa-América. Puedes jugar con otras personas, y en el simulador mundial de la versión 7, te

permitía crear tus propias competiciones. Puedes crear nuevas amistades jugando con otros compañeros-as.

- Acceder a foros de discusión formado por personas que juegan a este videojuego. En él, podrás compartir trucos, ideas, experiencias, éxitos (ej: el Plasencia se ha clasificado para jugar la Copa de la UEFA, actual Europa League)...y hacer nuevos amigos-as.
- Tal vez deba recomendarse el uso de este juego para una edad mínima. Por ejemplo, para el simulador, puede introducirse poco a poco a partir de los 8-10 años de edad para desarrollar aquellas habilidades psicológicas y motoras. Entre los 10-12 años, ya va progresando en el concepto de número y ha progresado en sus conocimientos sobre estadística, sobre todo en la interpretación de porcentajes. Entre los 8-10 años, ya puede analizar, al menos, unas tablas de datos sencillas (gastos e ingresos, los ingresos van en azul y los gastos en rojo).

Conclusiones

Una conclusión que sí podemos obtener es que un simulador puede permitir que una persona pueda desarrollar una serie de aprendizajes en relación a un rol en un contexto determinado, sin necesidad de que esa persona pueda estar viviendo realmente dicha experiencia debido a sus posibilidades económicas o por ser demasiado lejana. En este caso, no todo el mundo puede ser entrenador de fútbol profesional de la categoría de José Mourinho (Chelsea FC) o Pep Guardiola (FC Bayern München) ni mucho menos ser el principal gestor de un equipo de fútbol profesional al estilo de conocidos dirigentes como Florentino Pérez (Real Madrid C.F) o Sandro Rosell (F.C Barcelona). Los aprendizajes y la satisfacción por los éxitos que obtienen estas personas podemos sentirlas nosotros a partir de un simulador, sintiendo dichas emociones, al menos de una manera cercana. La cuestión es que, en general, muchos videojuegos que en un principio no fueron diseñados para ser educativos, si se les da un acertado enfoque, pueden ser muy

enriquecedores para las personas. Al ser videojuegos sobre temas que interesan a los más jóvenes, como es el deporte, puede ser una manera de que podamos influir en su desarrollo integral incorporando estos videojuegos. De todas formas, sería interesante orientar a las familias, docentes y a los propios jóvenes de cómo interpretar y entender las posibilidades educativas de estos videojuegos. Por ejemplo, en los análisis que hemos realizado, destacan sobre los demás los contenidos relacionados con la cultura emprendedora, las matemáticas, ...

Referencias bibliográficas

ESTALLO, J.A. (1995). Los videojuegos: Juicios y prejuicios. Guía para padres. Planeta: Barcelona.

ESTALLO, J.A. (2009). El diagnóstico de "adicción a los videojuegos": uso, abuso y dependencia. En Echeburúa, E.; Labrador, F.J.; Becoña, E. (Coords.). Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes. Pirámide: Madrid, pp. 151-170.

GRIFFITHS, M.D. (2005). Adicción a los videojuegos: una revisión de la literatura. Psicología conductual, vol. 13, n. 3, pp. 445-462.

VÍLCHEZ NAVARRO, C.; VILLALÁ GÓMEZ, R.; MARTÍN-NIÑO BELTRÁN, J. F.; et al. (2008). Los videojuegos y la educación. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Universidad de Cádiz. (Documento no publicado).

Webgrafía

FERNÁNDEZ, D. (2013). Se desvela en Twitter que FX Interactive trabaja en un nuevo PC Fútbol llamado FX Fútbol. Artículo de prensa digital. HardGame2: La revista de videojuegos. Consultado el 29-07-2013. Disponible en: http://www.hardgame2.com/pc/noticia/73769/Se_desvela_en_twitter_que_fx_interactive_trabaja_en_un_nuevo_PCFutbol_llamado_FxFutbol.html

Página web oficial de PC-Fútbol: http://www.kornerentertainment.com/pcfutbol/

Los medios de comunicación en la construcción de la imagen social de los videojuegos: análisis del tratamiento y enfoque informativo en los diarios digitales españoles

Silvia Martínez Martínez
Universitat Oberta de Catalunya

Abstract

Los videojuegos se están convirtiendo en uno de los sectores más importantes dentro de la industria cultural. Sólo en 2012, en plena crisis económica, el mercado español generó 822 millones de euros en esta división (AdeSe, 2012). A su importancia en términos de volumen, hay que sumar que se trata de productos con un papel activo en "la transmisión de valores, pautas de conducta y modelos actitudinales, y en tanto guías para el pensamiento, por acción u omisión, reflejan y crean aspiraciones y deseos" (Levis, 2005). Por ello, según afirman Poulsen y Gatzidis (2010), se hace necesario desarrollar competencias y habilidades específicas que permitan entender los videojuegos en relación con diferentes contextos y dimensiones que lo relacionan, más allá de la cultura, con entornos y realidades específicas de desarrollo social, económico, tecnológi-

co. Irrumpe así el concepto de ludoliteracy o "alfabetización en y con el juego digital" (Aranda, 2013) que, como señala Zagal (2010: 23), incluye habilidades para jugar, entender y hacer videojuegos. Su desarrollo puede, a su vez, tener consecuencias en la calidad y diversidad de juegos (Davidson, 2011).

La evolución trepidante que experimenta el videojuego como medio supone un desafío constante para la ludoliteracy en tanto que los significados y comprensión de las posibilidades del medio están en continua transformación. (Zagal, 2010:123). Las personas recurren a sus conocimientos, sean estos normativos o no, para actuar ante una realidad dada (Sádaba, 2006:145-146). En este contexto cabe recordar que, según Galdón (1999:25) el periodismo consiste "en la comunicación adecuada del saber sobre las realidades humanas actuales que a los individuos les es útil saber para actuar libre y solidariamente". Asimismo, desde el marco de la Teoría Setting y la teoría del Framing se plantea la capacidad de los medios de comunicación para fijar la temática e incluso la forma, es decir, cómo pensar sobre hechos de actualidad (Igartua y Humanes, 2004).

En tanto que la noticia, como representación de la realidad, proporciona a la sociedad una imagen e interpretación de asuntos novedosos (Giménez, 2006), el presente estudio tiene por objeto analizar el tratamiento y el enfoque informativo de los videojuegos en los medios de comunicación. Por ello se desarrolla un análisis de contenido, categorial y evaluativo, que permita establecer el impacto, encuadre y dirección de los contenidos informativos sobre videojuegos en la edición digital de los diarios de información general auditados por la OJD. Partiendo de estudios previos (Trenta y Pestano, 2009; Redondo, 2012), se espera observar un papel secundario en la agenda informativa de los medios y un enfoque tecnológico o económico predominante en las noticias frente al valor cultural del videojuego.

Videojuegos y el modelo free-to-play: ¿el esclavismo lúdico del siglo XXI? Luces y sombras en las redes sociales e Internet

Antonio José Planells de la Maza
Centro Universitario de Tecnología y Arte Digital (U-Tad)

Resumen

En los últimos años el auge de los juegos *free to play* ha impactado de manera notable en la industria del videojuego. La posibilidad de jugar gratuitamente a determinados contenidos y pagar pequeñas cantidades por elementos exclusivos ha sido vista por algunos desarrolladores como el modelo comercial de futuro al permitir una inversión asequible y un beneficio seguro. En cambio, para otros actores del sector, el *free to play* deviene una perversión que despoja a la experiencia lúdica tradicional de su disfrute para imponer una exigencia económica permanente para poder ganar. En este contexto es esencial comprender el impacto que este modelo puede tener en la concepción social y lúdica que se puede (y debe) construir desde la alfabetización digital.

En la presente comunicación se introduce el concepto del *free to play* (f2p) en el ecosistema de modelos de consumo de juego y se analizan sus luces y sombras mediante el análisis de dos productos

exitosos: *Farmville* y *League of Legends*. La investigación concluye que la definición del modelo económico del f2p no solo determina la cuestión comercial sino que tiene un impacto directo en las dinámicas de juego, las emociones y la dependencia del mundo real. En este sentido, resulta clave entender qué mecanismos operan en este modelo y cuáles deben impulsarse y difundirse como valores de la actual sociedad.

Palabras clave: Free to Play, League of Legends, Farmville, Freemium, Pay to Win

Introducción

Durante el mes de Junio de 2013 la ciudad de Barcelona albergó el Gamelab, la feria de ocio interactivo más importante de España. En ella se reunieron algunos de los diseñadores y especialistas en videojuegos más relevantes del sector para mostrar sus creaciones y discutir sobre las últimas tendencias. Una de ellas, posiblemente la más polémica e interesante, fue la del impacto del modelo de juego y negocio *free to play* (en adelante, f2p). En este nuevo sistema los videojuegos ya no se adquieren previo pago sino que el acceso a los mismos es gratuito y, posteriormente, se propone al usuario la compra de pequeños objetos, *bonus*, personajes o propiedades especiales mediante microtransacciones.

Algunas empresas jóvenes españolas, como la exitosa Social Point, destacaron las virtudes y potencialidades del f2p en relación a los nuevos mercados de consumidores y a la difusión de las redes sociales. Horacio Marcos, el director y fundador de la compañía, contrastó distintos datos para demostrar cómo los 30 juegos más relevantes de la Apple Store siguen el modelo f2p, siendo la excepción el célebre *Minecraft*. Para Marcos, el mercado Triple A está muriendo lentamente ante un tipo de juego más flexible y social, más económico de producir y que puede llegar a alcanzar, según sus estimaciones, hasta los 2 millones de dólares al día.

En cambio, para Daniel Sánchez Crespo, director de Novarama, el f2p no es solo un modelo a largo plazo ruinoso (principalmente,

por la saturación en la oferta y el auge de los costes de desarrollo) sino que afecta, directamente, a la lógica lúdica del videojuego tradicional. Así, para Crespo, el f2p incentiva el modelo de "tragaperras" o juego de azar clásico en el que el jugador puede dedicar ingentes cantidades de tiempo a la victoria, asumir la derrota o, en el mejor de los casos, pagar.

Como se desprende de estas dos visiones, el conflicto sobre la idoneidad del f2p como modelo de futuro para el sector de los videojuegos tiene serias repercusiones tanto para la perspectiva empresarial como para la cuestión lúdica. Asumiendo este marco de debate, desde la presente comunicación nos planteamos ¿qué impacto tiene el f2p en las tradicionales formas de consumo de videojuegos? ¿Qué ventajas y tensiones produce este modelo en el sistema de juego social? Y, finalmente, ¿Qué dinámicas de juego emocionales deben tenerse en cuenta cara al diseño de una *ludoliteracy* o alfabetización digital responsable y ética?

El modelo cultural de consumo de juegos

La historia de los videojuegos ha venido marcada por un sistema de consumo vinculado a los modelos sociales y culturales imperantes de la época. Los primeros salones de juego mecánico, los *Penny Arcades* en Estados Unidos, adoptaron la lógica de *pay to play* temporal por el que el jugador obtenía una experiencia lúdica repetitiva limitada en el tiempo a cambio de un coste (Huhtamo, 2005; Planells, 2011). Los *pennies* se insertaban en las máquinas y estas retaban al jugador a resistir durante un tiempo en un sistema basado en el azar. Su proximidad con las apuestas y los juegos de casino provocaron la prohibición durante más de 30 años de los *pinballs* y máquinas similares hasta la invención del "flipper", el control de la bola de juego que transformaba la experiencia del azar en una prueba de habilidad. A partir de los años setenta y con la legalización de estos aparatos, los juegos electromecánicos adoptaron nuevas técnicas de consumo como el *high score* y la competitividad social para

fomentar el consumo en grupo. De este modo nació el *pay to play* competitivo y social.

El nacimiento de los primeros videojuegos se produjo precisamente en el contexto de los viejos salones y, con ellos, la dinámica de consumo establecida. Así, *Pong* o *Gun Fight* heredaron el sistema de consumo por monedas y la puesta a disposición temporal de la experiencia lúdica. No obstante, la llegada de las primeras consolas domésticas (Atari 2600 y NES, principalmente) cambiaron toda lógica previa; ya no se acudía a un salón de juegos a hacer un gasto mínimo para una experiencia temporal, sino que ahora se adquiría, a un precio mayor, el juego completo para una experiencia lúdica ilimitada. El *pay to play* social de experiencia efímera se convertía en *pay to play* de adquisición de producto para una experiencia indefinida o ilimitada.

La llegada de los años noventa y la instauración de los equipos informáticos generaron nuevas ideas en torno al consumo de juegos. Principalmente, los disquetes de tres y medio fueron el vehículo principal por el que revistas y usuarios podían distribuir juegos totalmente gratuitos (el llamado *freeware*) y las empresas podían publicitar una experiencia de juego limitada y sin coste mediante el sistema de *shareware*. El *freeware* permitió la difusión de pequeños juegos que no tenían la entidad suficiente para el circuito comercial o que estaban destinados a popularizar el trabajo de un pequeño estudio que justo arrancaba. Se trataba, por lo general, de *software* de menor entidad o sin ánimo de lucro. En cambio, el *shareware* era una clara apuesta comercial de las grandes casas de desarrollo y distribución, una estrategia de márketing que hoy en día se plasma en la idea de la *demo*: el usuario prueba una parte del juego (un nivel, un mapa,…) durante un tiempo determinado y, tras él, puede optar por comprar el juego (en esa época mediante correo postal). De este modo, la limitación en la puesta a disposición y en la extensión del juego se justificaba por el objetivo comercial de explotar el producto íntegro.

A partir del año 2000 y con la hegemonía de internet se establecen dos modelos de juego sucesivos. En primer lugar, la popularización de *Flash* y su potencial como creador de juegos fomenta la presencia

de juegos sencillos pero gratuitos en las páginas web que obtenían sus fondos a partir de los *banners* publicitarios de los propios sitios. Y, en segundo lugar, la estabilidad de la conexión de modem y, posteriormente, de la banda ancha, impulsó los *Massively Online Role Playing Games* (MMORPGs), juegos *online* con un mundo persistente disponible las 24 horas que permitían una experiencia de juego ilimitada a cambio de la compra del producto y una cuota mensual.

TABLA I: MODELOS DE CONSUMO EN LA HISTORIA DE LOS VIDEOJUEGOS

Sistema	**Pago**	**Duración**	**Propiedad/ licencia**	**¿Juego completo?**
Arcades	Sí, monedas (bajo coste)	Determinada	Solo uso	Sí
Consolas	Sí (alto coste)	Indeterminada	Uso y propiedad	Sí
Freeware	No	Indeterminada	Solo uso (libre distribución)	Sí
Shareware	No (compra completa)	Determinada	Solo uso (libre distribución)	No (promocional)
Juego web	No (publicidad)	Indeterminada	Solo uso	Sí
Juego online	Si (cuota mensual)	Indeterminada	Variable	Sí (expansiones)
Juego f2p	No (micropagos)	Indeterminada	Variable	No

Finalmente, la saturación del mercado de los MMORPG y la falta de base de jugadores ante el éxito de *World of Warcraft* propició la búsqueda de nuevos modelos de negocio. En este contexto, las redes sociales impulsaron el juego gratuito o *free to play* con vistas a la socialización de la base de jugadores y, tras su vinculación, a la compra de objetos y demás elementos por un coste suficientemente atractivo (Lin y Sun, 2011). Hoy, el f2p es un modelo de consumo de éxito que ha forzado a juegos online como *The Lord of the Rings* o *Age of Conan* a prescindir de las cuotas mensuales y se ha

establecido como el estándar para los nuevos videojuegos creados al amparo de las redes sociales y la tecnología móvil (Deterding, 2010).

El modelo Free to Play: luces y sombras

Una de las primeras características culturales del f2p es su ruptura con ciertas lógicas de consumo previas. Por primera vez en la historia, y con la excepción comercial del *shareware*, el jugador no experimenta, desde el principio, todas las características que puede ofrecer el mundo de ficción lúdico que tiene ante sí. Ahora, el acceso se mantiene gratuito (como el *freeware*, *shareware* y juego web), pero la experiencia aparece necesariamente cercenada por el pago de distintos elementos del juego, una compra simbólica denominada *ludic shopping* (Hamari y Lehdonvirta, 2010; Holt, 1995) que fomenta, a partes iguales, la lógica capitalista del consumo en las redes sociales y la construcción identitaria del jugador. En sentido estricto, el f2p no se centra en las microtransacciones (el modelo solo fomenta el acceso gratuito al producto), pero la lógica comercial ha hecho evolucionar este sistema de consumo en tres modalidades:

1.- El f2p puro: en este modelo el juego tiene acceso gratuito o, en el caso de ciertos juegos *online*, la experiencia lúdica no tiene coste pero sí debe adquirirse un *software* inicial. En cualquier caso, los micropagos insertos en el juego no modifican, en exceso, la experiencia lúdica.

2.- El freemium: nace a partir de la contracción de *free* y *premium* para diferenciar los jugadores que juegan gratuitamente y aquellos que compran contenidos especiales que los diferencian de los demás.

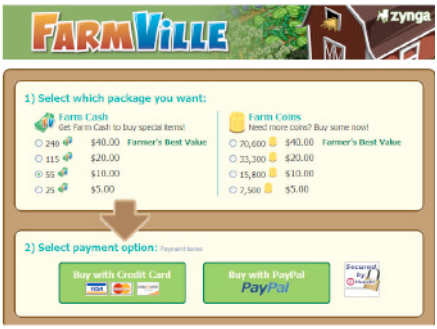
3.- El Pay to Win: en esta modalidad, una especialización del *freemium*, la divergencia es categórica entre los jugadores que no realizan micropagos de los que sí. Los usuarios que adquieren los distintos bienes y personajes virtuales no solo tienen más ventajas en relación a los que no lo hacen, sino que en ocasiones resulta imposible ganar en el juego si no se realizan ciertas compras esenciales *ingame*.

Para esta comunicación hemos decidido analizar las virtudes y posibles problemas del f2p a partir de dos videojuegos muy exitosos pero distintos entre sí. Por un lado, *Farmville* impactó en Facebook durante 2009 con una propuesta de gestión de granjas que fascinó a muchos usuarios de la red social. Su carácter colorido y alegre, junto con la gratuidad y la dimensión social, convirtió el producto de Zynga en el videojuego con mayor éxito de la historia de Facebook. Por otro lado, *League of Legends* (LoL) nació en el mismo 2009 como heredero de la cultura *mod* presente en *Starcraft* y *Warcraft III*. A diferencia de *Farmville*, LoL no apela al jugador casual y cooperativo de una red social sino que intenta convencer de su carácter gratuito al jugador *hardcore* y competitivo acostumbrado a la estrategia en tiempo real y a los retos del nuevo género denominado *Multiplayer Online Battle Arena* (MOBA).

El Free to Play social en Farmville

El juego más exitoso de Zynga propone al usuario la creación de una granja con todos sus complementos desde la perspectiva cenital típica de juegos de estrategia de gestión como *Simcity*. El modelo de *Farmville* consiste en la recolección de monedas y el aumento de nivel del personaje mediante la construcción de edificios, el cultivo de cosechas, la gestión del ganado o la visita y colaboración en misiones de granjas de amigos de nuestra red social. Además, las monedas pueden adquirirse en forma de *Farm Cash*, un sistema exclusivo de compra con dinero real por el que se obtiene un tipo de billete necesario para acceder a contenidos exclusivos. Hasta este punto, *Farmville* configura su modelo f2p como una modalidad *freemium* en la que el usuario que decide realizar micropagos tiene acceso a unos contenidos propios y distintos a los disponibles en cualquier momento para un jugador que se limite a una experiencia sin gasto.

FIGURA I: SISTEMA DE PAGO EN *Farmville*



El problema del modelo de juego f2p en *Farmville* es la dinámica de juego que instaura en relación al tiempo lúdico. Las cosechas tardan un tiempo en cultivarse, siendo este cada vez mayor en relación al nivel del jugador y generando así un vínculo emocional mucho más intenso con el juego. Además, no recoger los cultivos en un plazo determinado conlleva que se marchiten y que se pierda todo el tiempo invertido en su crecimiento. A diferencia de la experiencia temporal de los *arcades* o el juego en consola basado en el "salvar y cargar" partidas, *Farmville* estira la experiencia lúdica hasta equipararla con el tiempo real del usuario. El tiempo del juego trasciende al mundo real y, ante jugadores emocionalmente vinculados, obliga a un control estricto. Esta relevancia de la emoción en el juego (Cuadrado, 2013) y la confusión de los tiempos coloca al usuario en una dicotomía más cercana a la inversión que al *ludus*: o se esclaviza el tiempo real al tiempo de juego o se compra el crecimiento inmediato de las distintas cosechas. Esta perversión del concepto de juego (del disfrute lúdico tras una inversión inicial al sufrimiento del esclavismo temporal que solo se solventa con el pago) no solo desvirtúa la experiencia tradicional del usuario sino que además afecta a la idea de socialización en las redes sociales.

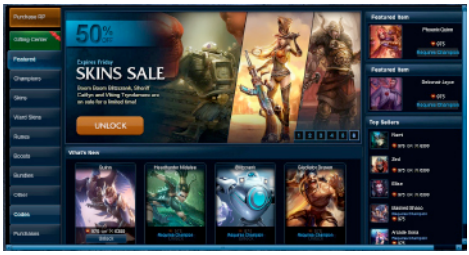
Es cierto que en *Farmville* todo usuario puede colaborar con sus amigos para mejorar las granjas. En este sentido, la propuesta de Zynga parte del juego cooperativo utilizando la base de amigos de las redes sociales (Yee, 2006). Pero la inclusión de este particular

modelo *freemium* convierte la cooperación en competición esteticista: gran parte de los contenidos de *Farm Cash* no aportan elementos de juego novedosos sino que fomentan la exaltación individual, la envidia y, por encima de todo, la máxima capitalista de que el éxito se manifiesta por aquel que ostenta mayor capacidad económica.

El Free to Play competitivo en League of Legends

League of Legends (LoL) ha conseguido convertirse en el juego f2p más prestigioso y con mayor crecimiento en internet. Su innovadora propuesta de juego competitivo (aunque existe una opción de juego cooperativo) se ha vinculado con una modalidad de juego gratuito que consigue conciliar el acceso libre a contenidos con un sistema de micropagos coherente y balanceado.

FIGURA II: TIENDA EN *League of Legends*



LoL propone batallas por equipos de héroes con el objetivo de destruir la base enemiga y así incrementar su nivel de fama (*influence points*) y experiencia. La subida de nivel de los héroes conlleva desbloquear nuevos hechizos y runas (complementos para el ataque o la defensa del héroe), mientras que los puntos de fama permiten la compra de ciertos objetos en la tienda.

La propuesta f2p en LoL habilita la posibilidad de jugar todo el juego de manera gratuita y reserva la opción de los micropagos a elementos esencialmente estéticos como texturas, diseños de personaje, páginas de runas y el cambio de nombre del héroe. La única posibilidad de ventaja en relación a otros jugadores que no realicen

la inversión económica pasa por la compra de unos personajes que se liberan, de manera gratuita, diez días más tarde. Por ello, LoL mantiene el núcleo de juego intacto y las compras *ingame* no suponen, en ningún caso, una ventaja cualitativa que pueda llevar este modelo a un sistema *freemium* o *pay to win*.

En este marco de compra por elementos estéticos, la propia empresa de desarrollo ha intentado incentivar el sistema de micropagos vinculándolo más allá de la experiencia lúdica. Si los jugadores invierten pequeñas cantidades en el juego, los desarrolladores seguirán sacando contenido de calidad y gratuito. Esta lógica se aleja del f2p como modelo lúdico de adquisición de producto y convierte el videojuego en la prestación de un servicio financiado por los propios usuarios.

Conclusiones

El auge del f2p supone un cambio notable en relación a los modos de consumo hegemónicos del sector de los videojuegos. Al consumo temporal a coste reducido de los salones recreativos y la adquisición de un producto para una experiencia ilimitada instaurada por las consolas se suma ahora un modelo de acceso gratuito con micropagos que tiene un enorme impacto en lo comercial y lo lúdico. Desde el punto de vista del negocio el f2p permite un juego teóricamente libre y sustentado por los verdaderos fans del producto. Desde esta perspectiva, el mercado funciona de manera autónoma y son los propios usuarios lo que eligen qué juegos sobreviven y cuáles no.

Pero la principal preocupación de la presente comunicación no radica en el modelo de negocio, sino su impacto en la alfabetización digital asociada a un sistema cultural de interacción lúdica. Propuestas como *Farmville* representan la peor implantación posible del juego gratuito al convertir el acotado y tradicional tiempo de juego de disfrute lúdico en ilimitado esclavismo del tiempo real. Por supuesto, la imperante capitalista marca que la única redención posi-

ble ante el sufrimiento por la espera de la evolución del juego pasa por el pago. Un pago que lejos de aportar más jugabilidad se limita a reconstruir un juego incompleto con el mero objetivo de repetir la misma dinámica. En cambio, *League of Legends* replantea el modelo del micropago sin negar la integridad del juego. En este sentido, si el juego funciona los usuarios pueden recompensarlo mediante compras que mejoran sus personajes jugables pero que no provocan, en ningún caso, la asimetría en el campo de batalla.

Desde la perspectiva cultural y comercial, el f2p ha llegado para quedarse. Pero desde la responsabilidad ética y lúdica resulta esencial analizar cómo el diseño particular de cada juego ha implementado las dinámicas derivadas de este modelo de consumo. En la era de la hegemonía de las redes sociales, los sistemas móviles y el juego *online* el *free to play* no puede estar ausente de la creación de una verdadera alfabetización digital centrada en los videojuegos, las emociones y los modelos de consumo honestos.

Bibliografía

CUADRADO, A. (2013). "Acciones y emoción: un estudio de la jugabilidad de Heavy Rain". En: SCOLARI, C. (ed.). Homo videoludens 2.0. de Pacman a la gamification. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius. Nueva edición ampliada, pág. 163-188.

DETERDING, S. (2010). *Social Game Studies: A Workshop Report*. Hamburg: Hans Bredow Institute for Media Research.

HAMARI, J. Y LEHDONVIRTA, V. (2010). "Game design as marketing: How game mechanics create demand for virtual goods". International Journal of Business Science and Applied Management. 5,1, pág. 14–29.

HOLT, D. B. (1995). "How consumers consume: a typology of consumption practices". The Journal of Consumer Research. 22,1, pág. 1–16.

HUHTAMO, E. (2005). "Slots of Gun, Slots of Trouble: An Archaeology os Arcade Gaming". En RAESSENS, Joost, GOLDSTEIN,

Jeffrey. (eds.), Handbook of Computer Game Studies. Cambridge: The MIT Press. 1a edición, pág. 3-21.

LIN, H. Y SUN, C.T. (2011). "Cash trade in free-to-play online". Games and Culture. Número 6, pág. 270-287.

PLANELLS DE LA MAZA, A.J. (2011). "El cine primitivo y el nacimiento de los videojuegos. Usos sociales y analogías estéticas". Telos. Cuadernos de comunicación e innovación. 88, pág. 46-57.

YEE, N. (2006). "Motivations for play in online games". CyberPsychology & Behavior. 9, 6, págs. 772–775.

Aproximación a la competencia mediática en la cultura digital interactiva desde la modificación creativa de videojuegos (modding)

María Redondo Sánchez
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen

Abordamos la caracterización de la *ludoliteracy* desde la perspectiva del *modding*, o "modificación" creativa de videojuegos, en las dimensiones que componen la competencia en medios, sistematizadas por Ferrés y Piscitelli, mediante el análisis crítico de creaciones compartidas en las comunidades de *The Elder Scrolls* V*: Skyrim*.

Como resultado, identificamos distintas formas de creatividad *modding*, que sistematizamos como: adaptación de las interfaces, creación de *machinima*, conversiones del juego y personalización del juego. Desde estas formas de *modding*, comprobamos que el videojuego, como medio digital interactivo, comporta una especial peculiaridad en cada dimensión de su competencia mediática, derivada de su elevada interactividad procesal, así como una alfabetización peculiar, que Bogost ha denominado *procedural literacy,* como medio digital interactivo, y Zagal, *ludoliteracy*, como fenómeno ligado no solo al entretenimiento sino también a la creatividad.

Esta alfabetización peculiar, manifestada en el fenómeno de *modding* analizado, es la propia de la cultura visual digital interactiva, de que los videojuegos forman parte representativa y que la educación en medios debe fomentar desde la creatividad innovadora y crítica en todas las dimensiones implicadas.

PALABRAS CLAVE: *MODDING*, COMPETENCIA MEDIÁTICA, ALFABETIZACIÓN, *LUDOLITERACY*, COCREACIÓN.

Propósito y contextualización del estudio

Nos proponemos caracterizar la especificidad de la *ludoliteracy*, como alfabetización relacionada con el juego digital, desde la perspectiva del fenómeno del *modding*, o "modificación" creativa de los jugadores, en las diversas dimensiones que componen la competencia mediática. Para ello, procedemos al análisis crítico de creaciones compartidas en internet en las comunidades del videojuego, de intensa actividad *modding*, *The Elder Scrolls* V: *Skyrim*, a las que accedemos mediante observación no participante.

La intención es conseguir un acercamiento a las competencias digitales específicas que ponen en práctica los jugadores en la dimensión creativa del *modding*, por ser muestra evidente de un despliegue máximo de las habilidades y destrezas que integran la competencia digital respecto al medio videolúdico, permitiendo inferir en qué consiste y qué comprende la necesaria alfabetización a que debe atender la educación mediática en videojuegos. En el actual contexto mediático, la ludoteracy se perfila como valiosa componente de "una educación mediática adecuada a los nuevos tiempos, que sepa sacar el mejor partido a los hallazgos del pasado y permita investigar las nuevas formas de aprender de niños y jóvenes" (Aparici *et al.*, 2010:14).

2-Marco teórico

El *modding* consiste en la modificación de un videojuego, como variación o ampliación de su contenido, mediante utilización de *software* provisto expresamente por la productora, con el objetivo de conseguir disfrutar el juego de modo distinto y personalizado, incluso experimentando nuevas aventuras o explorando territorios nuevos.

La actividad de *modding* se adscribe a la tercera de las dimensiones competenciales que José Zagal (2010:23) define para la alfabetización en videojuegos, o *Ludoliteracy*, que son:

- tener la capacidad de jugar, equivalente a la lectura funcional,
- tener la capacidad de comprender los juegos, equivalente a la lectura comprensiva,
- y, la que corresponde al *modding*, tener la capacidad de hacer juegos, equivalente a la escritura.

La *ludoliteracy* puede considerarse un tipo de alfabetización digital multimedia referida a los videojuegos, como hipermedia altamente interactivos, o cybertextos de carácter ergódico (Aarseth, 1997). Alfonso Gutiérrez (2003:70), además de advertir la obviedad de que la toda alfabetización digital no consiste en un añadido a las alfabetizaciones verbal y audiovisual, sino que "las integra aportando características propias de interpretación y relación con el documento derivadas de la interactividad", propone una alfabetización que capacite más para "escribir" que para "leer" los nuevos textos en nuevos contextos, como son los hipermedia lúdicos.

La alfabetización productiva comprende las alfabetizaciones funcional y comprensiva, y, por tanto, el conocimiento de los lenguajes implicados "para poder leer hipermedia, interpretar críticamente los lenguajes y conocer su forma de crear significado", en el caso del videojuego, definido por la articulación de códigos semióticos, que Óliver Pérez (2012) ha sistematizado en su análisis del lenguaje videolúdico, y por la retórica procesal, estudiada por Ian Bogost (2007).

En este sentido, se desprende que el *modding* constituye una práctica productiva de alto valor alfabetizador y, por tanto, notablemente significativa en la *ludoliteracy* y su contribución a la competencia mediática, definida por Ferrés y Piscitelli (2012) como la combinación los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios en el actual ecosistema de medios, y sistematizada en seis dimensiones, de los lenguajes, la tecnología, los procesos de producción y difusión, los procesos de recepción e interacción, la ideología y los valores y estética, en un doble ámbito, analítico y expresivo.

El *modding* se halla entre las prácticas productivas relacionadas con los videojuegos que Wirman (2009) clasifica así:

1. El juego en sí como productividad, referida al propio carácter del videojuego como co-creación "performativa" durante el acto de juego, por la que el jugador es un usuario "configurativo", frente a los usuarios lectores o espectadores de otros medios.
2. La productividad para el juego, o "productividad instrumental", referida a la creación de tutoriales y guías sobre los juegos, para facilitar su aprendizaje funcional.
3. La productividad más allá de jugar, o "productividad expresiva", referida a la creación de modificaciones constructivas del juego (*total conversions*), o a las modificaciones más simples, como exploración creativa (*skinning*), que permiten la creación de personajes o niveles, característica de los juegos de simulación, los de rol (RPG) y de rol multijugador masivo en línea (MMORPG).
4. Los juegos como herramientas productivas, referida al uso del *software* del juego para la creación de películas de animación (*machinima*) y, por tanto, la transformación del juego en un medio audiovisual de narrativa no interactiva.
5. La productividad como parte del juego, referida a la productividad generada mediante editores integrados en el propio juego y la intención expresa de "crear para compartir"[26].

26. Como en *Spore* o *Little Big Planet*.

En esta tipología, el *modding* corresponde a los tipos 3- y 4-, el que modifica el juego en grados diversos, desde una conversión total en otro juego, como *Counter Strike* (respecto a *Half Life*) o *Desert Combat* (respecto a *Battlefield 1942*), hasta la mayor o menor variación de sus componentes, como en *The Sims*, la saga *The Elder Scrolls* o *World of Warcraft*, o el que lo modifica transformándolo en otro medio, utilizando el motor de juego a modo de "máquina de cine", *machinima*, creatividad profusamente utilizada con *The Sims*, *Halo* y *Minecraft*. Este fenómeno del *modding* ha sido objeto de numerosos estudios, tanto en juegos de simulación (Sihvonen, 2009, sobre *The Sims*), juegos de rol (Bostan, 2005, sobre *The Elder Scrolls*) o *machinima* (Lowood & Nitsche, 2011).

Como en todas las dimensiones identificadas por Wirman, la actividad de *modding* se inserta plenamente en la "cultura participativa" que reconstruye y comparte, desde comunidades con fuerte apoyo colaborativo para la creación y el intercambio, que halla semejanza con las comunidades productivas de *software* libre (Himanen, 2004). Aunque no puede obviarse su faceta como "playbour" (Küclich, 2005), en referencia a su consideración como trabajo precario y mercantilización del tiempo libre en beneficio de la industria, valedora con fuerza de su copyright (De Peuter & Dyer-Witheford, 2005; Lastowka, 2010), lo que aleja al *modding* del espíritu de la "nética" *hacker*.

No obstante, en comparación con las dimensiones productivas 2- y 5-, similares a las comunidades de juego en línea (Marcano, 2010), o incluso las comunidades fan-mediáticas en internet (Roura, 2011), la cooperación y el aprendizaje en las comunidades de *modding* no giran, solo o mayoritariamente, en torno al consumo mediático (juego/lectura), sino, más bien, en torno a la producción creativa que comparten (creación de juego/escritura), situándose en la línea que Jenkins *et al.* (2006:13-14) señalan como las formas productivas de participación y aprendizaje que deben guiar la actual educación en medios.

3-Objetivos y metodología

En vista de la finalidad y antecedentes del estudio referidos, las hipótesis de partida y los objetivos en la investigación se concretan así:

Como hipótesis:

- Que la práctica del *modding* constituye una forma de productividad creativa que permite ejercitar la competencia mediática digital implicando la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes para la aprehensión del medio videolúdico en sus dos dimensiones, analítica y expresiva.
- Que la actividad del *modding* permite de forma integral una alfabetización digital propia del videojuego, como *ludoliteracy* que posibilite el conocimiento del lenguaje videolúdico, no solo a niveles funcional y comprensivo, con que jugar e interpretar críticamente el juego para conocer sus significados, sino también a nivel productivo, con que crear juego de forma original.
- Que el *modding* tiene una gran aplicabilidad educativa para la alfabetización digital y la educación mediática, como *ludoliteracy* que contribuya a la integración del ciudadano en la cultura digital desde una pedagogía de la participación creativa.

Como objetivos:

- Analizar las producciones que intercambian los *modders*, para Identificar, describir y sistematizar sus características.
- Inferir las capacidades que tales producciones demuestran haber sido utilizadas por los *modders* en el marco de la competencia mediática.

El método de estudio consiste en una investigación exploratoria de campo no experimental mediante combinación de las técnicas de

"observación no participante" y de "análisis crítico de discurso", en este caso, producciones audiovisuales y de *modding* o alteración del sistema de juego original de *The Elder Scrolls V: Skyrim*. Para ello se procede a la indagación de las comunidades objeto de estudio en su ámbito de interacción virtual, acotado a la competencia mediática y las producciones que allí intercambian, de que describir y sistematizar sus características y determinar las competencias puestas en práctica por los *modders*. Las comunidades estudiadas son *Steam* y *Nexus*, las más populares en el fenómeno *modding*.

4-Resultados

Como resultado, una vez analizadas 65 producciones de *Skyrim* en *Steam* y *Nexus*, identificamos distintas formas de modificación del juego a través de la creatividad *modding*, que sistematizamos en cuatro tipos: la adaptación de las interfaces (16%), la creación de *machinima* (16%), las conversiones del juego (16%) y la personalización del juego (50%). En todos los tipos, se aprecia la puesta en práctica de la dimensión de los procesos de interacción, tanto a nivel analítico, como capacidad de la gestión del ocio mediático convirtiéndolo en oportunidad para el aprendizaje, como a nivel expresivo, como capacidad de llevar a cabo trabajo colaborativo en medios sociales. Por el contrario, la dimensión de la ideología y los valores, solo se dan en el tipo de las conversiones de juego.

4.1- Adaptación de interfaces

La adaptación de las interfaces en *Skyrim* permite la puesta en práctica de capacidades relacionadas con las dimensiones tecnológica, de lenguajes audiovisual y videolúdico, estética y de producción y difusión. Estas modificaciones de interfaces requieren por parte del *modder* conocimiento del lenguaje videolúdico como interactividad procesal desde el sistema de juego, así como los procedimientos de producción y tecnológicos precisados para su elaboración. En

las producciones analizadas hemos hallado tanto mejoras, de toda índole, de la interfaz original de *Skyrim*, como *mods* que implementan vestimenta más detallada y realista en los personajes no "jugables", o un cielo nocturno mejorado, con tonalidades y estrellas, o rocas y montañas más detallados y realistas, o árboles y vegetación más profusos y realistas para los pueblos de Riverwood o Riften. El *mod* más destacado en este tipo conseguía mejoras lumínicas, por las que se modifica el tono cromático de los prados y montañas de *Skyrim* según la intensidad del sol.

4.2- Machinima

La creación de *machinima* de *Skyrim*, poco presente en las comunidades oficiales debido a su política de contenidos[27], muestra la implementación de conocimientos y destrezas en las dimensiones tecnológica, de lenguaje audiovisual, de producción y difusión y de estética, en el ámbito de la expresión.

Como recreaciones audiovisuales que son, la mayoría de *machinima* presentan sus *mods* mediante el montaje audiovisual de capturas de pantalla durante el juego, de modo que demuestran la elección de una narrativa con que transmitir su mensaje y mostrar la funcionalidad de sus *mods*, con una estética y originalidad en la forma de comunicar. Entre los *machinima* analizados, los más destacados han sido los que muestran los *mods* de "Dragonius Tower" y "Hobbit Hole".

4.3- Conversiones de juego

Las conversiones de juego para *Skyrim* conllevan la utilización de capacidades en las dimensiones tecnológica, de lenguaje videolúdico, de estética y de producción y difusión, en los ámbitos tanto del análisis como de la expresión, y, en menor medida, en la dimensión de ideología y valores en el ámbito de la expresión.

---

27. Las plataformas de video contienen miles de *machinima* de *Skyrim* (solo en Youtube, más de 850.000), de las que la mayoría son montajes cargados de humor y estereotipos sexuales.

En este tipo de producciones creativas, el *modder* demuestra conocer el lenguaje videolúdico, las formas de producción de juego digital y las tecnologías de *software* necesarias. Las mejores producciones analizadas demuestran que el *modder* ha entendido el lenguaje videolúdico como amalgama de códigos lúdicos, audiovisuales, estéticos e interactivos, pues ha modificado el sistema de juego, como en el *mod* "Get over here!", u otros en que añade o modifica elementos de juego que se integran en la interactividad procesal de *Skyrim*, en su retórica procedimental (Bogost, 2007), como pueden ser las hachas como flechas, dagas encantadas para uso con vampiros o la conversión del jugador en un dragón volador.

La producción más destacada consistía en un juego dentro del juego de *Skyrim*, una aventura consistente en poder construir una casa junto a una cascada, asistidos de la ayuda de un libro-guía indicando qué materiales se precisan para ir creando la casa (madera, piedras, lingotes de hierro) que deben conseguirse en el territorio de *Skyrim*. En estas producciones, la faceta configurativa, procesal que pone en práctica el *modder* le permite en mayor medida su atención a la dimensión ideológica y de valores, que puede expresar a través de la retórica procedimental, como sucede en los *mods* analizados "Get over here!" o el de la casa junto a la cascada.

4.4- Personalización del juego

La personalización del juego permite el uso de competencias de las dimensiones tecnológica, de lenguaje videolúdico y audiovisual, estética y de producción y difusión, en al ámbito de la expresión. Este tipo de producciones permite al *modder* expresarse de forma original aportando al juego un nuevo sentido, demostrando la puesta en práctica de conocimientos del lenguaje audiovisual y videolúdico. En las producciones analizadas hemos hallado:

- Una gran variedad de modificaciones en elementos de la armadura, como espadas con empuñadura de piel de leopardo, filo simulando vidrio, o el añadido de inscripciones élficas

a la espada daédrica en el *mod* "elvish write"; retexturizados de seres diversos, como los "daughr" de las catacumbas.

- También, la implementación de modificaciones que afectan al sistema de juego, como nuevos elementos del mundo de juego, como animales y seres diversos que usar en lugar de caballos; Asteria, un barco con que sobrevolar *Skyrim*; Behemoth, un dragón-ave con originales alas de plumas; los 70 seres (dinosaurios, serpientes voladoras, enemigos de hielo, enemigos-esqueleto, dragones y brujas) que añade el *mod* "Skyrim Monsters Mod"; nuevos escenarios que explorar en *Skyrim*, como los *mods* "Domain Alucad", "Dragonius Tower", "Hobbit Hole", o "la isla de Talos", un microcosmos creado en el lago de *Skyrim*, en que realizar todo tipo de actividades.

En suma, en las prácticas de *modding* analizadas, la productividad expresiva permite un despliegue de capacidades en todas las dimensiones de la competencia mediática, en especial, en el ámbito expresivo, demostrando conocimiento del lenguaje videolúdico, no solo en su componente audiovisual, sino también en su componente procedimental y performativo, que es, precisamente, el que está presente cuando el *modder* pone en práctica capacidades de la dimensión de la ideología y los valores, en que la configuración narrativa le hace propicio expresarse, sacando partido comunicativo al lenguaje interactivo procesal del juego.

Sin embargo, son muchas las capacidades que no se muestran en estas producciones analizadas, y que permiten observar en los *modders* una competencia mediática por fortalecer, en especial en estas capacidades que también forman parte de la *ludoteracy*:

- Producir mensajes con mayor actitud de contribución a la mejora del entorno social y cultural, y al cuestionamiento de los idearios e imaginarios imperantes, en especial de los estereotipos tan comunes en las producciones mediáticas.
- Aprovechar la interacción y co-creación para gestionar con libertad la autoría y la expresión, que los *modders* tienen ahora

coartadas por las exigencias de propiedad del *software*, sin sometimiento a los intereses sectarios del mercado de consumo, como audiencias productivas libres y críticas en y con los medios.

5-Discusión y conclusiones.

El estudio nos permite comprobar que esa especial actividad "performativa" en el videojuego, que Espen Aarseth (1997) ha relacionado con la "narrativa ergódica" y Gonzalo Frasca (2009) identifica como *playformance*, comporta una alfabetización peculiar como medio digital interactivo, que Ian Bogost (2007) ha denominado *procedural literacy,* como medio digital interactivo, y José Zagal, *ludoliteracy* (2010), como fenómeno expansivo de la comunicación lúdica también ligado a la creatividad.

Esta alfabetización peculiar, manifestada en el fenómeno de *modding* analizado, es la propia de la cultura visual digital interactiva, de la que los videojuegos forman parte representativa, y la alfabetización que la educación en medios tiene el reto de fomentar desde la creatividad innovadora y crítica en todas las dimensiones implicadas, con el desarrollo de propuestas pedagógicas que comprendan al videojuego, hoy en un estado de parálisis generada más por la falta de mentalidad en admitir la posibilidad de aprender de otras formas y desde otros medios, como el videolúdico, que por la dificultad de conseguirlo (Gee, 2005:15).

Del estudio practicado se desprende la necesidad de propiciar la participación de perspectivas pedagógicas en el debate multidisciplinar de los estudios ludológicos (Kriengiel, 2011:257), así como de una renovada educación mediática desde "la puesta en marcha de otras concepciones sobre una "alfabetización" que no se limite a la lectoescritura, sino que considere todas las formas y lenguajes de la comunicación en el contexto de una sociedad multimedia e informacional" (Aparici, 2011:9).

Bibliografía, ludografía y webgrafía.

Bibliografía

AARSETH, E. (1997). *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

APARICI, R. (2011). "Educomunicación digital y aprendizaje ubicuo", *I Congreso Internacional de Educación mediática y competencia digital. La cultura de la participación*, Segovia, 13-15 octubre 2011. Disponible en línea en: http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%201/Roberto%20Aparici.pdf

APARICI, R., CAMPUZANO, A., FERRÉS, J. Y GARCÍA MATILLA, A. (2010): *La educación mediática en la escuela 2.0*. Madrid: ITE-Ministerio de Educación. Disponible en: http://ntic.educacion.es/w3//web_20/informes/educacion_mediatica_e20_julio20010.pdf

BOGOST, I. (2007). *Persuasive Games. The Expresive Power of Videogames*. Cambridge, MA: MIT Press.

BOSTAN, B. (2005). "Game modding and TES: new way to design virtual worlds", *3rd Symposion International of Interactive Media Design*. Disponible en: http://newmedia.yeditepe.edu.tr/pdfs/isimd_05/15.pdf

DE PEUTER, G. & DYER-WITHEFOR, N. (2005). "A Playful Multitude? Mobilising and Counter-Mobilising Immaterial Game Labour", *The Fibre Culture Journal 5*. Disponible en: http://five.fibreculturejournal.org/fcj-024-a-playful-multitude-mobilising-and-counter-mobilising-immaterial-game-labour/

FERRÉS, J. Y PISCITELLI, A. (2012). "La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores", *Comunicar 38*, 75-82. Disponible en: http://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/08-PRE-13470.pdf

FRASCA. G. (2007). *Play the message. Play, Game and Videogame Rhetoric*. Copenhagen: IT University of Copenhagen.

GEE, J.P. (2005). "Learning by Design: good video games as learning machines", *E-learning,* vol.2, n.1, 5-16. Disponible en: http://www.ub.edu/multimedia/iem/down/c8/Games_as_learning_machines.pdf

GUTIÉRREZ, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.

HIMANEN, P. (2004). *La Ética del hacker y el espíritu de la Era de la Información* (orig.: 2001). Barcelona, Destino.

JENKINS, H. *et al*. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: MIT Press/ MacArthur Foundation. Disponible en: http://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf

JUUL, J. (2005). *Half-Real. Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge, MA: The MIT Press.

KRINGIEL, D. (2011). "Machinima and Modding: Pedagogic Means for Enhancing Computer Game Literacy". En: LOWOOD, H. & NITSCHE, M. (Eds.). *The Machinima Reader* (págs. 257-272). Cambridge-MA: MIT Press.

KÜKLICH, J. (2005). "Precarious playbour: Modders and the3 Digital Games Industry", *The Fibre Cultural Journal 5*. Disponible en: http://five.fibreculturejournal.org/fcj-025-precarious-playbour-modders-and-the-digital-games-industry/

LASTOWKA, G. (2010). *Virtual Justice. The New Laws on Online Worlds* (págs.102-122). New Haven: Yale University Press.

LOWOOD, H. & NITSCHE, M. (Eds.). *The Machinima Reader*. Cambridge-MA: MIT Press.

MARCANO, B. (2010). "Competencias digitales y videojuegos *online*", *DIM 19*.

MATEAS, M. (2005). "Procedural Literacy: Educating the New Media Practitioner", *On the Horizon 13*, 2, 101-111.

PÉREZ, O. (2012). *El Lenguaje Videolúdico. Análisis de la significación del videojuego*. Barcelona: Laertes.

ROURA, M. (2011). "Estudio de las comunidades en línea en torno a narraciones transmediáticas: dignificación de la cultura popular en escenarios digitales". *I Congreso Internacional Educación Mediática y Competencia digital. La cultura de la participación*, Segovia, 13-15 octubre 2011. Disponible en: http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%204/Marga%20Roura%20Redondo.pdf

SIHVONEN, T. (2009). *Players Unleashed! Modding The Sims and the Culture of Gaming*. Turku: Turun Yliopisto. http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/44913/AnnalesB320.pdf?sequence=2

WIRMAN, H. (2009). "On productivity and game fandom", *Transformative Works and Culture 3*. Disponible en: http://journal.transformativeworks.org/index.php/twc/article/view/145/115

ZAGAL, J.P. (2010). *Ludoliteracy: Defining, Understanding and Supporting Games Education*. ETC Press, paper. Disponible en: http://www.ludoliteracy.com/Ludoliteracy.pdf

Ludografía:

Battlefield 1942 (Digital Illusions, 2002).
Counter Strike (Valve, 1999).
Desert Combat (Trauma Studios, 2003).
Half Life (Valve, 1999).
Halo (Bungie Studios, 2001).
Little Big Planet (Media Molecule, 2008).
Spore (Maxis/Will Wright, 2008).
The Elder Scrolls (Bethseda, 1994-2013).
The Sims (Maxis/Will Wright, 2000).
World of Warcraft (Blizzard, 2004).

Webgrafía:

Steam: http://store.steampowered.com/
Nexus: http://www.nexusmods.com/

Impacto mediático de los videojuegos infantiles de libre difusión

S. Rubio García, R. García Morís, y R. Martínez Medina
Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales
Universidad de Córdoba

Resumen

En este trabajo se analizó la potencia mediática de algunos juegos gratuitos disponibles en internet, en su versión infantil por considerar muy relevante el impacto que pueden ocasionar estos elementos en un sector de la población tan vulnerable. Se realizó una selección de páginas con juegos "infantiles", y a su vez una selección de juegos. Se estudió el impacto recibido en estudiantes de la etapa infantil (5 años), analizando aspectos como el comercial (qué parte del mensaje publicitario incide), el efecto del juego en el niño/a (dependiendo de su temática), así como su función alfabetizadora, pues en esta etapa puede tratarse del primer contacto con la informática. Contrariamente al prejuicio negativo que pueda mostrarse ante el uso de juegos de ordenador por niños pequeños, se comprobó que tenía un efecto positivo en cuanto a la iniciación informática de los infantes, así como despertar en ellos un interés especial por la lectura y la escritura para poder desenvolverse con mayor soltura en los juegos.

La temática de los juegos elegidos pretendía desarrollar habilidades como destreza visual, reflejos, manejo de ratón y teclado, resis-

tencia a la frustración, control de impulsos, etc. Pero el aspecto más importante del estudio es la educación mediática de los progenitores pues el proceso del juego de ordenador debe realizarse en casa, o en un entorno conocido y tranquilo, supervisado en todo momento por los padres o tutores.

Palabras clave: Juegos, infantil, mediática, educación.

Introducción

En los últimos años están proliferando los juegos gratuitos en la red (internet). Estos juegos suelen basarse en la tecnología Flash que utiliza gráficos vectoriales y gráficos rasterizados, sonido, código de programa, flujo de video y audio bidireccional. La gran potencia mediática de estos elementos web hace necesario su análisis y el estudio de su impacto sobre los usuarios finales. En estos juegos, como en otros elementos de la red, confluyen varios factores mediáticos: la publicidad, antes y durante el desarrollo del juego; la aparición constante de enlaces a otras páginas y más consejos publicitarios; interacción voluntaria o no con el jugador, mediante micrófono, altavoces y/o cámara; así como el propio argumento del juego que puede transmitir más o menos mensaje al usuario, sin control expreso de su edad.

El alumnado de la etapa de infantil es especialmente receptivo a cualquier avance en las nuevas tecnologías, resultándoles especialmente sencillo el uso de pantallas táctiles e interfaces más convencionales como el ratón o el teclado. Los juegos flash de libre difusión son muy tentadores para esta sección de la población y hay muchos tipos de juegos adaptados a tan cortas edades. Si al interés innato le unimos el importante factor del bajo coste, pues sólo es necesario cualquier dispositivo con acceso a internet y que pueda ejecutar documentos flash, resulta un recurso tentador también para los progenitores y educadores.

No obstante, desde el punto de vista mediático, estos juegos conllevan un coste, que en algunas ocasiones puede ser alto: la publi-

cidad incrustada en el propio juego pero también en su entorno, rodeándolo completamente influyendo consciente e inconscientemente en el jugador. Este enfoque requiere su propio análisis y estudio pormenorizado, pero en el segmento de la población inferior a seis años muchos de los peligros derivados de dicha publicidad se evaporan, pues los infantes solo buscan jugar al juego y la publicidad resulta "una molesta espera con cosas de mayores". Es por esto que parece interesante analizar dicho recurso como herramienta educativa y comprobar la idoneidad de recomendarlo a los padres, tutores, docentes o responsables de centros.

Elementos analizados y método

El marco del presente estudio se engloba en una serie de iniciativas que estamos llevando a cabo varios profesores de las áreas de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, en colaboración con diversos centros de segundo ciclo de educación infantil de la provincia de Córdoba.

En este primer trabajo el estudio se centró en alumnado de segundo curso de educación infantil (entre cuatro y cinco años). Para ello se eligieron tres centros y nos pusimos en contacto con padres y madres que estuvieran dispuestos a dedicar tiempo y recursos con sus hijos y participar en el estudio, de forma totalmente anónima y desinteresada. En total logramos disponer de una muestra de 20 alumnos, diez niños y diez niñas, muestra que consideramos suficiente para un estudio preliminar.

El método de trabajo consistió en una recogida sistemática de información tanto del comportamiento y actitud de los jugadores como de las páginas visitadas y el contenido mostrado en ellas. Los encargados de recoger estos datos fueron los padres y/o tutores de los alumnos y alumnas, pues los periodos de juego transcurrían en sus propias casas bajo su supervisión. El periodo de muestreo se extendió por dos meses, que abarcó parte del periodo vacacional, y

está previsto un posterior análisis de la dependencia creada en estos niños, pues era previsible que ocurriera.

Debido a la amplia oferta temática de juegos y a la lógica diferencia de gustos entre el alumnado se dejó libertad en este aspecto a cada familia, pidiendo que se tomara nota de las páginas a las que accedían. La mecánica es muy simple: si un niño dice que quiere jugar, por ejemplo, a un juego de tortugas, los padres ponen en un buscador de internet "juegos de tortugas" y seleccionan de entre las páginas que aparezcan. Si no encontrasen la temática buscada también debían tomar nota.

Se pidió expresamente que el periodo de juego no excediera los 30 minutos al día, con un máximo de cuatro días a la semana, por seguridad.

La cantidad de datos disponible es grande y su análisis puede ofrecer muchas respuestas pero también otros interrogantes que serán objeto de trabajos posteriores.

Resultados y análisis

El primer resultado cualitativo observado fue el desarrollo de las destrezas digitales, incluso en los casos en los que se trataba del primer contacto con dispositivos de comunicación. En este aspecto sorprendió como los niños y niñas de cuatro años asimilaron rápidamente en su vocabulario palabras como "favorito", "contraseña", "navegador", "clicar", etc. El manejo de los periféricos como ratón y teclado también avanzó notablemente.

El segundo resultado interesante fue la inquietud despertada en los estudiantes hacia la lectoescritura debido a la necesidad de leer instrucciones en pantalla y utilizar las teclas adecuadas para jugar mejor. Este es el principal motivo por el que se plantea el uso estos elementos web como potenciador de la educación en etapas tempranas, como es el segundo ciclo de educación infantil.

La tercera observación importante, destacada en todos los casos analizados, fue que los estudiantes ignoraban y esquivaban los anun-

cios publicitarios y los enlaces engañosos. No prestaban ninguna atención más allá de manifestar la molestia de esperas en la carga del juego o preguntas a sus padres respecto qué botón debían pulsar.

Estas tres observaciones principales justifican que esta herramienta tiene potencial en el ámbito educativo y en el comunicativo. Como todas las herramientas educativas debe emplearse prudentemente, en la medida justa y en los momentos adecuados. Intentamos que este trabajo aporte algo en el proceso de análisis de todos estos factores que deben precisarse antes de recomendar su uso en los centros educativos.

En la tabla I se muestran la 10 páginas más visitadas por los estudiantes, junto con su porcentaje de accesos, en función de las anotaciones de los padres y tutores. Estas páginas son todas libres y los juegos se ejecutan en cualquier navegador con capacidad de ejecutar archivos flash, incluso es posible descargarlos instalando algunos plugins, también de libre difusión. El resto de páginas visitadas obtuvieron un porcentaje de utilización muy inferior al 1 % y no parece necesario mostrarlas en este trabajo pues son demasiadas y su análisis se volvería tedioso.

TABLA I. PÁGINAS WEBS MÁS VISITADAS Y SUS PORCENTAJES DE UTILIZACIÓN.

URL de juegos de libre difusión	**Porcentaje de uso**
www.juegosangry.com	26 %
www.juegosdeanimales.es	22 %
www.disney.es/juegos-disney	14 %
bobesponja.trijuegos.com	12 %
www.disney.es/disney-xd/juegos	9 %
www.pequejuegos.com	4 %
www.juegos-cars.com	3 %
www.juegosdebarbie.es	2 %
www.juegosdecoches.es	1 %
www.deben10.com	1 %

Es necesario señalar que las URLs presentadas en la tabla I están activas en el momento en que se escribe este trabajo pero pueden

dejar de estarlo en un tiempo futuro. Todas ellas contienen multitud de juegos flash de temática variada, aunque en algunos casos la temática ya ha sido filtrada y puede deducirse de la propia URL. Así mismo contienen enlaces a otras páginas similares y de temáticas diferentes al punto de partida. Este concepto de enlace múltiple es la base de internet y se comprobó que un 80 % de los estudiantes analizados aprendió a utilizar de forma fluida la navegación por dichos enlaces, utilizando incluso el botón medio del ratón para abrir nuevas pestañas y mantener el buscador original accesible (esta configuración viene por defecto en los navegadores actuales).

Asimismo dichas páginas web contienen gran cantidad de banners publicitarios de productos muy variados, desde juegos violentos de tanques y armamento a colonias, coches o películas. No se apreció en ningún caso publicidad de tipo sexual, muy frecuente en internet, pero es posible que pueda mostrarse pues el método de elección de publicidad es complejo y normalmente está basado en el historial de navegación del equipo utilizado. Por esto es imprescindible que siempre esté un adulto con el jugador infantil. No obstante, en el 100% de los casos se observó que el alumnado no prestaba atención a dicha publicidad, lo que se tradujo en un calado nulo en los jugadores, como ya se ha comentado.

Especial interés tuvo el dato que refleja la aparición o incremento de la violencia o la agresividad en el alumnado desde que comenzó la experiencia. Solo se apreció tal circunstancia en dos niños y una niña, es decir el 15 % del grupo estudiado. Hay que decir que fue una tendencia leve y totalmente reversible pero notificada por sus padres y, por tanto, debe reflejarse en este estudio. Un análisis más profundo de los casos permitió determinar que este cambio de actitud en los niños y niña podían tener otras causas familiares, por lo que no creemos posible sacar conclusiones determinantes de este dato.

Pero, ¿se refleja de algún modo esta experiencia en la evolución escolar del alumnado? Sin duda es el principal interés de esta herramienta: utilizar el juego como potenciador de actitudes y destrezas que puedan servirle a nuestros hijos para su mejor desarrollo, no solo como divertimento. Para responder a esta cuestión los padres

y tutores contactaron con las profesoras correspondientes de sus hijos, preguntándoles si notaron algún cambio en ellos. Un 75% notificó una mejoría en las destrezas manuales y en la actitud de trabajo. Esta observación, si bien cualitativa y poco sistemática, hace creer a nuestro grupo de trabajo que es interesante seguir profundizando en este camino y tomar datos en muestras más amplias que puedan corroborar los resultados.

En el ámbito social se observó que la nueva actividad iniciada por los niños y niñas les servía para unirse, para hablar de los juegos con sus amigos y describir lo vivido con aquellos que no lo habían probado. Esta faceta de autorreproducción de la experiencia no se analizó en profundidad pero parece claro que el uso de los contenidos de la red crece del mismo modo que la propia red: un enlace siempre lleva a otro, como poco.

Queda pendiente, cuando se escribe este trabajo, recopilar datos de la adicción que la experiencia ha podido provocar en el alumnado, respecto al uso de juegos gratuitos de la red, y las consecuencias que puede haberles acarreado. Todos los adultos implicados en la experiencia éramos conscientes de que se iban a producir adicciones y estábamos preparados para atajarlas, con medidas como: limitar el uso del ordenador, potenciar los juegos en la calle, etc.

Conclusiones

El uso de juegos flash de libre difusión por parte de niños y niñas de segundo ciclo de Educación Infantil, en concreto tercer curso, parece una herramienta prometedora como elemento potenciador de actitudes y destrezas del alumnado. El 90% de los padres encuestados afirmaron que la experiencia resultó enriquecedora para sus hijos e hijas y para ellos mismos, en algunos casos por encontrar una actividad más que les permitía compartir momentos con ellos. El 10% restante manifestó que no se habían cumplido en sus hijos los objetivos pretendidos, y seguramente sí les quedaría una cierta adicción que podía representar un problema.

Este trabajo solo pretende ser una punta de lanza en esta línea pero debe profundizarse en el análisis de la publicidad insertada en las páginas y qué parte del mensaje cala en los jugadores. Pensamos, a la vista de los datos, que la edad del jugador es clave para que ese mensaje pueda llegar a ser contraproducente.

Queda, por tanto, mucho trabajo pendiente pues elementos web como estos juegos flash proliferan cada vez más en las redes y debemos estar pendientes del daño o beneficio que causan en los consumidores de estos productos mediáticos.

Bibliografía

MARTOS, A. (2008). Aprende a buscar en Internet. España. ANAYA MULTIMEDIA.

HUANCA, F. (2011). "Influencia de los juegos de internet en el comportamiento de los adolescentes de la ciudad de Puno - 2010". *COMUNI@CCIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*. Vol. 2, Nº. 2. Págs. 37-44.

BERANUY, M; CARBONELL, X. (2010). "Entre marcianitos y avatares: adicción y factores de riesgo para la juventud en el mundo digital". *Revista de Estudios de Juventud*. Nº. 88 (Ejemplar dedicado a: Juventud y Nuevos Medios de Comunicación). Págs. 131-145.

Click travel: una mediación educativa, basada en juegos digitales -(dgbl) para el desarrollo de las habilidades cognitivas

Angélica Wilchez Cuellar[28]
I.E.D. Alfonso López Michelsen
Paola Ortiz Mora[29]
I.E.D. José Francisco Socarras

Resumen

La Mediación Educativa "Click Travel" se desarrolla como una iniciativa que propone la apropiación de situaciones de aprendizaje mediadas por las tecnologías para fortalecer las habilidades cognitivas, transformar la forma de aprender y mejorar las practicas pedagógicas en el aula. Es así como se integran la organización de una nueva malla curricular, los videojuegos comerciales, las herramientas digitales y la creación de material didáctico. Todo lo anterior basados de un lenguaje multimedial y del entorno de motivación que

28. Especialización en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación, Universidad Pedagógica Nacional. angelicawilchez@gmail.com. Docente, Colegio I.E.D. José Francisco Socarras ubicado en la localidad 7, Bosa. Bogotá, D.C.
29. Magistra en Educación. Pontificia Universidad Javeriana. paolaluciaortiz@yahoo.com. Docente, Colegio Alfonso López Michelsen ubicado en la localidad 7, Bosa.Bogotá, D.C.

genera la exploración y apropiación de dichos mecanismos durante el proceso de aprendizaje en diferentes áreas del conocimiento para construir saberes significativos.

PALABRAS CLAVE: JUEGOS DIGITALES, MEDIACIÓN EDUCATIVA, HABILIDADES COGNITIVAS Y APRENDIZAJE.

El Aula Escolar como punto de partida al Mundo Digital

Partiendo del análisis de las prácticas educativas tradicionales y por ende desactualizadas, se observa que las construcciones y dinámicas curriculares atienden a requerimientos formales y más aún externos, lo que invisibiliza las necesidades y demandas de los estudiantes, sin la exploración en muchos casos, de estrategias metodológicas que favorezcan el aprendizaje. De igual forma y lo que en muchos casos es relevante aprender, sobre todo cuando ellos están sujetos a pruebas externas que evalúan conocimientos y competencias diferentes a las que aprenden y disfrutan en la escuela.

Al igual, se hace referencia al innegable desinterés de los estudiantes en los procesos educativos, probablemente porque se ha dejado de lado herramientas que quizá tienden a la mejora en el aprendizaje; es decir, han sido relegadas en la escuela en ocasiones por temor de los docentes a enfrentar nuevos retos. por parte de los docentes utilizadas por ellos en su contexto social, pero para luego explorarlo en conjunto (estudiante-docente-padre de familia).

Atendiendo a estos elementos se evidencia la necesidad de establecer otras estrategias didácticas que partan del interés de los estudiantes y de los recursos que tiene nexo con ellos, como lo son (en su gran mayoría) los videojuegos comerciales, las redes sociales y las herramientas digitales; lo anterior permitirá fortalecer una mayor motivación, vislumbrándose otras formas de dinámicas, que a su vez se convertirán en dispositivos detonadores y generadores de aprendizaje.

En este caso, se hace énfasis en los videojuegos, pues son un punto de entrada al mundo digital, muy utilizado por los niños y las niñas pero poco empleados en el ámbito escolar, señalándolos generalmente por sus contenidos. La mayoría de los niños y niñas se inician en la informática, haciendo uso de las consolas y los juegos de computador, por ello cuentan con habilidades y destrezas que podrían ser aprovechados en el proceso escolar, pero no son permitidos tal vez por la falta de acercamiento y exploración por parte de los docentes. Gros, (2000).

En este marco surge la mediación educativa Click Travel, en la cual se producen transformaciones en el aprendizaje orientada al desarrollo de las habilidades cognitivas a partir del los videojuegos comerciales uso de las herramientas digitales. Esta apuesta de cambio, surge como resultado del análisis de las prácticas pedagógicas anquilosadas-rutinizadas y los intereses de los estudiantes frente a las herramientas digitales.

La aplicación de esta propuesta se desarrolla con estudiantes de Ciclo II de las instituciones educativas José Francisco Socarras y Alfonso López Michelsen desde el año 2009, fundamentada en dos aspectos: a) E*l aprendizaje basado en juegos digitales –DGBL (Digital Game-Based Learning)* y la Internet b) *Las habilidades cognitivas a partir del uso de videojuegos en el aula. Basados en lo anterior se inicia* una reestructuración curricular y la creación de material didáctico (digital – físico) que propende por el desarrollo de habilidades cognitivas donde se entrelazan elementos del videojuego, del internet y herramientas para la vida tales como: *Leer, escribir y hablar correctamente para comprender el mundo, Dominar el inglés y Fomentar el uso pedagógico de la informática y la comunicación,* señaladas por la secretaria de Educación-SED.

En este punto, el aprendizaje basado en juegos digitales cobra gran importancia pues es un mecanismo que ofrece grandes beneficios en cuanto a la motivación, a las experiencias personalizadas y en contexto, donde el aprendizaje tiene significatividad. *Van Eck, (2006).*

FIGURA 1. APLICACIÓN DE LA MEDIACIÓN EDUCATIVA "CLICK TRAVEL" EN EL AULA



Al interior de la Mediación Educativa Click Travel

Esta mediación educativa contempla un estudio de tipo descriptivo el cual busca dar cuenta de una situación precisando sus características desde un enfoque cualitativo en donde "… la descripción de los hechos y fenómenos observados son eje central del análisis y la interpretación" (Mayorga, 2002, p.57).

Atendiendo a estos elementos investigativos se desarrolla la propuesta donde el principal elemento es la exploración, a partir de cinco fases relacionadas a continuación:

FIGURA 2.FASES DE LA MEDIACIÓN EDUCATIVA



Fase 1: Diagnóstico

Se indagó con los estudiantes y padres de familia sobre el conocimiento, acercamiento uso y manejo de herramientas interactivas, medios digitales, Internet y los videojuegos.

Fase 2: Diseño de la Mediación Click Travel

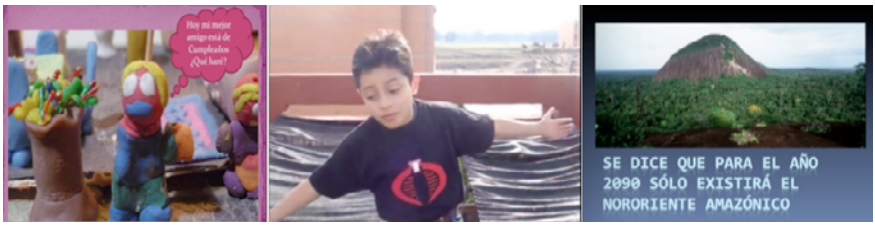
- Organización de la estructura curricular atendiendo al fortalecimiento de competencias donde se establecen objetivos, tiempos, dinámicas, recursos, instrumentos, temáticas y actividades relacionadas con el videojuego y las TIC.
- Creación de los blogs y correos institucionales. como http://socatics.blogspot.com/ clicktravelfantasticaaventura.blogspot.com Blog I.E.D José Francisco Socarrás http://clicktravelgrado4.blogspot.com Blog CED Alfonso López Mihcelsen

FIGURA 3. BLOGS INSTITUCIONALES COLEGIO JOSÉ FRANCISCO SOCARRÁS Y ALFONSO LÓPEZ MICHELSEN



- Elaboración de diferente material didáctico físico (Cartilla Click Travel) y digital como
  - Revista "El Videojuego Mediador de la Escritura Creativa" http://es.calameo.com/read/000259116f48e8e7af846
  - Cuento un Pequeño Regalo de Cumpleaños : http://www.slideshare.net/cedalm/un-pequeo-regalo-de-cumpleaos
  - Revista ¿cómo será la Región del Amazonas en el 2030? http://www.calameo.com/read/000325425d-726d8280eb8
  - Periódico Escolar http://grou.ps/periodicoescolar - http://grou.ps/socatics
- Elaboración de fichas, folletos informativos y circulares.

FIGURA 4. ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO CON HERRAMIENTAS WEB 2.0



Fase 3: Implementación

1. Socialización y puesta en marcha del Proyecto *"Click Travel":* a estudiantes, directivos y padres de familia a través de circulares, folleto informativo y material digital como:
   Página WEB del proyecto http://clicktravelproyecto.wix.com/ambientes-virtuales Video promocional del proyecto http://www.youtube.com/watch?v=6x6QIhHdFfo&feature=youtube_gdata
2. *Desarrollo de una zona del saber*: su objetivo principal es lograr que de manera interdisciplinar se trabajen las actividades que demandan habilidades cognitivas, los elementos del videojuego y las herramientas para la vida. Esta zona se desarrolla en tres momentos, los cuales se llevan a cabo en las aulas:

- *Videografía*: se hace un reconocimiento de las características generales del videojuego comercial, exploran y aplican diversas estrategias que permitan superar cada una de las pruebas del videojuego aprendiendo del error.
- *Ficha de conceptualización*: relacionada con los aprendizajes básicos del área y nivel, trabajada a través de múltiples esquemas conceptuales se organiza la información y se precisan conceptos indispensables definidos la estructura curricular.
- *Ficha de trabajo:* este nombre se le da a las actividades desarrolladas tanto en físico (Cartilla Click Travel) como digitales que enlazan los elementos del videojuego con los conocimientos previos y nuevos que tiene él estudiante generando un aprendizaje significativo.

FIGURA 5. ESTOS TEXTOS SE DAN A CONOCER EN LOS BLOGS Y EN EL AULA PARA ANALIZARLOS EN LAS FICHAS DE TRABAJO



Fase 4: Interacción con las TIC:

Los estudiantes participan en diversas actividades que permiten potenciar las herramientas para la vida e interactuar con instrumentos como el blog, el correo electrónico y el material didáctico basado en herramientas 2.0.Aquí se extiende la invitación a la exploración de recursos digitales que potencian las habilidades cognitivas.

Fase 5: Evaluación

Posee un carácter formativo, es decir se obtiene información acerca de los descubrimientos de los estudiantes y el grado de apropiación de éstos. Al terminar cada uno de los periodos se establecen charlas con los estudiantes para indagar sobre las fortalezas, debilidades y sugerencias frente al proceso desarrollado, se realiza una reflexión acerca de las actividades que se llevan a cabo y se evalúa el impacto que tiene en los estudiantes y docentes, de acuerdo a este, se decide si se continúan o se replantean las estrategias. Todo lo anterior se plasma en un instrumento de registro ya que permite un análisis más minucioso de los resultados y la obtención de conclusiones más acertadas.

¿Habilidades cognitivas y videojuegos?

Los videojuegos son considerados para los estudiantes un elemento de diversión, que genera placer pues no están condiciona-

dos a ninguna formalidad sobre todo en el campo del aprendizaje, además ellos constituyen un conjunto de elementos que permiten el aprendizaje intrínseco, que aunque de alguna manera tiene una ruta definida para alcanzar un objetivo preciso y bajo una narrativa especifica, le da la opción al estudiante de ensayar, explorar, errar y volver a comenzar ajustando y complementando sus saberes.

Decimos entonces que los videojuegos pueden ser "detonadores" de aprendizaje como lo refiere Sánchez, (Francesc, Verde Peleato, Ros Ros, & Bellver, 2012)Verde, Ros & Bellver (2012):

> "Los videojuegos contienen y generan gran cantidad de información que los video- jugadores deben procesar y asimilar. Para ello tienden a realizar naturalmente esquemas, cuadros, tienden también a discutir decisiones, a buscar información anexa, a tomar notas, hipotetizar sobre posibles soluciones, manipular variables y comprobar estas hipótesis. En síntesis, hacen todo lo que a los docentes nos cuesta tanto lograr en una situación escolarizada". (p.4).

Sin embargo, resulta en ocasiones utópico resaltar las características de estas herramientas, más aún cuando en muchas de las prácticas educativas se siguen contemplando elementos del siglo XX, que establecen barreras de conocimiento y preparación de los estudiantes versus la de los docentes, quienes por temor en ocasiones, alejan del aprendizaje recursos poderosos capaces de enseñar hechos, principios de causalidad o de consecuencia y facilitan la resolución de problemas ejemplificando de forma sencilla la vida real Felicia (2009).

En esta misma línea, PrensKy (2010) menciona algunas habilidades mentales que pueden ser mejoradas gracias al uso de herramientas digitales y videojuegos entre las que se encuentran

> "La lectura de las imágenes, como representaciones de un espacio tridimensional (la competencia de representación); las destrezas espacio-visuales multidimensionales, mapas mentales, "plegado mental de papel" (es decir, representar el resultado de varios dobleces de tipo "origami" en la mente, pero sin llegar a hacerlo); el "descubrimiento inductivo"

> (hacer observaciones, formular hipótesis y determinar las normas que rigen el comportamiento de una representación dinámica), el "despliegue de atención" (la observación de varios lugares al mismo tiempo), y responder más rápido a los estímulos esperados e inesperados….(p.17)

La tarea del docente se centra entonces en el diseño de herramientas pedagógicas para que el aprender a través de los videojuegos sea una experiencia válida, que permita una transformación en el proceso de aprendizaje, verdaderamente significativo mediante el cual se evidencie un avance en el desarrollo de habilidades cognitivas.

FIGURA 6. UTILIZACIÓN DE HERRAMIENTAS WEB 2.0



Para esta propuesta se tendrán en cuenta las señaladas en la taxonomía de Bloom para la era digital: Recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear como el mapa de habilidades a involucrar en los procesos de aprendizaje Churches (2009) con el que sea capaz de desempeñarse en diferentes contextos haciendo uso de múltiples lenguajes que por sus habilidades y desarrollo ha de dominar.

Este proceso implica una descentralización del aprendizaje, pues se modifican las prácticas educativas. Ahora el aprendizaje es construido por el estudiante que enriquece su proceso utilizando la información extraescolar que le permite aprender lo que desee, donde y cuando lo desee para actuar en contexto y prepararlo para su futuro, tiempo en el que "las herramientas multimedia, la interactividad y otros instrumentos relacionados con los videojuegos, van a ser elementos esenciales para comunicar el pensamiento del siglo XXI" como lo señala Prensky (2008).

Aprendizaje basado en Juegos Digitales-DGBL-

Al parecer si es posible este aprendizaje, Mark Prensky pionero de esta teoría,y autor de varios libros como: *Digital Game-Based Learning* y *Don'tBother Me Mom—I'm Learning* relata que el mundo de los videojuegos se puede aplicar en cualquier contexto y estos pueden enseñar destrezas y habilidades más de lo que comúnmente se hace en un aula, preparando a los jóvenes-"nativos digitales"- como ciudadanos digitales competentes en el siglo XXI.

Torrente, et al (2009) sostiene que "el aprendizaje basado en juegos consiste en el uso de juegos digitales con objetivos educativos, utilizándolos como herramientas que apoyen los procesos de aprendizaje de forma significativa" (p.10). Estos dispositivos poseen aspectos importantes que lo convierten en un "plus", activadores de aprendizaje. Algunos de esos elementos referidos por Gros, (2000) son:

- Integran diversas notaciones simbólicas: en ellos existe un lenguaje multimedial
- Son dinámicos: Se presentan en ellos modelos de la vida real o imaginarias que enfrentan al jugador.
- Son altamente interactivos: Permiten la intervención de múltiples jugadores

Es conveniente precisar que los videojuegos constituyen el medio para lograr una transformación de tipo curricular y metodológico que propende por el desarrollo de las habilidades cognitivas en los estudiantes y que pretende mejorar la aplicación de prácticas pedagógicas y didácticas frente a la motivación, dado que el universo de saberes y lenguajes en el cual se desenvuelven es contrario a lo en muchas ocasiones brinda la escuela, que se queda corta en esta línea.

FIGURA 7. APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS DIGITALES



Por lo descrito anteriormente, es pertinente que muchos de los elementos que se evidencian dentro de un videojuego (progreso, estimulo por alcanzar nuevas metas, decisiones, retroalimentación y la posibilidad del error) se puedan utilizar en los procesos de aprendizaje lo que fundamenta la "ludificación" término acuñado al español de la "gamificación" que hace su apuesta para introducir en el proceso formativo elementos del juego, lo que permitirá el desarrollo de habilidades alternadas por un ambiente lúdico.

Para generar este ambiente se deben tener en cuenta según Van Eck (2006) elementos básicos de alineación con contenidos, y apropiación del juego para las necesidades estableciendo un círculo de aprendizaje. En ese círculo se presenta un ciclo constante de desequilibrio cognitivo al cual se enfrenta el estudiante cuando se implementan estrategias pedagógicas elaboradas a partir de los elementos del videojuego y los saberes, para pasar a la resolución cognitiva a través del uso de diversas habilidades cognitivas que le permiten "resolver" una situación planteada, elementos que se tienen en cuenta en una mediación educativa donde intervienen un agente mediador (docente o padre de familia), un motivo, unos aprendices, unos instrumentos y el contexto desde la teoría señalada por Vigotsky y Feurestein.

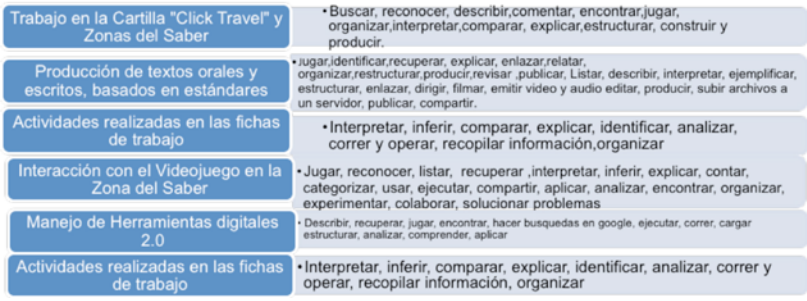
Todo este andamiaje se puede considerar también como una invitación extensiva a los docentes para indagar explorar, divertirse y construir saberes de forma colaborativa, derribando los muros que por muchos años han estereotipado la educación y que la han alejado de la realidad, con el ánimo de estar en sintonía con las dinámicas y los enormes cambios de la sociedad que exige mejores prácticas de aprendizaje y unos ciudadanos alfabetizados.

Transformación Pedagógica a la luz de los Juegos Digitales-DGBL-

Durante la Mediación Educativa "Click Travel", se puede afirmar que cada estudiante fortalece sus habilidades cognitivas, evidenciado en el manejo asertivo de cada una de las actividades. A continuación se destacan las habilidades desarrolladas en conjunto con los resultados significativos alcanzados.

1. Un avance en el desarrollo de habilidades cognitivas cuando los estudiantes realizan diversos procesos mentales en cada una de las estrategias utilizadas o en cada una de las fases y en cada una de las etapas del videojuego. Cabe aclarar que en muchos de los procesos las habilidades son repetitivas pero en otros casos son bastante específicas, como se observa en el gráfico.

FIGURA 8. HABILIDADES COGNITIVAS DESARROLLADAS EN CADA PROCESO DE LA MEDIACIÓN



2. Diseño y aplicación de la malla curricular interdisciplinada con la Mediación Educativa "Click Travel", es decir se realizó una Reestructuración curricular en áreas como español e inglés que integran las temáticas y competencias que se deben desarrollar según el MEN, por una planeación que apuesta al desarrollo de habilidades y competencias.
3. Construcción y desarrollo de material didáctico partiendo de lo visto en los videojuegos, donde se entrelazan las fichas de conceptualización y de trabajo.



4. Potencialización de las herramientas para la vida desde la reorganización por ciclos: *Leer, escribir y hablar correctamente para comprender el mundo* teniendo en cuenta en primer lugar los estándares que apuntan a Producir textos escritos, el desarrollo de los sub-procesos de escritura (planeación, trascripción y revisión); y en segundo lugar la producción de textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos. Así mismo también es relevante los estándares relacionados con Comprensión de textos que tienen diferentes formatos y finalidades; y la Comprensión de la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal donde puede relacionar gráficas de contexto escrito.

FIGURA 9. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES Y ESCRITOS QUE SON PUBLICADOS A TRAVÉS DE LAS HERRAMIENTAS WEB



5. Potencialización de la herramienta para la vida desde la reorganización por ciclos: *Fomentar el uso pedagógico de la informática y la comunicación*

- Es posible utilizar el videojuego comercial como un mecanismo para favorecer el aprendizaje tanto de estudiantes, como de docentes y padres de familia.

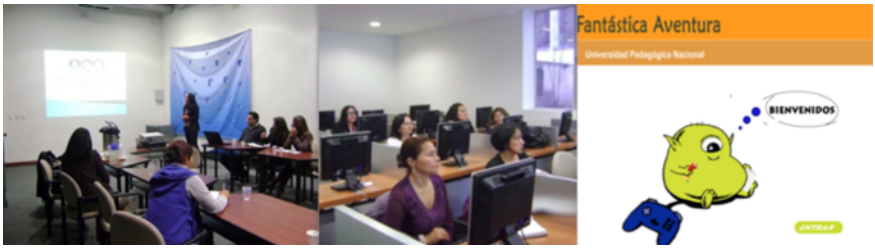
FIGURA 10. ALGUNOS VIDEOJUEGOS USADOS EN LA MEDIACIÓN



- Generar entusiasmo y motivación frente al aprendizaje del manejo de las diferentes herramientas digitales 2.0 como mecanismo de información y visibilización de construcciones de estudiantes y padres, lo cual permite avanzar en la alfabetización mediatica.
- Formación de ciudadanos digitales capaces de interactuar con diversas herramientas de manera crítica.

6. Durante la aplicación de la propuesta se empezó a desmitificar la teoría sobre la influencia negativa de los videojuegos y sobre el peligro de algunas herramientas interactivas
7. Concientizar a los docentes, padres de familia y directivos docentes sobre el potencial de las TICS en la educación y la importancia de su participación en una Nueva Cultura Tecnológica.
8. Conformación de un Semillero de Docentes TIC. Actualización a docentes sobre herramientas WEB 2.0 Como espacio de socialización y actualización docente, basados en sus experiencias pedagógicas en Herramientas TICS.

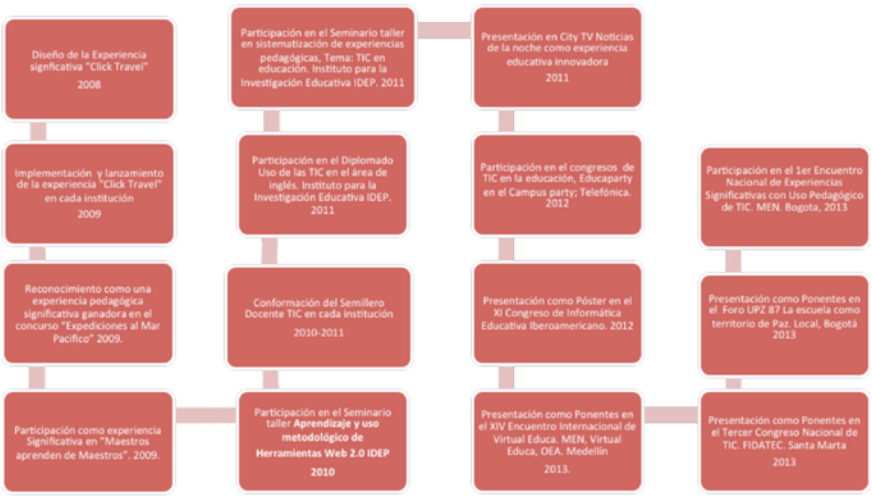
FIGURA 11. SEMILLERO TIC DE DOCENTES DONDE SE CERTIFICARON COMO "MAESTRO DIGITAL EN COMPETENCIA TIC PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD" - ELABORACIÓN DE UNA OVA SOBRE ESCRITURA



Más Resultados alcanzados

- Implementación de una Aula Digital para primaria
- Se generó un acercamiento familiar ya que posibilita el intercambio de información, conocimiento diálogo y mejor aún una colaboración activa entre los miembros de la familia.
- Establecer las necesidades ACTUALES con las que cuentan las salas de Informática para desarrollar de mejor forma los Proyectos Pedagógicos con herramientas TICS
- Establecer un APOYO INTERINSTITUCIONAL con entidades como el IDEP, Secretaria de Educación, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, UNAD, Ciudadanía Digital, Telefónica y ETB. Que han permitido los procesos de sistematización, actualización, investigación y reconocimiento a la experiencia.
- Impacto Institucional y Local: El proyecto "Click Travel" ha tenido varios reconocimientos a nivel Institucional, local y Nacional debido a los logros alcanzados y por la innovación en las estrategias pedagógicas implementadas. Es así que a continuación se presenta un gráfico con la Cronología del mismo.

FIGURA 12. CRONOLOGÍA DEL PROYECTO



Limitaciones

Durante el desarrollo de la mediación Click Travel se han presentado diversas limitaciones, pues algunos estudiantes y padres de familia tienen poco o nulo dominio de las herramientas básicas en informática, lo que constituye la principal barrera al acceder a la información, para ello se ha invitado a los padres de familia a participar en capacitaciones con entidades como: la ETB, el IDEP y la REDP y a partir de su formación, han aprovechado para acompañar el proceso a sus hijos y fortalecer lazos colaborativos familiares.

De igual forma, en un comienzo se evidenció que en cada aula de clase de 47 estudiantes, en promedio 15 de ellos, cuentan con un computador en casa y 10 tienen servicio de Internet lo que deja en desventaja a la mayoría de estudiantes frente al acceso a las herramientas, aunque ha sido complicado, los padres evidencian a través del desarrollo de la propuesta y de las necesidades escolares de los niños y niñas la importancia de tener computador en casa y

ha aumentado el número de estudiantes que cuentan con él, lo que permite acceder y complementar su proceso de aprendizaje.

En esta misma línea, se puso de manifiesto el temor de los docentes para asumir nuevos retos en su práctica pedagógica, así como la falta de tiempo y espacios en la institución para el diseño y aplicación de estrategias didácticas que puedan ser integradas al currículo y desarrolladas secuencialmente, en cada uno de los ciclos. No obstante, se ha extendido la capacitación y participación en propuestas complementarias guiadas a la exploración y uso de herramientas interactivas que algunos aplican en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en la creación de nuevas estrategias de enseñanza.

Conclusiones

Este proyecto de innovación demuestra que el videojuego comercial puede ser un recurso didáctico que utilizado con fines pedagógicos despliega y fortalece procesos cognitivos-creativos al interior de la escuela (donde han sido "mitificados"), además se convierte en una propuesta innovadora que contribuye a la trasformación de las prácticas de aprendizaje.

Así mismo es conveniente precisar que los videojuegos constituyen el medio para lograr una transformación de tipo curricular y metodológico que propende por el desarrollo de las habilidades cognitivas en los estudiantes y que pretende mejorar la aplicación de prácticas pedagógicas y didácticas frente a la motivación, dado que el universo de saberes y lenguajes en el cual se desenvuelven es contrario a lo en muchas ocasiones brinda la escuela, que se queda corta en esta línea.

Es posible que con diversos medios digitales cercanos a la realidad de los estudiantes y utilizados durante la experiencia, se mejoren los procesos de aprendizaje y se desarrolle de forma sencilla las habilidades y procesos de pensamiento aunada a factores del juego y la diversión. Sin embargo es fundamental la tarea del docente ya que debe centrarse en el diseño de herramientas pedagógicas para que el

aprender a través de estas, sea una experiencia válida, que permita una transformación en el proceso de aprendizaje, verdaderamente significativo mediante el cual se evidencie un verdadero avance.

También cabe destacar las herramientas para la vida que son indispensables en la formación de los estudiantes y deben estar inmersas en los Ambientes de Aprendizaje, creados dentro las prácticas pedagógicas y didácticas que se establecen al interior de las instituciones con el fin de potenciar habilidades para los ciudadanos alfabetizados del siglo XXI.

Para finalizar, La educación actual demanda de personas competentes con otros requerimientos aparte de los contenidos que han permeado y permanecido durante épocas en los currículos, por ello se hace necesario y ajustarlos a la realidad con una visión futurista. Para esto es evidente que los docentes debemos dejar de lado los prejuicios sobre la tecnología, para transformar los procesos de aprendizaje mediados por ella de forma crítica en procura de una alfabetización mediática.

Referencias Bibliográficas

CHURCHES, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Obtenido de http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php

FELICIA, D. P. (2009). *Videojuegos en el aula. manual para docentes*. Belgica: Hofi Studio (CZ).Recuperado de http://games.eun.org/upload/GIS_HANDBOOK_ES.pdf

FRANCESC, J. S., VERDE PELEATO, I., ROS ROS, C., & BELLVER, M. C. (2012). Actas I Congreso Intenacional Viedeojuegos y Educación. *Los videojuegos en la educación* (pág. 384). Alicante: CIVE.

GROS, B. (2000). La dimensión socioeducativa de los videojuegos. *Edutec.revista electronica de Tecnologia Educativa*.

MAYORGA, C. (2002). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Panamericana.

PRENSKY, M. (2008). La programación será la base de la nueva alfabetización. *Aprendizaje para el nuevo milenio* , 33-40.http://www.

beta.globaleducationforum.org/wp-content/uploads/2012/03/Aprendizaje-para-el-nuevo-milenio-por-Marc-Prensky.pdf

PRENSKY, M. (2010). Nativos e Inmigrantes Digitales Adaptación al castellano del texto original "Digital Natives, Digital Immigrants". *Cuadernos SEK 2.0*, 1-23.Recuperado de : http://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf

TORRENTE, J., MARCHIORI, E., DEL BLANCO, A., SANCHO, P., MARTINEZ, I., MORENO, Y OTROS. (2009). *Fomentando la Creatividad: Creación de Escenarios deAprendizaje Basados en Juegos.Guía para profesores.*España: Pro:active.Recuperado de :http://www.ub.edu/euelearning/proactive/documents/handbook_creative_gbl_es.pdf

VAN ECK, R. (2006). Digital Game Based Learning. It's Not Just the digital natives who are restless. *EDUCASE*, 17-30.

EJE 5

Educación Mediática

5a. Desarrollo de la educación mediática y competencia digital en la educación obligatoria, ¿empezar de cero?

La competencia mediática y el currículum de educación infantil en la comunidad autónoma de cantabria

Paula Renés Arellano
paula.renes@unican.es
Universidad de Cantabria
Antonia Ramírez García
ed1ragaa@uco.es
Universidad de Córdoba
Natalia González Fernández
gonzalen@unican.es
Universidad de Cantabria

Resumen

La sociedad de la información y la comunicación en la que vivimos está generando nuevas estructuras de comunicación e interrelación. En este panorama se precisan ciudadanos competentes ante y hacia los medios, capaces no solo de consumir, sino también de analizar, ser críticos, responsables y productores ante los medios, pasando de ser consumidores a prosumidores. En este sentido, las prácticas educativas también están emergiendo y orientándose hacia nuevas formas de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje

en las que los medios audiovisuales son foco de interés y de estudio. Sin embargo, las peculiaridades curriculares vigentes en la normativa de las diferentes comunidades autónomas muestra escasas evidencias de una de las competencias más importantes en la sociedad mediática en la que estamos, la competencia mediática. Por dicho motivo, en este trabajo se analiza la presencia de la competencia mediática en el currículo de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Cantabria. La estructura del trabajo parte de un marco justificativo y legislativo sobre la educación en medios y la presencia de la misma en el currículo de infantil a través de una mirada a las áreas curriculares, sus objetivos y sus contenidos, con la finalidad de averiguar cómo y de qué manera se evidencia dicha competencia. Por ende, a la luz del análisis realizado, se finaliza reflexionando sobre la necesidad de incorporar la educación en medios en el ámbito educativo, concretamente en la etapa de educación infantil. En este sentido, resulta necesario planificar la acción docente, de manera que se inicie con un análisis de las prescripciones curriculares, al objeto de determinar los elementos del currículum sobre los que se ha de empezar a diseñarla y buscando que la formación integral del alumnado vaya más allá de los contenidos curriculares tradicionales, dando así respuesta a las necesidades y demandas de una sociedad competente en medios.

Abstract

The information society and media in which we live is generating new structures of communication and interaction. In this scenario, you need competent citizens to and from the media, able not only to eat but also to analyze, be critical, responsible and producers in the media from being consumers to prosumers. In this sense, educational practices are also emerging and the direction of new ways to understand the teaching and learning processes in which media are the focus of interest and study. However, the current curricular peculiarities in regional laws show little evidence of one of the most important com-

petitions in the media society in which we, the media competition. For this reason, this paper analyzes the presence of media literacy in the curriculum of Primary Education of the Autonomous Community of Cantabria. The structure of the working part of a legislative framework and supporting media education and the presence of the same child in the curriculum through a look at the curriculum areas, its objectives and its contents, in order to find out how and evidenced how such competition. In light of the analysis is finished reflecting on the need to incorporate media education in education, specifically in early childhood education. In this sense, it is necessary to plan the teaching action, so to start with an analysis of curricular requirements in order to determine the elements of the curriculum on which design it has to start and looking for the integral formation of the students go beyond the traditional curriculum. Which responds to the needs and demands of a responsible society means.

Palabras Clave: Alfabetismo en medios, competencia mediática, currículo, educación.

Keywords: Media Literacy, media competence, curriculum, education.

1. Introducción

En el nuevo marco de alfabetismo en medios no podemos dejar al margen la reflexión y abordaje de los nuevos espacios tecnológicos y audiovisuales en la esfera educativa (Aguaded, 2002).

La Carta Europea de Educación en Medios (Bazalguette, 2007), marcó un antes y un después en los esfuerzos que se están realizando para unificar actuaciones hacia una alfabetización mediática y educación en medios en Europa.

Es por este motivo por el que desde el análisis curricular de la etapa de educación infantil de Cantabria, hemos planteado cómo y de qué manera aparece explícito la presencia de la competencia mediática en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de los dos ciclos de infantil.

2. Educar para ser competentes ante los medios

Vicente-Pedraz (2010) señala que las políticas educativas en el ámbito escolar son las que favorecen y guían el uso responsable de los medios y las nuevas tecnologías, es por dicho motivo por el que consideramos pertinente conocer cómo están presentes los medios en el currículo.

Sin embargo, las dificultades curriculares para abordar la competencia mediática en las aulas es complejo, tal y como se observa en los resultados obtenidos de un estudio en Andalucía (Ramírez, 2010). Destacar también la publicación realizada por Bernabéu (2011) a través de la cual se facilita un guión de cómo analizar cada currículo educativo en función de la presencia de la competencia mediática, distinguiendo la educación con medios como un recurso didáctico de apoyo en el aula, la educación en medios como recurso hacia la expresión de la creatividad personal y la educación ante los medios, siendo éstos transmisores de valores y contravalores.

3. Análisis de la educación mediática en el currículo de educación infantil.

La actual Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), sustentó hace siete años los inicios de un currículo integrador y de calidad, en el que primaba la enseñanza por competencias, el sistema educativo bilingüe, la implantación de las TIC en las aulas o la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. En este trabajo nos hemos centrado en el análisis de la presencia de las TIC y más concretamente, de cómo se abordan los procesos de enseñanza y aprendizaje en materia de educomunicación en la etapa inicial de desarrollo de los niños, en educación infantil.

Es, a partir de la concreción curricular del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, cómo las diferentes comunidades autónomas adaptaron y publicaron sus

correspondientes decretos de concreción curricular en la etapa señalada. Señalar a su vez que la concreción de las enseñanzas del primer ciclo de educación infantil son competencia específica de las diferentes comunidades autónomas, siguiendo las pautas de la LOE (2006) tal y como se especifica en el citado Real Decreto "En virtud de las competencias atribuidas a las administraciones educativas, según los artículos 14.7 y 6.4 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, corresponde a éstas determinar los contenidos educativos del primer ciclo de la educación infantil..."

Específicamente, en la Comunidad Autónoma de Cantabria se publicó el Decreto 143/2007, de 31 de octubre, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria y un año más tarde el Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. En ellos quisiéramos resaltar la presencia de referentes entorno a la competencia digital, el tratamiento de la información y los medios audiovisuales y tecnológicos, que se reduce principalmente al segundo ciclo de educación infantil.

Atendiendo a la introducción del segundo ciclo y concretamente en lo referente al área curricular de Lenguajes: comunicación y representación encontramos que las diferentes formas de comunicación y representación que se integran en esta área son: el lenguaje verbal, el lenguaje artístico, el lenguaje corporal, el lenguaje audiovisual y de las tecnologías de la información y la comunicación. Todos ellos son elementos propios de la educomunicación, a los que se añaden la necesidad de desarrollar entre el alumnado actitudes positivas hacia la propia lengua, favorecer la sensibilidad y la curiosidad por conocer otro tipo de lenguas que facilitan los procesos de comunicación.

Además, en esta introducción el lenguaje audiovisual y las tecnologías de la información y la comunicación presentes en la vida infantil, requieren un tratamiento educativo que, a partir del uso apropiado y crítico, inicie a los niños en la comprensión de los mensajes audiovisuales y en su utilización adecuada. Por todo ello, se enfatiza la necesidad de incorporar las herramientas citadas como

recursos que se puedan utilizar en el aula a través de medios de expresión, información y comunicación.

Siguiendo las aportaciones planteadas, destacar que el artículo 5 del primer ciclo de educación infantil especifica en sus objetivos uno fundamental: Descubrir, experimentar, interpretar y utilizar diversas formas de comunicación y representación, tales como los lenguajes musical, gestual, plástico, audiovisual y de las tecnologías de la información y la comunicación, desarrollando, de forma progresiva, actitudes de cooperación y ayuda a los demás.

Analizando los objetivos planteados, podemos comprobar cómo está presente la educación mediática en cada uno de ellos, favoreciendo procesos de aprendizaje por parte del alumnado en el análisis y desarrollo crítico ante los medios (Scheuer, 2009)

Asimismo, la consecución de objetivos debe estar ligada con el desarrollo de los diversos contenidos curriculares.

Atendiendo a los criterios de evaluación del primer ciclo del área de lenguajes: comunicación y representación se hace referencia a lo siguiente: *(…) Las diferentes formas de comunicación y representación que se integran en este ámbito son: El lenguaje verbal, el lenguaje plástico, el lenguaje musical, el lenguaje corporal, el lenguaje audiovisual y el lenguaje de las tecnologías de la información y la comunicación. (…) Igualmente, el lenguaje audiovisual y el de las tecnologías de la información y la comunicación presentes en la vida infantil requieren un tratamiento educativo que, a partir del uso, inicie a niños en la comprensión de los mensajes audiovisuales y en su utilización adecuada.*

En este sentido también se hace referencia a que todos estos lenguajes (verbal, plástico, musical, corporal, audiovisual y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación) contribuyen al desarrollo de la imaginación y creatividad del niño, construyendo su identidad personal y su percepción de la realidad.

4. Conclusiones

Como se ha podido apreciar, prácticamente en todas las áreas se encuentran referencias curriculares a la educación mediática y al

tratamiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la etapa de educación infantil.

Asimismo, se presenta mayor atención en el área de los lenguajes frente al resto de materia curriculares, favoreciendo el desarrollo de habilidades y competencias mediáticas en el niño.

Si bien es cierto, que legislativamente aparecen alusiones a la necesidad de formar en contenidos curriculares específicos de cada área ligados a los medios audiovisuales; ahora, parece sustancial plantearse cómo se está procediendo a la implementación de los mismos en las aulas. En otras palabras, ¿se están abordando los contenidos en las aulas? En esta línea sería interesante analizar cuáles son las estructuras y planificaciones curriculares, qué dificultades y ventajas se están generando y cómo son esos procesos de enseñanza y aprendizaje.

5. Referencias bibliográficas

AGUADED, I. (2002). Nuevos escenarios en los contextos educativos: la sociedad postmoderna, del consumo y la comunicación. Ágora Digital, 3, 1-19. Disponible el 08/09/2013 en http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/03/03-articulos/monografico/pdf3/aguaded.PDF

BAZALGUETTE, C. (2007). Carta Europea de Educación en Medios (Bruselas). *Comunicar,* 28, 137-142. Disponible el 08/09/2013 en http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/158/15802819.pdf

BERNABEU, N.; ESTEBAN, N.; GALLEGO, L. & ROSALES, A. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas. Proyecto Mediascopio Prensa.* La lectura de la prensa escrita en el aula. Madrid: MEC.

DECRETO 143/2007, de 31 de octubre, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Disponible el 08/09/2013 en http://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=124522

DECRETO 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad

Autónoma de Cantabria. Disponible el 08/09/2013 en http://www.educantabria.es/etapas_educativas/normativa_y_legislacion_de_etapas_educativas/educacion-infantil/curriculo-del-segundo-ciclo-de-educacion-infantil

RAMÍREZ, A. (2010). Los medios de comunicación y la operativización de las competencias básicas en educación primaria. *Ed.UCO revista de Investigación Educativa*, 4, 111-127.

SCHEUER, M. (2009). Prólogo, *Comunicar*, XVI, 32, 15-16.

VICENTE-PEDRAZ, M. (2010). Escuela y Educación física en el contexto de la enseñanza por competencias. Reflexiones genealógicas desde la pedagogía crítica. *Revista Cultura, Ciencia y Deporte*, 6, 161-170.

La competencia mediática en el currículo de secundaria

Águeda Delgado Ponce
Mª Amor Pérez Rodríguez
Universidad de Huelva

Resumen

La influencia que ejercen los medios de comunicación y las tecnologías en la sociedad actual está más que demostrada, sin embargo, las acciones existentes en el ámbito de la alfabetización mediática surgen prioritariamente de instituciones y grupos concretos, así como de la voluntad personal de algunos profesores, sin mucho apoyo por parte de las autoridades competentes. Si nos centramos en el contexto formal, podemos decir que la educación sigue, y cada vez más, desconectada de la realidad que la circunda. Los planes del Gobierno y las Autonomías sobre la integración de las tecnologías, la dotación de los centros, en pocos casos han venido acompañados de procesos alfabetizadores, y con la llegada de la crisis económica el mantenimiento de terminales y demás herramientas trae consigo más problemas que bondades. A esto se une que las cada vez más comunes reformas educativas, no atienden de manera adecuada las necesidades reales de alumnos y profesores que tienen que aprender y enseñar en instituciones obsoletas que han quedado ancladas en la época industrial. En este aspecto, nuestra comunicación realiza un análisis del currículo de enseñanza secundaria obligatoria estatal, en cada una de las mate-

rias, en relación a la competencia mediática, como convergencia de lo digital y lo audiovisual, atendiendo a las distintas dimensiones de ésta; para comprobar un tratamiento desigual de los distintos aspectos involucrados en lo que entendemos como competencia mediática y desde las diferentes áreas, que centran su interés principalmente en el uso de las tecnologías y los medios como herramientas de aprendizaje, más allá de la creación, la comunicación y del desarrollo de la capacidad crítica y participativa, aspectos de gran importancia, sobre todo en la etapa de la adolescencia, para una integración efectiva en el mundo actual, dominado por la influencia de las pantallas.

Palabras clave: Competencia mediática, currículo, educación obligatoria, ESO.

1. El desarrollo de las competencias en la Sociedad de la Información

La sociedad actual supone una época de grandes cambios que se suceden rápidamente. Las relaciones de poder, la economía global, los avances tecnológicos están afectando a nuestra manera de actuar y de percibir el mundo. En este escenario, en el que la información está disponible en cualquier lugar y momento, se crea y se consume a una velocidad vertiginosa, en el que nos comunicamos desde cualquier lugar y utilizando distintos lenguajes; las exigencias a los ciudadanos no son las mismas que en épocas anteriores. Ahora que lo más importante no son los conceptos, la información en sí misma, sino los procesos, saber buscar, gestionar y transformar esa información en conocimiento, se plantean nuevos retos a la educación, presentándose como meta de los procesos de enseñanza y aprendizaje la adquisición de determinadas competencias.

Esta noción que surge en el ámbito laboral, se ha venido enriqueciendo en el mundo educativo a raíz de diversos documentos hasta llegar a un estudio de las competencias desde la perspectiva del constructivismo social y con una visión holística que se desprende del informe DeSeCo (2003).

De este modo, las competencias se entienden «como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano» (Tobón, 2005: 47).

No obstante, es entre las acciones que la Unión Europea inicia en el Consejo de Lisboa de 20001 y el informe «Educación y Formación 2010. Competencias Clave»2, donde se encuentra el referente más directo para la concreción de las competencias básicas de nuestra actual legislación educativa, aunque adaptándolo a las circunstancias específicas y a las características de su sistema educativo (MEC, 2006b). Así, La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación introduce como novedad en la organización del sistema educativo la inclusión de las competencias básicas, entendidas como «aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida». Es entre estas competencias y para conseguir la finalidad que se propone la Educación Secundaria donde se hace necesaria la inclusión de la competencia mediática.

---

1. Se pueden consultar los documentos de los distintos Consejos (Lisboa 2000, Estocolmo 2001 y Barcelona 2002) en http://europa.eu/european-council/index_en.htm.
2. Comisión Europea (2004). «Educación y Formación 2010» grupo de trabajo B «Competencias clave». Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Un marco de referencia europeo. En diciembre de 2006 se hará público en el Diario Oficial de la Unión Europea la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

2. La competencia mediática

La atención a la competencia mediática resulta imprescindible cuando gran parte de la información, de las ideas y las emociones son expresadas a través de la forma audiovisual y digital. Estamos inmersos en una sociedad mediatizada, donde los *media* son un aspecto clave en el conocimiento del mundo y uno de los principales ámbitos en que se forjan las relaciones ciudadanas (Pérez Tornero, 2003); esto demanda personas competentes en el uso eficaz y seguro de los medios, para lo que se hace indispensable una educación, no sólo desde la recepción, desde la decodificación sino a través de la creación, del manejo de los distintos lenguajes y del análisis crítico.

Acorde con las demandas sociales actuales y la tendencia hacia la digitalización, hablamos de competencia mediática como convergencia de lo digital y audiovisual, como se puede observar también en la definición de distintos organismos. De este modo, la Comisión Europea se refiere a todos los medios de comunicación con el término de alfabetización mediática (media literacy) como podemos comprobar en la definición adoptada por la Comisión Europea en 2007:

«La alfabetización mediática puede ser definida como la habilidad de acceder, analizar y evaluar el poder de las imágenes, sonidos y mensajes, a los que nos enfrentamos actualmente en nuestra actividad cotidiana, y que son una parte importante de nuestra cultura contemporánea, así como la habilidad de comunicar de un modo competente mediante los medios disponibles a nuestro alcance. La alfabetización mediática tiene que ver con todos los soportes mediáticos, incluyendo televisión y películas, así como radio, música, medios de prensa, Internet y cualquier otro tipo de tecnologías digitales diseñadas para la comunicación».

La Alianza de Civilizaciones de la ONU que también utiliza el término de *media literacy,* bajo el cual se incluyen los medios tradicionales, lo digital y la educación.

Y, finalmente, la UNESCO que tradicionalmente habló de «educación en medios», luego de «alfabetización informativa» y «digital» y ahora ensaya el híbrido «alfabetización mediática e informativa»

como se puede ver en sus más recientes documentos (e.g. Teacher Training curricula for Media and Information Literacy). Pero la tendencia es la misma que la de los anteriores: subrayar la convergencia conceptual para describir el evidente fenómeno «todo digital» (Pérez Tornero, 2008).

Esta convergencia, además se refleja en los conocimientos, las habilidades y las actitudes implicados en la competencia mediática. De este modo, siguiendo la propuesta de Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012), podemos señalar como aspectos más relevantes de la competencia mediática diez dimensiones distribuidas piramidalmente (imagen) en tres âmbitos, en tanto las dimensiones que aparecen en la base son necesarias para el desarrollo de las que se encuentran en el punto más alto. El ámbito del conocimiento comprende: *política e industria mediática*, *procesos de producción*, *tecnología*, *lenguaje*, y *acceso y obtención de información*. El ámbito de la comprensión reúne las dimensiones de: *recepción y comprensión,* e *ideología y valores*. Finalmente, en la cúspide, en la expresión, situamos: *comunicación*, *creación* y *participación ciudadana*.

FIGURA 1. DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA



3. La competencia mediática en el currículo de Educación Secundaria Básica

En el marco general, la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), no obstante, recoge la educación mediática entre los principios pedagógicos de las distintas etapas educativas. De este modo, el texto dice que «En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente [...] a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje...» (Art. 14.3). Y para Educación Primaria y Secundaria que «Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas» (Art. 19.2; 24.7 y 25.5). Principios estos que se concretan en los decretos de enseñanzas mínimas que regulan los currículos de las diferentes etapas, a través de los objetivos y contenidos de las distintas áreas y de la definición de las Competencias Básicas.

Siguiendo las indicaciones europeas, en el Anexo I de los Reales Decretos, tanto de primaria como de secundaria, se incluyen ocho competencias que difieren en parte de las aportadas por el marco de referencia, de las cuales, el Tratamiento de la información y competencia digital sería la que más directamente se relaciona con el desarrollo de la educación mediática. Según la define la propia normativa, ésta consistiría en «disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse». Concretamente, el núcleo de la alfabetización mediática lo encontraríamos, siguiendo a Aparici et al. (2010: 20), en «el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones

y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse», en definitiva, el dominio de los diferentes lenguajes y soportes y su aplicación a la comprensión, la interpretación crítica, la comunicación y la expresión.

En lo que se refiere al tratamiento de la educación mediática desde las distintas áreas, si hacemos un repaso pormenorizado del currículo de Secundaria, podemos observar cómo se realiza un tratamiento desigual dentro de los objetivos y contenidos de las distintas áreas. Por una parte, podemos encontrar que las dimensiones de la competencia mediática se trabajan como objetos de conocimiento y formas de expresión, así en el área de Lengua Castellana y Literatura, Música o Educación Plástica y Visual; y por otro lado, como meros instrumentos para llegar a otros fines, de este modo las encontramos en las materias de Matemáticas.

TABLA I. PRESENCIA DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN LA ESO

Asignatura	Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación	Dimensiones de la competencia mediática
Ciencias de la naturaleza	4. Obtener información sobre temas científicos, utilizando distintas fuentes, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, y emplearla, valorando su contenido, para fundamentar y orientar trabajos sobre temas científicos.	- Utilización de los medios de comunicación y las tecnologías para seleccionar y obtener información… - Interpretación de información… - Búsqueda y selección de información utilizando las TIC y otras fuentes…	- Recopilar información procedente de diversas fuentes documentales…	Acceso y obtención de información Comprensión y recepción
Ciencias sociales, Geografía e Historia	9. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.	- Búsqueda, obtención y selección de información del entorno, de fuentes (…) audiovisuales y proporcionadas por las tecnologías de la información. - Elaboración escrita de la información obtenida. - Realización de trabajos de síntesis o de indagación, utilizando información de fuentes variadas - Los medios de comunicación y su influencia.	- Realizar de forma individual y en grupo un trabajo sencillo de carácter descriptivo sobre algún hecho o tema, utilizando fuentes diversas (observación, prensa, bibliografía, páginas web, etc.)… - Utilizar fuentes diversas para obtener, relacionar y procesar información sobre hechos sociales y comunicar las conclusiones empleando para ello las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.	Acceso y obtención de información Comprensión y recepción Ideología y valores Creación Comunicación
Educación Física		- Actitud crítica frente al tratamiento de determinadas prácticas corporales por los medios de comunicación.	- Manifestar una actitud crítica ante las prácticas y valoraciones que se hacen del deporte y del cuerpo a través de los diferentes medios de comunicación.	Ideología y valores

Educación plástica y visual	1. Observar, percibir, comprender e interpretar de forma crítica las imágenes del entorno natural y cultural, siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales. 3. Comprender las relaciones del lenguaje plástico y visual con otros leguajes y elegir la fórmula expresiva más adecuada en función de las necesidades de comunicación. 6. Utilizar las diversas técnicas plásticas y visuales y las Tecnologías de la Información y la comunicación para aplicarlas en las propias creaciones.	- Identificación del lenguaje visual y plástico en prensa, publicidad y televisión. - Estudio y experimentación a través de los procesos, técnicas y procedimientos propios de la fotografía, el vídeo y el cine, para producir mensajes visuales. - Experimentación y utilización de recursos informáticos y las tecnologías para la búsqueda y creación de imágenes plásticas. - Actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas por la publicidad y rechazo de los elementos de la misma que suponen discriminación sexual, social o racial. - Reconocimiento y valoración del papel de la imagen en nuestro tiempo. - Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en las propias producciones. - Sintaxis de los lenguajes visuales de la publicidad y del lenguaje cinematográfico y videográfico. - Reconocimiento y lectura de imágenes de la publicidad, de vídeo y multimedia. - Técnicas de expresión gráfico-plásticas aplicadas a la animación e interactividad. - Aplicación de la imagen animada en formas multimedia.	- Diferenciar y reconocer los procesos, técnicas, estrategias y materiales en imágenes del entorno audiovisual y multimedia. - Elaborar y participar, activamente, en proyectos de creación visual cooperativos… - Utilizar recursos informáticos y las tecnologías de la información y la comunicación - Utilizar la sintaxis propia de las formas visuales del diseño y la publicidad para realizar proyectos concretos. - Elaborar obras multimedia y producciones videográficas utilizando las técnicas adecuadas al medio. - Reconocer y leer imágenes, obras y objetos de los entornos visuales (obras de arte, diseño, multimedia, etc.).	Acceso y obtención de información Lenguaje Tecnología Ideología y valores Creación

Lengua castellana y Literatura	7. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.	- Comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación audiovisual - Exposición de la información tomada de los medios de comunicación - Presentación de informaciones con ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. - Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de información y de modelos para la composición escrita. - Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación. - Composición de textos propios de los medios de comunicación. - Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital - Utilización progresivamente autónoma de bibliotecas virtuales. - Uso progresivamente autónomo de diccionarios y de correctores ortográficos de los procesadores de textos.	- Captar la idea global de informaciones oídas en radio o en TV y seguir instrucciones poco complejas para realizar tareas de aprendizaje. - Realizar narraciones orales con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. - Narrar, exponer, explicar, resumir y comentar, en soporte papel o digital. - Componer textos, en soporte papel o digital.	Acceso y obtención de información Tecnologías Comprensión y recepción Ideología y valores Creación Comunicación

Lengua extranjera	7. Utilizar estrategias de aprendizaje y todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, seleccionar y presentar información oralmente y por escrito.	Comprensión general e identificación de informaciones especificas en diferentes textos, en soporte papel y digital. - Interés por cuidar la presentación de los textos escritos en soporte papel y digital. - Uso de recursos para el aprendizaje como tecnologías de la información y la comunicación. - Obtención de la información por diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y la comunicación. - Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos utilizando soporte papel o medios digitales. - Escucha y comprensión de mensajes sencillos emitidos por los medios audiovisuales pronunciados con lentitud y claridad.	- Comprender la idea general y las informaciones específicas más relevantes de textos orales, emitidos cara a cara o por medios audiovisuales. - Redactar textos breves en diferentes soportes. - Usar de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación para buscar información, producir mensajes a partir de modelos y para establecer relaciones personales, mostrando interés por su uso.	Acceso y obtención de información Recepción y comprensión Comunicación Creación Tecnología
Matemáticas	4. Identificar los elementos matemáticos (datos estadísticos, geométricos, gráficos, cálculos, etc.) presentes en los medios de comunicación, Internet, publicidad u otras fuentes de información. 6. Utilizar de forma adecuada los distintos medios tecnológicos (calculadoras, ordenadores, etc.) tanto para realizar cálculos como para buscar, tratar y representar informaciones de índole diversa y también como ayuda en el aprendizaje.	- Empleo de herramientas informáticas para construir, simular e investigar relaciones entre elementos geométricos. - Uso de las tecnologías de la información para el análisis conceptual y reconocimiento de propiedades de funciones y gráficas.		Acceso y obtención de información Tecnología

Música	1. Utilizar la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos y recursos tecnológicos para expresar ideas y sentimientos, enriqueciendo las propias posibilidades de comunicación y respetando otras formas distintas de expresión. 5. Utilizar de forma autónoma diversas fuentes de información medios audiovisuales, Internet, textos, partituras y otros recursos gráficos-para el conocimiento y disfrute de la música. 6. Conocer y utilizar diferentes medios audiovisuales y tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la producción musical, valorando su contribución a las distintas actividades musicales y al aprendizaje autónomo de la música. 8. Comprender y apreciar las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes y ámbitos de conocimiento, así como la función y significado de la música en diferentes producciones artísticas y audiovisuales y en los medios de comunicación.	- Utilización de medios audiovisuales y tecnologías, para la comprensión de la música escuchada. - Utilización de recursos informáticos y otros dispositivos electrónicos en los procesos de creación musical. - El sonido y la música en los medios audiovisuales y en las tecnologías de la información y la comunicación. - Valoración de los recursos tecnológicos como instrumentos para el conocimiento y disfrute de la música. - La música al servicio de otros lenguajes: corporal, teatral, cinematográfico, radiofónico, publicitario. Análisis de la música utilizada en diferentes tipos de espectáculos y producciones audiovisuales. - La audición de música en la vida cotidiana, en los espectáculos y en los medios audiovisuales. - Utilización de distintas fuentes de información - La música en los medios de comunicación. - La edición, la comercialización y la difusión de la música. Nuevas modalidades de distribución de la música y sus consecuencias para los profesionales de la música y la industria musical.	- Utilizar con autonomía algunos de los recursos tecnológicos disponibles, demostrando un conocimiento básico de las técnicas y procedimientos necesarios para grabar y reproducir música y para realizar sencillas producciones audiovisuales. - Explicar algunas de las funciones que cumple la música en la vida de las personas y en la sociedad. - Sonorizar una secuencia de imágenes fijas o en movimiento utilizando diferentes recursos informáticos.	Acceso y obtención de la información Política e industria mediática. Lenguaje Tecnologías Creación

	- Utilización de dispositivos electrónicos, recursos de Internet y «software» musical de distintas características. - Aplicación de diferentes técnicas de grabación, analógica y digital. - Análisis de las funciones de la música en distintas producciones audiovisuales. - Valoración crítica de la utilización de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la creación, la interpretación, el registro y la difusión.

Aunque no en cada una de las áreas, sí podemos observar cómo de una manera transversal se trabajan la mayoría de las dimensiones, no obstante, el tratamiento es muy parcial y segmentado, lo que dificulta una visión completa y adecuada que lleve consigo la adquisición de la competencia mediática.

En relación a las distintas dimensiones de la competencia mediática, podemos señalar cómo en la mayoría de los casos se utilizan las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas en la búsqueda de información. Junto a esta, la comprensión de las informaciones halladas y su uso en la creación de textos son los contenidos que más se observan en relación a la alfabetización mediática.

La comunicación, tanto de informaciones como con otras personas aparece en las asignaturas de lenguas (castellana y extranjera) aunque sin atender a las características propias de esta comunicación o de sus nuevas formas.

Y por último, se trata la dimensión del lenguaje sobre todo visual y musical en las áreas específicas de educación plástica y visual y música, respectivamente.

Se abordan, por tanto, aspectos de la competencia mediática aunque no como contenidos de aprendizaje y dejando de lado aspectos tan importantes para la incorporación efectiva en la sociedad actual como la capacidad crítica, la emoción y la participación ciudadana.

4. Conclusiones

Teniendo en cuenta todos los aspectos que hemos venido viendo, podemos concluir, siguiendo a Aguaded y Delgado-Ponce (2012), que el papel que tiene la educación mediática en el currículo, no es ni suficiente, ni comparable con la presencia y la influencia de los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación en todos los ámbitos de nuestra vida. Educar en medios sigue siendo una opción voluntaria de centros y de profesores que lo llevan a cabo de forma personal y con

referentes pedagógicos poco claros y escasamente estructurados (Grupo Spectus). A esto, se une que el modelo de escuela que tenemos no ha sufrido muchos cambios desde la revolución industrial. Los programas escolares, el ritmo diario de un aula, la mentalidad del profesor, los tiempos y los espacios del quehacer educativo siguen estando organizados alrededor de una cultura impresa (Gabelas, 2007) de la que cada vez quedan menos ejemplos en la sociedad actual. Se sigue echando en falta una integración efectiva y coherente con los nuevos tiempos que involucre además a las familias, a la sociedad civil, los medios de comunicación y la ciudadanía, como responsables también en una educación mediática imprescindible.

5. Bibliografía

AGUADED, J.I. & DELGADO-PONCE, Á. (2012). La media education in Spagna. Media Education, 3 (1).

APARICI, R. & AL. (2010), *La educación mediática en la escuela 2.0*. Dirección de Internet: http://ntic.educacion.es/w3/web_20/informes/educacion_mediatica_e20_julio20010.pdf [Acceso 14.11.2011]

GABELAS, J.A. (2007), *Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España,* "Comunicar"*,* n. 28, pp. 69-73.

MEC (2006a). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 106.

MEC (2006b). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE*,* 293.

PÉREZ-RODRÍGUEZ, M.A. Y DELGADO-PONCE, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática. Dimensiones e indicadores para un planteamiento didáctico convergente. Comunicar, 39, pp. 25-34.

PÉREZ TORNERO, J.M. (2008). Alfabetización digital y mediática: Convergencia conceptual. En Pérez Tornero, *Pensamiento crítico*

y comunicación. (http://jmtornero.wordpress.com/tag/afabetizacion-mediatica/) (25-03-11).

PÉREZ TORNERO, J.M. (2003). Educación en medios: perspectivas y estrategias. En Aguaded, J.I. (dir.) *Luces en el laberinto audiovisual. Edu-comunicación en un mundo global*. Huelva: Universidad de Huelva; 57-69.

TOBÓN, S. (2005). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe.

Comparación de los perfiles de alfabetización digital y brecha según sexo, perfiles de edades, nivel socioeconómico (nse) y zona geográfica considerando factores del entorno (fe) y factores personales (fp) en el marco del bicentenario de chile.

Arias Cerón, Miguel[3]
Área de Investigación Consultora Divergente y Proyecto

Resumen

La brecha de acceso a las nuevas tecnologías se presenta entre grupos de distinto nivel socio económico, tipo de educación (Martínez y Bermúdez, 2012) nivel técnico, urbano, rural y entre las distintas generaciones en la era digital (Arias, 2010; Menjívar, 2010).

3. Psicólogo fundador del Proyecto SerDigital.cl, doctorando en Psicología y Educación, Universidad de Granada, Diplomado en Responsabilidad Social Corporativa y Empresarial. Director de Consultora Divergente. En twitter @MiguelArias

Por este motivo es relevante estudiar si los diversos colectivos o grupos humanos se apropian o no de las nuevas tecnologías (Gros y Contreras, 2006; Echeverría 2008) considerando distintas dimensiones, desde las tecnologías duras o Factores del Entorno y Tecnología Sociales o Personales. Por esto es relevante identificar como se presentan los perfiles de Alfabetización Digital en Chile en el Bicentenario, según sexo, perfiles de edades, Nivel Socioeconómico (NSE) y Zona Geográfica en dos dimensiones, considerando desde Factores del Entorno (FE) a Factores Personales (FP) con el aporte de más de 18 mil chilenos y chilenas con una muestra ponderada de 15.510[4].

Palabras clave: Alfabetización Digital, Brecha Digital, Redes Sociales, Usuarios, Tecnología Digital.

I . Presentación

La humanidad experimenta un momento histórico de cambios denominado la *Revolución Digital*, un escenario sociotecnológico emergente, con uso masivo de Internet (UE, 2010) mayor número de teléfonos móviles (Ojeda, 2010; Melamuda y Oteroa 2011), "niños informatizados" (Ferreiro, 2011) en un sector creciente de la población. El acceso al escenario y experiencia digital permite el aprendizaje de códigos, significados y herramientas psicológicas propias de esta dimensión de realidad emergente muchas veces invisible. En la Alfabetización Digital se puede identificar distintos modelos frente a la brecha digital, con distintos conceptos, ángulos y visión de ser humano; desde la brecha con foco en el acceso, infraestructura o tenencia de "dispositivos tecnológicos duros" al manejo de herramientas psicológicas específicas como expectativa

4. La investigación se realiza en el marco del Bicentenario en Chile con el patrocinio de UNICEF, Enlaces (MINEDUC) y Comisión Bicentenario (Gobierno de Chile) y es desarrollada por Consultora Divergente www.divergente.cl y Proyecto www.serdigital.cl el año 2010-2011. Los datos específicos según Rango de Edad, NSE y Zona Geográfica no se han publicado en otro medio académico (inéditos) y actualmente se prepara su artículo para publicación.

de autoeficacia en medios digitales como redes sociales o "dispositivos tecnológicos blandos", participación ciudadana, generación de contenidos digitales o pensamiento universal y crítico. Frente a los distintos modelos de Alfabetización Digital y conceptos relacionados como; Alfabetización Informacional, Alfabetización Mediática, Competencias Digitales, Media Literacy, Digital Literacy o Information Literacy. La presente investigación establece foco en lo humano, social y contextual (bio-psio-social). Como ya señaló Vygotski en 1927 (*Principio Vygotski*) Las *herramientas psicológicas superiores* son *herramientas socioculturales* (Vygotski, 2000), por esto el análisis debe realizarse desde una perspectiva social y contextual (Vygotski, 1962, en Bandura, Barbaranelli, Vittorio & Pastorelli, 1996) considerando tanto a) *factores del entorno*, b) *factores personales* y c) *su relación*.

La sumatoria de cambios sociotecnológicos ponen sobre la discusión en Europa, Asia, EEUU y Latinoamérica, la relevancia de la *Alfabetización Digital* (Bawden, 2002; Bruce, 2003) como vía para alcanzar la equidad de los países y sus ciudadanos (Silvera, 2005). Desde este encuadre emergen preguntas como ¿donde ocurren las mayores brechas y oportunidades en los perfiles de *Alfabetización Digital* de los ciudadanos y distintos grupos?, ¿cómo potenciar estos nuevos códigos desde políticas públicas?, ¿cómo se enfrentan los nuevos riesgos con leyes eficientes y efectivas para proteger a los menores frente el ciberbullying, grooming o sexting con un pensamiento más allá de lo territorial? Este escenario explicita la necesidad de decisiones estratégicas materializadas en ejes de acción contenidos en las llamadas *Agendas Digitales* de cada gobierno o comunidad política. En esta dirección, la Unión Europea estableció, en la cumbre de Lisboa del año 2000, una estrategia para el desarrollo de la sociedad de la información. Se fijaron prioridades y objetivos como a) dar acceso a la juventud europea a la era digital, b) abaratar el costo de Internet, c) alcanzar una red rápida para investigadores, estudiantes y la salud (Pérez y Martínez, 2011).

En "alfabetización" existen distintas aproximaciones y modelos. Algunos modelos la utilizan con apellido como la Alfabetización Digital, Alfabetización en Medios o Mediática, Ciberalfabetización,

Alfabetización Multimedia, Alfabetización Informacional, Alfabetización en Internet, Alfabetización para la ciudadanía en SCI, entre otras, generando tanto caminos, cruces y descendientes como apellidos posibles. Durante las últimas tres décadas, el concepto y término Alfabetización Informacional (ALFIN) ha vivido un proceso de evolución en interrelación con otros términos y conceptos (Markauskaite, 2006 en Pinto, Uribe, Gómez y Cordón, 2011).

Dentro de cada clasificación se encuentran distintas subclasificaciones y relaciones, como la que señala Bruce el 2003, donde describe siete distintas caras de la Alfabetización en Información a) La concepción basada en las tecnologías de información, b) la concepción basada en fuentes de información, c) La concepción basada en la información como proceso, d) La concepción basada en el control de la información. e) La concepción basada en la construcción de conocimiento, f) la concepción basada en la extensión del conocimiento y g) La concepción basada en el saber. Como señala Bawden, el término "Alfabetización en Redes" fue introducido por McClure en 1994, que lo definió como la capacidad de identificar, acceder, y utilizar la información electrónica procedente de la red (Bawden, 2002); definición que no difiere mucho de la Alfabetización en Internet si cambiamos la palabra red por internet. Desde el modelo de la Alfabetización en Información se define como un conjunto de aptitudes para localizar, manejar y utilizar la información de forma eficaz para una gran variedad de finalidades (Bruce 2003).

Los perfiles de Alfabetización Digital se establecen desde el marco conceptual e indicadores de a) *"Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels"* (Unión Europea, 2009), b) la investigación "*Radiografía del Chile Digital 2.0 en el Bicentenario*" (Arias, 2010) donde se consideran la relación de los a) Factores del Entorno (FE); como recursos tecnológicos, acceso a internet y conectividad digital, uso/tenencia de recursos tecnológicos, tipo de administración o tipo de colegio y b) Factores Competencias Personales (FP), considerando a) recursos humanos o sociales b) recursos funcionales o técnicos y c) recursos metodológicos en dos dimensiones de Alfabetización Digital.

II. Estudio empíricO

Objetivo general

Comparar los Perfiles de Alfabetización Digital según; Sexo, Perfiles de Edad, NSE y Zona Geográfica identificando las Brechas en los distintos grupos a nivel nacional considerando Factores del Entorno FE y Factores Personales FP.

Descripción, población y muestra

Estudio de tipo descriptivo, con un diseño no experimental transaccional, en el cual la recolección de información se realizó en un solo momento. El análisis busca identificar los perfiles y niveles de Alfabetización Digital según Género, NSE, Perfil de Edad a nivel nacional.

TABLA 1: FRECUENCIA Y PORCENTAJES QUE REPRESENTA CADA CUOTA RESPECTO DEL TAMAÑO TOTAL DE LA MUESTRA

	Hombres		Mujeres		Total	
	N	%	N	%	N	%
Niños/as	697	4,49	998	6,43	1695	10,93
Adolescentes	2408	15,53	4416	28,47	6824	44,00
Jóvenes	2123	13,69	3360	21,66	5483	35,35
Adulto Joven	265	1,71	435	2,80	700	4,51
Adulto	154	0,99	369	2,38	523	3,37
Más de 50	104	0,67	181	1,17	285	1,84
Total	5751	37,08	9759	62,92	15510	100,00

La muestra es no probabilística ponderada para tratamiento semiprobabilístico. La muestra no paramétrica a nivel nacional, con representación en las distintas cuotas y grupos de edades, permite la ponderación y el tratamiento de la muestra con características semiprobabilísticas y sus propiedades investigativas. Muestra ponderada: total 15.510.

Confianza y error de muestreo: Se pondera la muestra y el tamaño total de la muestra ponderada se mantiene igual al de la inicial, la cual se calculó con un 95% de confianza y 1% de error de muestreo.

A continuación se exponen las categorías de las variables de segmentación utilizadas para estructurar los resultados. Cada una de ellas se presenta con su rango de valores o las características que incluye. Se utilizará la variable Sexo, Zona geográfica (regiones), Zona Región Metropolitana, Perfil Edad y NSE.

- Perfiles de edad, la cual se estructura a partir de la edad en años de los sujetos

TABLA 2: CATEGORIZACIÓN DE LA EDAD A PARTIR DE LOS INTERVALOS

Perfiles de Edad	Edad
Niños/as	5 a 9 años
Adolescentes	10 a 14 años
Jóvenes	15 a 29 años
Jóvenes Adultos	30 a 39 años
Adultos	40 a 49 años
Mayores de 50 años	50 a más años

- Zonas Región Metropolitana, que se estructura a partir de las comunas y su ubicación geográfica.

TABLA 3: CATEGORIZACIÓN ZONA DE LA REGIÓN METROPOLITANA SEGÚN COMUNAS

Zonas Región Metropolitana	Comunas
Santiago Centro	Santiago Centro, Independencia, Recoleta
Santiago Poniente	Cerro Navia, Colina, Curacaví, Estación Central, Huechuraba, Lampa, Lo Prado, Pudahuel, Quilicura, Quinta Normal, Renca, Til Til, Conchalí, Melipilla, San Pedro, Alhué, María Pinto, Maipú, Cerrillos, Padre Hurtado, Peñaflor, Talagante, El Monte, Isla de Maipo.

Santiago Oriente	Providencia, Las Condes, Vitacura, Lo Barnechea, Ñuñoa, La Reina, Macul, Peñalolén, La Florida, Puente Alto, Pirque, San José de Maipo
Santiago Sur	Sam Miguel, La Cisterna, San Joaquín, Pedro Aguirre Cerda, Lo Espejo, La Granja, La Pintana, San Ramón, San Bernardo, Calera de Tango, Buin, Paine, EL Bosque

- Tipo de Perfil de Usuario en Redes Sociales, que se estructura a partir de los días que pasan conectado a la plataforma.

TABLA 4: CATEGORIZACIÓN DE TIPO DE PERFIL DE USUARIO EN REDES SOCIALES, SEGÚN DÍAS DE USO

Nivel de Conectividad	Días de uso
Abandona	0 días
Light	1 a 3 días
Normal	4 a 5 días
Strong	6 a 7 días

- Nivel Socioeconómico, que se estructura a partir del ingreso Promedio Familiar y el Tipo de dependencia del establecimiento Educacional.

TABLA 5: CATEGORIZACIÓN DE TIPO DE USUARIO EN REDES SOCIALES, SEGÚN DÍAS DE USO

Nivel Socioeconómico	Ingreso Familiar	Tipo de Dependencia Establecimiento Educacional
ABC1	Más de 1.800.001	Particular Privado
C2	Entre800.001 y 1.800.000	Particular Subvencionado
C3	Entre 400.001 y 800.000	Particular Subvencionado
D	Entre 200.001 y 400.000	Municipal
E	Menos de 200.000	Municipal

Resultados

Dimensión 1, Componente 1 (FE): Uso y Tenencia de Tecnología Digital.

TABLA 6: DISTRIBUCIÓN DIMENSIÓN 1, COMPONENTE 1, USO Y TENENCIA DE TECNOLOGÍA DIGITAL EN FUNCIÓN DEL SEXO, PERFILES DE EDAD, NSE, ZONA GEOGRÁFICAS, ZONAS REGIÓN METROPOLITANA Y MUESTRA TOTAL.

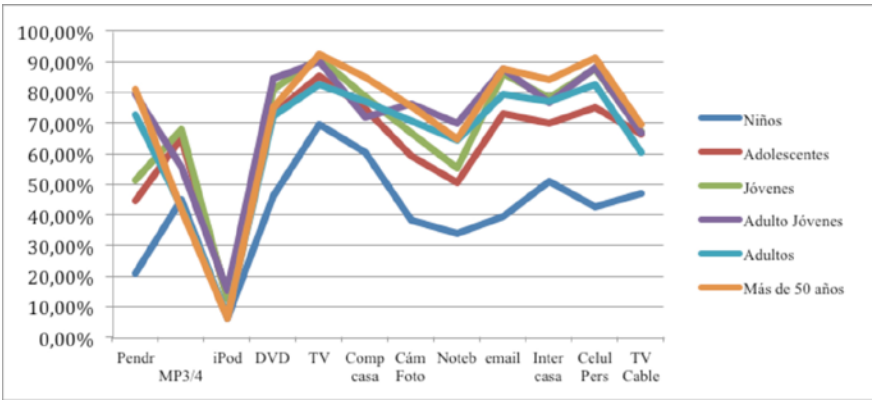
	Dispositivos Digitales											
	Pendr	MP3/4	iPod	DVD	TV	Comp casa	Cám Foto	Noteb	email	Inter casa	Celul Pers	TV Cable
Sexo												
Mujeres	47,7%	61,7%	10,2%	73,9%	86,1%	73,2%	62,2%	51,5%	76%	70,7%	79,4%	63,3%
Hombres	47,5%	63,2%	14,5%	72,8%	85,6%	77,1%	59%	52,6%	73,6%	73,2%	73,2%	66,3%
Perfiles Edad												
Niños	20,7%	44,9%	6,1%	46%	69,3%	60,4%	38%	33,7%	39,2%	50,9%	42,4%	46,7%
Adolescentes	44,6%	65%	13%	73%	85,2%	74,6%	59,1%	50,4%	72,9%	69,9%	75,1%	66,4%
Jóvenes	51,5%	67,9%	12,3%	81,2%	91,3%	78,7%	66,9%	55,2%	86,2%	78,4%	87,7%	67,3%
Adulto Jóvenes	79,4%	55,6%	15,3%	84,4%	90,1%	72,1%	76,4%	69,9%	87,7%	76,7%	88%	66,6%
Adultos	72,8%	42,8%	7,1%	72,5%	82,6%	76,9%	70,9%	64,6%	79,3%	77,1%	82,6%	60,6%
Más de 50 años	80,7%	41,8%	6%	74,7%	92,3%	84,6%	75,1%	64,6%	87,7%	83,9%	91,2%	69,5%
NSE												
ABC1	59,2%	64,9%	28%	78,6%	89,5%	83,2%	72,1%	64,9%	82%	86,6%	80,6%	76,9%
C2	57,8%	66,3%	11,9%	78,8%	89,2%	79,4%	70,5%	62,6%	83%	81,5%	82,9%	73,4%
C3	47,4%	65,1%	7,2%	77,1%	88,8%	75,8%	60,6%	48,6%	79%	70,5%	82,7%	61,4%

D	27,8%	53,6%	5,3%	62,9%	79,6%	60,7%	42,6%	30,2%	56,6%	47,5%	64,1%	50,4%
E	51,7%	42,8%	2,1%	63,4%	86,2%	55,9%	50,3%	37,9%	68,3%	51%	86,2%	40%
Zona Geog.												
I a IV (+XV)	50,7%	70,2%	9,1%	75,1%	86,4%	76%	68%	60,4%	79,8%	77,2%	77,7%	70,2%
V a VI (+RM)	46,4%	61,9%	13,4%	73,2%	85,7%	75,5%	60,9%	51,6%	74,5%	72,6%	76,1%	65,5%
VII a X (+XIV)	49,2%	54,3%	4,2%	73,7%	87,9%	66,8%	53,8%	45%	74,8%	58,4%	83,3%	47,4%
XI - XII	59,2%	65,5%	5%	75,6%	85,6%	73,6%	60,9%	50,6%	74,8%	69,4%	79,7%	66,5%
Z. R. Metrop.												
Santiago Centro	60.1%	66,1%	14,7%	73,4%	87,1%	74,1%	68,2%	60,1%	81,1%	74,8%	80,8%	60,1%
Santiago Poniente	40%	63,7%	7,6%	77,9%	88,9%	76,6%	59,5%	40,1%	78,2%	68,5%	77,6%	57,8%
Santiago Oriente	62,8%	64,9%	27,4%	81,6%	89,8%	83,1%	74,7%	66,6%	86,3%	88,1%	85,9%	80,1%
Santiago Sur	45,1%	64,8%	9%	82,3%	90,4%	80%	63%	47%	83,8%	75,6%	83%	60,5%
Muestra General	**47,6%**	**62,2%**	**11,8%**	**73,5%**	**85,9%**	**74,6%**	**61%**	**51,9%**	**75,1%**	**71,6%**	**77,1%**	**64,4%**

En relación a la tenencia de tecnologías digitales, en la muestra total, se observa que tienen más presencia el televisor (85,9%), el reproductor de DVD (73,5%), el computador en la casa (74,6%), correo electrónico (75,1%) y el celular personal (77,1%).

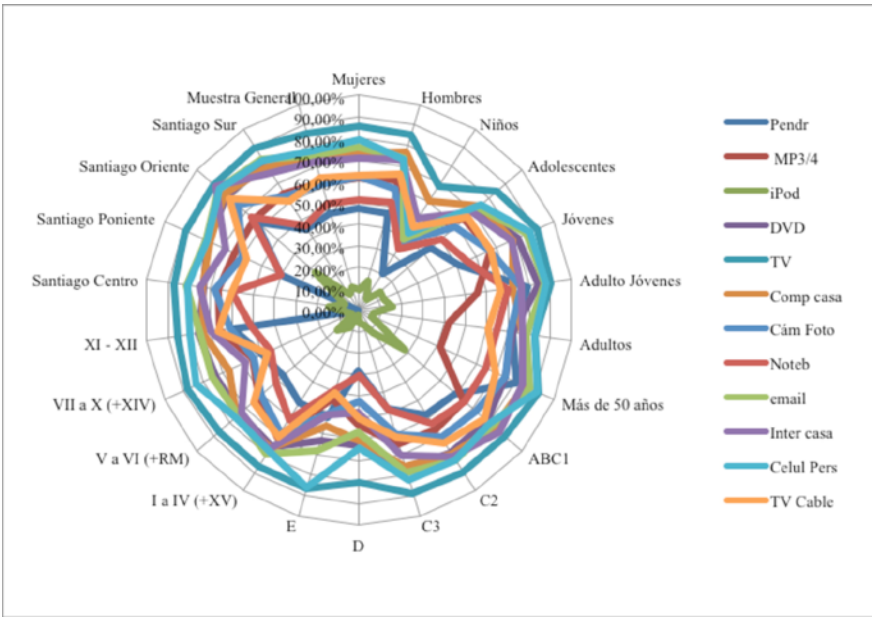
En relación al sexo de los encuestados, la tendencia es similar a la de la muestra general, destacándose en las mujeres el celular personal (79,4%), email (75%) la televisión (86,1%) con los mayores porcentajes de tenencia. En cuanto al Nivel Socioeconómico, en general se mantiene el uso y tendencia más alto en el grupo ABC1. El segmento E genera brecha inversa en 8 puntos en relación al segmento. En las Zonas Geográficas destaca en general el uso y tenencia en Santiago Oriente y una menor presencia en Santiago Poniente y Santiago Sur.

Gráfico 1: Distribución Dimensión 1, Componente 1, Uso y Tenencia de Tecnología Digital según Perfiles de Edad.



En relación al perfil de edad, la tendencia es similar a la descrita anteriormente. La tenencia de TV, email, celular personal e Internet en la casa se presenta con un porcentaje considerable de tenencia en todos los niveles. Destaca la edad como factor relacionado positivamente con la tenencia y uso de tecnología digital tradicional, excepto en uso y tenencia de MP3/4 y Ipod.

GRÁFICO 2: PERFILES DIMENSIÓN 1, COMPONENTE 1, USO Y TENENCIA DE TECNOLOGÍA DIGITAL EN FUNCIÓN DEL SEXO, PERFILES DE EDAD, NIVEL SOCIOECONÓMICO, ZONA GEOGRÁFICAS, ZONAS REGIÓN METROPOLITANA Y MUESTRA TOTAL.



Dimensión 5, Componente 1 (FE): Uso y Tenencia de Redes Sociales

TABLA 7: DISTRIBUCIÓN DE USO Y TENENCIA DE REDES SOCIALES, SEGÚN PERFILES DE EDAD, SEXO Y MUESTRA TOTAL.

	Presencia de Cuentas en Plataforma					
	Facebook	**Twitter**	**YouTube**	**MSN**	**Fotolog**	**Ninguna**
Perfiles						
Niños/as	47,3%	4,1%	22,7%	29,8%	7,2%	24,7%
Adolescentes	74,5%	15,6%	33,6%	71,3%	21%	8,9%
Jóvenes	86,9%	21,6%	38,1%	84,5%	30,5%	2,8%
Jóvenes Adultos	80,9%	29,6%	33,7%	56,3%	7,6%	7,7%

Adultos	58,1%	12,8%	15,1%	35,4%	2,1%	21,8%
Mayores de 50	56,5%	11,9%	16,1%	29,1%	3,2%	30,2%
Mujeres	76,6%	17,9%	26,8%	70,6%	22,9%	9,6%
Hombres	73,1%	15,3%	43,7%	65,6%	18,5%	8,7%
Total	**75,3%**	**16,9%**	**33,1%**	**68,7%**	**21,2%**	**9,3%**

En términos generales, el 75,3% de la muestra indica tener cuenta en Facebook, el 68,7% en MSN, el 33,1% de YouTube, el 21,2% en Fotolog y el 16,9% en Twitter. Se destaca también la presencia de un 9,3% que declara no tener ninguna de estas cuentas.

Las mujeres lideran el uso y tenencia de facebook, twitter, MSN y fotolog, los hombres Youtube. La edad se relaciona de forma inversa con el uso y tenencia de redes sociales.

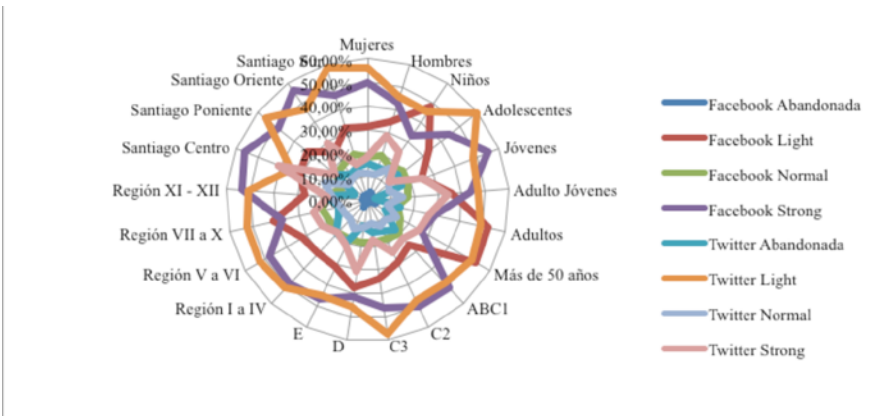
TABLA 2 DISTRIBUCIÓN DEL NIVEL DE CONECTIVIDAD EN FACEBOOK Y TWITTER SEGÚN SEXO, PERFIL DE EDAD, NIVEL SOCIOECONÓMICO, ZONA GEOGRÁFICA Y ZONAS REGIÓN METROPOLITANA

	Facebook				Twitter			
	Aban-donada	Light	Normal	Strong	Aban-donada	Light	Normal	Strong
Sexo								
Mujeres	1,2%	31,1%	18%	49,6%	15,2%	56%	11,2%	17,6%
Hombres	3,1%	34,5%	19,4%	43,1%	14,1%	45,7%	11,5%	28,7%
Perfiles de Edad								
Niños	2,9%	47,7%	16,6%	32,9%	14,3%	44,9%	16,3%	24,5%
Adolescentes	2,1%	34,2%	19,3%	44,4%	16,6%	59,2%	11,8%	12,3%
Jóvenes	1,2%	25,2%	18,5%	55%	15,7%	48,5%	10,1%	25,7%
Adulto Jóvenes	2,7%	36,1%	17,3%	43,9%	3,3%	47,2%	15%	34,6%
Adultos	4,3%	53%	13,2%	29,5%	14,5%	49,3%	8,7%	27,5%
Más de 50 años	3,7%	53,4%	16,1%	26,7%	8,6%	51,4%	14,3%	25,7%
Nivel Socioeconómico								
ABC1	2,1%	26,6%	19,8%	51,4%	17,9%	48,4%	11,2%	22,4%
C2	1,5%	29,8%	18,5%	50,2%	15,1%	47,6%	12,4%	24,9%
C3	1,6%	33,9%	18,2%	46,3%	14,2%	58%	10,4%	17,3%
D	2%	38%	18,4%	41,6%	11,7%	46%	11,7%	30,7%
E	3,8%	31,4%	18,1%	46,7%	20,7%	44,8%	13,8%	20,7%

Zona Geográfica								
Región I a IV (incluye XV)	1,5%	30,8%	18,7%	49%	19,5%	51,4%	10,6%	18,5%
Región V a VI (Incluye RM)	1,9%	31,9%	18,4%	47,8%	14,2%	52,9%	11,2%	21,6%
Región VII a X (incluye XIV)	2,1%	40,7%	19,8%	37,4%	12,5%	52,5%	11,7%	23,3%
Región XI - XII	1,7%	26,6%	18,1%	53,5%	17,5%	50,8%	15%	16,7%
Zonas Región Metropolitana								
Santiago Centro	1,3%	30,7%	12%	56%	5,6%	34,7%	19,4%	40,3%
Santiago Poniente	1,9%	32,3%	17,4%	48,4%	17%	55,5%	10,1%	17,3%
Santiago Oriente	1,6%	24,3%	18,1%	56%	12,9%	46,3%	11,4%	29,4%
Santiago Sur	1,9%	31,9%	20,1%	46,1%	14,2%	58,5%	11,7%	15,6%

Los hombres abandonan más facebook (3,1%) y las mujeres abandonan más twitter (15,2%). Los usuarios de twitter strong están principalmente en el segmento C2 (24,9%) y el segmento E presenta un 20,7% en esta categoría y superando en facebook al segmento D con 46,7% y 41,6% de uso respectivamente.

GRÁFICO 3: PERFILES DISTRIBUCIÓN TIPO DE USUARIO EN FACEBOOK Y TWITTER SEGÚN SEXO, PERFIL DE EDAD, NIVEL SOCIOECONÓMICO, ZONA GEOGRÁFICA Y ZONAS REGIÓN METROPOLITANA



Destaca Santiago Centro con 40% de usuarios strong en twitter en relación al 17,3% de strong en twitter en Santiago Poniente. Santiago Centro destaca con 56% strong en facebook.

Conclusiones

Los perfiles de Alfabetización Digital se expresan de manera distinta según la dimensión observada y el tipo de variable para agrupar, según sexo, NSE, Zona Geográfica y Perfil de Edad.

Las dimensiones relacionadas con factores del entorno, como nivel socioeconómico, zona geográfica o uso y tenencia de tecnología digital (dimensión 1, componente 1), las brechas y dirección de las mismas tienden a expresar según el sistema de predicción tradicional en la mayoría de los puntos. Los grupos con mayor acceso al capital económico tienden a mayor acceso a uso y tenencia de tecnología digital. Se observa una relación positiva entre la edad y el uso / tenencia (acceso) a tecnología digital relacionada con FE. En esta dimensión el Ipod y Notebook presentan mayor brecha escalonada según NSE. Destaca el segmento E el que presenta brecha inversa con el segmento D en algunos de los puntos observados.

Las dimensiones relacionadas con los factores personales, como el uso y tenencia de redes sociales (Dimensión 5, componente 1), las brechas y dirección de las mismas se expresan de formas diversas. La edad tiene una relación inversa con el uso y tenencia de redes sociales. Las mujeres tienden a tener una mayor presencia y en las distintas redes, como facebook, twitter, fotolog, MSN, y los hombres en Youtube. El usuario strong en twitter en un usuario territorial, encontrando variación de perfiles según zona geográfica. El acceso a los códigos tienden a ser restringidos en twitter y compartidos en facebook.

Los niveles de códigos de Alfabetización Digital se expresan de manera distinta según el tipo de dimensión, variable y grupo. Se observan brechas inversas principalmente en fotolog y MSN. Fotolog en una red social que creció o envejeció con sus usuarios los que en la actualidad mayoritariamente se encuentran en el segmento jóvenes (30,5%).

La edad y el lugar se relaciona con el perfil de uso y acceso en las redes sociales. Twitter es una red social usada principalmente por jóvenes adultos y es más abandonada en el norte del país (19,5%),

pero en general los usuarias tienden a ser Light y Strong en Facebook y usada principalmente por adolescentes y jóvenes.

Facebook señala en su normativa de uso que es una red social para personas desde los 13 años. En Chile 1 de 2 niños(as) de 5 a 9 años tienen cuenta en Facebook (47,3%) y 1 de 5 niños(as) administra una cuenta en YouTube (22,7%).

La brecha con los adultos y mayores de 50 no se presenta en la tenencia o acceso de la tecnología dura, sino en el uso/acceso en redes sociales, tipo de usuario y uso temático. La mayor diferencia y brechas inversas se observan en las dimensiones asociadas a los Factores Personales y brechas esperadas en las asociadas a los Factores del Entorno.

Referencias bibliográficas

ARIAS, M. (2010). *Radiografía del Chile Digital 2.0 en el Bicentenario*. Editorial Divergente (libro digital). Santiago - Chile. Disponible en www.serdigital.org

BAWDEN, D. (2002). *Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital*. Anales de Documentación, número 005. Universidad de Murcia Espinardo, España. Pp.361-408

BANDURA, A., BARBARANELLI, C., VITTORIO, G. & PASTORELLI, C. (1996). *Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning*. Child Development. Vol. 67. 1206-1222.

BRUCE, C. (2003). *Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior*. Anales de Documentación. Universidad de Murcia Espinardo, España. Pp. 289 – 294.

ECHEVERRÍA, J. (2008). Apropiación social de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista CTS*, nº 10. Vol 4. Enero. (Pp. 171 – 182).

FERREIRO, E. (2011). *Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?*. Educ. Pesqui. vol.37 no.2 São Paulo May/Aug.

GROS, B. Y CONTRERAS, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. Revista Iberoamericana de Educación . Nº 42. (pp.1003 – 125).

MARTÍNEZ Y BERMÚDEZ (2012). La Brecha Digital: una nueva línea de ruptura para la Educación Social. Revista de Educación Social. Nº 14. Portal de la Educación social. Disponible en www.eduso.net/res/pdf/14/brecha_res_14.pdf

MEJÍVAR, M (2010). El sexting y los nativos neo-tecnológicos: Apuntes para una contextualización al inicio del siglo XXI. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Universidad de Costa Rica. Volumen 10. Nº 2. Pp 1-23.

MELAMUDA, A. Y OTEROA, P. (2011). Facebook y Twitter, ¿están ya en el consultorio de los pediatras? Encuesta sobre el uso de las redes sociales. Archivos argentinos de pediatría versión ISSN 0325-0075 Arch. argent. pediatr. vol.109 no.5. sept./oct. Buenos Aires

OJEDA, A. (2010). La importancia de mantenerse inserto en algún tipo de Red de Intercambio Comunicacional. Revista Iberoamericana Vol 18. Nº1. Pp 3-5.

PÉREZ, J.M. Y MARTÍNEZ, J.F. (2011). Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos. Revista Infoamérica: Iberoamerican Communication Review, ISSN 1889-6251, ISSN-e 1696-2257, Nº. 5. Disponible en http://www.infoamerica.org/icr/n05/tornero_cerda.pdf

PINTO M., URIBE A., GÓMEZ R., Y CORDÓN J. (2011). La producción científica internacional sobre competencias informacionales a informáticas: tendencias e interrelaciones. Información, Cultura y Sociedad Nº25. Pp. 29-62. Universidad de buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Investigaciones Bibliotecológicas, ISSN: 1514-8327.

SILVERA C. (2005). *La Alfabetización digital: una herramienta para alcanzar el desarrollo y la equidad en los países de América Latina y el Caribe.* Acimed 2005; 13 (1). Disponible en http://bvs.sld.cu/revistas/

UNIÓN EUROPEA. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels SMART*. Brussels. Disponible en http://ec.europa.eu/cul-

ture/media/media-content/media-literacy/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf

UNIÓN EUROPEA. (2010). *Sobre una nueva Agenda Digital para Europa: 2015. Comisión de Industria, Investigación y Energía*. Disponible en www.europarl.europa.eu

VYGOTSKI, L.S. (2000). *Obras Escogidas I: Incluye el significado histórico de la Psicología*. Volumen 1. Editorial Visor. Madrid - España.

Itinerario Visual de la educación actual en Andalucía. 10 años de centros TIC

Silvia Lavandera Ponce
Silvia.lavandera@uem.es
Universidad Europea de Madrid
Ángel Boza Carreño
aboza@uhu.es
Universidad de Huelva

Resumen

Este documento muestra la propuesta que hemos desarrollado como trabajo de tesis doctoral "Itinerario visual de la educación actual de Andalucía: 10 años de centros TIC". Para ello, nos basamos en la investigación y recogida de datos de seis centros pioneros en TIC en la comunidad andaluza y que ya formaron parte del proyecto de investigación de excelencia "Buenas prácticas en integración de TIC en centros de educación primaria y secundaria de Andalucía" financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa.

Esta vez se trata de un estudio de casos múltiple, del que presentamos aquí sus resultados. Se han utilizado diversas estrategias cualitativas (entrevistas, observaciones participantes, análisis documental, registros fotográficos y sus comentarios…) para presentar la realidad educativa de Andalucía a través de un registro icónico.

PALABRAS CLAVE: ITINERARIO VISUAL, EDUCACIÓN PRIMARIA, ANDALUCÍA, INNOVACIÓN, FOTOGRAFÍA, TIC, ICONOGRAFÍA.

Abstract

The following research project presents a proposal that has been developed as a requirement for a Phd in Education. The current study is regarding contemporary education in Andalusia after ten years of ICT centers in public education. The current project relies on research and collection of data from three pioneering ICT centers in Andalusia that have already formed part of the Research Project of Excellence "Best practices in integrating ICT in Primary Schools and Secondary Andalusia" funded by the Department of Innovation, Science and Enterprise.

The following work is a multiple case study which uses various qualitative approaches, including interviews, participant observation, document analysis, and photographic records to present the new educational reality of Andalusia through the use of n iconic record as visual evidence.

Rather than offer definitive conclusions the research uses visual portraits of the impact of the massive introduction of ICT in education today.

KEYWORDS: VISUAL ITINERARY, PRIMARY EDUCATION, ANDALUSIA, INNOVATION, PHOTOGRAPHY, ICT.

1.1. Introducción

"¿Es posible entender el pasado a través de imágenes fotográficas?", así empieza Riego (2010, p. 32) el apartado 5 de su trabajo titulado *Mirant a la Historia a través de les imatges fotogràfiques*, a lo que nosotros unimos la siguiente pregunta: ¿es posible entender el presente a través de imágenes? Este autor responde: *"La cultura de nuestro tiempo no puede entenderse sin las representaciones gráficas"* (Riego, 2010, p. 34).

En el tiempo de los medios de comunicación, en una sociedad de la información, el cine, la televisión y la Internet, era inevitable que el mundo social entrara en una *hipervisualidad* (Buxó, 1999) entendida como nuevo proceso de la era moderna caracterizada por la multiplicidad del aspecto visual en tanto emisores, receptores, medios, autores y canales. La imagen está más presente que nunca en la acción social. La personas viven y se relacionan a través de imágenes de manera creciente, por ello se puede hablar ya de un homo videns concepto que volveremos a recordar más adelante en el albor del siglo XXI.

Estamos, por tanto, ante una confrontación que intenta estimular las ciencias sociales para redefinir sus propias herramientas y modos de investigación, intentando concienciar a los profesionales de la educación y de la investigación sobre la capacidad de los métodos visuales, como las fotografías para contar historias, también dentro de la educación. *"La fotografía permite la fascinación al capturar el pasado y al paralizar el tiempo"* (Echavarren, 2010, p. 7). Siguiendo a Marza (2007) queremos saber cómo significa la fotografía en contextos educativos.

1.1.1. Justificación del problema de investigación

Debemos tener en cuenta que *"a diferencia de otras imágenes visuales, la fotografía no es una imitación o una interpretación de su tema, sino una verdadera huella de este. Ninguna pintura o dibujo, por muy naturalista que sea, pertenece a su tema de la manera en que lo hace la fotografía"* (Berger 2001, p. 56). Desde este punto de vista, las iniciativas basadas en investigación visual nos dan la posibilidad de conocer los puntos fuertes y débiles de nuestra educación actual, sin duda una educación basada en las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), a través de un conjunto de fotografías que nos presentan su verdadera huella.

Las investigaciones visuales que usan fotografías histoeducativas son cada vez más numerosas y nos explican la educación del pasado, pero no encontramos indicio alguno de este tipo de recursos para explicar la educación actual. La novedad de nuestro trabajo quizás

radique en redactar de forma gráfica lo que está sucediendo en la educación contemporánea. En diferentes investigaciones tradicionales[5] la educación de hoy en día viene representada por recursos 2.0 como herramientas esenciales en la vida educativa y social de nuestros alumnos y, por tanto, como pilar básico en la educación. Pero… ¿qué nos dirán las imágenes?

Presentamos un trabajo con el que pretendemos explicar y describir a través de fotografías, definidas como herramientas visuales capaces de contar historias educativas, cómo es la educación actual en Andalucía y cuál es su estado después de diez años de centros TIC.

1.1.2. ¿Por qué la educación en Andalucía?

Quizás para entender mejor por qué hemos elegido centrarnos en la comunidad andaluza y no en otra debemos tener en cuenta diversos factores:

- Temporalidad: Andalucía es la región junto con Extremadura pionera de centros TIC en España.
- Representatividad: Esta comunidad cuenta con centros reconocidos como centros de buenas prácticas TIC por la Junta de Andalucía y el Ministerio de Educación, por haber conseguido objetivos planteados en investigaciones de innovación educativa, proyectos I+D y proyectos de excelencia, entre otras convocatorias.

El uso de las tecnologías en la escuela caracterizan todo tipo de educación actual y pese a que la escuela en un principio parece permanecer inalterada ante la aparición de la tecnología digital en la vida de niños y jóvenes (el uso de móviles, televisión, vídeo, videojuegos, Internet…), todo ello crea un fuerte contraste entre lo que sucede fuera y lo que se hace dentro de clase, aunque cada vez es menor. En Andalucía vamos viendo imágenes de compromiso hacia el cambio.

5. Hacemos referencia a investigaciones textuales para diferenciarlas de las visuales.

La escuela no puede dejar de involucrarse en la búsqueda de nuevas demandas, no debe solo instruir, sino también transmitir valores sociales, ayudando a asumir una distancia respecto a los medios. No hacerlo sería no ayudar a los jóvenes a introducirse en el mundo, a trabajar sobre su capacidad de ciudadanía y a ejercitar la democracia.

La escuela siempre tuvo la función de contribuir al desarrollo integral de las personas, de educar en definitiva, la función de formar individuos para integrarse económica e interactivamente en una sociedad productiva y la función de transmitir y desarrollar una cultura colectiva que sirva de marco de convivencia vital. Pero ahora la escuela tiene además la tarea de:

- Reconocer el rol importante de la comunicación multimedia conectada con todas las formas de aprender.
- Considerar a los medios no solo como instrumentos de la didáctica sino como verdaderos objetivos del análisis y de la crítica.
- Alfabetizar en medios de comunicación como un nuevo modo de enseñanza aprendizaje: desarrollar una relación pedagógica basada en el intercambio, en el reconocimiento de competencias diversas y la relación profesor/alumno.
- Utilizar el método de la investigación--acción en un proyecto que implique a toda la comunidad educativa.
- Adquirir nuevas competencias en el proceso formativo de los niños y jóvenes.
- Superar la idea de que la cultura escolar se caracteriza exclusivamente por la disciplina tradicional y que la cultura de la imagen y el uso de los medios en general forman parte de lo escolar extraescolar.

Siendo conscientes de todo esto, un grupo de escuelas andaluzas hace algunos años, unas sobre el 2003 y otras con anterioridad, eligieron convertirse en centros TIC y desarrollaron un proyecto sobre educación y medios con el compromiso y el esfuerzo que supone educar y acercar a las nuevas generaciones a la cultura de las TIC.

Esta iniciativa y todo el trabajo llevado a cabo se inició oficialmente con el Decreto 72/2003 de 18 de Marzo, de Medidas de impulso de la Sociedad del Conocimiento en Andalucía con el equipamiento y conexión de los centros docentes públicos así como la integración de la información y la comunicación en los proyectos curriculares de centros. Primeramente se proporcionaron ordenadores fijos que los alumnos tuvieron que compartir. En la segunda fase se dotaron las aulas con ordenadores de mesa, uno por alumnos, que se usaban exclusivamente en el centro. La última fase tuvo lugar en 2009 con la presentación del proyecto Escuela TIC 2.0, en el que se entregaron portátiles para uso educativo a los estudiantes de primaria de los centros públicos andaluces. Desde ese momento los portátiles pudieron salir del aula para que los estudiantes siguieran usándolos en casa y comenzarán a enlazar las tareas con las TIC. De esta forma se da a los medios, en este caso a los ordenadores, un valor que va más allá de las aulas, va a las familias. No olvidemos que en algunos casos ese era el primer ordenador que había en las familias.

1.1.3. ¿Por qué un itinerario visual?

A partir de la integración de las TIC en los centros de enseñanza el sistema educativo comenzó a cambiar: nueva organización de y en aulas, nuevo mobiliario, salas de informática con Internet abierto y gratuito, nuevas metodologías y recursos educativos, etc. Hay que indicar que si bien se conocen y se han analizado múltiples experiencias, programas y proyectos institucionales sobre la educación y las TIC en la comunidad de Andalucía, no hemos encontrado evidencias de que alguno haya sido realizado a través de un soporte visual como las fotografías ni que su resultado haya consistido en un *itinerario visual*.

Crear un *inventario icónico de la educación* nos da la oportunidad de mirar el escenario que las escuelas andaluzas presentan después de diez años de integración de medios tecnológicos en la educación y todo lo que ello ha conllevado. Volvemos a tener en cuenta a Berger (2001) cuando dice que la fotografía no es una imitación o una interpretación de su tema, sino una verdadera huella de este.

1.1.4. Objetivos

Todo trabajo de investigación comienza por la definición del problema para el que se desea encontrar una solución o una respuesta. Definir un problema significa comunicar al lector en qué se está trabajando y cuál es el objetivo o los objetivos de la investigación. Nuestro trabajo es algo menos convencional, ya que no nos proponemos dar respuesta o solución a un problema, sino que queremos describir y explicar una realidad educativa actual a través de fotografías, para de este modo poder darnos cuenta de su estado después de diez años de centros TIC.

1.1.4.1. Objetivo general

Este trabajo busca ofrecer, a través de la creación de un itinerario visual, una descripción fotográfica de la educación actual en Andalucía después de diez años de centros TIC.

1.1.4.2. Objetivos específicos

1. Indagar sobre la realidad educativa andaluza a través de una metodología descriptiva e interpretativa de fuerte componente visual en sus registros y evidencias.
2. Realizar un retrato-itinerario visual de la educación andaluza a fecha de hoy, resaltando especialmente los aspectos humanos de procesos e infraestructuras ligados al cambio propiciado por la integración de las TIC en la educación.
3. Elaborar un registro icónico en forma de álbum interpretado por los propios protagonistas de las mismas que sirva de retrato actual y tenga valor de testimonio histórico de una época en el futuro.

1.1.5. Metodología

Una vez que el problema de investigación está definido la siguiente decisión que se tiene que tomar es concretar la metodología que vamos a usar para dar respuesta a nuestros objetivos planteados. Teniendo en cuenta dichos objetivos el enfoque metodológico que más se ajusta a nuestras necesidades es el cualitativo. Este nos

permite mejor que cualquier otro explicar y describir la educación actual de Andalucía después de diez años de centros TIC y poder comprobar a través de evidencias visuales su estado.

La metodología cualitativa también nos permite acercarnos de una manera más eficaz a los procesos afectivos y cognitivos que experimentan las personas durante su proceso de enseñanza--aprendizaje en el contexto que estamos investigando. Lo hemos conseguido acercándonos a sus protagonistas y teniendo en cuenta sus opiniones y comentarios sobre cada una de las fotos que tomamos en los centros. Este es un criterio fundamental que define la base teórica de las herramientas metodológicas que hemos utilizado como base de una metodología comunicativa y participativa que dota de realismo nuestros datos visuales y, por tanto, nuestras conclusiones. Por otro lado, siguiendo a Echavarren (2010, p. 3): *"En el uso de lo visual como técnica de recogida de información, el equipo investigador puede tomar dos opciones: o bien capturar ellos mismos las imágenes o recabar para ello a actores sociales"*. En nuestro caso hemos optado por la primera opción en la mayoría de las escuelas, excepto en el del CEIP Antonio Machado de Baeza y el CEIP Tartessos de Málaga, pues el equipo directivo ha aportado las fotografías que describían su centro. Gracias a laimplicación del personal de los centros se ha conseguido un mayor nivel de autorretrato que aporta más validez a los resultados.

1.1.5.1. Diseño de investigación

Globalmente nuestra investigación puede calificarse de estudio de caso múltiple de tipo global. Cada centro se estudia como un caso global, en el que hacemos un recorrido por su contexto, sus personas (agentes) y sus procesos, mediante un análisis de contenido sustentando en el correspondiente sistema categorial.

La presente investigación se divide en cuatro etapas y respalda en su mayoría lo propuesto por Oyarzabal (1994):

- Etapa exploratoria: se realiza un acercamiento al sujeto de estudio (revisión bibliográfica y primer contacto con los centros seleccionados).

- Etapa descriptiva: se realiza el trabajo de campo (selección y aplicación de los instrumento de recogida de datos). Visita a centros, entrevistas, realización de fotografías y comentarios.
- Etapa de análisis: se realiza el tratamiento de los datos (selección, clasificación y análisis de los mismos). Clasificación, codificación y descripción de la educación actual a través de las fotografías y sus comentarios. También se desarrolla un análisis de cada centro acompañado por algunas de las imágenes más relevantes.
- Etapa sintética: se elaboran las conclusiones del informe, así como la presentación del estudio, y se realizan las recomendaciones sobre las líneas futuras de investigación. Fue la última etapa en la que redactamos conclusiones textuales, que se incluyen en el presente trabajo, y conclusiones visuales, presentadas en forma de retrato visual, un manual complementario que acompañará en todo momento a la investigación escrita para comprenderla en su totalidad.

1.1.5.2. Selección de los casos/centros

La población sobre la que se ha realizado la investigación la constituyen todos los centros andaluces con experiencias concretas de integración de TIC en el aula susceptibles de ser estudiados. Sin embargo nuestra muestra está conformada por seis centros de referencia en buenas prácticas de integración de las TIC en Andalucía: CEIP San Walabonso (Niebla, Huelva), CEIP Fernando Feliú (Gerena, Sevilla), CEIP Abencerrajes (Granada), CEIP Tartessos (Málaga), CEIP Jerónimo Luis Cabrera (Córdoba) y CEIP Antonio Machado (Baeza, Jaén). Son seis de los ocho centros de buenas prácticas tenidos en cuenta en la investigación de Boza y Toscano (2011), en la que basamos nuestro trabajo.

1.1.5.3. Recogida de datos

Nuestro estudio no pretende quedarse en el análisis, sino que busca identificar y seleccionar un conjunto de 120 fotografías que permitan crear un inventario icónico a través del cual poder conocer

el estado de la educación actual de la comunidad andaluza. Para ello, nos propusimos recoger un mínimo de 20 fotografías por centro, elegidas o tomadas de forma conjunta, y comentadas por sus protagonistas, salvo las excepciones aclaradas anteriormente.

1.1.5.4. Análisis de los datos

Existen diversos métodos de análisis de fotografías, como los recogidos en la obra de Marzal (2007), pero todos ellos enfocados en la fotografía artística. En Pozo (2010) encontramos un método de descripción y organización de fotografías educativas en el que hemos basado nuestro análisis (entendido como análisis descriptivo) y que en el apartado correspondiente explicaremos con más detalle.

El análisis de datos efectuado ha sido de contenido y mediante un sistema de categorías de carácter mixto: inicialmente deductivo, construido a partir del marco teórico y posteriormente revisado mediante procesos inductivos reformulados a partir de los propios datos extraídos de los casos. Se ha implementado el proceso de segmentación de unidades de discurso con sentido completo, categorización, estructuración y descripción de indicadores, comparación de casos (solo desde una perspectiva de organización, ya que no estamos ante un estudio comparativo de casos) y extracción de conclusiones visuales y textuales. El sistema de indicadores descritos es explicado en su apartado correspondiente.

1.1.5.5. Resultados y conclusiones

Hemos recogido un total de más de 400 fotografías de las que hemos seleccionado 120 para que sean comentadas por sus protagonistas, 20 por centro visitado: CEIP San Walabonso (Niebla, Huelva), CEIP Fernando Feliú (Gerena, Sevilla), CEIP Tartessos (Málaga), CEIP Abencerrajes (Granada), CEIP Juan Ramón Jiménez (Baeza, Jaén) y CEIP Jerónimo Luis de Cabreras (Córdoba). A continuación con los datos analizados hemos elaborado un informe de cada centro considerado como caso en el que recorremos 18 categorías tenidas en cuenta que nos servirán para organizar la información obtenida de cada uno de ellos:

Zona, Centro, Infraestructura, Espacios, Proyecto TIC, Recursos TIC, Equipo directivo, Equipo docente, Coordinador TIC, PAS, Alumnos, Familia, Modelo Didáctico, Procesos de aprendizaje, Clima del Centro, Comunicación, Motivación académica, Actitudes ante las TIC.

Como conclusiones generales podemos adelantar que la mayoría de las fotos que presentamos pertenecen a imágenes de la vida de los centros, y que subrayan tanto el tipo de metodología que sigue la institución escolar, o incluso los recursos del aula, como actividades puntuales o informales de coeducación; tanto fotografías que muestras de qué modo las TIC van convirtiéndose en la pieza clave de la educación de nuestros centros, como fotos de colaboración de las familias; tanto imágenes que nos muestran cómo los entornos de aprendizaje comienzan a cambiar para buscar la eficiencia del estudiante y de su aprendizaje, como espacios de comunicación abiertos (los pasillos, por ejemplo), constituyendo todas ellas por sí mismas un archivo visual de gran valor descriptivo, demostrando que las fotografías pueden contarnos historias educativas igualmente válidas que las narraciones.

Referencias

BERGER, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.

BERGER, J. (2001). *Mirar*. Barcelona: Gustavo Gili.

BERGER, J. (2008). *Otra manera de contar*. Barcelona: Gustavo Gili.

BUXÓ, M.J. (1999). «... que mil palabras». *De la investigación audiovisual. Fotografía, cine, vídeo, televisión*. Barcelona: Proyecto A Ediciones. Pág. 1-22. CASAIS, E. (2004). «Fotoperiodismo y fotoarte». Sala de Prensa [artículo en línea]. Núm. 64.

MARZAL, J. (2007). *Cómo se lee una fotografía. Interpretaciones de la mirada*. Madrid: Cátedra.

OYARZABAL, J. R. (1994). *Perspectivas curriculares de tres profesores de ciencias sociales del País Vasco: un estudio etnográfico*. País Vasco: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.

RIEGO, B. (2010). *Mirant a la història i aprenent a experimentar amb nous mètodes*. Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació, 15, 19-39.

RIEGO, B. (2011). *La construcción social de la realidad a través de la fotografía y el grabado informativo en la España del siglo XIX*. Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació, 330.

POZO, M. MAR DEL. (2006). *Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula*. Historia de la Educación, 25, p. 291-315.

POZO, M. MAR DEL. (2010). *Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic Photographs and school culture in francoism: an exploration of the ethnographical archive*. Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació, 15, 165-194.

POZO, M. MAR DEL. Y RABAZAS, T. (2011). *Classroom Cultures. Researching the Pioneer Ethnographical Research (Madrid, 1950-1970). The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*. Bruselas: Peter Lang, p. 99-120.

La competencia mediática e informacional (CMI): un instrumento de medición para adolescentes

Sandra Liliana Cuervo
slcuervo001@ikasle.ehu.es
Universidad del País Vasco UPV/EHU
Concepción Medrano
mariaconcepcion.medrano@ehu.es
Universidad del País Vasco UPV/EHU

Resumen

La alfabetización en medios e información es un proceso de empoderamiento, liderado tanto desde organismos internacionales como académicos, para que las personas puedan buscar, evaluar, utilizar y crear la información de una forma que les permita alcanzar sus metas personales, sociales, laborales y educativas. En el presente trabajo, se presentan las dimensiones de un instrumento de medición que permite conocer el grado de competencia mediática e informacional en adolescentes, baremado a través de un estudio piloto en la Comunidad Autónoma del País Vasco, con 129 estudiantes, entre 15 y 17 años.

El instrumento se sustenta en cuatro dimensiones que abarcan elementos básicos de la educación en medios y la conciencia crítica

ante la información. Estas dimensiones son: 1) Acceso y uso de los medios de comunicación. 2) Lectura y comprensión crítica. 3) Procesos de producción y programación. 4) Transformación de la realidad comunicativa.

Cada dimensión está compuesta por distintas categorías que especifican los conocimientos, las actitudes y las destrezas que estructuran la competencia mediática e informacional.

El instrumento para conocer la competencia mediática en adolescentes, consta de 23 ítems cerrados y se complementa con un cuestionario que permite identificar los valores percibidos en un personaje de una serie de televisión (Val-CMI. V.0.3). La elaboración del cuestionario de valores, se enmarca en la teoría Schwartz, que supone un marco sólido y verificado empíricamente, para el estudio de las diez dimensiones propuestas por dicho autor.

Palabras Claves: Competencia Mediática e informacional, Adolescentes, Educación en medios, Valores.

Esta investigación se ha realizado gracias a la ayuda concedida por el Ministerio de Economía y Competitividad al proyecto EDU2012-36720 e igualmente ha sido apoyado por la UFI 11/04 de la Universidad del País Vasco

1. Introducción

En los últimos años se ha venido liderando desde organismos internacionales y académicos la propuesta de conjugar en una sola alfabetización lo mediático y lo informacional, en tanto, son procesos que con los cambios tecnológicos y comunicativos de estos tiempos convergen en la cotidianidad de las personas. Esta idea que se ha denominado alfabetización mediática e informacional (AMI). Se entiende como el proceso educativo de ¨empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida*, para buscar, evaluar, utilizar y crear la información de una forma eficaz, que les permita alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Lo anterior, desde una*

concepción de derecho básico en un mundo digital que promueva la inclusión social de todas las naciones¨ (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, Cheung, 2011:16).

La alfabetización mediática e informacional (AMI), se fundamenta en tres elementos claves frente a los medios de comunicación: 1) conocer las funciones dentro de sociedades democráticas, 2) identificar las condiciones y el contexto en el cual se desarrollan y 3) evaluar las funciones, los contenidos y los servicios que promueven (Bernabéu, Esteban, Gallego y Rosales, 2011).

Este tipo de alfabetización se propone como un conjunto de competencias individuales que se desarrollan frente a los medios de comunicación. Se articula en tres niveles de competencias: las primeras, referidas a las competencias de acceso y uso de los medios; las segundas, relacionadas con la comprensión y la crítica, y las terceras, las competencias que se enmarcan en la producción comunicativa y creativa. Dichas competencias repercuten en la adquisición de normas de conducta, en el desarrollo de habilidades cognitivas y en el desarrollo del lenguaje (Pérez y Varis, 2010).

La conceptualización sobre lo que se entiende por competencia mediática y los elementos que conforman su proceso de alfabetización, han generado varias propuestas sobre las dimensiones que comprende dicho constructo, y son muchos los autores que han abordado esta temática. Sin embargo, para la elaboración del cuestionario sobre el grado de competencia mediática e informacional en adolescentes, nos hemos basado en el proceso de investigación y conceptualización sobre educación en medios y nuevas tecnologías de David Buckingham (2005), Henry Jekins (2006), Joan Ferrés y Alejandro Piscitelli (2012), Joan Ferrés, Agustín García, J. Ignacio Aguaded, Josep Fernández , Mónica Figueras y Magda Blanes. (2011), Juan Manuel Pérez Tornero y Tapio Varis (2010) y Ma Amor Pérez y J. Ignacio Aguaded (2012).

El esquema que se propone a continuación, se estructura en cuatro grandes dimensiones, por medio de las que se pretende, de manera integrada, identificar el grado de competencia que los adolescentes tienen, tanto con la información que reciben y generan

como la mediación con los medios de comunicación. Cada dimensión está compuesta por varias categorías que a modo de indicadores establecen rangos de saber básicos por temáticas. En total, el instrumento cuenta con once categorías distribuidas en las cuatro dimensiones. No se ha elaborado un cuestionario de actitudes, sino que se trata de una prueba de reconocimiento y dominio. En este sentido, el cuestionario que se presenta, pretende medir el grado de habilidad, destreza y conocimiento que los adolescentes tienen en el área de la competencia mediática e informacional.

La finalidad de este cuestionario es identificar el grado de competencia mediática e informacional, de ahí, su carácter cuantitativo y evaluativo en el cuál, cada una de las respuestas tiene una puntuación que se suma por dimensiones. Se ha determinado utilizar un rango de 100 puntos en total, divididos en cada una de las cuatro dimensiones. (*Ver Tabla I).*

TABLA I

Dimensión	Categoría
Acceso y uso de los medios de comunicación	Mecanismos de producción Herramientas telemáticas y tecnologías Uso del medio y la información
Lenguaje y comprensión crítica	Lectura y argumentación de imágenes Creación a partir de imágenes Criterios estéticos y juicios de valor
Procesos de producción y programación	Fases de producción Función cultural de los medios y la información
Transformación de la realidad a través de la comunicación	Conciencia receptora y crítica Competencia comunicativa Apropiación tecnológica

2. Dimensiones del cuestionario de Competencia mediática e informacional para adolescentes

2.1. Dimensión de acceso y uso a los medios de comunicación

Se refiere al proceso de interacción que las personas tienen tanto con los medios tradicionales como las nuevas tecnologías en comunicación. Esta dimensión centra su estudio en las formas y los sentidos de acercarse a los medios y la información. Es decir, los hábitos, las habilidades, los espacios/tiempos de uso de los medios y los elementos metacognitivos que llevan a la decisión de ver un contenido u optar por determinada tecnología.

Las formas de interactuar con los medios de comunicación se relacionan con la practicidad y el acceso ante estos. El grado de manipulación de herramientas de búsqueda, la utilización de plataformas, el conocimiento de programas específicos a las necesidades, la utilización de funciones en los diferentes aparatos; en otras palabras, se trata de conocer el desarrollo cognitivo para utilizar la tecnología y los medios tradicionales de comunicación como una extensión de los sentidos.

A su vez, el uso de los medios de comunicación también se relaciona con las razones que llevan a utilizarlos y la capacidad que se posee para acceder a la información que se desea. Esto significa identificar las características y objetivos de la comunicación que se establece (ocio, placer, necesidad, trabajo), determinar la calidad de la información y desarrollar habilidades cognitivas para encontrar en el amplio horizonte de la información lo que se desea obtener.

En este aspecto, también, se incluyen los aspectos éticos que cada persona activa a la hora de tomar decisiones sobre la mediación, es decir, si accede a contenidos no recomendados para sus características propias (Buckingham, 2005), la veracidad que otorga a la información que recibe o las razones que llevan acceder a éstas (Hernando, Aguaded y Pérez, 2012; Pérez y Varis, 2010).

Las categorías que componen esta dimensión son las siguientes:

1. Mecanismos de producción: se pretende saber el grado de conocimiento que los adolescentes tienen frente a las formas de cómo se pueden obtener productos en diferentes formatos (audiovisuales, textos, imágenes).
2. Herramientas telemáticas y tecnologías: hace referencia a la capacidad y uso en el manejo de herramientas básicas; ya sea referida a la comunicación como son los teléfonos móviles, y/o a la capacidad de cortar, pegar, insertar en *software de office*.
3. Uso del medio y la información: se relaciona con la habilidad para identificar formulas, términos y ¨rutas de acceso¨ necesarias en los diferentes medios, para encontrar, publicar y utilizar la información.

2.2 Dimensión de lenguaje y comprensión crítica de los medios de comunicación y la información

Esta segunda dimensión se refiere al conocimiento los códigos, símbolos y estructuras que contienen los mensajes y los medios, así como la capacidad para reconocer las intencionalidades implícitas en los procesos de comunicación.

Ésta es una dimensión que se centra en la semántica, semiótica y la sintaxis de los mensajes en los distintos formatos (imágenes, textos y/o sonidos) y, que pretende conocer el grado de conocimiento de las estructuras internas de los diferentes lenguajes. Razones por las cuales, dentro del instrumento, se desarrollan la lectura de imágenes y de audiovisuales, ejercicios para contar historias y valoraciones a partir de juicios estéticos.

El elemento que complementa esta dimensión tiene relación con el grado de desarrollo del pensamiento crítico frente a la mediación y a los mensajes. Es decir, el nivel de conciencia que se tiene sobre las relaciones de poder inmersas en los medios de comunicación y la valoración de la información. Se trata de identificar las intenciones ideológicas, las representaciones y los estereotipos dentro de los mensajes. Así mismo, saber si se realiza una lectura comparativa sobre la veracidad de la información, la comprensión del medio

como mensaje y, el alcance de las estrategias de mercado; y finalmente, si se advierte el lugar político de los medios de comunicación en la sociedad de la información y el consumo.

Las categorías que conforman esta dimensión son:

1. Lectura y argumentación de imágenes*:* en esta categoría se pretende identificar dos aspectos. El primero, el grado de conocimiento sobre componentes del lenguaje audiovisual, como tipos de planos, referencias de tiempo y composiciones. Y el segundo, la capacidad argumentativa desde la técnica y la semiótica para sustentar ese saber.
2. Creación a partir de imágenes: en este aspecto se trata de conocer la capacidad para la organización de secuencias narrativas teniendo en cuenta aspectos técnicos de las imágenes, como ángulos, planos y coherencia en la estructura de narración.
3. Criterios estéticos y juicios de valor: esta categoría tiene relación con los diferentes análisis que preceden al juicio de valor estético que se le otorga a un texto, audiovisual o multimedia. Es decir, el análisis objetivo (cualidades de las cosas), el análisis simbólico (representación) y el análisis subjetivo (experiencial) que se realiza frente a un mensaje.

2.3. Dimensión procesos de producción y programación

Dimensión en la cual se pretende conocer el grado conocimiento que se posee sobre las herramientas de creación de los mensajes en los medios de comunicación, así como la manera en la que las personas difunden y representan su propia información.

De ahí que nos interesemos por identificar los mecanismos de producción y técnicas que cada persona maneja. En este sentido, se trata de saber si conocen tanto las generalidades de los procesos de producción, preproducción y postproducción como las profesiones relacionadas con el ámbito de la comunicación, las formas de difusión que utilizan, la comprensión sobre la propiedad privada y pública del conocimiento y, la función social de los medios.

Las categorías que conforman la dimensión son las siguientes:

1. Fases de producción: se relaciona con el conocimiento de los diferentes momentos de creación de un producto comunicativo en diferentes formatos (audiovisual, texto y multimedia). Se busca identificar el conocimiento sobre los momentos de preparación, organización, desarrollo y difusión, tanto de ideas como de recursos técnicos y humanos.
2. Función cultural de los medios y la información: Esta categoría está ligada con el reconocimiento de que los medios de comunicación tienen la obligación de servir como canales de expresión cultural de toda la sociedad. Además de diferenciar los rasgos públicos y privados de los medios e identificar iniciativas alternativas, uso y producción de información.

2.4. Dimensión de la transformación de la realidad a través de la comunicación

Esta dimensión se centra en indagar la habilidad que las personas tienen para utilizar los medios de comunicación y la información en beneficio de intereses comunes. Nos referimos al desarrollo de la participación ciudadana a través de los medios de comunicación.

Esta participación está relacionada con la utilización que se hace de los medios como ventana para comprender el mundo, discernir entre múltiples perspectivas y saber ubicar de manera individual y colectiva nuevos discursos, textos, discusiones y debates.

Al mismo tiempo, se relaciona con la capacidad para actuar frente a la industria de la comunicación y la habilidad para identificar las ausencias y presencias de los mensajes en los medios. Se trata de conocer las posibilidades ciudadanas para transformar lo que se ve, se escucha y se lee, así como para generar canales alternativos de comunicación y difusión de la información. Es decir, conocer el grado de apropiación de los medios como instrumentos de visibilización y gestión de la opinión pública.

Del mismo modo, con el desarrollo de las nuevas tecnologías, un aspecto fundamental es la representación y la visualización que las personas hacen de sí mismas y de la realidad que viven. Por ello, nos interesa identificar el uso que hacen de la tecnología para representar su mundo y las relaciones que establecen con otros.

Las categorías que conforman esta dimensión son:

1. Conciencia receptora y crítica: Se refiere a la capacidad para analizar, comprender y/o evaluar mensajes y medios, teniendo en cuenta el sesgo ideológico, los intereses y la implicación en la representación social y cultural dentro de la sociedad. Además, de identificar el lugar que tienen las técnicas de persuasión en su identidad como usuario/ciudadano.
2. Competencia comunicativa: se refiere a la capacidad autónoma de crear, producir y difundir mensajes teniendo en cuenta las características de cada medio y formato.
3. Apropiación tecnológica: esta categoría abarca los mecanismos de participación, interacción y visibilización que se desarrollan en los medios, así como la capacidad para gestionar trabajos colectivos, utilizar aplicaciones en la resolución de problemas y representar la realidad. Igualmente, la transformación de la realidad comunicativa más cercana

3. Los valores percibidos en un personaje de una serie de televisión (Val-CM. V.0.3)

Los enfoques e investigaciones sobre educación en medios de comunicación, vienen evidenciando que existen vínculos entre los valores presentes en la sociedad, los valores que se transmiten en los medios de comunicación y la construcción de la identidad en los adolescentes (Medrano y Martínez, 2010).

La competencia mediática e informacional no está ajena a esta intersección de elementos. En la medida que los conocimientos, destrezas y habilidades que desarrolla, transversalmente cuestionan

los valores que se mediatizan a través de los medios de comunicación y las practicas de los usuarios o espectadores.

En este sentido, el desarrollo de las diferentes dimensiones de la competencia mediática e informacional está relacionado con la capacidad de identificar valores, tanto en los medios como en los mensajes que se perciben. No se podría pensar en un ciudadano crítico y participativo con los procesos de comunicación, cuando carece de capacidades para decodificar los valores inmersos en los mensajes.

Por ello, el cuestionario de competencia mediática e información se complementa con el instrumento Val-CMI. V.0.3 Éste, es un instrumento que enmarca los valores como objetivos que señalan el deber ser en una sociedad y sirven a las personas como principios rectores y motivacionales de su actuar cotidiano.

Schwartz y Boehnke (2003), tras un estudio transcultural en 44 países, concluye que en la condición humana, existe una estructura básica de diez valores personales que son: autodirección, estimulación, hedonismo, logro, poder, seguridad, conformidad, tradición, benevolencia y universalismo; los cuales, se agrupan en cuatro dimensiones: apertura al cambio, auto-promoción, conservación y auto-trascendencia (ver tabla II).

TABLA II

Dimensiones	**Valores**
Apertura al cambio	Autodirección
	Estimulación
	Hedonismo
Auto-promoción	Logro
	Poder
Conservación	Seguridad
	Conformidad
	Tradición
Auto-trascendencia	Benevolencia
	Universalismo

El cuestionario Val-CMI. V.0.3, es la escala de 21 PVQ de Schwartz (2003) adaptada al castellano y consta de 21 ítems cuyas respuestas puntúan en una escala de tipo Lickert. En anteriores investigaciones (Medrano, Aierbe y Orejudo, 2010) se partió del personaje favorito de la serie preferida del adolescente para realizar los respectivos análisis. Sin embargo, para esta propuesta de identificar la competencia mediática e informacional, se ha preferido unificar el proceso, emitiendo dos extractos diferentes de una serie con alta audiencia y popularidad entre los adolescentes españoles. La serie que se seleccionó es *The Big Bang Theory* y el personaje objeto de análisis es uno de los protagonistas: Sheldon Cooper. En los extractos de la serie seleccionados aparecen la mayoría de los valores propuestos en la escala de Schwartz y fueron cotejados previamente en una lectura conjunta por tres expertos. El grado de acuerdo en función del índice Kappa de Cohen fue de 0.7.

De esta manera, en análisis posteriores se podrá identificar el grado de relación entre el grado de competencia mediática e informacional (general o en cada una de las dimensiones) que los adolescentes tienen con su capacidad de decodificar valores en los mensajes mediáticos.

Bibliografía

BERNABEU, N., ESTEBAN, N., GALLEGO, L.Y ROSALES, A. (2011). Alfabetización mediática y competencias básicas. Madrid: Ministerio de Educación. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, Ifie.

BUCKINGHAM, D. (2005). Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona: Paidós.

FERRÉS, J. Y PISCITELLI, A. (2012) "La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores". Comunicar. Vol.19. Núm.38, pág. 75-82.

FERRÉS, J., GARCÍA, A., AGUADED, J., FERNÁNDEZ, J., FIGUERAS, M. Y BLANES, M. (2011). Competencia mediática Investigación Sobre

el Grado de Competencia de la Ciudadanía en España. Gobierno de España: Instituto de Tecnologías Educativas, Audiovisual Consell de l 'de Catalunya y Comunicar.

HERNANDO, A., AGUADED, I. Y PÉREZ, A. (2012). "Pantallas en la sociedad audiovisual: educomunicación y nuevas competencias". Comunicaçao y Sociedade. Núm.21, pág. 217-219.

JENKINS, H. (2006). Convergence Culture: Where Old and New Media Collide. New York: University Press.

MEDRANO, C., AIERBE, A., Y OREJUDO, S. (2010). "Television viewing profile and values: Implications for moral education". Revista de Psicodidáctica. Vol. 15. Núm.1, pág.57-76.

MEDRANO, C. Y MARTÍNEZ DE MORENTIN, J. (Coor.) (2010) Medios de Comunicación. Valores y Educación. Guipúzcoa: Universidad del País Vasco.

PÉREZ, M. Y AGUADED, J. (2012). "De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores". Comunicar. Vol.20. Núm.39, pág. 25-34.

PÉREZ, J, M. Y VARIS, T. (2010) La alfabetización mediática y nuevo humanismo. Barcelona: UOC.

SCHWARTZ, S.H. Y BOEHNKE, K. (2003). "Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis". Journal of Research in Personality, Núm.38; Pág. 230-255.

WILSON, C., GRIZZLE, A., TUAZON, R., AKYEMPONG, K, Y CHEUNG, C. (2011) Alfabetización mediática informacional. Currículum para profesores. París, UNESCO.

Alfabetización Audiovisual en Edades Tempranas. Presentación y estudio cualitativo de la web de aula Mirades Menudes

Marta Portalés Oliva
marporo@alumni.uv.es
Grado Comunicación Audiovisual por la Universidad de Valencia
Estudiante de Máster en la Universitat Autònoma de Barcelona

Abstract

El mundo occidental es cada vez más visual, la continua saturación de imágenes, textos e iconos requiere de una alfabetización audiovisual sobre las nuevas tecnologías de comunicación. *Mirades Menudes* es una web constituida como plataforma audiovisual en 2009 para el desarrollo de dicha alfabetización en el Ciclo de Infantil. La web parte de las experiencias personales sobre la innovación de una enseñanza mediática en el aula y se presenta como una propuesta metodológica válida en la sociedad *multipantalla*.

Palabras clave: Media Literacy, Visual Literacy, Educación Infantil, Alfabetización Audiovisual, sociedad multipantalla, propuesta metodológica.

Introducción

En el siglo XXI la imagen es omnipresente y ha transformado nuestra relación con la realidad, con frecuencia dejamos de tener experiencias en vivo para captarlas a través de la pantalla de nuestros dispositivos. No sabemos los efectos que puede causar esta saturación de representación icónica, pero sí, que es necesaria una educación visual que ayude a entender y comprender mejor las nuevas tecnologías audiovisuales, porque "la mayor parte de lo que sabemos y aprendemos, compramos y creemos, identificamos y deseamos, viene determinado por el predominio de la fotografía sobre la psique humana" (Dondis, 2008:19).

Proponemos a través de la experiencia *Mirades Menudes* el inicio de una educación basada en el trabajo analítico de imágenes en edades tempranas, con el objetivo de conseguir el desarrollo de competencias creativas y analíticas para que los escolares experimenten con el lenguaje visual.

> Al ver, hacemos más, experimentamos lo que está ocurriendo de una manera directa, descubrimos, percibimos. Ver ha llegado a significar comprender. Expandir nuestra capacidad de ver significa expandir nuestra capacidad de comprender un mensaje visual y, lo que es aún más importante, de elaborar un mensaje visual (Dondis 2008:19).

Fundamentación teórica

La alfabetización visual es "la habilidad de entender, interpretar y evaluar mensajes visuales" (Bristor & Drake, 1994:74) y se centra en el análisis de la imagen fija y audiovisual como exploración e interpretación de la realidad. Ser *visually literate*, significa ser un usuario activo, crítico y creativo, no sólo de la palabra impresa y el lenguaje hablado, si no también del lenguaje visual. "Enseñar a los estudiantes cómo interpretar y crear textos visuales es un componente esencial del lenguaje" y la comunicación (NCTE, 1996:5).

La enseñanza de competencias *transmediales* desde una edad temprana posibilita una correcta interacción en los sistemas comunicativos actuales, que son cada vez más cambiantes, menos unidireccionales y más interactivos. Estamos en continuo estado de convergencia digital, hemos aprendido a olvidar la omnipresencia de las cámaras, "se han revelado […] como dispositivos tecnológicos productores de sentido. Se han convertido en prótesis de nuestras capacidades de mirar y pensar" (Fontcuberta, 2011:104).

El advenimiento de la cámara es un acontecimiento comparable a la invención del libro, la imprenta inició el imperativo de una alfabetización verbal universal. Por el contrario, en el campo audiovisual, el desarrollo tecnológico de los últimos 20 años ha constituido el nacimiento de la democratización de la imagen, pero actualmente su saturación plantea la necesidad de entender la sintaxis visual.

> La expresión visual es el producto de una inteligencia muy compleja de la que desgraciadamente sabemos muy poco. Lo que uno ve es una parte fundamental de lo que uno sabe, y la alfabetización audiovisual puede ayudarnos a ver lo que vemos y a saber lo que sabemos (Dondis, 2008:31).

El canal visual es, de entre todos los sistemas transmisores de significado –que compartimos de forma universal–, el único que no tiene régimen ni metodología.

Experiencia no formal "Mirades Menudes"

Web construida como plataforma audiovisual de contenidos didácticos, que han sido compilados y desarrollados con la colaboración de la profesora de Educación Infantil Julia Oliva para crear una herramienta de trabajo online dentro del aula y recuperar la idea "senequista de un ocio creativo y educativo" (Pérez, 2000:14), que fomente un espacio bidireccional de comunicación e interacción entre familia-maestra-alumno.

3.1. Nivel educativo

Se introduce en el aula de 3 años y es un recurso que desde el 2009 sirve de enseñanza activa. Desarrolla dos formas de asimilación de contenidos: el aprendizaje constructivo, que forma el conocimiento de forma individualizada; y el interactivo, el cual apareja el conocimiento personalmente a partir de las experiencias de cada alumno.

3.2 Objetivos

- Desarrollar las competencias comunicativas, tanto la lingüística como la semiológica con el objetivo de que el alumno pueda desenvolverse en una sociedad de la información dominada por la convergencia digital.

Objetivos específicos
- Introducir el análisis crítico de mensajes visuales sencillos.
- Uso de la sintaxis visual, que el alumno pueda ser un creador-emisor de sus propios mensajes audiovisuales.
- Potenciar un nuevo ambiente de percepción y construcción del conocimiento online, donde el saber no se transmite de forma vertical.

Recursos utilizados

La plataforma web introduce recursos de producción propio combinados con programas en Red, los videos y fotografías documentan las experiencias en el aula.

Los ejercicios de alfabetización audiovisual desarrollados se seleccionaron de forma intuitiva y lúdica, teniendo como referente al semiólogo Sean Hall y su libro *Esto significa esto. Esto significa aquello*. La web sugiere un modelo formativo que presenta la sintaxis visual con actividades de composición y análisis.

El aprendizaje de la lectura durante el ciclo se realiza con el método de lectura Glenn Doman, que está basado en la capacidad visual de las palabras.

Contenidos de la práctica

Actualmente, la experiencia del uso de herramientas de creación visual -pizarra digital, cámara, vídeo- en la enseñanza no tienen como fin pedagógico la búsqueda de un significado crítico e interpretativo. La función del uso de materiales "en la elaboración de mensajes inteligentes proceden de tradiciones literarias y no de la estructura e integridad del modo visual mismo" (Dondis, 2008:23). El producir debería ser para entender y la acción de ver para mirar analíticamente.

> El privilegio que en los centros educativos se concede a la gramática frente a la semiología general, al libro frente a los medios audiovisuales y a la escritura textual frente a la producción multimedia refleja buena parte del conflicto y tiende a alejar la enseñanza de una sociedad que ha potenciado enormemente el lenguaje audiovisual (Pérez, 1993:49).

Mirades Menudes intenta no separar la brecha entre la sociedad y la clase, los escolares utilizan medios tecnológicos que la escuela no tiene. La web utiliza la imagen de la forma más tradicional como soporte al lenguaje verbal, comunicación oral y escrita, pero también se recogen apartados en los que se trabaja la imagen audiovisual y favorece e estimula el uso de las nuevas tecnologías de forma crítica y analítica por los alumnos.

IMAGEN 1: PÁGINA INICIAL DE *MIRADES MENUDES*



Actividades sobre la unidad didáctica de alfabetización visual presentadas en la web

En aula de 5 años se consideró necesario elaborar una unidad didáctica alrededor del estudio de la imagen que estimulara la capacidad perceptiva de los alumnos y se realizaron y documentaron en la web las siguientes actividades.

- Extrapolación de un objeto real para convertirlo en imagen, los alumnos interpretan las hojas de morera que habían recolectado y se confirman los mapas cognitivos de Neisser.
- Tomando como referente el libro "Punto y Línea sobre plano" de Kandinsky se estudian los elementos básicos de la imagen, también propuestos por A. Dondis. A nivel plástico jugamos con los elementos separados: el punto, la línea, el círculo.
- Estudio de ilusiones ópticas basadas en las Leyes de la Gestalt como imágenes portadoras de varios significados. Las imágenes seleccionadas para la actividad están constituidas con

efectos visuales que provocan la alteración de los procesos ordinarios de percepción. Los alumnos se sorprenden y confunden, al obtener cada uno resultados diferentes.

- Introducción a la semiótica y estudio del significado de signos que nos rodean y dependen del contexto en el que están insertados. Como por ejemplo el lenguaje Braille, señales de tráfico, identificación de establecimientos…
- Contar un cuento a través de una imagen realizada con la técnica *scanography*, objetos clave de la historia escaneados. Ayuda a abstraer y sintetizar en una imagen una historia, en definitiva, a construir significado escribir con imágenes.

IMAGEN 2: "EL LOBO Y LOS 7 CABRITILLOS"



Realización de un cortometraje video retrato, potenciando la expresión oral frente a la cámara y ayuda a construir una imagen de uno mismo. En concreto el concepto que desarrolla el corto "Uno-Múltiple" es que todos somos a la vez una unicidad y una multiplicidad, detrás del pronombre "yo" se esconde necesariamente el "nosotros".

Metodología desarrollada

Metodología de la investigación

La metodología de la investigación consta de una revisión bibliográfica seguida de un estudio cualitativo, comparando y contrastando dos fuentes: la evaluación diaria de las competencias comunicativas de los alumnos por la profesora Julia Oliva y la encuesta realizada a los padres sobre la web. Para analizar cualitativamente su uso durante los tres años del ciclo de E.I. se optó por la realización de una encuesta con un target específico, ya que los progenitores son los que habían vivido y trabajado de cerca las experiencias de sus hijos, entre ellas, las específicas en cuanto al modelo formativo de alfabetización audiovisual como práctica interdisciplinar. De esta forma, se descartaron del baremo las encuestas realizadas online a otros usuarios en la Red, que serán incluidas en el contexto de una investigación mucho más amplia.

El diseño de la encuesta pretende recopilar una evaluación concisa de los usuarios y comprobar si el sitio web es de ayuda a los alumnos para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos, para saber si han incorporado los conceptos trabajados, para ello se les facilitó en papel físico y la rellenaron de forma anónima.

Un número determinado de preguntas estaban realizadas en abierto con la intención de conocer cuál era la visión personal de los usuarios sobre la web, y de esta forma, cuantificar el grado de comprensión que tenían sobre los servicios de la plataforma y los objetivos que perseguían con su utilización.

El diseño también cuenta con respuestas cerradas, pero siempre dejando una opción abierta con la finalidad de que cada participante pudiera incluir sus aportaciones personales evitando así predisponer a los sujetos e inducir ciertas respuestas.

En vistas a la evolución de esta investigación, el siguiente paso sería realizar una segunda oleada de encuestas, pero esta vez rediseñando el patrón incluyendo en él a los usuarios genéricos de la web, realizándola por suscripción o uso diario a través de Internet.

Metodología didáctica

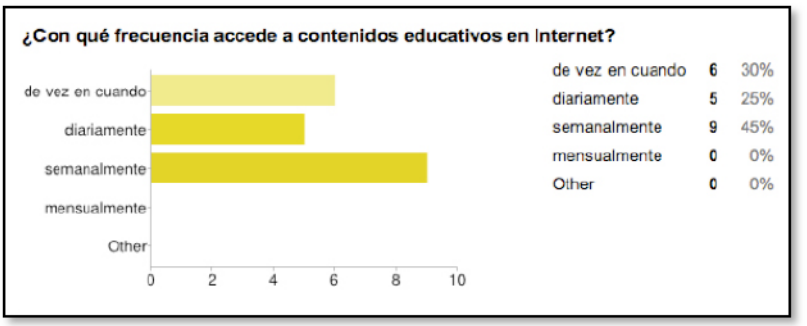
El enfoque metodológico de la web *Mirades Menudes* se fundamenta en el modelo formativo CAIT -Constructivo, Autorregulado, Interactivo y Tecnológico-, que defiende que todas las actividades tienen como fin construir el conocimiento, procesando las información y contextualizándola con la vida real. Este formato es autorregulado, potencia la autonomía de los alumnos en la adquisición de su propio aprendizaje. En este caso, la profesora dinamiza las actividades y contenidos para conseguir la adquisición de los objetivos programados. Es interactivo, porque cada alumno construye su conocimiento de forma personal, pero este se enriquece con las aportaciones y participaciones del grupo proporcionando otras opiniones e ideas.

La evaluación de las competencias por parte de Julia Oliva ha sido documentada con registro de texto escrito, audio, fotografía y video en las diferentes sesiones. El uso continuado de estas tecnologías posibilita una normalización ante el alumnado, cada vez más acostumbrado a las cámaras dentro de su entorno. Su disposición para hablar delante de la clase, asumiendo y reconociendo su propia voz, ha sido útil para trabajar el miedo escénico, valorar sus aportaciones al grupo y fortalecer la autoestima personal.

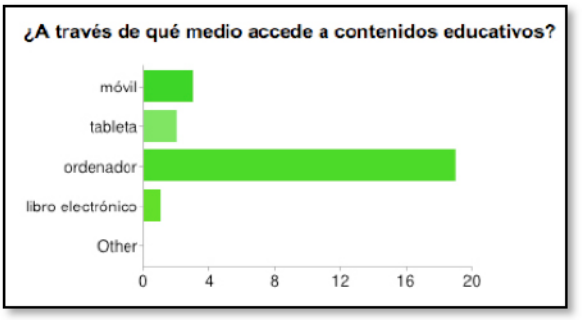
Valoración: aspectos a potenciar y a cuestionar

De los 25 tutores de los alumnos de tercer curso de E.I., 19 han respondido al cuestionario. Una minoría de los padres no ha contestado debido a que no disponen de acceso a Internet por razones socioeconómicas y, por lo tanto, no han hecho uso de la web de forma reglada.

El 45% de los encuestados visitan contenidos educativos de forma semanal y un 25% diariamente. Gráfico 1:



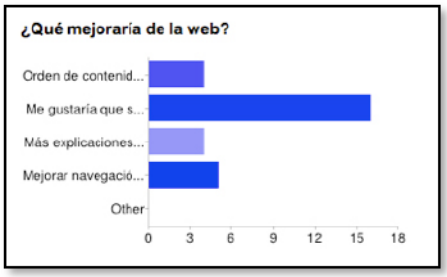
A pesar de que el uso del ordenador sigue siendo la herramienta predominante, un 76% del acceso a recursos educativos de los niños se realiza a través del móvil (12%), la *tablet* (8%) y el libro electrónico (4%), y reafirman la sociedad multipantalla en un estado de convergencia digital cambiante. Gráfico 2:



Los contenidos que más interesan son: actividades realizadas (31%), contenidos pedagógicos (27%) y juegos educativos (22%), en menor medida valoran los cortometrajes (12%). Gráfico 3:



En cuanto a las mejoras que se proponen a esta experiencia no formal son: un informe continuo de los nuevos contenidos (55%), ordenar y explicar las secciones (14%) y que éstas sean de más fácil navegación (17%). Gráfico 4:



La web y la unidad didáctica sirven como reflexión sobre la dificultad de aprender a leer las imágenes. Los propios alumnos valoran que ahora miran con más atención y les gusta descubrir en su entorno "las ilusiones ópticas".

Las actividades no sólo han potenciado un mejor entendimiento de la sintaxis visual, si no que han potenciado enormemente las capacidades verbales de los alumnos, además de que han aprendido a "escribir con imágenes".

Bibliografía

BELTRÁN LLERA, J. Y PÉREZ SÁNCHEZ, L. (2004). El proceso de sensibilización [en línea]. Madrid: Foro Pedagógico de Internet y Universidad Complutense de Madrid. [Fecha de consulta: 09/05/13]

BRISTOR, V.J. AND DRAKE, S.V. (1994). "Linking the Language Arts and Content Areas Though Visual Technology". T H E journal. Núm. 22.2, pág. 74-78.

DONDIS, D. A. (2008): La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual. Barcelona: Gustavo Gili S.L.

FONTCUBERTA, J. (2011): El beso de Judas. Fotografía y verdad. Barcelona: Gustavo Gili S.L.

HALL, S. (2007): Esto significa esto. Esto significa aquello. Semiótica: guía de los signos y su significado. Barcelona: BLUME.

KANDINSKY, W. (1996): El punto y la línea sobre el plano: contribución al análisis de los elementos pictóricos. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

NCTE / IRA (1996). Standarts for the English Language Arts. [en línea] USA: International Reading Association and the National Council of Teachers of English. [Fecha de consulta: 08/09/13]

PÉREZ TORNERO, J.M. (2000): Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Tecnología de la Información y Comunicación y Educación Técnica e Profesional: una experiencia en la Escola Técnica Estadual de Carapicuíba, São Paulo, Brasil.

Michel Garcia Will
michelwill@gmail.com
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

Abstract

This article presents some findings about an experience with use of a blog in a pedagogical context, that took place on the "Habilitação Técnica de Nível Médio em Comunicação Visual" of the "Escola Técnica Estadual de Carapicuíba", from 2009 to 2011. The aim of this study is to map the key points of this experience and to present the potentialities and benefits, as well as the difficulties and challenges of using blogs in formal educational contexts. The conclusion of this study is presented as a set of three actions that intend to collaborate with the exploitation of the blog as a pedagogical strategy and also contribute to the debate about the use of Information and Communication Technology on formal education environments.

KEYWORDS: EDUCATION; TECHNICAL AND PROFESSIONAL EDUCATION; PEDAGOGICAL STRATEGY; INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

1. Introducción

El desarrollo técnico-científico aliado al acceso a las nuevas tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han provocado cambios profundos en la sociedad contemporánea. La permanente reordenación y reestructuración de todas las áreas del conocimiento genera la necesidad de propuestas pedagógicas para las instituciones de educación que buscan comprender esta nueva forma de los estudiantes se relacionaren con el conocimiento a través de la tecnología de la información.

Frente a este contexto, el acceso y uso de la TIC en propuestas pedagógicas ofrecen nuevas posibilidades para que los docentes enfrenten el reto de dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje en un mundo en constantes trasformaciones. Estudiantes e educadores pueden y deben explorar nuevos espacios de sociabilidad, nuevas formar de ordenación y gestión de la información e del conocimiento que permitan innovaciones en la educación formal.

Este artículo presenta algunas constataciones al respecto de una experiencia con el uso de un *blog* en el contexto pedagógico de la Habilitación Técnica de Nivel Medio (HTNM) en Comunicación Visual ofrecida por la *Escola* Técnica Estadual de *Carapicuíba* (ETEC), localizada en la región metropolitana de São Paulo, de 2009 hasta 2011.

2. Fundamentación teórica

La propuesta de prácticas innovadoras en la Educación Técnica y Profesional (ETP) que atiendan las exigencias de la sociedad empieza en el levantamiento de cuestionamientos sobre la función social y las

responsabilidades que este tipo de educación debe asumir frente a un mundo en continua transformación. Las respuestas no pueden atender solamente los aspectos de orden económico y productivo, pues se entiende que la función esencial de la escuela es socializadora. Así, no se trata solamente de formar buenos trabajadores, más sobretodo, formar un individuo que se integre en plenitud en la sociedad.

> "La función esencial de la escuela es socializadora […] el fin esencial de la Educación Técnica e Profesional es formar a un trabajador que se pueda integrar plenamente en este contexto de incertidumbre y para ello debe lograr un proceso científico, integral, continuo, facilitador, flexible, polivalente, anticipado, innovador… (REGUEIRO, 2012. p.17)

En este sentido se concluye que el gran reto de los educadores de la ETP es promover un proceso pedagógico que permita la construcción del aprender a aprender, para que este individuo sepa adaptarse a las transformaciones e incertidumbres características de la actualidad. Para eso existe la necesidad de un nuevo modelo de educación, pues como propone la profesora brasileña Michelli Menghetti:

> "Aquel modelo de educación que en lugar de comunicarse el educador hace comunicados, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y reproducen esa concepción bancaria de educación, a que hacia referencia Paulo Freire, ya no atendía, en su época, las exigencias de los cambios sociales nos imponen." (MENGHETTI, 2009 apud FREIRE)

Las TIC pueden ofrecer soluciones para promover innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y atender las exigencias que las transformaciones imponen. Segundo Soares e Almeida:

> "Un ambiente de aprendizaje puede ser concebido de forma a romper con las practicas tradicionales de enseñanza-aprendizaje como transmisión y pasividad del alumno y posibilitar la construcción de una cultura informatizada y un saber cooperativo, donde la interacción e la comunicación son fuentes de construcción de la aprendizaje." (SOARES y ALMEIDA, 2005. p.3*)*

Entre las diversas alternativas, los *blogs* son ampliamente utilizados en contexto educativos justamente porque son importantes instrumentos de comunicación, interacción, socialización de ideas, informaciones y conocimientos en la Internet. Algunos estudios apuntan para dos vertientes de la exploración de los *blogs* en contextos educativos: se habla de exploración de los *blogs* como recurso pedagógico y en cuanto a la estrategia pedagógica. Quién ofrece un análisis al respecto son los profesores portugueses Gomes e Lopes:

> "Hablábamos entonces de la exploración de los blogs en cuanto recurso pedagógico e como estrategia pedagógica, una dualidad por veces notoria, por veces prácticamente inexistente. Tratase en la realidad, con frecuencia, de un continuum en que, por un lado, la exploración pedagógica se concentra más en la dimensión de la publicación de información por parte del profesor, en generalidad de los casos en que la exploración de los blogs asume esencialmente el formato de un repositorio de información pesquisada e comentada por el profesor, normalmente envolviendo aspectos referentes a actualidades dentro de la temática disciplinar en que el profesor lleva a cabo su actividad, y por otro lado es el alumno (o grupo de alumnos), incentivados y motivados por el profesor, que crea y dinamiza su blog, siendo responsable por la investigación, selección y síntesis de la información a compartir, que será leída y comentada por el profesor y eventualmente por los colegas de escuela o grupo. (GOMES e LOPES, 2007. p.121)

En este sentido se observa que el potencial pedagógico está estrechamente relacionado con el grado de interacción entre docentes y estudiantes. En la medida que los estudiantes asumen un papel más activo no proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por las nuevas TIC, o educador asume un papel de facilitador del conocimiento y así los estudiantes se transforman en agentes activos en la construcción de los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para integrase a sociedad contemporánea en plenitud. Sobre estos postulados teóricos este artículo analiza la experiencia con *blog* en el contexto pedagógico de la HTNM en Comunicación Visual en la ETEC.

3. Sobre la actividad realizada

Atentos a la necesidad de innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en febrero de 2009, un grupo de profesores de la HTNM en Comunicación Visual de la ETEC, decidió crear un *blog* (*http://e-img.blogspot.com*) con la propuesta de explorar nuevas posibilidades que surgirán con la expansión de la Internet. La idea central del grupo era contextualizar nuevas TIC en el proceso pedagógico de algunos componentes curriculares del curso.

A partir de la buena receptividad de los estudiantes en esta fase inicial, se ampliaron los debates al respecto del uso de *blog* en el contexto pedagógico de la ETEC y fueron invitados todos los profesores del curso para participaron del *blog* como autores. En tres años, el *blog* contaba con 22 autores, aproximadamente 950 posts, 125 mil visitas, 279 mil visualizaciones de página y 54 mil visitantes únicos. Al evaluar que estos números que inciden sobre un universo aproximado de 900 estudiantes, hubo la necesidad de la comprensión más detallada a respecto del papel pedagógico que este *blog* asumió al largo de tres años.

Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada en la ETEC, en diciembre de 2011, sobre el acceso y uso de los *blogs* en un contexto pedagógico de la HTNM en Comunicación Visual. La investigación pretende responder cuales fueron las potencialidades y beneficios, así como las dificultades y desafíos del uso de las TIC, en contexto pedagógicos profesionales. El objetivo principal de esta investigación es mapear los puntos clave de esta experiencia en la ETEC. Se espera contribuir con el debate del uso de las TIC en entornos formales de educación.

4. Recursos Utilizados

El *blog* está hospedado en el sistema ofrecido por *Blogger*, los datos del transito del los usuarios son ofrecidos por la herramienta *Google Analytics* y para el levantamiento de datos juntos a los estudiantes,

profesores y coordinadores, se utilizó el recurso *Forms* del servicio *Google Docs*. Para la mayor integración, todas las herramientas son de la *Google Inc.*, empresa multinacional que hospeda y desarrolla una serie de servicios y productos basados en la internet.

5. Metodología

Para lograr el objetivo, se elaboró un diseño del estudio que comprendió tres fases. En la primera fase se buscó levantar los postulados teóricos-metodológicos al respecto del uso de *blogs* en contextos pedagógicos. En la segunda fase se buscó un diagnóstico del *blog* en el contexto pedagógico de la HTNM en Comunicación Visual de la ETEC para comprender la realidad que se pretendió analizar. En la tercera fase fueron mapeados los puntos clave de esta experiencia a lo largo de tres años. Los métodos empleados en la investigación fueron: análisis y síntesis, método utilizado para sistematizar los postulados teórico-metodológicos, para realizar el diagnóstico del *blog* en el contexto pedagógico de la ETEC y para comprender el comportamiento de los usuarios; inducción y deducción, método utilizado para elaborar conclusiones a partir de regularidades detectadas en el diagnóstico. Los métodos empíricos fueron: observación, método utilizado para completar el diagnóstico; encuestas, método utilizado para obtener datos de los estudiantes y profesores de la HTNM en Comunicación Visual. El universo estudiado tiene 953 estudiantes y 22 profesores de la HTNM en Comunicación Visual, en la ETEC. La muestra fue de 120 estudiantes de tercer módulo de la HTNM en Comunicación Visual, 10 profesores del curso, el coordinador del área y el coordinador pedagógico de la ETEC.

6. Resultados de la práctica

En la continuidad, se presentan las potencialidades y beneficios, así como las dificultades y desafíos al respecto del uso del *blog* en

el contexto pedagógico de HTNM en Comunicación Visual de la ETEC, con el objetivo de mapear los puntos clave de esta experiencia de 2009 hasta 2011.

Es evidente el potencial de la herramienta. Cuando se utiliza el como una estrategia pedagógica, se puede visualizar el estudiante asumiendo un papel activo en su proceso de formación y en la construcción del conocimiento colectivo, lo que comprueba la posibilidad del *blog* de proporcionar innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente actúa como un facilitador del conocimiento y orienta el desarrollo del aprender a aprender. Así, las posibilidades de comunicación, interacción y compartimiento de informaciones y conocimiento pueden de hecho dar instrumentos a los profesores para enfrentar los desafíos impuestos a la educación profesional actualmente y así aspirar a que no se trate solamente formar buenos trabajadores, si no que por sobre todo, formar buenos ciudadanos, aptos a vivir en sociedad y adaptarse a un contexto de permanentes transformaciones.

Entre los beneficios percibidos por los profesores y estudiantes, es evidente que el proceso de comunicación e interacción fueron ampliados y mejoraron. Algunos docentes señalan el beneficio generado por el registro público de los *posts*, y estos pondrían ser accedidos por los estudiantes con facilidad, lo que disminuía los problemas de comunicación. Los coordinadores de curso y pedagógico piensan que el *blog* es un canal de comunicación de fácil actualización, manejo y gestión. Señalan que el *blog* ayudó en sus atribuciones, en comunicados oficiales, la construcción colectiva de un archivo de referentes virtuales de la área de la Comunicación Visual. Apuntan como beneficio la cuestión de la memoria, el registro histórico del curso y de la institución. Uno de los docentes indicó que el *blog* es un facilitador de la transparencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la posibilidad de tornar público los instrumentos y criterios de evaluación, así como las evidencias de desempeño. La mayoría de los autores afirmaron no tener dificultades con el uso de la herramienta y admiten que la herramienta podría ser mejor explorada por el componente curricular que imparten. El papel centralizador de

informaciones también fue señalado por los estudiantes como un beneficio del *blog*.

Las dificultades notadas están ligadas con la relación del docente con el *blog*. Pocos establecieron una media significativa de posts por mes. Este dato permite hacer una relación entre la dinámica del contenido del *blog* y el número de accesos, los meses con menos posts fueron los meses que el *blog* tuvo menos accesos. Se percibe que los profesores no tienen una relación constante con el *blog*, es un uso sin compromiso, eventual, no planeado, espontáneo, que no explora las posibilidades que la herramienta ofrece. Así se percibe que el *blog* tiene una exploración poco significante de su potencial. Los estudiantes pueden participar del *blog* a través de los comentarios, que pasaron a ser moderados por el administrador en función de las ofensas y discusiones sin fines educacionales que pasaron a dominar el *blog* a fines de 2009. La moderación de los comentarios no visa la censura en contenidos, pero de alguna forma influyó en la dinámica del los espacios para el debate, pues exigía un login antes de comentar los posts. Eso hizo que los comentarios disminuyesen rápidamente. En 2011 la mayoría de los estudiantes apuntan que no tienen la costumbre de comentar los posts. Cuando fueron consultados al respecto de las publicaciones que acostumbran hacer, se observa que los profesores generalmente utilizan el *blog* como un depósito de informaciones relevantes al componente curricular que imparte, investigadas y seleccionadas por ellos. La mayoría de los profesores dijo que solamente accede al *blog* para hacer las publicaciones y que en general, no acceden y no acompañan rutinariamente el *blog*. En solamente 7 de los 30 Planes de Trabajo del Docente (PTD) analizados hacen la mención de la exploración del *blog* como una herramienta de aprendizaje.

El principal desafío es utilizar el *blog* como una estrategia pedagógica, conscientemente planeada y articulada por el colectivos de docentes para ofrecer a los estudiantes nuevos espacios de enseñanza-aprendizaje, interacción y conocimiento. Para esto se cree que la principal acción debe estar relacionada con la movilización y motivación del colectivo de docentes y estudiantes. Por un lado es necesario extrapolar las formas tradicionales de dirigir un proceso

de enseñanza-aprendizaje. El nuevo espacio virtual de sociabilidad y la dinámica de la interacción exigen una dedicación exclusiva de los profesores a un grupo estudiantes. Y por otro lado, es necesario también un compromiso de los estudiantes, que también son agente activos en el intercambio de informaciones que promueven el conocimiento colectivo de profesores y estudiantes.

7. Conclusión

El *blog* de la HTNM en Comunicación Visual de la ETEC actúa más como un recurso de apoyo al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje que como una estrategia pedagógica conscientemente planeada por el colectivo de docentes. Así, se sugieren tres acciones que pueden colaborar y promover la aspiración del uso del *blog* como una estrategia pedagógica. Estas son:

- Crear espacios de discusión y debate al respecto del uso de *blogs* en contexto educacionales en las reuniones pedagógicas de la HTNM en Comunicación Visual, con el objetivo de promover la reflexión a respecto del uso del *blog* de forma más consiente y planeada, tornando los contenidos más dinámicos, atrayentes y útiles a los estudiantes.
- Orientar el planeamiento de los componentes curriculares, ofreciendo una guía que pueda ejemplificar buenos usos de *blogs* en contextos educacionales con el objetivo de promover entre los docentes, experiencias que obtuvieron resultados positivos, que puedan estimular el desarrollo de la autonomía de los estudiantes en procesos de enseñanza-aprendizaje y en la construcción del conocimiento colectivo.
- Liberar, gestionar y estimular la participación de los estudiantes como autores del *blog* en conjunto con los profesores, promoviendo la participación activa de los estudiantes en este espacio de sociabilidad, interacción y compartimiento de informaciones y conocimientos.

La presente investigación no aspira a resolver el problema en su totalidad, pero sí iniciar una aproximación a esta situación, estudiar los factores que la conforman y proponer acciones que minimicen el problema y actúen como guía para el desenvolvimiento de un proyecto pedagógico más amplio y integrador. La idea es también abrir puertas para investigaciones posteriores que permitan, en un futuro próximo, viabilizar el continuo perfeccionamiento y desarrollo del uso de *blogs* en contexto pedagógicos, colaborando con la aspiración de formar profesionales competentes, aptos para integrar la sociedad.

8. Bibliografia

ARAÚJO, M. (2009). Potencialidades do uso de blogs em educação. Natal, Brasil: UFRN, 2009. [disponível em: http://bdtd.bczm.ufrn.br/tde_arquivos/9/TDE-2010-04-27T013000Z-2558/Publico/MicheleCMUA.pdf acesso em: 20/09/2013].

GOMES, M.; LOPES, A. (2007). Blogues escolares: quando, como e porquê?. Braga, Portugal: UMINHO, 2007. [disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt /bitstream/1822/6487/1/gomes2007.pdf acesso em: 20/09/2013].

REGUEIRO, A. (2011). Pedagogia profissional: uma proposta aberta a reflexão e ao debate. São Paulo, Brasil: Centro Paula Souza, 2013. 1a ed.

SOARES, E.; ALMEIDA, C. (2005). Interface gráfica e mediação pedagógica em ambientes virtuais: algumas considerações. Caxias do Sul, Brasil: UCS, 2005. 1a ed.

CEETEPS (2011). Planos de Trabalho Docente da Habilitação Técnica de Nível Médio em Comunicação Visual. Carapicuíba, Brasil: ETEC, 2011.

Los medios sociales y su uso profesional: Una experiencia curricular de la educación profesional del Centro Paula Souza – São Paulo-Brasil

Jonas Severino da Silva[6]
Michel Garcia Will[7]
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, São Paulo-SP – Brasil

Resumen

Los nativos digitales y los jovenes de la Generación "Y", en Brasil, llegan a dedicar más de diez horas al dia utilizando los medios sociales. Al princípio el uso de esas mídias tenía un caracter de relación interpersonal y ócio. Sin embargo, en los últimos años estos médios se han convertido en grandes aliados del mundo empresarial y se adoptan en las diversas organizaciones como herramientas de comunicación. Con

6. Mestre em Educação, Administração e Comunicação; Especialista em Gestão de Pessoas e Projetos Socais; Bacharel em Comunicação Social, Relações Públicas. Professor Coordenador de Projetos no CEETEPS.
7. Graduado em Comunicação Social: habilitação em Jornalismo, Pós-graduado em Fotografia e em Desenho Curricular da Educação Técnica e Profissional.

la entrada de estos nuevos medios de comunicación en las empresas, crecen los puestos de trabajo ofrecidos a los jovenes que son expertos en su uso y manejo. Y en esta perspectiva el Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS ha identificado la viabilidad de establecer una alianza con el segmento de las instituiciones de los medios sociales a formular un plan de estudios de formación profesional con el fin de preparar al estudiante para dominar el uso prefesional de los medios sociales. Asi se creó un curso de cualificación prefesional en medios de comunicación social. Este curso tiene como objetivo preparar a las personas interesadas en el estado de São Paulo para el mercado laboral y les posibilite cumplir satisfactoriamente con las demandas provenientes de las empresas ubicadas tanto en el Estado y en otras partes, que buscan por ese profesional. Los profesionales de medios de comunicación social por formación desarrollan habilidades para un buen desempeño de sus actividades profesionales, contribuye significativamente al progreso y la expansión de las formas de comunicación en las organizaciones. Por lo tanto tenemos la intención de demostrar en este artículo las experiencias prácticas de los estudiantes de este curso que se ofrece en colaboración con la instituición Catraca Livre y destinados especificamente a la formación profesional en el uso de los medios de comunicación, habilidades profesionales desde la perspectiva dispuesta en el plan de estudios del curso ofrecido en CEETEPS. El análisis se centrará en la primera clase formada en el curso, destacando las prácticas desarrolladas en el aula. El resultado de esa experiencia fue satisfatorio, ya que los alumnos del curso fueron capaces de desarrollar habilidades previstas en lós componentes del programa del curso y la expansión del conocimiento.

Palabras-clave: Comunicación – Currículo – Educación Profesional – Medios sociales

El adviento de la comunicación ha sido desde el principio uno de los principales elementos que posibilita al hombre la vida en la colectividad. ES a través del fenómeno de la comunicación que el hombre ha desarrollado sus relaciones y comprensión del mundo para perfeccionarse al cotidiano de las sociedades o de grupos.

Estas relaciones según MELO (2008: p.14) pueden ser enumerados por tres grandes periodos o edades, en la primera considerada también de más larga de todas, la comunicación que se establecía en comunidades era a través de la propagación de los sonidos, signos escritos y gestual, las proximidades entre las personas facilitaban significativamente este tipo de interacción e integración.

En la segunda surgen las tecnologías electrónicas que introducen nuevas técnicas para establecer comunicación a la distancia, o sea, la comunicación deja de ser sólo mediada y se hace también mediática, fruto del desarrollo y expansión de la industrialización y de la contemporaneidad.

Ya la tercera de la cual pertenecemos e interaccionamos, la comunicación se perfecciona y transciende de mediática y colectiva para hacerse digital. En este sentido el proceso de la industrialización sale de escena y se revela un nuevo escenario para la sociedad de los servicios, lenguajes y procesos.

Se percibe, mismo que las transformaciones por las cuales la comunicación pasó, revela que los estudios comunicacionales pueden aún desarrollar otros periodos. Se nota, por lo tanto la importancia de tenerse efectuados estudios y registros de sus fenómenos y complejidades actuales, principalmente en la identificación/comprensión de cómo se establecen las nuevas conexiones e interacciones de la sociedad en el auge de las comunicaciones en medios sociales.

Dentro de este contexto es pertinente analicemos el campo de la educación como institución transformadora que posibilita a la sociedad la ampliación de su visión de mundo. ES a través de las escuelas que las personas construyen y sistematizan las relaciones sociales. La suma de la educación con la comunicación posibilita desarrollar nuevas prácticas de aprendizaje y el comprometimiento de la formación de ciudadanos conscientes de su debido deber.

Vivimos en una sociedad que esta interconectada con el mundo y la comunicación se desarrolla en múltiples redes y es vehiculada por las diferentes medios, desde el adviento de la internet la comunicación a través de las redes digitales ha crecido constantemente y eso

hace difícil de aferrar datos numéricos de acompañamiento de este crecimiento que está en un constante proceso de cambio.

Se nota también que hay un fuerte crecimiento en el uso de los medios sociales no sólo en el escenario brasileño como también en la geografía mundial. Esto se debe las transformaciones del dinamismo de las sociedades. En este contexto, la medios atiende un sistema complejo de producción, manejo y consumo de bienes culturales que, puede hacerse representar bajo forma de sonidos, imágenes y palabras que facilite y provoque lo debido comprensión, sean en situaciones presenciales o principalmente las virtuales.

ES importante destacar también que el medio posee una excelente fuente de poder y formación de opinión. Y visa a la circulación de la libre expresión e información como condición para la democracia social y el pleno ejercicio de la ciudadanía. Vale acordar que los medios ayudan a ampliar la educación y principalmente los puestos de trabajo en los mercados consumidores. Así, necesitamos identificar cómo atender bien estas demandas existentes en la actualidad dentro del contexto de la educación formal.

1. La apropiación de los medios sociales a través de los nativos digitales y jóvenes de la generación Y

Con el crecimiento de las variadas tecnologías de información y comunicación y de la inclusión digital, facilitó para que los nuevos consumidores encontraran posibilidades para enviar y recibir variadas mensajes. Se percibe que el crecimiento vertiginoso de las redes sociales los últimos años ha reflejado en la construcción de nuevos espacios comunicacionales e interacción digital, donde se encuentran herramientas más interactivas, ágiles y funcionales.

Sumado a eso, tenemos también una nueva sociedad que se constituye en este nuevo contexto digital al cual vivimos. Esa nueva sociedad de consumo conectada, se llama de Nativos Digitales y Jóvenes de la Generación Y. La concepción del concepto de Jóvenes de la Generación Y surgió nos E.U.A. para delimitar las nuevas

características y hábitos de los jóvenes que nacieron a finales de la década 1970 o inicio de los años 1980 hasta el año 2000. Para las generaciones anteriores a ese periodo, reciben la denominación de "baby boomers" y "generación X", en estas son agrupados los padres/abuelos de los Jóvenes de la Generación Y.

En cuanto al periodo de las décadas para efecto de configuración del tiempo, hay divergencias entre algunos autores. De esta forma en ese estudio, adoptaremos como (nuevos) consumidores de la Generación Y aquellos nacidos entre los años de 1980 a 2000.

A pesar de las divergencias de nomenclaturas y principalmente las relacionadas al periodo de su surgimiento, diversos investigadores concuerdan en cuanto a la principal característica de esta generación que se desarrolló en un periodo de grandes avances tecnológicos y de favorable crecimiento económico. Una generación que nació en el ritmo de la velocidad de la información.

Estos jóvenes en mayoría poseen algunas características peculiares, ellos son independientes, individualistas, envueltos y bien informados, ellos fueron impactados por las nuevas tecnologías de venta l por menor, como las compras vía internet (*e-commerce*). Eso cambió no sólo en la manera como compran, como también lo que compran y por qué. Ellos se apropian de las nuevas tecnologías para interaccionar de manera activa y explicita con proveedores de bienes y servicios sobre la producción de aquello que desea consumir. Poseen un perfil cuestionador y se lanzan constantemente a nuevos desafíos, son personas que tiene fácil acceso las informaciones y cobran por respuestas rápidas para sus cuestionamientos.

En esta perspectiva, las redes sociales virtuales surgen como una forma de representar la organización social los tiempos actuales, principalmente sobre principios y reflejos políticos, económicos, culturales y educacionales. ES importante resaltar que son consideradas redes sociales herramientas como blogs, microblogs, fórums, grupos de discusión y comunidades on-line. Según Recuero (2009) para constituir una red social es importante que haya un conjunto de dos elementos, de un lado los actores que son las personas, instituciones o grupos y del otro lado son las conexiones llamadas de lazos sociales. De esta

forma, una interacción social aborda una manifestación comunicacional con reflejo social y global y puede ser sistematizada para evidenciar relaciones sociales o incluso de conflictos sociales.

Conviene mencionar que los medios virtuales también pueden venir a desarrollar conexiones no agradables para personas, grupos o instituciones. Infelizmente hay personas con malas intenciones que hacen uso de las herramientas mediáticas para macular la imagen de otros. Esta práctica configura crimen y ya hay legislación específica en Brasil que pune lo(s) autor(es) que evidencian tales prácticas dañinas.

Una vez que se vehicula cualquier material en las medios sociales, su circulación podrá alcanzar elevados niveles de acceso en los más variados y/o remotos locales que permitan el acceso. Este año en consonancia con investigación realizada por la *ComScore* y publicado en la revista Veja, Brasil saltó de la octava posición que ocupaba el año pasado y está ahora entre los cinco primeros países del mundo en número de usuarios conectados a la *Internet*. con (61,48 millones) de usuarios conectados en la red, este índice fue logrado el mes de febrero de 2013. Los líderes son a China con (326 millones), Estados Unidos (187 millones), Japón (73 millones) e India (71 millones). La investigación apunta el acceso del usuario en una única web, la edad de este usuario está en el rango por encima de los 15 de edad.

Las nuevas tecnologías que se presentan en el mercado demandan por profesionales que sepan manejar con nuevas herramientas tanto en la planificación cuánto en la práctica. Las herramientas digitales disponibles en el mercado proponen también una escritura bajo forma de síntesis, los mensajes necesitan ser cortas y funcionales. Requiere menos caracteres y exige mucha habilidad de quien necesita escribir y hacer ser comprendido. De ahí la importancia también de la escolarización de los individuos que utilizan y/o desean utilizar de las herramientas digitales.

Infelizmente, aún estamos distantes y de este lado de los ideales que se anhela para la conectividad global de la población en internet y redes sociales. En Brasil, según investigación de la

FGV[8] ocupa a 72ª posición en el ranking global de accesos a aparatos de teléfono celular, fijo, ordenador e *internet*. Esta posición es resultante de la comparación de datos de 150 países con una media global del 49,1% y el índice brasileño fue del 51,25% poco por encima de la media. El ranking es liderado pela Suecia con índice del 95,8%, seguida de Islandia, Cingapura, Nueva Zelanda y Holanda.

Se nota delante de este contexto que aún necesitamos de más políticas públicas para garantizar mejores condiciones de acceso de la población brasileña a las diferentes modalidades comunicacionales, sea en los formatos más convencionales cuánto en los virtuales. Para tanto, consideramos que las asociaciones entre las instituciones educacionales juntamente con la iniciativa pública y privada pueden colaborar para implementar las debidas mejorías en este proceso y dar condiciones para mejorar la accesibilidad e inclusión digital de los más diversos públicos que buscan adquirir el contacto con las redes comunicacionales.

El Centro Paula Souza y las colaboraciones de plan de estudio de la educación profesional

La institución *Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza* CEETEPS creada por el Decreto-Ley el 6 de octubre de 1969, es una autarquía pública del Gobierno del Estado de São Paulo vinculado a la Secretaría del Desarrollo Económico, Ciencia y Tecnología. Con el objetivo de ofrecer cursos de nivel medio, técnicos de nivel medio y superior.

Actualmente el CEETES administra 211 Escuelas Técnicas (Etecs) y 56 Facultades de Tecnología (Fatecs) en 161 ciudades paulistas. Las Etecs atienden alrededor de 226 mil estudiantes en las Enseñanzas Técnica y Secundaria. Hoy, son ofertados 127 cursos técnicos para los sectores Industrial, Agropecuario y de Servicios.

8. Encuesta realizada en 2012 por el Fundação Getúlio Vargas.

Este número incluye 2 cursos técnicos ofertados en la modalidad semipresencial, 24 cursos técnicos integrados a la Enseñanza Secundaria y 2 cursos técnicos integrados a la Enseñanza Secundaria en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA).

Los cursos técnicos de nivel medio y de cualificación profesional ofertados por la Institución son todos orientados por el Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT del Ministerio de la Educación – MEC.

Para el CEETEPS el plan de estudios debe ser reflexionado, discutido, planificado y construido con parámetros interdisciplinarios con los aspectos sociales, económicos, culturales, científicos y tecnológicos que son de fundamental importancia para la construcción de un concepto educacional que posibilite al profesional ejercer sus competencias técnicas juntamente con las habilidades, para el pleno ejercicio de sus actividades en las diversas organizaciones. Hay un énfasis en los planes de estudio para la actuación del profesional hacia la solución de problemas reales del mundo del trabajo y de la vida.

Para ello, hay un departamento en la institución que solo trata de temas relacionados y pertinentes a plan de estudios, nombrado de Grupo de Formulación y Análisis de Plan de Estudios (Grupo de Formulação e Análises Curriculares – GFAC).

Bajo esta perspectiva el CEETEPS elabora también planes de estudios en colaboración con el sector productivo y/o otras instituciones que soliciten atender algún tipo de demanda de formación o cualificación profesional para atender las expectativas o huecos existentes y que necesiten formación.

Creemos que la escuela de educación profesional no puede aislarse de los demás sectores productivos. Es necesario un constante ajuste con el mercado para que se pueda atender con formaciones direccionadas que contribuyan para mejorar las condiciones de productividad y competitividad.

La importancia de las colaboraciones se nota principalmente en lo se refiere a ampliación de los espacios de aprendizaje y principalmente por las posibilidades de proporcionar un contacto con expe-

riencias más practicas que permita una relación más amplia entre la sociedad y el mundo real del trabajo.

Desde 1970, el CEETEPS desarrolla proyectos para implementación de cursos a través de convenios celebrados para satisfacer las diversas demandas del Estado de São Paulo, según Martino (2012) ya se han realizados más de 700 convenios A partir de 2008, se han firmado nuevos convenios relacionados a la implementación de salas de clase descentralizadas, cursos de formación inicial y continuada que atienden una demanda específica como usinas, hospitales, frigoríficos y empresas de diversos tipos.

El curso de cualificación profesional en Prácticas de Medios Sociales

Este año de 2013, el representante de la organización Catraca Livre, ha contactado el CEETEPS y le informó que una consultoría de comunicación se puso en contacto pues necesitaba profesionales que supieran usar los medios sociales como herramienta profesional. En esa cita se ha discutido las necesidades del mercado, lo que resultó en la elaboración de un convenio en que el CEETEPS y el Catraca Livre firmaron un acuerdo en que ambos participarían en la elaboración del plan de estudios y oferta del curso de Formación Inicial y Continuada en Prácticas de Medios Sociales.

El curso Prácticas de Medios Sociales se ha desarrollado por profesores especialistas de GFAC e implementado como proyecto piloto en la *ETEC Parque da Juventude* en la ciudad de São Paulo. El curso tuvo una demanda bastante significativa, se ofreció 20 plazas y hubo un promedio de 15 candidatos por plaza, se realizó un proceso selectivo simplificado para seleccionar los candidatos. Los aprobados tenían de 20 a 30 años de edad promedio y todos con formación de nivel superior. Como era un curso completamente nuevo y gratuito atrajo varias personas que reconocieron un abanico de oportunidades en la actividad.

Se creó el curso con 160 horas de clases presenciales y 60 horas en la modalidad a distancia para la elaboración del proyecto final do conclusión. Las clases se las impartían dos profesores, uno del CEETEPS y el otro del Catraca Livre, además de la participación de instituciones invitadas que presentaban estudios de casos por ellas vividos, para que los alumnos pudieran reflexionar respecto al problema y buscasen alternativas para solucionarlo.

El plan de estudios del curso contempla cinco componentes curriculares que forman parte del proceso de formación, a saber: Orientación de desarrollo de proyectos; Creación de Medios Sociales, Técnicas de comunicación visual para medios sociales, Herramientas para gestión de medios sociales y Estudios de casos. Estos componentes han sido desarrollados con base en investigación junto con el sector productivo, para identificar el perfil de la profesión y ofrecer una formación que satisface los intereses colectivos.

Se sabe que el uso de los medios sociales como herramienta de trabajo es relativamente nuevo para el mercado brasileño, muchas organizaciones todavía no se han dado cuenta que esta actividad es nueva y tiene que ser bien desarrollada en el contexto de la planificación estratégica de las empresas y con base en los criterios de la cultura organizacional.

El mercado de trabajo para estos profesionales de los medios sociales es aún tímido y como toda actividad reciente lleva mucho tiempo para ser sistematizada. Las organizaciones deben atentarse a este nuevo reto que el mercado requiere. Actualmente, los jóvenes muestran interés y disposición para trabajar en ambientes dinámicos y de constantes cambios. Las empresas que consigan mantener y atender los intereses de los profesionales de la Generación Y, serán recompensadas por la competitividad y la innovación en las actividades y procesos. Es también un reto para marcas y empresas para adaptarse a esos nuevos consumidores y futuros ciudadanos.

Consideraciones Finales

El curso de prácticas de medios sociales ofrecido por el Centro Paula Souza, brindó una formación gratuita y de calidad para los jóvenes que la buscaron.

Los proyectos finales que se presentaron han sido de los más diversos segmentos, la mayoría de los alumnos desarrollaron proyectos que implicaban acciones de emprendimiento, otros de carácter social, ambiental y algunos aplicados a empresas privadas del sector productivo. Se contó con la presencia de algunos representantes de las empresas que participaron con la presentación de los casos *Facebook*, *Catraca Livre, Reclame Aqui, Google, Mochila Social y Catho,* en el día que se expuso los proyectos finales.

El intercambio de experiencias entre profesores, profesores invitados, empresas participantes y los alumnos fue muy importante para sistematizar en estos nuevos profesionales las experiencias y acciones que se pueden cultivar e implementarse para atender cada vez mejor las expectativas del mercado y de los públicos objetivo de cada organización.

Debito al éxito y repercusión en la busca por el curso durante la implementación del proyecto piloto, hubo varios candidatos que nos llamaron, nos enviaron mensajes de correo electrónico y incluso fueron a la institución para saber sobre cuándo se formaría nuevos grupos. Todos demostraban mucho interés en participar de las actividades del curso.

De esta manera, el CEETEPS decidió que el curso estará disponible para ser ofrecido por cualquier una de las 211 unidades de las Escuelas Técnicas distribuidas en el Estado de São Paulo y que se llevará a cabo algunos ajustes necesarios que se identificó durante la implementación del proyecto piloto.

Es importante destacar que la mayoría de los alumnos ya estaba empleada en el área de los medios sociales al término del curso, y que la formación les resultó muy útil para perfeccionar y sistematizar los conocimientos ya adquiridos anteriormente. Otros prefirieron

convertirse en empresarios con el uso de las herramientas de los medios sociales.

Referencias

ANDRADE, R. F. DE. Conexões empreendedoras: entenda por que você precisa usar as redes sociais para se destacar no mercado e alcançar resultados. São Paulo: Editora Gente, 2010.

CASTELLS, M. A. sociedade em rede. Vol. I. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

DELLA VALLE, JAMES. Brasil ocupa 5º lugar em ranking global de acesso à web. Revista Veja, edição nº 2317 de 17 de abril de 2013. Disponível em < http://veja.abril.com.br/noticia/vida-digital/brasil-ocupa-5o-lugar-em-ranking-global-de-acesso-a-web> acesso em 09.09.2013 às 16h

MARTINO, MARILUCI ALVES. A importância das parcerias na educação profissional. São Paulo: Centro Paula Souza, 2012.

MATSUURA, SERGIO. Brasil ocupa a 72ª posição em ranking de conectividade. Jornal O Globo. Disponível em <http://oglobo.globo.com/tecnologia/brasil-ocupa-72-posicao-em-ranking-de-conectividade-5641734> acesso em 09.09.2013 às 18h

MELO, JOSÉ MARQUES DE. Mídia & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, S. Geração Y: o nascimento de uma nova versão de líderes. São Paulo: Integrare Editora, 2010.

RECUERO, R. Redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2009.

Retos y perspectivas de la educación mediática en la ESO. Una aproximación al contexto catalán

Sonia Ballano Macías
Facultat de Comunicació Blanquerna, Universitat Ramon Llull

Resumen

La comunicación se fundamenta en el estado de la cuestión de la educación mediática en el entorno catalán; partiendo de una investigación que reúne ante un mismo objeto de estudio a investigadores, directores, profesores y alumnos de cuarto de ESO de una muestra intencional formada por siete centros catalanes. La metodología diseñada para llevar a cabo este estudio incluye tres instrumentos de investigación que se concretan en 28 entrevistas, 226 encuestas y 7 grupos de discusión con un total de 42 alumnos de cuarto de ESO.

La originalidad de la propuesta radica en su carácter inclusivo. En primer lugar, se abordan y problematizan los dos principales enfoques para la introducción de los medios y las TIC en el entorno educativo: los medios como instrumentos y los medios como objeto de estudio. En segundo lugar, se parte de una concepción integradora de la educación mediática y de la significación del concepto de "competencia" como puerta de entrada de los medios y las TIC en el

currículum escolar. En tercer lugar, se complementa el marco teórico de referencia con las percepciones de investigadores, directores, profesores y alumnos sobre el papel de los medios y las TIC en las aulas. En este punto, se problematizan algunas cuestiones clave en torno al objeto de estudio: ¿Qué papel juegan los medios de comunicación en las aulas? ¿Es la educación mediática una cuestión de voluntarismos? ¿Pueden ser los medios y las TIC algo más que soportes o instrumentos educativos? ¿Qué dimensiones de la educación mediática reciben una mayor atención en la educación formal obligatoria? ¿Cuáles son las principales estrategias para la introducción de la educación mediática en el currículum escolar? A través de estas y otras cuestiones analizadas, la comunicación permite conceptualizar los principales retos y perspectivas de la educación mediática en el currículum escolar a través de una aproximación al contexto catalán.

Palabras clave: Educación mediática, competencia comunicativa, entornos formales, jóvenes, TIC.

1. Introducción

Situando un marco teórico integrador para la educación en medios

Tradicionalmente, más allá de los contextos de investigación científica sobre educación y comunicación, el papel de la educación mediática en los entornos de educación formal obligatoria ha suscitado poco interés; tanto en la escuela como en el hogar. Así se desprende de una gran variedad de investigaciones que ponen de manifiesto que la educación mediática es, aún hoy, una cuestión de voluntarismos (en el entono escolar) y de escepticismos (en el entorno familiar). Entre los factores que han contribuido a este hecho cabe señalar tres: la concepción generalizada de que existe una marcada sobrecarga de los currículums educativos; la percepción de que los medios y las TIC ya están suficientemente presentes en el entorno escolar; y/o la opinión de que los niños y jóvenes son

consumidores expertos de medios y TIC y que, por consiguiente, hay poco que explicar al respecto.

Pese a ello, en los últimos años las políticas europeas en materia de educación han ido delimitando, progresivamente, un marco que permita –y promueva– que los medios de comunicación y las TIC sean algo más que meros soportes o instrumentos en las aulas (Comunicar, 2007). En este punto, la adopción del concepto de competencia como eje vehicular de los currículums educativos permite dejar una puerta abierta para la introducción de la educación mediática en los contextos de enseñanza formal obligatoria. Así, coincidiendo con la *competencia digital* propuesta por el Parlamento y Consejo Europeo en diciembre del año 2006, y con la posterior recomendación de la Unión Europea a través de su Parlamento para la introducción de una asignatura de educación mediática en los centros de enseñanza obligatoria, las políticas educativas catalanas y del conjunto del estado han ido sumándose a las recomendaciones europeas. De hecho, tanto en el caso catalán como español, el listado de competencias básicas que orienta el currículum escolar recoge –aunque de manera distinta– esta necesidad de promover una cierta alfabetización mediática.

En este punto, la *competencia en el tratamiento de la información y competencia digital* (en el caso de la la Ley Orgánica de Educación), sumada a la *competencia comunicativa audiovisual* (en el caso catalán y a través de la Ley de Educación de Catalunya), constituyen un buen marco de referencia para la concreción de un currículum de educación en medios que se extienda, de manera transversal, a lo largo de la educación formal obligatoria (Ballano, 2010). A su vez, la articulación de estas competencias permite una conciliación entre dos ámbitos de estudio tradicionalmente enfrentados (Jacquinot, 1999): el que defiende la tecnología de los medios en las aulas (los medios como soportes e instrumentos educativos) y el que revindica a los medios como un nuevo objeto de estudio y de reflexión. En este punto, pese a la marcada tendencia a reducir la educación mediática a la alfabetización tecnológica, no faltan propuestas integradoras que recojan y concreten las diversas dimensiones de análisis y reflexión en torno

a los medios y las TIC: los lenguajes; la tecnología; los procesos de interacción; los procesos de producción y difusión; la ideología y valores; y la estética (Ferrés y Piscitelli, 2012). Así, la educación *con* medios, la educación *en* medios y la educación *para* los medios pueden ser, más que nunca, dimensiones que trabajen con un mismo fin: la educación mediática; situando la prioridad en la capacitación comunicativa y en los procesos de resignificación, interacción y creación con los medios (Jenkins, 2008; Livingstone 2002 y 2009; Ito, 2008; Ito y Boyd, 2008; Buckingham, 2005). Esta perspectiva integradora pone el acento, en definitiva, en el carácter relacional de nuestros usos y apropiaciones (Gabelas, Marta y Aranda, 2012) bajo la consideración de que es la movilización de los aprendizajes lo que permite garantizar la adquisición de competencias (Coll, 2007).

Masterman, en *La Revolución de los Medios* (1993a), señalaba que el papel de los medios era el de revolucionar las aulas. Por ello, un marco integrador para la educación en medios se ubica, finalmente, en una concepción también inclusiva del proceso educativo. De este modo, para que los medios revolucionen las aulas en el sentido propuesto por Masterman, se requiere, en última instancia, el paso de un paradigma instrumental (centrado en los contenidos y los resultados) a un paradigma reflexivo (centrado en el alumno y en los contextos en los que se desarrolla el proceso de aprendizaje). Así, y en oposición al paradigma instrumental, el paradigma reflexivo es dialógico, participativo y deliberativo; es holístico y no atomístico; busca la problematización y no la simplificación; y, en definitiva, promueve la comprensión y resignificación en vez de la transmisión y la memorización.

2. Objetivo, metodología y técnicas

El objetivo de la presente comunicación es ofrecer una aproximación al estado de la cuestión de la educación mediática en la secundaria obligatoria de Catalunya poniendo de manifiesto los principales retos y perspectivas. Para ello, se recogen las percepciones de cuatro principales grupos de interés: los investigadores, los

directores de los centros, los profesores o coordinadores de proyectos audiovisuales y los propios alumnos. Es necesario destacar que los resultados se enmarcan en un trabajo más amplio (Ballano, 2012) y se han obtenido en dos fases: una fase inicial de recopilación documental y bibliográfica que incluye 12 entrevistas en profundidad con investigadores de reconocido prestigio;9 y, posteriormente, una fase avanzada llevada a cabo en siete centros educativos catalanes, que se concreta en 12 entrevistas en profundidad a directores de centro, jefes de estudios y responsables de proyectos de educación en medios y TIC; 226 encuestas a profesores y alumnos de secundaria y 7 grupos de discusión con un total de 42 estudiantes de cuarto de ESO. La elección de los centros se hizo mediante una selección previa de 18 centros pioneros en la introducción de la educación mediática en las aulas de la educación formal obligatoria. A continuación, se realizó el trabajo de campo en 7 de ellos (tres de titularidad privada y cuatro de titularidad pública).10 Finalmente, se tuvo en cuenta la triangulación metodológica como estrategias para concretar los resultados aquí expuestos.

3. Resultados y conclusiones del estudio

El reto de la transversalidad de las competencias en medios y TIC

El concepto de competencia juega un papel crucial en el reconocimiento definitivo de la educación mediática como una nueva dimensión de la educación formal obligatoria. Sin embargo, su incorporación a los currículums educativos bajo una estrategia fun-

9. Se han realizado entrevistas a 12 expertos en educación mediática: Dr. Joan Ferrés, Dr. Jordi Vivancos, Dra. Magda Blanes, Dr. Daniel Aranda, Francesc Llobet, Dr. Guillermo Orozco, Dr. José Antonio Gabelas, Dr. Manuel Area, Dr. Pere Marqués, Dr. Ignacio Aguaded, Dr. Artur Noguerol y Dr. Josep Maria Mominó.

10. Los siete centros que han formado parte de la investigación son: Escola Solc, IES Montsuar, Institut Escola Jacint Verdaguer, Institut Escola Costa i Llobera, Institució Montserrat.

damentada en la transversalidad plantea importantes retos para su introducción real en las aulas. Concretamente, cabe señalar tres: 1. Implica que las competencias vinculadas a la educación mediática no disponen de un espacio curricular específico para su desarrollo; 2. Asume que la globalidad del profesorado está preparado, concienciado y coordinado para trabajar con sus alumnos estas nuevas competencias relacionadas con la educación en medios; 3. Puede favorecer una comprensión restringida del papel de los medios y las TIC en las aulas; primando su dimensión como soportes o instrumentos educativos y obviando su concepción como objeto de estudio, reflexión y creación en las aulas. En este punto, uno de los principales obstáculos con los que se encuentran los centros y los profesionales de la educación, es la rigidez de los currículums educativos, determinados por la gestión aislada de contenidos y materias a menudo concebidas como compartimentos estancos, que dificulta el trabajo docente en torno a las competencias que no disponen de un espacio concreto para su tratamiento.

Diversidad de estrategias para la introducción de la educación mediática en el currículum escolar

Se detectan diversas tipologías y preferencias de introducción de la educación mediática en las aulas: En primer lugar, el diseño y creación de una trayectoria de materias optativas a lo largo de la ESO, consolidadas y no discutidas en el centro; en segundo lugar, la conversión de materias optativas en materias obligatorias que garanticen el acceso a la educación en medios a todos los estudiantes; en tercer lugar, la conversión de los proyectos de investigación de cuarto de ESO en proyectos de investigación en comunicación; en cuarto lugar, la introducción de la educación mediática a través del trabajo por proyectos, en el marco de sistemas educativos basados en una triple cooperación: docente-docente, docente-alumno y alumno-alumno. En este punto, el trabajo por proyectos se perfila también, desde la investigación en educomunicación, como una estrategia que permite consolidar el enfoque de la transversalidad

de las competencias en medios y TIC. Para ello, investigadores, directores y coordinadores de medios audiovisuales coinciden en destacar la importancia de una organización interna y global con respecto al papel que deben adoptar los medios y las TIC en las diversas etapas educativas. Así, se plantean diversas estrategias entre las que destacan su introducción y justificación en el ideario del centro (Proyecto Educativo de Centro) o la creación de Comisiones TIC y Departamentos de Comunicación que orienten y supervisen el desarrollo curricular de las competencias básicas en medios y TIC.

Los medios y las TIC en la ESO. Principales enfoques y dimensiones de estudio

De la investigación en los siete centros puede concluirse que los medios y las TIC devienen, en primer lugar, un soporte educativo para el profesorado; en segundo lugar, un instrumento educativo para el alumno; y, en tercer y último lugar, un objeto de estudio crítico y reflexivo en las aulas de la secundaria obligatoria. Se detecta un notable consenso en que la inclusión de la educación mediática en el currículum educativo sigue siendo, aún hoy, pese a su reconocimiento legal, una cuestión de voluntarismo. A su vez, de las seis dimensiones que sitúan a los medios como objeto de estudio, profesores y estudiantes constatan que las tres que reciben un mayor y mejor tratamiento en los centros son las referentes a la tecnología, el lenguaje y la ideología; mientras que los procesos de producción, la audiencia y la estética se sitúan en un segundo plano.

Tejer complicidades con alumnos y familias; una prioridad para los centros

Pese a la importancia concedida a la alfabetización mediática en la muestra intencional de centros que han formado parte de la investigación, el concepto de *competencia* y su aplicación para la comprensión y aprehensión de los medios y las TIC en las aulas es un fenómeno desconocido para prácticamente la totalidad de los

estudiantes consultados. Este hecho revela la necesidad de hacer partícipes a los estudiantes de las transformaciones que se suceden en el entorno de la educación formal. En este punto, la investigación desarrollada demuestra que aquellos estudiantes que han participado en experiencias de educación mediática en las aulas, no sólo las valoran positivamente, sino que consideran la educación mediática como una dimensión de estudio necesaria en los currículums de la educación formal obligatoria. A su vez, investigadores, directores y coordinadores de medios coinciden en destacar, también, la importancia de tejer complicidades con las familias. Involucrarlas en los proyectos y, sobre todo, concienciarlas a cerca de la importancia de otorgar significación a la educación mediática en el currículum escolar, es también un reto para los centros educativos, en particular, y para la consolidación de una concepción de la educación menos transmisiva y más comunicativa, en general.

"Nativos, sí; pero no por ello plenamente competentes"

Conceptos como nativo digital (Prensky, 2001), generación red (Tapscott, 1998) o generación Einstein' (Boschma, 2008), apuntan a que las generaciones más jóvenes son las que han nacido –y, por consiguiente, las que mejor se adaptan– a los entornos mediáticos. En este punto, mientras los currículums educativos introducen competencias básicas relacionadas con la aprehensión de los medios y las TIC en las aulas, existe la creciente percepción social de que las nuevas generaciones adquieren, intuitivamente, la alfabetización en medios. Desde un punto de vista de mobilización de las competencias –y siguiendo, en este punto, las categorías establecidas por Jane Hart (2008)–, mientras la mayoría de los profesores consultados se consideran a sí mismos –y con respecto a sus hábitos de consumo y uso de la red– como *creadores*, manifestando que generan y comparten contenidos, de los 195 estudiantes que han participado en la investigación sólo 9 se consideran *creadores*; 78, *participantes*; y el resto, más de la mitad de los alumnos consultados, se reconoce como simple *lector*. En la misma línea, se detecta que el consumo de redes

sociales –o, en general, de cualquier plataforma o producto de ocio mediado a través de la tecnología–, es visto como "una pérdida de tiempo" cuya repercusión negativa se mide en función del tiempo dedicado. Se constata, por tanto, que gran parte de estos estudiantes no es consciente de que, muy probablemente, está adquiriendo habilidades no sólo instrumentales, sino también comunicativas (participativas, deliberativas y de creación) en su apropiación cotidiana de los medios y las TIC. Este hecho pone de manifiesto la necesidad de un acompañamiento adulto que ayude a los jóvenes a repensar y dotar de significación sus propios procesos de apropiación mediática. En este punto, desde la investigación en el ámbito de la educación mediática se demanda a la escuela una especial atención a las dimensiones creativa y colaborativa de la competencia metodológica en Tratamiento de la Información y Competencia Digital del currículum escolar; dimensiones y habilidades que, previsiblemente, tendrán un papel más que relevante en las nuevas formas de generar, replicar y compartir cultura en las nuevas sociedades emergentes (Jenkins, 2008).

Centrar la atención en las prácticas; la investigación en centros

En el proceso de transformación de las prácticas educativas, se identifica como una pieza clave la existencia de centros pioneros con una cierta tradición en la inclusión de los medios y las TIC en las aulas al servicio de un cambio de metodologías. Parece existir un cierto consenso entre investigadores y docentes en que la revolución de la educación sólo es posible si parte de dentro de una escuela y gracias a su propio profesorado. En este punto, la investigación cualitativa en torno a los centros que, de forma pionera, trabajan en la búsqueda de espacios y tiempos para la educación mediática en los contextos de educación formal obligatoria, se presenta como una práctica necesaria para seguir repensando los "por qué y para qué", pero también los "cómo", de la educación mediática. Para ello, juegan un papel clave los propios centros, que deben abrirse al exterior y someter sus prácti-

cas a la investigación científica. En este punto, en los siete centros que han formado parte de la investigación se detecta una conciencia clara en torno a la dimensión creativa (y comunicativa) de la educación en medios. Así, a la vez que se trabaja para la adquisición de competencias mediáticas por parte de los alumnos, se atiende, cada vez más, a la difusión –más allá de las fronteras del centro– de las innovaciones realizadas en materia de educomunicación.

4. Bibliografía

BALLANO, S. (2012). *¿Una pantalla que educa? La pedagogía de los medios de comunicación en la ESO*. Barcelona: Departament de Comunicació Social de la Facultat de Comunicació Blanquerna, Universitat Ramon Llull.

BALLANO, S. (2010). *El papel de los medios de comunicación y las TIC en la Educación Formal. Aportaciones para la concreción de la alfabetización mediática* (en línea). Málaga: II Congreso Internacional AE-IC. (Fecha de consulta: 12/01/2013).

BOSCHMA, J. (2008). *Generación Einstein. Más listos, más rápidos y más sociables. Comunicar con los jóvenes en el siglo XXI*. Barcelona: Gestión 2000.

BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.

BUCKINGHAM, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos*. A Coruña-Madrid: Fundación Paideia y Ediciones Morata.

COLL, C. (2007). "Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio". *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39.

COMUNICAR (2007). Vol. XV. Núm. 28. Grupo Comunicar.

ESCAMILLA, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. (2012). "La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores". *Comunicar*, 38, 75-82.

GABELAS, J. A., MARTA, C.; ARANDA, D. (2012) "Por qué las TRIC y no las TIC" (en línea), *COMeIN*, 9. (Fecha de consulta: 15/09/2013).

HART, J. (2008). "Understanding today's learner". *Learning Solutions Magazine*. (En línea). (Fecha de consulta: 15/09/2013)

ITO, M.; HORST, H.; BITTANI, M.; et. al. (2008). *Living and Learning with New Media. Summary of Findings from the Digital Youth Project* (en línea). Chicago: The John D. and Catherine T.MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning. (Fecha de consulta: 15/09/2013).

ITO, M.; BOYD, D. (2008). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge, London: The MIT Press.

JACQUINOT, G. (1999). "Educar en los medios de comunicación para favorecer la democracia". *Comunicar*, 13, 29-35.

JENKINS, H.; CLINTON, K.; PURUSHOTMA, R.; ROBISON, A. & WEIGEL, M. (2008). *Confronting the challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation.

LIVINGSTONE, S. (2011). "Perspectiva democrática y crítica. Concepciones convergentes sobre alfabetización", *Infoamérica*, nº 5, pp. 25-36.

LIVINGSTONE, S. (2009). *Young People in the European Digital Media. Lanscape*. Sweden: International Clearinghouse on Children, Youth and Media.

LIVINGSTONE, S. (2002). *Young people and new media. Childhood and the changing media environment*. London: SAGE Publications.

MARTA LAZO, C.; GRANDÍO, M. (2013). "Análisis de la competencia audiovisual de la ciudadanía española en la dimensión de recepción y audiencia", Communication & Society/ Comunicación y Sociedad, Vol. 26, Núm. 2, 114-130.

MASTERMAN, L. (1993a). "The Media Revolution". *Canadian Journal of Educational Communication*, 22, 5-14.

MASTERMAN, L. (1993b). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: La Torre.

MOMINÓ, J. M; SIGALÉS, C.; MENESES, J. (2008). *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel.

OROZCO, G. (1999). "Educación para la Recepción y valores democráticos en América Latina". *Comunicar*, 13, 23-27.

PARLAMENTO EUROPEO (2008). "El PE sugiere introducir una asignatura de "educación mediática" en las escuelas europeas" (en línea).

PARLAMENTO Y CONSEJO EUROPEOS (2006). "Comunicado de 18 de diciembre de 2006: Competencias clave. Recomendaciones sobre las competencias clave y el aprendizaje permanente" (en línea).

PÉREZ TORNERO, J.M. (2005). "Hacia un nuevo concepto de educación en medios". *Comunicar*, 24, 21-24.

POZO, J.I; SCHEUER, N.; DEL PUY, M.; MATEOS, M.; MARTÍN, E & AL. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

PRENSKY, M. "Digital Natives, Digital Immigrants". *On the horizon*, NCB University Press, Vol. 9 October 2001; PRENSKY, M. "Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?" *On the horizon*, NCB University Press, Vol .9 December 2001.

SIGALÉS, C., MOMINÓ, J.M. (Coord.) (2009). *La integración de Internet en la educación escolar española: Situación actual y perspectivas de futuro*. Madrid: Ariel.

TAPSCOTT, D. *Creciendo en un entorno digital: la generación net,* McGraw-Hill, Santafé de Bogotá, 1998.

La sociedad española de los años cincuenta. "Muerte de un ciclista".

Amparo Plaza Vidal
IES Veles E Vents. Grau De Gandia. Generalitat Valenciana

Bajo el título "El cine como herramienta y recurso pedagógico para enseñar historia: cine español 1939-1958" se presentó un Trabajo de Investigación Tutelado, realizado durante el curso 2010-2011 en la Universidad de Valladolid, Facultad de Filosofía y Letras, dirigido por la Doctora Mercedes Miguel Borrás.

La estructura general de este proyecto fue presentada en el I Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital, bajo el título: "El cine como herramienta pedagógica para enseñar historia" en 2011.

El propósito de esta comunicación es realizar un análisis de la sociedad española de los años cincuenta a través del film "Muerte de un ciclista", dirigida por J.A. Bardem en 1955.

Objetivos específicos

- Seleccionar escenas que ilustren diversas contradicciones de la sociedad española de los años cincuenta.
- Utilizar las imágenes como un complemento a los documentos escritos.
- Reconocer el papel del cine español como comunicador.

- Introducir al alumnado en el sistema de selección de escenas, partiendo de los contenidos curriculares.
- Iniciar al alumnado en conocimiento de diversos programas como Windows Media i / Movie Maker, entre otros.

Metodología

En primer lugar realizar una selección de escenas que ilustren diversas contradicciones de la sociedad del momento.

En segundo lugar, es imprescindible, que dichas escenas incluyan aspectos como las desigualdades sociales, los desequilibrios económicos, la situación de la clase obrera, los problemas de la vivienda, los valores de la burguesía acomodada y los primeros intentos de protestas estudiantiles

El propósito de esta comunicación es realizar un análisis de la sociedad española de los años cincuenta a través del film "*Muerte de un ciclista*", dirigida por J.A. Bardem en 1955.

Somos muchos los profesores que utilizamos recursos fílmicos para enseñar historia. Consideramos que la selección es fruto de un trabajo sistemático, basado en la experiencia, en la investigación científica y en la práctica docente, siguiendo el método de trabajo presentado en el anterior Congreso de Educación Mediática. Hemos decidido continuar con este proceso de selección de imágenes que ayudan al alumnado de 2º de Bachiller a interiorizar i aprehender la historia a través del cine español. Pero también es importante señalar que a través del cine pueden conocer la sociedad que produjo estas películas.

Obviamente esta propuesta ya fue formulada por diferentes intelectuales desde Siegfried Kracauer que, en la década de los 40, sorprendió con la innovadora propuesta de que se podría conocer la Alemania de Weimar a través de los filmes de la época. Propuesta que años después será retomada y enriquecida por historiadores como Marc Ferró, Pierre Sorlin, Robert Rosenstone, y más recientemente J.M. Caparrós Lera, Julio Montero, José-Vidal Pelaz-López

y Pablo López Pérez, entre otros.

Pero esta comunicación pretende seguir las huellas del profesor Tomás Valero en el proyecto Cine-Historia, cuyo principal objetivo es promover la Historia a través del Cine, en tanto que éste es hijo de su tiempo y fuente de información primaria.

A lo largo del siglo XX, diferentes regímenes políticos han intentado «convencer» al espectador a través del cine de ficción de que su forma de vida era la mejor.

En la historia de cine podemos ver algunos ejemplos durante la segunda década del siglo XX.: el cine soviético, el Neorrealismo italiano o el Free cinema.

El caso español no podía ser distinto. Sin embargo, algunos cineastas realizaban películas alejadas del espíritu franquista y de los valores y la moral puritana del nacionalcatolicismo.

En este contexto seleccionamos, "Muerte *de un ciclista"* que a pesar de la censura consigue reflejar la España de Franco.

Muerte de un ciclista



El cineasta describe con maestría, un Madrid grisáceo, una sociedad en la que el favoritismo, el lujo, las zonas residenciales, etc., conviven, sin encontrarse, con los barrios míseros, en los que viven hombres y mujeres que no tienen coche y que van a pie o en bicicleta, que callan y tienen miedo.

Según apunta José Mª Caparrós, *"En* m*uerte de un ciclista*, (...) *se pueden apreciar el tráfico de influencias y la situación de la clase*

obrera en esa etapa de posguerra, así como el fariseísmo de determinada sociedad, o los primeros conatos de rebelión estudiantil, además del trasfondo político español y la crisis de algunos intelectuales (.../...).

Escenas seleccionadas

La selección se ha hecho atendiendo a los tres temas que vertebran el discurso:

- La sociedad acomodada: valores, intereses y tráfico de influencias

Nos centraremos en la descripción de la sociedad acomodada, sus valores, la defensa a ultranza de su posición, el tráfico de influencias y el beneficio que de este obtienen.



a. El atropello: En una mañana lluviosa, por una carretera secundaria, un ciclista sube una pequeña pendiente. Un cambio de música nos indica que algo va mal. De frente aparece un automóvil, oímos el ruido de las ruedas al frenar. Conduce Mª José (Lucía Bosé), a su lado se encuentra Juan (Alberto Closas), que inmediatamente sale corriendo del coche, Mª José le sigue a cierta distancia. Se acerca al ciclista y dice:

- Juan: *"Aún está vivo"*,
- Mª José: *"Juan, Juan"*

Un hombre y una mujer, con una situación económica desahogada, visten bien, tienen un coche…, han atropellado a un ciclista. A pesar de que no está muerto deciden abandonarlo a su suerte, incluso sabiendo que puede morir.

En la España de la posguerra un abismo separaba a la minoría rica, en coche, del resto: pobre, a pie o en bicicleta. Un sector privilegiado de la sociedad intentará a toda costa defender su status y los privilegios que posee. Son los vencedores de la Guerra Civil, aquellos que más beneficios han obtenido del régimen franquista. A pesar de atropellar a un hombre deciden no prestarle ayuda, temen perder su forma de vida. Parece que es lo único que importa, más que prestar ayuda a un hombre al que han atropellado.

T.C. aproximado: 01:05-02:55

b. El matrimonio: Mª José y Miguel, están casados. Parecen enamorados, Miguel le ha regalado un brazalete. Se encuentran en su casa, celebrando una fiesta con amigos Todos los amigos bromean por el espléndido brazalete, una invitada pregunta:

- Amiga 1: *Adivina, adivinanza, si el marido regala un brazalete, así (…) sin venir a cuento ¿es por……?*
- *Amiga 2: Porque los negocios van bien. Un brazalete nuevo a cambio de mil pobres nuevos.* Todos ríen.

  Otro invitado alude a la culpa por mantener a una amante y así sucesivamente.

  Las bromas continúan en un ambiente desenfadado y alegre.

Este dialogo, así como, la ostentación de los muebles, los objetos que decoran la casa, el vestuario de los invitados, etc. Son signos que escenifican los valores de un amplio sector la burguesía española. Resulta, como poco, vergonzosa la frase de esta mujer: "*Un brazalete nuevo a cambio de mil pobres nuevos"*.

T.C. aproximado: 04:23 -04:58

c. La cena: En el comedor de una tradicional casa, decorada con cuadros y espejos e iluminada por una lámpara centrada en la mesa del comedor, Juan cena a solas con su madre (Julia Delgado) que le pregunta si tiene alguna preocupación:

- Madre: *¿Te preocupa alguna cosa?*
- *Juan: No, mama, ¿por qué?*

La conversación continúa y la madre se interesa por la cátedra que Juan puede conseguir. Cuando este dice que sería demasiado trabajo:

- *Madre: Claro, todo lo mío está en orden*
- *Juan: Carmina está bien casada, yo cumplo con mi papel de mal chico, los hermanos buenos están muertos y la fama en las vitrinas.*

La década de los cincuenta supone la consolidación definitiva del régimen y la introducción de cambios sociales, políticos y de relaciones internacionales. Sin embargo un sector de la sociedad representado por los que ganaron la guerra y cuyas creencias religiosas encuentran importante apoyo en la jerarquía eclesiástica sigue defendiendo valores tradicionales, como el papel de la mujer en la sociedad.

T.C. aproximado: 06:28- 07:04

d. Tráfico de influencias: La cena y la conversación continúan. La madre pregunta si no le *"hace gracia"* asistir a una fiesta a la que ha sido invitado a lo que Juan responde con cierta ironía:

- Juan: *No mucho, ni Carmina, ni su marido, tu yerno, mi cuñado, Jorge*
- Madre: *¿Por qué? , es una magnífica persona.*
- Juan: *Forzosamente, está tan arriba.*
- Madre:*¿No es bueno con todos y contigo?.*
- Juan: *Claro, si tengo mi sueldecito de profesor adjunto en la facultad es por él.*
- *Puedes ser catedrático*
- Juan: *Como poder, puedo ser el rector magnífico. Gracias a Jorge, pero...*

El tráfico de influencias es una práctica común que beneficia exclusivamente a los adeptos al régimen. Utilizando una posición privilegiada consiguieron grandes fortunas en la década anterior a través del estraperlo y del mercado negro. Durante el franquismo, un sector privilegiado de la sociedad utilizó su posición e influencia para otorgar empleos y concesiones a sus parientes.

T.C. aproximado: 08:25- 08:58

e. Una boda: Mº José elegantemente vestida, con un abrigo de piel y un exclusivo sombrero asiste a una boda. Los invitados representan a la alta burguesía de Madrid. Los asistentes forman pequeños grupos, una de las invitadas, le pregunta si quiere participar en un concurso de canasta. Por el tono parece que el motivo de este juego no le importa demasiado, pero ante la indiferencia de Mª José insiste:

- Invitada: *¿No me escuchas?*
- *Mª José: ¡Si, si claro! Responde Mª José*
- *Invitada: Pues este campeonato de canasta que te digo, va a ser muy divertido. Es a beneficio de no sé qué. De los niños pobres, de los niños tontos, de los niños algo…. Pero va a estar muy bien.*

La hipocresía y la indolencia de este sector de la sociedad queda claramente reflejado en esta escena que apenas excede los diez segundos. Parece que nada les afecta ni les conmueve, se muestran insensibles y crueles. Esa burguesía que asiste a los mismos eventos, a bodas, inauguraciones, a fiestas privadas o a la hípica, como hemos visto. Siempre son los mismos.

Entre 1953 y 1957 los precios crecieron al menos un 50% debido a la elevada inflación. Las oligarquías económicas defienden su posición adaptándose a las nuevas circunstancias. La separación entre pobres y ricos era muy clara, cada uno asumía su rol, lo importante era mantener el status, pero no el coste que ello suponía para la mayoría de la población española.

T.C. aproximado: 24:30-24:41



g. Perderemos todo: Mª José y Juan se encuentran en la habitación de un hotel, en el que normalmente se reúnen. Ambos están preocupados y se preguntan:

- Mª José: *¿Qué puede pasar, Juan?*
- Juan: *¿Si nos descubren?*

- Mª José: *Si descubren que hemos matado a un hombre*
- Juan: *Perderemos todo,*
- Mª José: *¿Qué es todo?*
- Juan: *Para ti…, no sé, tu mundo, tu casa, tu marid*o, *tu posición en sociedad, tu estupenda vida, tu bienestar….,*
- Mª José: *¿Y tú?*
- Juan: *Yo también entro en el lote*
- Mª José: *No hables así, Juan , por favor*
- Juan: *Perdóname, no me hagas mucho caso, todo se arreglará, aunque a veces preferiría que se descubriese todo. Que la gente supiese que hemos matado a un hombre, que engañamos a otro, que solo pensamos en nosotros mismos, si…, sería un descanso.*
- Mª José: *¿Y qué podemos hacer?*
- Juan: *Nada, dejar pasar un tiempo prudencial*

En esta conversación, mantenida en la clandestinidad de la habitación de un hotel, percibimos que lo más importante es mantener el status. Este dialogo describe sin rodeos la escala de valores de estos personajes, fundamentalmente de la mujer, ya que el hombre por el tono de voz, los gestos y el rostro muestra desencanto. El desencanto de un hombre que no se gusta a sí mismo y que se sabe incapaz de cambiar su vida. No obstante la muerte de un hombre no es motivo para la reflexión, ni siquiera para expresar un sentimiento de culpa. El miedo lo inunda todo, un miedo atávico a perder los privilegios de los que gozan.

T.C. aproximado: 36:20- 37:25

h. El egoísmo: Mª José y su marido se encuentran en el salón de su casa. Los muebles están tapados con sábanas, ya que se van de viaje. Ambos están sentados, ella lo abraza e intenta convencerlo de que él está por encima de todo, a lo que responde:

- Miguel: No*, yo no, tu egoísmo. Es lo único tuyo que puedo utilizar a mi favor. Tu egoísmo, tu avidez por las cosas, tu ansia de vivir. Tu infinito deseo de todo*
- Mª José: *Yo te quiero Miguel, yo te quiero*

- Miguel*: No, tú no me quieres, quieres lo que yo represento. Todo esto, todo lo que te puedo dar. Todo lo que te puedo quitar. Lo sé, lo sé, es asqueroso. Pero tu egoísmo es mi única fuerza.*
- Mª José: *Yo estaré contigo, estaré siempre contigo*
- Miguel: *¿Eres capaz de hacer cualquier cosa por no perderme, verdad?*
- Mª José*: Cualquier cosa*
- Miguel: *De destrozarlo todo con tal de conservar tu vida*
- Mª José: *Si*
- Miguel*: Está bien, nuestro avión sale a las 9,15, nos iremos lejos y no volveremos en mucho tiempo. Tú debes elegir, esperaré.*

El diálogo, cortante, directo y escueto, demuestra las aspiraciones y los valores de una sociedad concreta, representada por Mª José y Miguel. Constatamos lo visto en escenas anteriores, el juego de las apariencias, la defensa a ultranza de los intereses privados, la doble moral, etc. ilustran a esa burguesía que tanto protegió el franquismo.

T.C. aproximado: 01:08:32- 01:09:36

- Los barrios obreros

Es significativo señalar que los problemas de la vivienda eran gravísimos para las clases populares y que la única forma que tenían de independizarse lo jóvenes matrimonios era viviendo realquilados. El gobierno intentó construir viviendas protegidas para paliar este problema, pero los constructores particulares no estaban interesados en este asunto. Valga como ejemplo el estudio realizado por el escritor Rafael Abella, en su artículo "La España del Biscúter":

> El gobierno hizo sentir su preocupación por un problema agudo que constituía uno de los mayores quebraderos de cabeza de la ciudadanía: el problema de la vivienda. El caso de las parejas imposibilitadas de casarse por falta de casa era frecuentísimo (…). El realquiler era el recurso, pero fuente de disturbios convivenciales que acababan en el juzgado de guardia (…).
>
> Un Plan de Construcción de Viviendas protegidas quiso afrontar el problema, algo que los constructores particulares, dedicados a vivien-

das lujosas o a urbanizaciones aprovechando el boom turístico, en ningún caso pretendían resolver"



a. La corrala: Juan llega al barrio en el que vivía el ciclista atropellado. Observa a niños jugando, muros derruidos, calles sin asfaltar, barro, sábanas blancas tendidas de un edificio a otro. Entra en una corrala, el aspecto es el mismo. Parece que la guerra todavía no ha reparado los destrozos que causó. Dos niñas pequeñas juegan con el mismo carrito de muñecas. Juan sigue adentrándose y observando a los que allí viven. La miseria y la pobreza están presentes a cada paso. Mujeres lavando a mano en barricas. Hace frio, Juan se sube el cuello del abrigo. Pregunta a la portera donde vive Aurelia Gómez, la viuda del ciclista. A través de una escalera desvencijada, paredes desportilladas, niños jugando en los corredores, llega a casa de la viuda. La vecina le informa que ha ido a solucionar *"lo del seguro"*. Juan se hace pasar por periodista y la vecina le muestra la casa, le dice que el bebé que tiene en brazos es de Aurelia, que su marido trabajaba con el suyo en la metalurgia. Cuando Juan le pide un vaso de agua, la señora dice que debe esperar a que su hija regrese ya que está haciendo cola para subirla.

Durante la década de los cincuenta se producen importantes cambios sociales, económicos y políticos. Pero sólo son inicios de cambios como apunta Borja de Ríquer, ya que observamos la persistencia de muchos lastres del pasado.

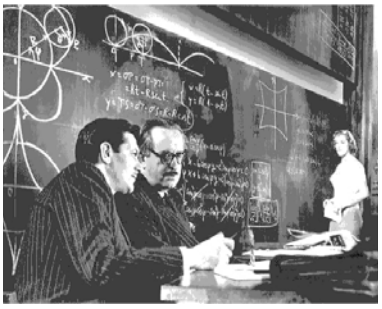
En esta década aumenta la población, los flujos migratorios internos influyen notablemente en la redistribución territorial y se crea alrededor de las grandes ciudades, Madrid, Barcelona, Bilbao y Valencia, importantes ciudades dormitorio. La vivienda es un serio problema para la población ya que resulta prácticamente imposible

encontrar un piso, de ahí que vivir realquilados, en corralas, en áreas sin servicios de alcantarillado, agua corriente o luz eléctrica sea habitual para un sector de la población que no puede gozar de ningún privilegio.

T.C. aproximado: 24:44-28:59

- Protestas estudiantiles

Analizaremos los primeros movimientos de protesta estudiantiles que se dan en este periodo. En la película aparecen enmascarados por la protesta que realiza una alumna por la nota de un examen.



a. El examen: En un aula de la Facultad, una alumna está realizando un examen oral. El aula está repleta de estudiantes vestidos con extrema corrección y cuya actitud hacia el profesorado, que ejerce el poder, denota cierto sometimiento. No obstante nos encontramos en un momento sumamente importante en el mundo universitario ya que se iniciaran los primeros connatos de huelga y las primeras manifestaciones contra el sistema. También resulta pertinente señalar que estas primeras protestas las iniciarán los hijos de los vencedores de la Guerra Civil.

T.C. aproximado: 12:16- 14:05



b. El reproche: Una alumna entra en una gran sala donde la espera Juan. Esta le reprocha la nota de un examen que ha suspendido. Lo considera injusto y sabe que no puede poner una protesta institucional, ya que el cuñado de Juan tiene importantes influencias en el ámbito universi-

tario y le protegerá. Ante la sinceridad de la joven Juan queda desarmado y se disculpa por su actitud.

Los jóvenes que apenas habían vivido la guerra civil entraban en las universidades españolas. Joaquín Ruiz Giménez, era en 1955 el Ministro de Educación.

El equipo de Ruiz Giménez intentó modernizar la universidad. Primero intentó renovar el SEU y muchas universidades impulsaron nuevas actividades culturales (teatro, cine-fórum, conferencias…etc.) sin censura previa. Se intenta recuperar figuras como Antonio Machado, Ortega y Gasset, Pio Baroja y Miguel de Unamuno, entre otros. A finales de 1954, los falangistas del SEU estaban dispuestos a utilizar la fuerza para impedir cualquier actividad universitaria contraria a la ideología del régimen. Se crea una organización formada por un reducido grupo de falangistas cuya misión es vigilar las actividades de los estudiantes. El aperturismo inicial fue bloqueado y muchos estudiantes que defendían los valores democráticos actuaron al margen del SEU. Intentaron realizar a finales de 1954 un Congreso de Escritores Jóvenes en la Universidad de Madrid, cuya pretensión era debatir sobre la situación de la cultura española. Laín Entralgo, rector de la Universidad, consideraba que "*aquella política llena de prohibiciones y censuras era ya insostenible y contraproducente… porque nada seduce tanto a las almas jóvenes como lo condenado al silencio*".

La muerte de de Ortega y Gasset, en octubre de 1955, provocó los primeros incidentes universitarios. Ortega se convirtió en el representante del pensamiento liberal. Los estudiantes divulgaron la tesis de que eran "*unos discípulos sin maestros*".

Borja de Ríquer profundiza en los enfrentamientos entre los miembros del SEU y los estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid que tuvieron lugar en febrero de 1956. Estos recogieron 3000 firmas cuya pretensión era realizar un nuevo Congreso Nacional de Estudiantes que realmente fuera representativo. El Manifiesto que se publicó criticaba la situación de la universidad, la actuación del SEU, y además pedía cambios políticos. Finalmente los enfrentamientos entre los estudiantes y los falangistas del SEU

en la Universidad Complutense de Madrid provocaron la dimisión del Ministro de Educación Ruiz- Giménez.

Estos hechos mostraron la aparición de una nueva generación, formada esencialmente por los hijos de los vencedores, que iniciaba su oposición a la dictadura.

La protesta social tomó el relevo de la protesta política que había encabezado la guerrilla rural (maquis) en los años anteriores.

T.C. aproximado: 17:54- 20:38

c. Las protestas continúan: Los estudiantes protestan y lanzan objetos a los ventanales.

Juan es consciente que una nueva generación, que defiende valores solidarios está irrumpiendo con fuerza en la sociedad española. Su personaje evoluciona, ya que es capaz de comprender y de analizar los valores que él representa, aquellos por los que luchó en la Guerra Civil y que actualmente se cuestiona.

Una generación de jóvenes que quiere romper con el pasado, con las injusticias que ese pasado representa y se evidencia cuando, Bardem, nos muestra la conversación de Juan y su alumna a través de unos cristales rotos.

Juan intuye que una nueva sociedad se está gestando y Matilde representa a una generación de jóvenes dispuestos a enfrentarse a un sistema de valores que no comparten.

T.C. aproximado: 50:47- 55:40

Conclusiones

Con este método los alumnos aprenderán a seleccionar imágenes significativas relacionadas con el currículo de 2º de bachiller.

Este material será ordenado y evaluado por un grupo de profesores que elaboraran una web en la que compartir estos trabajos.

La educación mediática en educación primaria y el trabajo por proyectos

Rosa García-Ruiz
Departamento de Educación. Universidad de Cantabria
Raúl Diego Obregón
Colegio Mª Auxiliadora – Salesianos. Santander
Inmaculada Berlanga Fernández
Facultad de Empresa y Comunicación.
Universidad Internacional de La Rioja

La educación mediática supone el dominio de la competencia digital para llegar a comprender los medios desde una visión crítica, lo cual implica tanto el análisis de los mensajes recibidos como la creación de nuevos contenidos comunicativos. En este trabajo se presenta una experiencia de un grupo de estudiantes del 6º de Educación Primaria de Cantabria, que guiados por su profesor, han llegado a desarrollar un nuevo contexto para el aprendizaje, basado en el trabajo colaborativo y en la aplicación de herramientas digitales en torno al proyecto "Apadrina un Monumento", eligiendo en este caso el "Real Sitio de la Península de la Magdalena", signo de identidad de la ciudad de Santander. Entre los resultados más espectaculares cabe destacar la creación de un libro, tanto digital como impreso, para los visitantes del lugar, de manera que a través de un dispositivo móvil, y de la aplicación "Layar", se puede acceder a una galería de imágenes, que incluye panorámicas con imágenes en 360 grados o a una audioguía de uno

de los quince espacios seleccionados que se están visitando, basado en la capa de realidad aumentada. Al mismo tiempo se ha creado una página web con toda la información y recursos disponibles durante la visita, de un blog comunicativo, combinando las posibilidades de las más de veinte herramientas digitales utilizadas en su realización. Con esta experiencia se hace visible la relevancia de la incorporación de los medios de comunicación audiovisual en las aulas, llegando a desarrollar la creatividad comunicativa de los alumnos, la capacidad de creación de mensajes audiovisuales y multimedia, consumiendo medios y creando a través de los medios; fomentando el desarrollo de otras competencias relacionadas con el trabajo en equipo, la capacidad para tomar decisiones, la capacidad de aprender por uno mismo; y por supuesto, la mejora del rendimiento académico en los estudiantes.

Palabras Clave: Alfabetización mediática, Competencia mediática, Educación Primaria, Prosumidores.

1.- La alfabetización mediática en el curriculum de Educación Primaria

Entendemos por alfabetización mediática, siguiendo la definición de la Comisión Europea de *"Media Literacy",* la capacidad de acceder a los medios, de comprender de manera crítica los mensajes que recibimos, así como diferentes aspectos de los medios de comunicación, y la capacidad de crear nuevos mensajes en una variedad de contextos y utilizando los nuevos lenguajes multimedia.

El curriculum de Educación Primaria supone un marco adecuado para trabajar con las nuevas tecnologías de la información y con los medios de comunicación, los tradicionales –prensa, radio, televisión, cine- y los modernos –redes sociales, telefonía móvil, tabletas, videojuegos-, puesto que recoge tanto objetivos como contenidos que favorecen la alfabetización mediática.

Si bien el curriculum de esta etapa se dirige más hacia la consecución de las competencias básicas, podemos encontrar que a lo largo de su desarrollo existen numerosas referencias a la competencia mediática.

Siguiendo el trabajo de Renés, Ramírez y Santibáñez (2011), en el que se analizan las posibilidades de desarrollar la competencia mediática en el curriculum de primaria, concretando su análisis en la Comunidad Autónoma de Cantabria –en la que se contextualiza la experiencia que a continuación presentaremos- encontramos que en el Decreto 56/2007, de 10 de mayo, que establecen los mínimos a lograr en la etapa, existen numerosos referentes a la competencia digital, los medios audiovisuales y tecnológicos y el tratamiento de la información, que encuentran su propósito en el siguiente objetivo: "*iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran*".

1.1.- La competencia mediática como complemento de la competencia digital

La competencia digital en educación primaria supone el logro de determinadas habilidades y capacidades que favorecen el tratamiento de productos tecnológicos, tal y como lo establece el Real Decreto 1513/2006, según el cual los estudiantes de primaria han de iniciarse en la utilización de las nuevas tecnologías y la comunicación, para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

Ser competente ante los medios en educación primaria supone la adaptación a la era digital, lo que implica el desarrollo de una serie de habilidades, que siguiendo a Villanueva y Casas (2010) podemos concretar en las siguientes:

- Hábiles digitalmente.
- Diestros informacionalmente.
- Generadores de nuevos contenidos.
- Adaptables para el aprovechamiento de conocimientos, contextos y tecnología.
- Capaces de desempeñarse en multi-contextos, con herramientas multidisciplinares, aprovechando la diversidad existente de multi-lenguajes.

- Capaces de desempeñar multitareas.
- Innovadores, creativos y colaborativos.
- Con capacidad de desaprender lo que no sirve y aprovechar lo nuevo.

Desde nuestro punto de vista, la competencia mediática implica la superación de la competencia digital, además de verse enriquecida con otras competencias fundamentales, como la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la autonomía o la capacidad para comunicarse con los demás, que implica tanto comprender como producir mensajes compartidos.

Por tanto, nuestra propuesta se fundamenta en la necesaria complementariedad de la competencia digital y la competencia mediática, puesto que una visión conjunta y crítica de su implementación en el desarrollo curricular repercute en la alfabetización mediática, y por lo tanto, siguiendo a Pérez y Delgado (2012) y Aguaded (2012), en el fomento del espíritu crítico, la creatividad, las infinitas formas de expresión posibles y una forma inteligente de acceder a los medios y de utilizarlos sin límite de posibilidades.

El tratamiento de la competencia mediática en el curriculum escolar requiere un cuidado especial para no reducirlo al desarrollo de la competencia digital, ni ésta a su dimensión más tecnológica, como apuntan Gutiérrez y Tyner (2012), sino que se generen actitudes y valores adecuadas a la sociedad digital, facilitando el desarrollo de competencias fundamentales en el desarrollo académico de los estudiantes, que incluyan el análisis de los usos sociales, las actitudes y los valores asociados a los nuevos medios.

2. Los proyectos de trabajo para desarrollar la competencia mediática y lograr estudiantes "Prosumidores"

Trabajar las TIC en la escuela supone afrontar nuevas estrategias metodológicas que se adapten a la nueva forma de aprender de los

estudiantes, más allá del mero uso de tecnologías o herramientas 2.0 que están ya al alcance de todos, resaltando, como señalan Pérez y Aguaded (2006) el papel fundamental del docente en el diseño y desarrollo curricular de las propuestas didácticas. Trabajar en la escuela para desarrollar la competencia mediática requiere una mirada holística del estudiante, de lo que le interesa, de lo que necesita, de lo que le motiva, de lo que le dificulta aprender y mejorar su rendimiento académico. Nuestra forma de entender la manera de enseñar en la escuela del siglo XXI, justifica la propuesta de la metodología denominada por "Proyectos" como una forma de hacer converger diferentes contenidos, áreas curriculares, recursos y propuestas, en torno al estudiante, partiendo, por lo tanto, de que es el estudiante el verdadero protagonista y responsable del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Trabajar por proyectos teniendo en cuenta la importancia de la alfabetización mediática y la necesidad de desarrollar la competencia mediática requiere diseñar proyectos de innovación para la creación de contenidos. Sin embargo, coincidimos con Cebrián (2006) en que un proyecto no es innovador por el mero hecho de usar tecnología, sino que hay que seguir una serie de fases que pasan por la recogida de documentación, la elaboración y estructuración del mensaje y su producción. Este autor destaca la capacidad de estos proyectos para proporcionar al estudiante más competencia tecnológica, convirtiéndole en un espectador más crítico y activo frente a los mensajes tecnológicos; por lo que tenemos en cuenta que si a estos proyectos les valoramos también por su potencial para desarrollar en los estudiantes la capacidad de producir mensajes tecnológicos y audiovisuales, nos encontramos ante una herramienta relevante para desarrollar la competencia mediática, y por tanto, capaz de hacer que nuestros estudiantes se conviertan en Prosumidores.

Un estudiante Prosumidor será poseedor de una serie de características que le permitirán llevar a cabo un conjunto de acciones, tanto como consumidor de medios y recursos audiovisuales como productor y creador de mensajes multimedia que comparte a través de la red. A continuación mostramos de manera resumida cuáles

serían las características de un Prosumidor, que se verán reflejadas en el proyecto que presentamos más adelante:

> Productor de nuevos mensajes, organizando los recursos necesarios para producir un contenido creativo e innovador.
>
> Revisor de contenidos recibidos y elaborados desde una mirada crítica, reflexiva y plural.
>
> Observador del proceso de producción y emisión del mensaje y del impacto de éste, teniendo en cuenta a los posibles receptores.
>
> Seleccionador de contenidos y recursos adecuados y adaptados a la era tecnológica y a las nuevas formas de aprendizaje.
>
> Unificador de criterios de calidad, equidad, inclusión y máxima difusión del mensaje.
>
> Manipulador de herramientas tecnológicas adaptadas a los nuevos medios de comunicación y a las características de los nuevos mensajes multimedia.
>
> Identificador de estereotipos, de malas prácticas, de abusos y de falta de veracidad de algunos mensajes que se distribuyen por la red.
>
> Dinamizador de la comunicación y la interacción que puede llegar a establecer entre el emisor y los posibles receptores.
>
> Organizador de los recursos temporales y materiales que se requieren en la producción de contenidos.
>
> Realizador de nuevos mensajes, asumiendo la responsabilidad de cuidar la calidad tecnológica, artística y estética del producto final.

3. Proyecto "Apadrina un Monumento": un ejemplo de buenas prácticas en educación mediática

El proyecto que aquí presentamos se ubica en el Centro Salesiano María Auxiliadora de Santander (Cantabria), cuyos protagonistas son un grupo de 29 estudiantes de 6º de primaria (voluntarios y pertenecientes a diferentes grupos de 6º) y su profesor Raúl Diego. El origen del proyecto se sitúa en el concurso promovido por la

Consejería de Educación, Turismo y Deporte del Gobierno de Cantabria "Apadrina un monumento", cuyo objetivo era impulsar y promover actitudes de respecto, valoración y defensa del patrimonio entre escolares de la región. El ganador del concurso fue este proyecto titulado "La Península de la Magdalena. Guía visual y ampliada".

Como proyecto de innovación en la creación de contenido, se establecen una serie de objetivos a cumplir:

- Concienciar al alumnado de la importancia histórica, cultural y ambiental del Real sitio de la Magdalena.
- Investigar los espacios, edificios y monumentos más importantes que forman el complejo completo.
- Generar contenido de interés cultural y divulgativo, además de contenido didáctico y educativo.
- Trabajar en la generación de contenidos digitales móviles que permitan al visitante poder acceder a información de su interés.
- Diseñar una guía con realidad aumentada para visitar la península de la Magdalena.

Los contenidos trabajados en el proyecto están relacionados con diferentes asignaturas, principalmente Informática, Lengua y Conocimiento del Medio. Bajo la misma perspectiva globalizadora se establece la relación del proyecto con las competencias básicas establecidas en el curriculum, reforzadas con la competencia mediática como elemento transversal a todas ellas.

A lo largo de seis semanas de trabajo se sigue un plan de trabajo pactado por todos sus integrantes, en el que se van organizando grupos de trabajo, asumiendo responsabilidades, trabajando con las diferentes herramientas digitales, recursos didácticos, apoyos necesarios y contenidos a trabajar. Todo ello enriquecido con una evaluación continua, basada en la reflexión compartida, que facilita la capacidad investigadora de los estudiantes, el aprendizaje significativo, la construcción del conocimiento y el interés por las tecnologías.

Para lograr los objetivos establecidos, se van utilizando diferentes aplicaciones y herramientas tecnológicas (imagen 1), de las cuáles ya manejaban 15.

IMAGEN 1: HERRAMIENTAS DIGITALES UTILIZADAS POR LOS ESTUDIANTES



El inicio del trabajo supone la elección del monumento a apadrinar, así como la selección de los espacios más significativos del lugar, para lo cual se recurre a diversas fuentes de información, para llegar a elaborar una guía para los visitantes. Se establecen tantos grupos de trabajo como sitios seleccionados, llegando a un total de quince, además de elegir a un responsable de coordinar todo el proceso. El interés de los estudiantes por las tecnologías provoca que el trabajo derive hacia un libro visual, que pueda ser utilizado a través de dispositivos móviles –teléfonos y tabletas- y que aporte información relevante al visitante.

En primer lugar se diseña una página web y su correspondiente versión web para dispositivos móviles. Se investiga a continuación sobre la posibilidad de incorporar una capa de realidad aumentada para Layar en el libro.

Toda la organización del proyecto queda recogida en un calendario de trabajo compartido a través de Google Calendar, que está en

continua revisión durante las seis semanas en las que se desarrolla el proyecto.

El trabajo de investigación por parte de los estudiantes requiere la selección, procesamiento y lectura de diferentes textos y documentos procedentes de distintos medios de comunicación, la elaboración de resúmenes y mapas conceptuales y la estructuración del contenido a incluir en la guía, compartiendo el contenido elaborado a través de Google Drive. Este proceso investigador finaliza con la producción de una audioguía, imágenes y una línea del tiempo, como a continuación detallaremos.

Los contenidos elaborados sobre los sitios seleccionados fueron grabados a través de Sound Cloud, para formar parte de la guía. La documentación gráfica a través de fotografías realizadas con cámara fotográfica, requirió el uso de PicMonkey para retocar la luz, bordes y textos, así como las fotografías panorámicas de 360 grados, fueron realizadas con la tableta y la aplicación Demandar. En una cuenta de Instagram se subieron las fotografías para ampliar la visibilidad en la red.

Todos los sitios seleccionados fueron ubicados en un mapa interactivo creado a partir de Google Maps, al mismo tiempo que se creó una línea del tiempo con TimeLineVerite para conocer la historia del lugar.

Una vez elaborado todo el material se creó la página web del proyecto para ordenador y en su versión móvil, a través de Wix. El contenido de la web se enriqueció con códigos QR de cada uno de los 15 sitios, que los estudiantes crearon con la aplicación UniTagLive, utilizando las opciones de diseño para mejorar su estética. El resultado es una página web, integrada en HTML5 que puede ser visualizada desde cualquier dispositivo móvil. Y una versión para móviles que integra otras 15 páginas, independientes. A estas últimas se puede acceder leyendo su correspondiente código QR.

IMAGEN 2: APLICACIÓN PARA MÓVILES



IMAGEN 3: WEB DEL PROYECTO



Para integrar la guía en el espacio, se creó la capa de realidad aumentada geolocalizada para *Layar*. Se utilizó *Hopalla* como base de datos para la creación de los *POIs* (puntos de interés) necesarios.

Para mejorar el producto final del proyecto se editó un libro con realidad aumentada, maquetado con el procesador de textos *Word* y ampliado con la herramienta de *Layar Creator*, una herramienta creada por *Layar* para ampliar el contenido del papel y colocar contenido multimedia en las páginas que contengan su logotipo y sean escaneadas con su aplicación móvil. El resultado es un libro que fue

editado con la herramienta *Lulú*. También es posible descargarlo y visualizarlo desde *Box* y desde *Calameo*.

IMAGEN 4: LIBRO AUMENTADO DE LA PENÍNSULA DE LA MAGDALENA



Como ya adelantábamos anteriormente, el resultado del proyecto, esta Guía Aumentada de la Península de la Magdalena, fue galardonada con el primer premio del concurso "Apadrina un Monumento".

4. Conclusiones

Desarrollar la competencia mediática en Educación Primaria es posible gracias al esfuerzo compartido y al entusiasmo de estudiantes y docentes. En este trabajo se han enumerado una serie de herramientas y aplicaciones informáticas utilizadas por estudiantes de 6º de primeria, cuya complejidad puede ser superada con la acertada orientación del docente. A pesar de lo que algunos opinan, no es necesario que el docente tenga un elevado nivel de conocimientos informáticos, sino más bien un interés por aprender para y con sus alumnos. Aplicar una nueva herramienta, aprender un nuevo programa, emprender una nueva metodología de enseñanza supone todo un reto para muchos docentes, pero esto no ha de ser un impedimento, sino un aliciente para salir de nuestra "zona de confort",

de lo cotidiano y de lo que dominamos, y probar otras situaciones y actividades que sean realmente motivadoras para los estudiantes, `puesto que, sin duda, todo lo relacionado con la tecnología y los medios de comunicación lo es.

En esta experiencia se ha podido comprobar que los estudiantes de primaria pueden ser considerados como "Prosumidores", en cuanto han sido capaces de crear un nuevo contenido multimedia que han puesto a disposición de la sociedad y que ha generado un avance en el conocimiento de un lugar emblemático de la ciudad de Santander, y todo un ejemplo de dominio de la competencia digital y de la competencia mediática. Por lo tanto, se trata de un ejemplo de desarrollo de la alfabetización mediática que contribuye a crear una nueva generación de estudiantes, de ciudadanos, capaz de comprender mensajes y medios de comunicación y de producir contenidos de manera crítica, responsable, libre y plural.

Se trata sin duda de un proyecto de innovación de una calidad extraordinaria, que esperamos sea un ejemplo para otros centros educativos que se embarquen en la aventura de la alfabetización digital de los estudiantes desde las primeras edades.

Referencias bibliográficas

AGUADED, J.I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar,* 39, 7-8.

CEBRIÁN, M. (2006). "Diseño y producción de materiales didácticos por profesores y estudiantes para la innovación educativa". En: J. Salinas, J.I. Aguaded y J. Cabero (coords.). *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente.* Madrid: Alianza Editorial, pág. 31-45.

GUTIÉRREZ, A. Y TYNER, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39.

PÉREZ, M.A. Y DELGADO, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar,* 39, 25-34.

PÉREZ, M.A. Y AGUADED, J.I. (2006). Diseño de programas didácticos para integrar los medios y las tecnologías en el curriculum escolar. En: J. Salinas, J.I. Aguaded y J. Cabero (coords.). *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid: Alianza Editorial, pág. 69-87.

RENÉS, P., RAMÍREZ, A. Y SANTIBÁÑEZ, J. (2011). Los medios de comunicación y el currículum de Educación Primaria en la comunidad autónoma de Cantabria. Congreso Internacional "Educación mediática y competencia digital. La cultura de la participación". Segovia. 13-15 de octubre.

VILLANUEVA, G. Y CASAS, M.L. (2010). E-*competencias:* nuevas habilidades del estudiante en la era de la educación, la globalidad y la generación del conocimiento. *Signo y Pensamiento* 56 · pp 124-138 · volumen XXIX · enero - junio 2010. Recuperado el 22 de junio de 2011 de http://recursostic.javeriana.edu.co/cyl/syp/components/com_booklibrary/ebooks/5607.pdf

5b. De las TIC a la educación mediática, ¿la cultura de la convergencia como eje metodológico?

La alfabetización mediática a través del cine. El Proyecto Cinescola

Alba Ambròs
Ramon Breu
Cinescola.2

La silueta de Charlot o el rostro de Keaton obligaron a reconsiderar qué significaba leer, mirar, comprender, en definitiva, descodificar el complejo enigma de la conducta humana.

Manuel Vázquez Montalbán *(Vázquez Montalbán, 1994: 58)*

Resumen

El proyecto Cinescola se concreta en un portal de educación cinematográfica y audiovisual (www.cinescola.info), de acceso libre y gratuito, que ofrece recursos e instrumentos de educación audiovisual y propuestas didácticas sobre películas en lengua catalana. Cinescola es, también, una plataforma de formación para el profesorado que opta por la alfabetización múltiple (Unión Europea, 2012). Contiene propuestas didácticas competenciales dirigidas a los niveles de educación formal de primaria, secundaria y bachillerato. Ofrece más de cien propuestas didácticas además de dos blogs y tres espacios virtuales que contribuyen al desarrollo de la competencia mediática tanto de estudiantes como profesores.

Palabras clave: Cine. Alfabetización mediática. Didáctica del cine. Cine y educación. Dinamización.

1. ¿Educar en cine hoy?

En el marco de la educación en medios de comunicación ¿debemos contemplar todavía al cine o debemos centrarnos en los nuevos medios, en las nuevas pantallas? Con esta pregunta retomamos un conjunto de reflexiones sobre la necesidad y la urgencia de la introducción del cine en las aulas junto con su didáctica (Àmbros; Breu, 2011: 157). Alguien podría pensar hoy que trabajar con el cine en las aulas es algo del pasado, con poco vínculo con la modernidad supertecnológica que nos envuelve. A veces hemos oído que el cine ya no es más que la prehistoria de la hipermodernidad actual presidida por esta multiplicidad de pantallas que nos rodean.

En poco menos de cincuenta años, la pantalla fascinadora del cine original ha ido evolucionando y transformándose. El cine no ha muerto, ha adoptado otras formas a través de pantallas de distintas dimensiones que han condicionado la relación entre la pantalla y su receptor. El planeta cinematográfico ha sido, y es tan potente que lejos de desaparecer se ha fundido, se ha multiplicado en una galaxia en la que las dimensiones son infinitas. Después de la pantalla fascinación apareció la pantalla que revolucionó los hogares y la sociedad. Actualmente, todos estamos pendientes de la minipantalla que llevamos encima y nos permite hablar, hacer fotos, videos, escribir, etc. a través de un solo clic. Lipovetsky y Serroy (2009) describieron esta evolución de la pantalla en una exposición titulada "Pantalla global". Bajo este concepto invitaron al espectador a reflexionar sobre el hecho de que *el mundo deviene una pantalla, la pantalla deviene el mundo* a través de la *pantallasfera* (2009:22). Sin embargo, en esta vertigionsa evolución, es imprescindible reconocer que es el cine quien ha impuesto su espíritu a las pantallas que lo han seguido y las ha transformado de acuerdo con una lógica del espectáculo, de dramatización; con una voluntad constante de conmover y suscitar emociones de un público cada vez más amplio.

La "puesta en escena" del cine tiende a infiltrarse en todas partes. Los telediarios no son más que la escenificación de la actualidad. La televisión organiza cada vez más los programas como una realización cinematográfica centrada en los detalles humanos, íntimos, en la emoción y en la compasión. Como docentes, debemos saber educar en esta cultura del espectáculo (Ferrés, 2003). Nuestra opinión es que en las aulas, el cine tiene que ser vigente por su capacidad de emocionar, de hacer reflexionar y de evocar. El cine es el escáner más cuidadoso que nos explica cómo somos y cómo evolucionamos.

Decía Federico Fellini (Pàmies, 2013: 3) que ir al cine es un acto social, casi religioso, que nos impulsa a la reflexión y a comportamientos de civilización:

Cuando en una sala o en un aula cerramos las luces y pasamos una película construimos el único lugar que queda en nuestra cultura destinado al ejercicio concentrado de uno, o como máximo dos de nuestros sentidos. La capacidad humana de emocionarse llega a su punto más álgido. Somos presas de las historias multimodales que aparecen en la pantalla (Aparicio y Castellà, 2009).

2. La educación cinematográfica en la escuela: ¿realidad o utopía?

El cine es la maquinaria más formidable de desplegar emociones. Las emociones se hacen más verosímiles y creíbles si el medio, el entorno y ell espacio de proyección es el adecuado. La cámara de cine es la gran lupa de los sentimientos, de las emociones que a menudo nos muestra a través de un *zoom* y nos desnuda por dentro. Descubrir, identificar y comprender las emociones ayuda a adquirir inteligencia emocional, a adquirir las competencias emocionales tan importantes en la vida[1]. A veces, fruto de estas emociones aparecen ideas que nos interrogan y cuestionan ciertas actitudes de nuestra

1. Una propuesta de despliegue para la competencia emocional en educación primaria y secundaria se halla en la publicación de Guitart y París 2012 como un apartado de la competencia de autonomía e iniciativa personal.

personalidad o del entorno. Incluso a veces, estas ideas contribuyen a que iniciemos pequeños cambios a nivel personal, colectivo, social que, en definitiva, revierten de forma positiva en la sociedad.

La educación cinematográfica proporciona una enorme potencialidad formativa y motivadora. El cine, así como la educación audiovisual en un contexto de alfabetización múltiple (Unión Europea, 2012), merece ocupar un espacio formativo en la educación obligatoria. Estamos persuadidos de que el cine debe tener en los centros docentes el lugar que le corresponde como hecho cultural básico del mundo actual. El cine, la ficción audiovisual, las series televisivas necesitan, por otro lado, educación, aprendizaje porque emplean otro lenguaje y requieren capacitación para la comprensión de toda la carga comunicativa, estética, de valores y contravalores que conllevan. Nació un lenguaje nuevo, una gramática nueva que se debe enseñar también en la escuela.

A lo largo del pasado siglo, el cine y la imagen audiovisual fueron configurándose como una complejísima industria, ejercieron una enorme influencia sociológica sobre las actitudes y hábitos de la ciudadanía y establecieron sólidos enlaces con otras artes Lipovetsky y Serroy (2009: 317*)*. A pesar de ello, contamos todavía con una escuela que, en general, sigue ignoarando al cine. La integración del cine en el aula es una necesidad que no pocos profesores y profesoras se han planteado desde hace tiempo, pero no han contado con los mínimos recursos necesarios para su uso didáctico.

El cine es una especie de punto de intersección de una serie de lenguajes fundamentales para el desarrollo del intelecto humano. Posee unas características interdisciplinarias que son, ni más ni menos, su esencia. Los filmes son el producto de una determinada mentalidad y de un determinado momento histórico. La relación entre cine y sociedad es tan estrecha que confiere al cine el papel de una auténtica hoja de ruta para analizar e interpretar hábitos, conflictos, aspiraciones, luchas sociales, fenómenos culturales, comportamientos y actitudes colectivas. Desde hace más de un siglo, sin embargo, no hemos sido capaces de vincular la imagen audiovisual a los procesos de educación-aprendizaje.

La primera clave es educar la mirada. La imagen audiovisual desencadena en el espectador la sensación de estar presenciando el desarrollo de la realidad ante sus propios ojos. Este público receptor se para demasiado en un elemento concreto, superficial, sin entrar a conocer los verdaderos objetivos del filme, sus significados, sus aspectos formales. El aprendizaje de la mirada, pues, se hace imprescindible. Fomentar la lectura crítica de la imagen, mostrar de una forma activa y enriquecedora la ilusión de las imágenes en movimiento, desenmascarando la mítica del medio, disfrutar del cine, interrelacionar contenidos del currículo de diferentes materias con un conjunto de producciones cinematográficas, etc. son algunas de las acciones que la escuela debe plantearse como ineludibles para un aprendizaje del lenguaje audiovisual desde el medio cine, en el aula.

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educaión (LOE) y la Llei d'Educació de Catalunya (LEC), el cine, y los otros medios de comunicación, cuentan con una puerta de acceso más fácil en las aulas a través de las competencias básicas. La primera de las competencias básicas que el alumnado tiene que alcanzar es la competencia lingüística, para en el contexto LOE, y la competencia comunicativa lingüística y audiovisual en la LEC. Debido a la escasa e insuficiente información dirigida al profesorado para desplegar las competencias, han aparecido dos propuestas de despliegue de la competencia audiovisual y mediática, para primaria y secundaria. Ambos documentos son un punto de partida importante para que equipos docentes cuenten con pautas orientativas para introducir el cine y otros medios de comunicación en el aula[2].

Las experiencias sobre educación audiovisual nos hablan de situaciones en que el alumnado descubre e investiga el cine con motivación, valorando sus posibilidades de diversión y aprendizaje, observando sus engaños y sus planteamientos artísticos, inician-

2. Para el contexto LOE recomendamos la lectura de Bernabeu et alter 2012. Proponen trabajar la educación mediática a partir de contendios que aparecen en la LOE en distintas áreas en todos los niveles educativos. Lo hacen a partir de definir cuatro dimensiones: 1) Caracterización de los medios y los lenguajes mediáticos; 2) búsqueda de información en los medios; 3) desarrollo de la conciencia crítica y 4) expresión a través de los medios. Estas dimensiones coinciden con la propuesta de despliegue de la competencia audiovisual de Ambròs 2011 para primaria y secundaria segúna la LEC.

dose en procesos de investigación para interpretarlo y conocer sus lenguajes; explorando sus propias emociones y construyendo sus opiniones. Un trabajo competencial a partir del desarrollo de habilidades de pensamiento superior encabezadas por acciones como: reflexionar y debatir, investigar, analizar, exponer…

3. El proyecto Cinescola

El proyecto *Cinescola* nació en el 2004 de la mano de profesionales de la educación que vieron la necesidad de dotarse de un instrumento para la alfabetización mediática partiendo del cine. Es un portal de educación cinematográfica y audiovisual (www.cinescola.info), de acceso libre y gratuito, que ofrece recursos e instrumentos de educación audiovisual y propuestas didácticas sobre películas en lengua catalana. Con más de cien propuestas competencias, distribuidas entre más de 25.000 docentes de Cataluña, Baleares y la Comunidad Valenciana, contiente dos blogs y tres espacios virtuales que contribuyen al desarrollo de la competencia mediática tanto de estudiantes como profesores

Este portal educativo contiene propuestas didácticas competenciales dirigidas a los niveles de educación formal de primaria, secundaria y bachillerato. Asimismo, los materiales también se pueden aplicar a la educación de adultos o la educación formal. La búsqueda de las películas se puede realizar por niveles educativos o por las distintas áreas del currículo, como por ejemplo: Lengua y Literatura; Historia; Educación para la Ciudadanía, etc.

3.1 ¿Para qué sirve Cinescola?

- Para proporcionar propuestas pensadas, comprobadas y verificadas a la hora de introducir el cine en el aula de manera natural.
- Para que el alumnado se pueda situar mejor ante la imagen cinematográfica.

- Para contextualizar las producciones audiovisuales y todo aquello que quieren transmitir.
- Para disfrutar del cine, para interrelacionar el currículo con un conjunto de producciones audiovisuales.
- Para contribuir desde la educación en comunicación a la adquisición de las competencias básicas transversales comunicativas y metodológicas.
- *Cinescola* "quiere que sea posible ver películas con toda la extensión de la palabra. Se trata de luchar para romper con el hábito de tragarse películas sin pensarlas, sin acercarse tranquilamente, sosegada y serenamente a ellas y disfrutar de sus imágenes, de sus propuestas visuales, de sus ideas y de sus advertencias. Se trata de dignificar el hecho de ponerse delante de una creación audiovisual" (Àmbros; Breu, 2007: 19).

Nuestro objetivo último es que cada profesor, que cada profesora, construya su propia *Cinescola* para su aula y que la alfabetización mediática siga avanzando a un ritmo más rápido del que ha llevado hasta el momento. Defendemos el trabajo auténtico del profesorado convencido desde el aula, que a partir de unas necesidades reales del alumnado se propone innovar para mejorar.

3.2 ¿Qué criterios se utilizan para seleccionar los filmes que se trabajan?

Los criterios se basan en los siguientes factores:

- Películas atractivas a los ojos de los escolares y que tengan un cierto ritmo.
- Enriquecedora desde el punto de vista personal que, globalmente, transmitan valores cívicos.
- Producciones de calidad, relativamente fáciles de conseguir o gravar.
- Películas que ofrezcan motivos para la reflexión intelectual y para la interpretación del mundo.

- Capaces de generar un conjunto de propuestas conectadas con el currículo escolar.

3.3 Estructura de las propuestas

Cada propuesta didáctica consta de los siguientes apartados:

- Ficha técnica y artística, así como de una sinopsis argumental, donde se ofrece la información básica del film, que debe servir para que el docente cree expectativas ante el visionado de la película.
- Un conjunto de actividades de comprensión y de reflexión para el alumnado, donde el profesor o la profesora podrán escoger/adaptar aquellas que se adapten mejor al contexto educativo donde se desarrolle el aprendizaje.
- Un epígrafe titulado Lenguaje y técnicas audiovisuales, que propone profundizar en aspectos concretos del lenguaje audiovisual para que poco a poco se puedan adquirir o profundizar en ellos. Esta sección tiene una relación directa con la competencia audiovisual del currículo. Cinescola aporta, en este sentido, un blog de autoaprendizaje en el lenguaje cinematográfico útil tanto para el profesorado como para el alumnado: http://llenguatgecinematografic.wordpress.com/
- Ocasionalmente, también encontraremos comentarios críticos u opiniones del director o directora, para conocer más a fondo la obra cinematográfica.
- Bloque de tres lecturas que, además, proponen un abanico amplio de actividades para el alumnado, relacionadas con el film directa o indirectamente, con los temas o subtemas tratados en la película y que ayudan a contextualizarla. Se trata de textos de tipología diversa: periodísticos, literarios, de divulgación... Con ello queremos tender un puente entre la cultura audiovisual y la escrita, que entendemos no deben ser excluyentes sino complementarias.

- Finalmente, en el apartado Contracampo se incluyen las indicaciones necesarias para el profesorado. En él relacionamos los posibles elementos para el debate que puedan establecerse en el aula; los objetivos formativos, las competencias básicas y los criterios de evaluación de todas las actividades. También aportamos una selección de obras bibliográficas y de páginas web para profundizar, si se quiere, en los temas que han aparecido a lo largo de toda la propuesta general.

Debemos precisar que todas las propuestas han sido llevadas a la práctica previamente, para ajustar con anterioridad aquellos elementos que lo requerían.

3.4 El visionado de las películas

Es necesario que el profesorado conozca el filme a trabajar para que, por ejemplo, pueda seleccionar las secuencias en las que quiera incidir especialmente. El recurso de elegir una o varias secuencias de un filme o de varios nos permite focalizar en algunos aspectos concretos que a veces son difíciles de trabajar en una sola película.

Proponemos dividir las películas en sesiones que no excedan de 25 o 30 minutos para así poder conservar la atención de todo el alumnado. No deberemos tener ningún problema en parar la proyección, volver a ver una escena o un plano, hacer preguntas, debatir un determinado elemento formal o de contenido etc.

Al mismo tiempo, creemos que es imprescindible que el profesorado que decida aplicar en clase las propuestas, las matice, las mejore y las enriquezca. Todos sabemos que las recetas no pueden aplicarse directamente en clase, sino que hay que adaptarlas a cada situación, a cada realidad plural.

3.5 Estructura del portal Cinescola

Además del corpus general de propuestas didácticas sobre películas que encontraremos en el apartado Filmoteca y clasificadas

por etapas (Primaria, Secundaria) y por materias (Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Música, Tecnología...) queremos destacar otros apartados del portal:

- *Aulacom*: Una enciclopedia del cine desde un planteamiento educativo que contempla desde los orígenes de la cinematografia hasta los recursos audiovisuales, pasando por esquemes de análisis de películas.
- *El rebost de Cinescola* (*La despensa de Cinescola*): Fruto de las aportaciones del profesorado que sigue nuestro portal y que quiere compartir sus propias propuestas de trabajo con el resto de la comunidad educativa. http://elrebostdecinescola.wordpress.com/ (Septiembre, 2013)
- *Lenguaje cinematográfico*: Un blog de autoaprendizaje de la gramática audiovisual. Está dividido en diferentes bloques (puntos e vista, movimientos de cámara, encuadres, planos, campo, montaje, iluminación...) donde se presentan los recursos cinematográficos más importantes explicados de forma sucinta e ilustrados con diversos fragmentos de filmes clásicos o actuales que hemos colgado previament en nuestro canal de youtube. http://llenguatgecinematografic.wordpress.com/ (Septiembre, 2013)
- *Cinema amb mirada de mestres* (Cine con mirada de maestros): Un blog de una asociación hermana, *Didacticolite,* donde se comentan diferentes filmes bajo la óptica de profesionales de la educación. http://www.didacticolite.blogspot.com.es/ (Septiembre, 2013)
- *Libros*: Un apartado donde se recogen los libros sobre cine y educación en comunicación audiovisual que Cinescola ha ido publicando desde 2007 hasta 2013.
- *Uso didáctico de documental en secundaria*: Materiales sobre el cine de no ficción que Cinescola ha elaborado para el proyecto Leer.es del Ministerio de Educación. http://videos.leer.es/home/nuevas-alfabetizaciones/na-secundaria/ (Septiembre, 2013)

- *La historia a través de imágenes*: Blog donde se demuestra de qué forma puede desarrollarse el currículum de Ciencias Sociales de 4º de ESO a través de propuestas audiovisuales. http://historiaperaprendreinooblidar.wordpress.com/ (Septiembre, 2013)

4. Un proyecto para la alfabetización mediática

El cine debe desplegar todo su potencial en la educación como documento de la realidad social; como factor de una capacidad movilizadora extraordinaria, que conecta con las emociones, despertándolas, provocándolas; como vía para el conocimiento y aprendizaje del lenguaje cinematográfico y las técnicas audiovisuales. En numerosas ocasiones se nos presenta como un singular instrumento para la crítica social y para el análisis de la relaciones sociales.

Introducir el cine en el orden del día de las aulas nos proporciona una batería considerable de beneficios educativos. Se trata de un trabajo absolutamente pluridisciplinar y competencial. Además, representa disponer de un elemento importantísimo de dinamización en el aula que favorece las tareas académicas básicas: comprensión, adquisición de conceptos y razonamiento. También nos permite romper con el carácter habitualmente unidireccional que tiene la imagen audiovisual. El potencial motivador del cine en el aula genera dinámicas de diálogo, de confrontación y reflexión que nos puede ayudar a formarnos como espectadores, a tener criterio y capacidad crítica.

Desde sus orígenes – igual como los otros medios – el cine, y la imagen audiovisual en general, han sido elementos transmisores de conceptos, valores y pautas de conducta. Tienen una innegable influencia en los valores de la sociedad porque se han convertido en su altavoz. Sin embargo, el cine también enaltece contravalores, creencias y comportamientos en personas poco habituadas al pensamiento ilustrado y crítico. De ahí que nuestra labor como educadores consista en establecer formas para interpretar y enfocar

la realidad que permitan la reconstrucción de la nuestra sociedad de forma reflexiva y crítica.

Tenemos que conseguir que el cine no sea más que un visitante en el aula. Debe quedarse en uno de los pupitres.., porque ayuda a pensar y a meditar sobre aspectos importantes para la formación de las personas, como los cambios personales o sociales; y porque su estudio nos conduce por una vía eficaz al desarrollo de la educación en medios de comunicación, a través del conocimiento de su lenguaje, de sus técnicas y de su capacidad analítica.

Proyecto *Cinescola* tiene como finalidad poner encima de la mesa mecanismos para analizar el lenguaje audiovisual que se infiltra constantemente en nuestras vidas. Queremos utilizar las imágenes como elemento clave para abordar de manera más atractiva otras áreas de conocimiento; examinar los códigos lingüísticos que caracterizan lo audiovisual como representación de la realidad; y aportar instrumentos en el imprescindible proceso de alfabetización mediática, tan maltratado en nuestro país.

En 2011, la UNESCO, sensibilizada desde hace muchos años en la educación mediática, publicó el manual *Alfabetización mediática e informacional. Currículum de profesores*. Un manual inédito concebido desde y para los docentes, en tanto en cuanto son ellos los verdaderos agentes y protagonistas de los cambios educativos. Parten de la alfabetización informacional y la mediática para llevar a cabo la revolución pedagógica y metodológica desplegada en el currículum. El proyecto Cinescola converge con esta voluntad de dotar al profesorado con herramientas prácticas y experimentadas de propuestas para trabajar el cine, la educación mediática, y conseguir de esta forma una ciudadanía "competente" comunicativa y socialmente.

Bibliografia

AMBRÒS, A. (2011) "La competència comunicativa lingüística i audiovisual", dins de Zabala, A. (coord.) (2011): *Què, quan i com ensenyar*

les competències bàsiques a secundària. Proposta de desplegament curricular. Barcelona: Graó. Pp. 51-72

AMBRÒS, A.; BREU, R. (2007) Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria. Barcelona: Graó.

AMBRÒS, A.; BREU, R. (2011) *10 ideas clave. Educar en medios de comunicación. La educación mediática*. Barcelona: Graó.

APARICIO, H.; CASTELLÀ, J.M. (2009) "Reflexiones sobre la lectura multimodal: el caso del ppt"", en D. Cassany (comp.) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.

BERNABEU, N., ESTEBA, N.; GALLEGO, L, ROSALES, A. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas. Proyecto Mediascopio Prensa. La lectura de la prensa escrita en el aula*. Ministerio de Educación: Madrid.

GUITART, R; PARÍS, E. (2012) *La competència d'autonomia i iniciativa personal. Proposta de desplegament curricular a primària i secundària*. Barcelona: Graó.

FERRÉS, J. (2003) *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

LIPOVESTKY, G.; SERROY, J. (2009) *La pantalla global*. Barcelona: Anagrama.

PÀMIES, S. (2013) "Fellini i la televisió". La Vanguardia Núm. 47349. 27-7-2013. Viure TV, pág. 3.

UNIÓN EUROPEA (2012) "Conclusiones del Consejo, de 26 de noviembre de 2012, sobre alfabetizaciones múltiples". Diario Oficial de la Unión Europea (2012/C 193/01).

VÁZQUEZ MONTALBAN, M. (1994). "L'educació en mitjans de comunicació". Crónica de l'Ensenyament. Núm. 17, pág. 56-61.

WILSON, C.; GRIZZLE, A.; TUAZON, R.; AKYEMPONG, K.; CHEUNG, CH. (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* (MIL) UNESCO.

Más allá de la dotación tecnológica: un largo recorrido hacia la construcción de espacios escolares con identidad propia. El caso del CEIP Juan de Herrera

Ignacio Haya Salmón
(hayai@unican.es)
Departamento de Educación. Universidad de Cantabria.
Concepción Allica Diego
(conallica@gmail.com)
Directora del CEIP Juan de Herrera (Cantabria).

Resumen

Este trabajo pretende documentar y compartir reflexiones sobre diferentes actuaciones pedagógicas desarrolladas, desde el curso 2008/9 hasta la actualidad, en un centro público de Educación Infantil y Primaria de la C.A. de Cantabria. Todas ellas tienen como denominador común el empleo de procesos de educación para los viejos y nuevos medios como palanca o motor de cambio, algo que trasciende lo meramente didáctico y promueve la construcción de espacios simbólicos que facilitan la construcción de una identidad colectiva basada en la participación y el funcionamiento democrático.

1. Introducción

El centro "Juan de Herrera", de titularidad pública, es el escenario en el que se desarrollan las experiencias que presentamos. En él se imparten las etapas de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP). Está ubicado en la localidad de Maliaño, a escasos kilómetros de Santander (capital de la Comunidad Autónoma de Cantabria). De acuerdo con los datos recogidos en el Proyecto Educativo de Centro, las familias que escolarizan a sus hijos e hijas en el centro proceden de un entorno socioeconómico y cultural medio-bajo. Durante los últimos años académicos el promedio aproximado de alumnos escolarizados en dicho centro es de 400.

2. Fundamentación teórica

Los procesos de cambio educativo tienen que ver con la reflexión que los docentes, y por extensión el resto de miembros de la comunidad educativa, realizan en torno al uso pedagógico tanto de los nuevos "artefactos" tecnológicos que habitan los espacios escolares, como de los viejos medios de comunicación. En este caso, la reflexión se ve materializada en diferentes líneas de actuación que transitan diferentes niveles de la cultura y prácticas educativas: entorno comunitario, el centro en su conjunto y las aulas como espacios únicos de enseñanza y aprendizaje. Con todo ello, el centro se plantea la necesidad de caminar hacia la educación 2.0 apostando por procesos de cambio complejos, de los que se derive una modificación de las prácticas pedagógicas , la construcción de conocimiento y las relaciones entre los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje (Aparici, 2010). Así, frente a una visión de la escuela 2.0 profundamente mercantilizada las experiencias llevadas a cabo pretenden rescatar las tecnologías digitales como palancas de cambio en pro de modelos educativos más democráticos (Murillo García, 2010). Una adecuada educación en medios sólo tiene sentido en tanto en cuanto se promueve la agencia del alumnado para

la producción de mensajes que son vertidos a través de diferentes entornos, en un contexto de convergencia mediática, que en última instancia se marcan como horizonte la construcción de comunidades educativas democráticas (Osuna y Busón, 2007).

3. Actividad realizada: destinatarios, temporalización y objetivos.

Las dos experiencias que presentamos se enmarcan en el tercer ciclo de Educación Primaria. Éstas se implementan en el transcurso de 4 años académicos. De este modo, cada grupo participa activamente en las actividades que vamos a describir durante el último ciclo de la etapa de Primaria (periodos bianuales). La principal dinamizadora de las mismas es, en este caso, la tutora del grupo (a su vez coordinadora TIC del centro) que establece relaciones de colaboración con el resto de tutores del ciclo y con el propio alumnado.

El objetivo general, como apuntábamos anteriormente, no es otro que la creación de espacios simbólicos que doten a la comunidad educativa de una identidad colectiva sustentada en la participación y el funcionamiento democrático.

Como objetivos específicos destacamos: (1) La necesidad de construir una herramienta de comunicación (blog) que facilite la promoción del aumento de la participación del alumnado, la producción de mensajes culturales y la difusión de contenidos creados por ellos mismos. (2) Promover el análisis crítico sobre los viejos y nuevos medios de comunicación que permitan el empoderamiento del alumnado como agente de transformación social.

4. Recursos

Mediante el empleo de diferentes herramientas tecnológicas (Picnick, Slideshare, Scribd, Flipsnack, Slideboom, audacity, Spreaker, etc.) el alumnado accede y experimenta la creación de

contenidos a través de diferentes lenguajes (textual, icónico y sonoro) que se alojan en un blog, tal y como describimos más adelante.

5. Contenidos de la práctica

El eje central de la experiencia es el desarrollo de un blog en el que el alumnado asume la responsabilidad de la creación de entradas y el diseño del mismo (http://investigandoparamejorar.blogspot.com.es/). Éste se convierte en la herramienta adecuada para presentar el proyecto, su proceso, y los productos elaborados por ellos mismos. Entre dichos productos, cabe destacar la creación colectiva de un periódico en formato digital y un programa de radio escolar.

Ambos productos recogen la mirada del alumnado sobre el centro, aquellas experiencias, eventos, lugares e inquietudes que ellos mismos consideran valiosas por tratarse de espacios en los que su opinión es tenida en cuenta o deben ser revisitados contando con su participación. Así, se encargan de mostrar al resto de la comunidad educativa cómo funciona la asamblea de delegados del centro, cómo se organizan los espacios de recreo, cómo participan en la gestión de la biblioteca, etc.

La creación del periódico y la radio digital no solo ha supuesto para ellos la construcción de nuevos entornos de comunicación sino que les ha ofrecido la oportunidad de analizar críticamente los viejos medios: con carácter previo a la creación de los mismos, tuvieron la oportunidad de reflexionar y analizar críticamente el funcionamiento y contenidos de medios de comunicación para ellos casi desconocidos. En resumen, los principales contenidos abordados en esta experiencia son:

- El análisis de la estructura y producción de los medios (periódico y radio).
- Las características y la narrativa del lenguaje audiovisual.

- Aspectos éticos relacionados con el ámbito periodístico (relaciones de trabajo en entornos de manejo de la información, producción de mensajes, selección de contenidos, etc.)
- Aspectos estéticos.

6. Metodología

La experiencia se vincula al área curricular de Lengua Castellana, ya que la comunicación se establece como elemento fundamental de este Proyecto, tomando los medios de comunicación como ejes vertebradores del mismo.

El alumnado crea el Periódico y la Radio digital, de marcado carácter colaborativo, que difunden al resto de la comunidad escolar. Se realiza, además, una copia impresa que queda plasmada en los espacios comunes del centro, por medio de murales y paneles.

Desde el punto de vista organizativo, el alumnado se agrupa en equipos de trabajo asumiendo diferentes roles de expertos: reporteros, fotógrafos, diseñadores gráficos, bloggers. Cada sesión de trabajo se inicia con la lectura de un orden de trabajo por parte del redactor/a jefe (cargo que rota semanalmente), y finaliza con la elaboración de un acta.

En una *primera fase*, los reporteros, acompañados de un fotógrafo, salen de su aula en busca de la "noticia" o del acontecimiento sobre el que reflexionar y lanzar propuestas de mejora. Posteriormente, regresan al aula para la redacción y edición de imágenes. Los diseñadores se han encargado de elaborar todos los elementos correspondientes al diseño gráfico. Los bloggers con sus mini-portátiles confeccionan en el aula el blog.

En una *segunda fase* se realiza la maquetación e impresión de noticias y su colocación en panel colaborativo del centro y en el Blog.

En una *tercera fase* se realiza la creación de una radio digital y la participación en la Radio Local: "Radio Camargo" difundiendo estas noticias y el propio Proyecto. Los alumnos estudian la escaleta radiofónica, los guiones radiofónicos y la organización de una emisora real y online.

Graban sus noticias con la herramienta Spreaker, las mejoran con Audacity, y elaboran un magazín radiofónico que se puede escuchar en el blog.

7. Valoración

El trabajo que hemos presentado nos permite constatar que los procesos de transformación de las relaciones pedagógicas e innovación referidos al curriculum escolar no se relacionan de manera unívoca con la dotación tecnológica de la que se han beneficiado los centros escolares en las últimas décadas. Son los propios implicados, alumnado y profesorado, principalmente, quienes dotan de sentido educativo a los mismos, inician procesos de reflexión sobre su irrupción en la vida escolar y comunitaria, y los ponen al servicio del bien común. La educación en medios se nos presenta aquí, como una magnífica oportunidad para promover la agencia del alumnado en la producción de mensajes culturales y escolares que animan el cambio educativo.

8. Bibliografía y webgrafía

APARICI, R. et al. (2010). *La educación mediática en la escuela 2.0*. Desde http://www.airecomun.com/sites/all/files/materiales/educacion_mediatica_e20_julio20010.pdf [Consultado el 06-09-2013]

MURILLO GARCÍA, J. (2010). "Programas Escuela 2.0 y Pizarra Digital: un paradigma de mercantilización del sistema educativo a través de las TICs." *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 13(2), 65-78. Desde http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1278785070.pdf [Consultado el 24-10-2011].

OSUNA, S. Y BUSÓN, C. (2007). *Convergencia de medios. La Integración Tecnológica en la Era Digital*. Barcelona. Ed. Icaria.

Contribución a la educación mediática de los informativos infantiles europeos

Marta Narberhaus Martínez
marta.narberhaus@upf.edu
Mònica Figueras Maz
monica.figueras@upf.edu
Universitat Pompeu Fabra, Departament de Comunicació

Resumen

Los niños y niñas del mundo occidental han adoptado los medios de comunicación como parte natural de su día a día; los ordenadores y los teléfonos móviles están entrando exponencialmente en la vida de niños y jóvenes en nuevas formas jugando un papel significante en la contribución a dar sentido a las experiencias de la vida y convirtiéndose en herramientas para la construcción individual de nuevos marcos de referencia. En este contexto, la educación mediática y la competencia digital se vuelven indispensables para entender este mundo cambiante. Se han descrito en numerosos casos y en estudios hechos en todo el mundo los efectos sobre los niños provocados por el consumo audiovisual. La mayoría, sin embargo, se centran en productos audiovisuales de ficción, mientras que los informativos infantiles han sido poco estudiados. Se trata, no obstante, de productos televisivos que tienen por objeto

servir de ventana a la realidad a la audiencia infantil, misión con la que trabajan *Newsround*, de la British Broadcasting Corporation, *Logo*, de la cadena alemana Zweites Deutsches Fernsehen, e *Info-K*, del canal público catalán Televisió de Catalunya, tres informativos infantiles europeos de referencia. El objetivo de esta aportación es difundir nuevos conocimientos en cuanto a la manera en que estos noticiarios informan a su audiencia y cómo contribuyen a formarla fomentando la competencia digital de niños y niñas de 6 a 12 años. Se presentan los resultados de un análisis de contenido que ha permitido conocer los tres casos con respecto a su agenda informativa (temas) y calidad televisiva (comprensibilidad, adecuación del registro lingüístico, estilo, apropiación de la imagen y sonidos), aspectos esenciales en la contribución a la formación de futuros espectadores y usuarios tanto de televisión como de Internet.

Palabras clave: Informativos infantiles, periodismo y niños, educación mediática, televisión infantil.

Los informativos infantiles

Los expertos en televisión están de acuerdo en la importancia y utilidad de los espacios específicos de información dedicada al público infantil y juvenil, y es que la televisión sigue siendo el medio más seguido por la mayoría de niños y jóvenes, por lo que es necesario que los medios de comunicación adopten una conciencia de su función social y de su interés para toda la ciudadanía. Organizaciones como el Observatorio Europeo de la Televisión Infantil (www.oeti.org) han advertido en varias ocasiones del riesgo de las llamadas "enfermedades de la información" como el estrés, las depresiones o la inestabilidad ante el sufrimiento ajeno. Saber de qué manera se contribuye desde los medios de comunicación a acompañar a los niños y niñas en el camino hacia la sociedad de la información adulta representa un primer paso en el camino hacia una sociedad más sana.

Un amplio equipo de investigadores europeos provenientes de más de una decena de instituciones europeas en el campo de la

investigación de los medios y de los jóvenes, dirigidos por Sonia Livingstone y George Gaskell, del Media Research Group de la London Schools of Economics realizó un estudio[3] cualitativo y cuantitativo comparativo de los usos, efectos, actitudes y comportamientos de los niños y jóvenes (de 6 a 16 años) ante los medios de comunicación en diferentes países europeos. Las conclusiones de esta investigación confirmaron que los niños y los jóvenes actuales tienen una relación perfectamente normal con las nuevas y viejas tecnologías de la información, teniéndolas integradas en su vida cotidiana. También detectó que los jóvenes tienden a pensar que los aparatos que manejan con más asiduidad sólo tienen una versión lúdica, aunque, a veces, encuentran también un uso escolar en alguno de ellos. Este componente lúdico asociado a los equipamientos tecnológicos es lo que permite que los jóvenes vean estos aparatos como medio de comunicación. Una constante en todos los niños y jóvenes es que ven la televisión casi todos los días de la semana (una media de 5,8 días por semana) y le dedican alrededor de tres horas. Ver la televisión es, sobre todo, un acto social. Lo normal es que el programa preferido se vea en compañía de la madre (39%), el padre (28%), la o las hermanas (24%), el o los hermanos (30%) o los amigos (9%). Sólo una pequeña minoría (16%) de los niños y jóvenes ven la televisión solos (Orozco, 1996).

Los informativos infantiles son los grandes desconocidos en la literatura sobre televisión infantil, en la que los personajes de ficción, especialmente de series animadas, centran toda la atención. En la bibliografía dedicada a la educación mediática podemos encontrar, sin embargo, algunas pocas referencias. Los primeros programas informativos diseñados específicamente para niños se remontan a los años 50, cuando la British Broadcasting Corporation (BBC) emitió por primera vez *Children's Newsreel*. Ejemplos más contempo-

3. Bajo el nombre "Himmelweit II" el estudio se enmarca en un proyecto internacional titulado "Children, Young People and the Changing Media Environment", dirigido por S. Livingstone y G. Gaskell de la London School of Economics, con financiamiento de la Broadcasting Standars Commission, the Youth for Europe Programme (EC-.DGXXII) y la Fundación Europea de la Ciència (ESF).

ráneos comenzaron en los 70, con *In the News* de la CBS (EE.UU.) o *Newsround* de la BBC, el más largo de duración, que sigue emitiéndose hoy día. Otros países como Holanda, Austria y Alemania desarrollarían programas equivalentes a lo largo de las décadas de los 80 y 90 (Buckingham, 2000).

En diversos espacios del mundo se ha planteado la necesidad de estimular la participación de los niños a través de programas, ya sea elaborados por niños o por adultos, que les permita acceder a una información específicamente pensada para ellos. Son experiencias diversas que han tenido variado éxito de crítica y audiencia, pero que sobre todo constituyen modelos a seguir: *A toi la actualización@*, de France 3; *Kodomo no news*, de la cadena japonesa NHK; *Real News for Kids* de la estadounidense ABC, o *Nick News for Kids*, de Nickelodeon, y *Newsround*, de la BBC (García, 2003). Estos modelos pueden ser de emisión diaria (de duración media de 10 minutos) o semanal (de alrededor de 30). Los informativos en cuestión coinciden en utilizar como recursos el grafismo y la animación, y utilizan un montaje sencillo y claro, que junto con cierta redundancia ayudan a construir noticias inteligibles a niños y niñas. También destaca la participación de los niños en estos espacios, ya sea como protagonistas o interactuando activamente a través de los espacios web de los programas.

Newsround, Logo e Info-K

Esta comunicación presenta los resultados de un análisis de contenido realizado a partir de tres casos seleccionados para un estudio comparativo por su relevancia en el contexto de la televisión infantil europea. *Newsround* es el informativo infantil de referencia en Europa y en el mundo, aparece en 1972 y en él se han reflejado las posteriores propuestas de noticiarios infantiles, como *Logo*, referente en su ámbito en Alemania, país que hemos querido incluir en la comparativa por ser motor económico y social de la Europa actual, y también del *Info-K*, el único informativo de estas características en España.

Newsround, de la BBC, realizó su primera emisión el 4 de abril de 1972, creado de la mano de Edward Barne y John Craven. Desde 2002 pasó de un solo programa de 10 minutos diarios a diferentes boletines durante el día a través de su canal infantil CBBC (*Children's BBC*). El target al que va dirigido son niños y niñas de 6 a 12 años. Cada edición contiene una media de cuatro noticias, generalmente una o dos en forma de crónica de un corresponsal, y que se complementan con un espacio que contiene historias más cortas. El equipo de *Newsround* también ha hecho una apuesta por la participación de la audiencia a través de su página web, donde los niños pueden ampliar la información sobre múltiples temas, entrar en chats y foros o informarse sobre contenidos diferentes.

Logo, de la cadena alemana Zweites Deutschen Fehrnsehen (ZDF), empezó sus emisiones el 9 de enero de 1989, tomando como modelos *Newsround* y el *Jeugdjournaal* de la NOS holandesa. La emisión del noticiario tiene una duración de aproximadamente 10 minutos a través del Ki.Ka (*Kinderkanal*), el canal infantil de ZDF. Trata temas de actualidad política, con información de contexto, además de aportar reportajes de eventos sociales y deportivos y de temas relacionados con los niños y niñas, sus intereses y acciones para y de ellos y ellas.

Info-K empezó a emitir el 23 de abril de 2001, mismo día en que nacía el canal infantil y juvenil de Televisió de Catalunya (TVC), llamado *K3* en ese momento. Fueron dos los modelos de los que partieron ese año los idearios del *Info-K*, al igual que en el caso de *Logo*: *Newsround* de la BBC y el *Jeugdjournaal* de la NOS holandesa. Desde entonces *Info-K* es el primer y único informativo del estado español pensado para niños y niñas. Actualmente se emite en directo de lunes a viernes, a las 19:30h, por *Super3*, el canal infantil de TVC, a lo largo del curso escolar. El target al que va dirigido son niños y niñas de entre 8 y 12 años. En la web del informativo se describe lo siguiente: "La necesidad de emitir un informativo infantil en Cataluña es bastante obvia: si la información es un derecho de las personas, alguien tiene que informar a los niños y jóvenes. Eso sí, con un lenguaje comprensible y con una selección de las imágenes

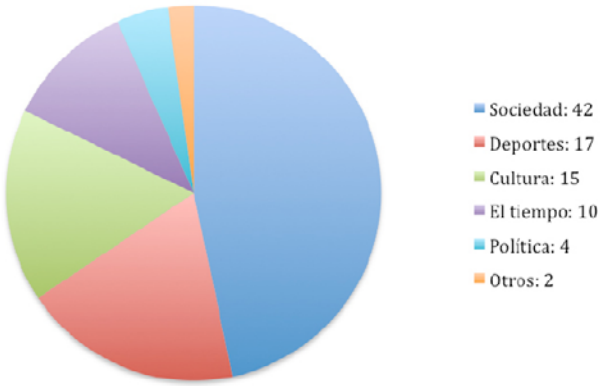
meditada"[4]. El equipo de *Info-K* describe su web como la herramienta principal de interacción con los niños y niñas que los miran. Allí encuentran las noticias de cada día y también las más antiguas, encuestas sobre la actualidad, juegos que se renuevan constantemente y que tienen que ver con las noticias que se tratan y también diferentes concursos, que son espacios de participación activa.

Comprensibilidad, calidad e interactividad

La investigación en curso ha llevado a cabo un análisis de contenido realizado a partir de una muestra aleatoria de un mes de programación compuesta por 15 programas, 5 de cada país, y un total de 92 noticias.

En referencia a la agenda informativa, el análisis muestra una clara predisposición a los temas de sociedad (Figura 1), aunque la mayoría de los temas pertenecen a la agenda adulta (Figura 2), y tan sólo 16 noticias son específicamente sobre temática infantil.

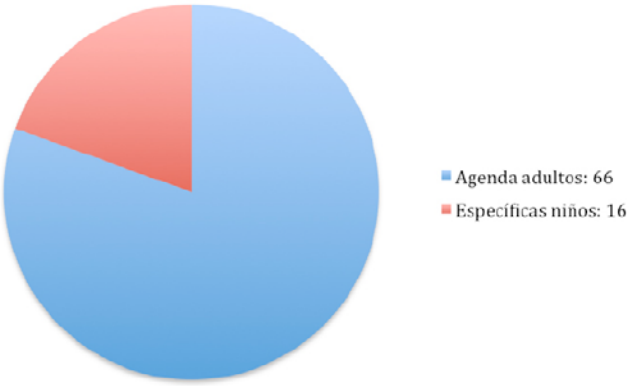
FIGURA 1: DISTRIBUCIÓN POR TEMAS DE LA AGENDA INFORMATIVA DE LOS TRES NOTICIARIOS INFANTILES ANALIZADOS. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.



4. http://www.super3.cat/infok [Última consulta 04/09/13].

Las notícias emitidas se distribuyen en subtemas de la siguiente manera: Sociedad -42-: específicas infantiles -7-, animales -7-, meteorología -3-, ciencia y tecnología -3-, salud -1-, religión -1-, acontecimiento publicitario -1-. Deportes -17-: futbol -7-, minoritarios -7-, específicas niños -2-, polideportivo -1-. Cultura -15-: música -4-, música específica infantil -3-, fotografia -2-, danza -1-, danza específica infantil -1-, circo -1-, exposiciones -1-. Política -4-: nacional -2-, internacional -1-, específica infantil -1-. Otros -2-: medios de comunicación -1-, resumen de la semana -1-.

FIGURA 2: DISTRIBUCIÓN DE LAS NOTÍCIAS DE LOS INFORMATIVOS INFANTILES ANALIZADOS SEGÚN PERTENECEN A LA AGENDA DE LOS ADULTOS O SEAN ESPECÍFICAS SOBRE LA INFANCIA (NO SE HAN COMPATIBILIZADO LAS RELATIVAS A LA CATEGORIA EL TIEMPO). FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.



En cuanto a la calidad televisiva los tres informativos muestran resultados similares. Se ha medido en una escala del 1 al 4 la comprensibilidad de las noticias a partir de tres parámetros diferenciados: claridad en el argumento (estructura); lenguaje (estilo, registro); y contenidos, teniendo en cuenta especialmente los criterios que marca la periodística. En las noticias analizadas el nivel de comprensibilidad de los tres parámetros se sitúa entre un 79 y un 91% en niveles medio-altos (3 y 4), hecho que constata el esfuerzo que el equipo de edición y redacción dedican a elaborar sus productos inteligibles para la audiencia a la que van dirigidos.

A su vez, consiguen una apropiación específica de la imagen y el sonido a partir de gráficos explicativos, coherencia narrativa y la utilización de efectos y música que complementen adecuadamente el tema que acompañan. En los programas analizados, los gráficos se utilizan especialmente siguiendo las funciones de la infografía tradicional, es decir, para simplificar contenidos, situar sobre un mapa o calendario, o establecer relaciones comprensibles de fenómenos abstractos. Otro recurso gráfico frecuente es la sobreimpresión en pantalla de títulos que refuerzan el contenido de la noticia a partir de texto leído. El caso alemán, además, presenta en ocasiones recreaciones animadas en dibujos de temas o conceptos complicados, de modo que a partir de ejemplificaciones simples consiguen hacer el tema o concepto explicado inteligible a la audiencia de un modo atractivo para ella.

La música es un elemento clave en las noticias presentadas a modo de reportaje. Muchos son temas culturales, a los que acompaña música relacionada con la noticia en concreto, por ejemplo, en las crónicas sobre nuevos grupos o discos, o espectáculos de danza o teatro. En otro tipo de temas la música acostumbra a ser neutra, sin letra, acorde con el ritmo y carácter de la noticia: más alegre, más movida; más seria, más tranquila. Los efectos sonoros ilustran los gráficos y recreaciones animadas haciéndolos más atractivos sensorialmente.

Cabe destacar que, como criterio de calidad televisiva de estos noticiarios infantiles, se ha analizado si incluyen también algún espacio de descodificación de los medios de comunicación y, en algunos casos, este criterio se cumple. Algunos ejemplos de ello son una noticia sobre los recortes en los medios de comunicación públicos y sus consecuencias (*Info-K*), una referencia al espacio web que explica qué hacer si te alteran las noticias ("*if you are upset by the news*") (*Newsround*), o un reportaje presentado por niños y niñas reporteros ("*Kinderreporter*") (*Logo*).

La interactividad es también un punto fuerte de estos informativos, que la promueven especialmente a partir de las propuestas de participación a través de sus respectivas páginas web (www.

bbc.co.uk/newsround/, www.logo.de, www.super3.cat/infok). De esta manera se estimula la competencia digital de los espectadores. Esta promoción de la interactividad toma forma de participación en concursos, fórums de opinión relacionados con algún tema de actualidad, información ampliada sobre algún tema, o espacios con consejos sobre cómo mirar las noticias o buscar información complementaria en Internet.

Aprendizaje a partir de las noticias

Analizados cómo son los espacios informativos de televisión dedicados a la audiencia infantil, la pregunta siguiente es qué influencia tienen en ella. Sabemos que las noticias, como tantos otros agentes socializadores, intervienen en la configuración de la idea del mundo de los niños y niñas, pero hay que tener en cuenta que los efectos de la televisión en ellos no son simples ni directos, ya que la audiencia infantil atribuye de forma activa significados a lo que ve en la pantalla del televisor (Digón, 2008). Esta idea fundamental de que la televisión es un importante medio socializador mediante el cual el niño y la niña van construyendo una imagen de sí mismos y del mundo que les rodea, otorga una responsabilidad crucial a los agentes implicados en la producción, edición o programación de cualquier tipo de producto televisivo infantil.

La socialización, sin embargo, no es un proceso pasivo, sino una actividad creativa consciente por parte de los propios niños y niñas, que son dependientes de ideas procesadas por adultos pero que no reproducen simplemente las ideas de los adultos (Buckingham, 2000). La niñez es entendida como una especie de ensayo para la vida adulta, un periodo en que los niños y las niñas conforman gradualmente las normas adultas de manera activa, participando en la construcción de sus propias vidas sociales e identidad.

En cuanto al aprendizaje a partir de las noticias, hay pocos estudios especialmente en relación a la infancia. Buckingham recuerda que los que se han realizado con adultos confirman que los espec-

tadores aprenden comparativamente poco de lo que ven. En una sociedad expuesta a la sobreinformación, "los niños y jóvenes deben ser seducidos a mirar. Deben ser entretenidos a la vez que informados de manera que reflejen sus entusiasmos y experiencias culturales. Por todo ello, producir noticias para personas jóvenes es un proceso difícil y problemático" (Buckingham, 2000:35). El conocimiento de la actualidad, además de la familia, viene dado en la infancia sobre todo a través de la televisión, pero parece que muchos jóvenes la miran accidentalmente más que a propósito. Esto, según Buckingham, sugiere que absorben información "al vuelo", fragmentada, en el curso de otras actividades. Es lo que se ha denominado *multitasking* (multitarea) o consumo simultaneo de medios debido a la proliferación de las pantallas gracias a nuevos dispositivos como teléfonos móviles o tabletas (Fernández-Planells y Figueras-Maz, 2012).

En el estudio de la infancia como audiencia específica esta evolución se ha materializado en la idea de que la televisión ha dejado de ser manipuladora, pero sigue teniendo una influencia importante en la audiencia infantil, ya sea como ventana que explica el mundo y que interviene en el debate en el seno de las familias o como fuente de experiencias (Morley, 1986; Silverstone, 1996).

La adecuación de los contenidos televisivos a la edad de la audiencia infantil es clave para su comprensión (Crescenzi, 2010). Para el visionado de programas específicos es necesario haber alcanzado un determinado momento de desarrollo cognitivo. La televisión puede incidir en el aprendizaje de niños y niñas, especialmente si los padres están involucrados en el visionado. El papel intrínseco de la televisión y su capacidad para transmitir información en formatos complejos y estimulantes la hacen apta para ser utilizada en contextos de aprendizaje. Sin embargo, un visionado excesivo puede interferir en la adquisición de competencias como la lectura, la escritura y la escucha (Van Evra, 2004). Lo peligroso de la televisión no es verla, sino dejar de hacer otras actividades propias infantiles por un exceso de consumo televisivo.

Diferentes estudios de audiencias han demostrado que no se debería asumir automáticamente que los niños son usuarios acríticos

de los medios (Buckingham, 1997). El legado de Buckingham, que bebe de la tradición de los Estudios Culturales, trata extensamente la educación mediática, y concretamente la importancia de la representación de los niños y niñas en la pantalla, ya que es a partir de esta representación que ellos (los niños y niñas) configuran una visión del mundo específica. Buckingham ha relacionado el desinterés por las noticias de las personas más jóvenes, especialmente en cuanto a la política, con el hecho de que la programación dedicada a la infancia y juventud va disminuyendo (Buckingham, 1997:346). Afirma que existe una correlación entre la exposición a medios de prensa escrita y el elevado conocimiento en política por parte de la audiencia, en comparación con la exposición a la televisión. Este hecho le permite deducir que la brecha de conocimiento entre los jóvenes y generaciones mayores no hará más que aumentar exponencialmente en el futuro.

Las noticias televisivas a menudo representan el primer contacto de los niños con el mundo de la política, y hacen de puente en el mundo de los acontecimientos políticos en la adolescencia (Buckingham, 1997:350). Para el autor, la desafección por la política es una disfunción psicológica causada por una falta de información. En cuanto a estudios sobre el aprendizaje a través de las noticias advierte de que están planteados sólo en términos de memoria (1997:351). En los adultos estos experimentos confirman que los espectadores entienden y aprenden comparativamente poco de lo que ven. Las causas son una combinación de factores textuales, como la brevedad de las noticias, la frecuente falta de conexión entre el material visual y el verbal, y factores de la audiencia, como la falta de atención del espectador o de su background.

Si las noticias representan un primer contacto de niños y niñas con el mundo, queda en evidencia que unos informativos infantiles de calidad contribuirían a educar a una futura ciudadanía en la cultura de los medios de comunicación, de forma que se pueda participar y ser críticos en la sociedad. Para ello sería interesante incluir este tipo de programas en la educación mediática en la escuela, en casa y en otros espacios de educación en el ocio, ya no sólo a partir de

la televisión sino también de Internet, contribuyendo a formar su competencia digital en todos los ámbitos.

Referencias bibliográficas

BUCKINGHAM, D. (1997). "News media, political socialization and popular citizenship: Towards a new agenda." *Critical Studies in Mass Communication*, 14:4, 344-366.

BUCKINGHAM, D. (2000). *The making of citizens: Young people, news and politics*. London: Routledge.

CRESCENZI LANNA, L. (2010). *Competencias cognitivas y televisión infantil. Una propuesta de análisis y clasificación de series por edades*. Universitat de Barcelona.

CRESCENZI LANNA, L. (2010). "La comprensión del niño telespectador: Posibilidades y límites asociados a la edad." *Zer. Revista De Estudios De Comunicación*, 15(29), 69-88.

DIGÓN REGUEIRO, P. (2008). "Programación infantil y TV sensacionalista: Entretener, desinformar, deseducar." *Comunicar. Revista De Medios De Comunicación y Educación*, (31), 65-76.

FERNÁNDEZ-PLANELLS, A. Y FIGUERAS-MAZ, M. (*in press*). "De la guerra de pantallas a la sinergia entre pantallas: El multitasking en jóvenes". Amparo Huertas y Mònica Figueras-Maz (eds). AEIC.

GARCÍA MATILLA, A. (2003). *Una televisión para la educación: La utopía posible*. Barcelona: Gedisa.

MORLEY, D. (1986). *Family television: Cultural power and domestic leisure*. Routledge.

OROZCO GÓMEZ, G. (1996). *Televisión y audiencias: Un enfoque cualitativo* (1ª ed.). Madrid: Ediciones de la Torre.

SILVERSTONE, R. (1996). *Televisión y vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

VAN EVRA, J. P. (2004). *Television and child development* (3rd ed.). Mahwah N.J. etc.: Lawrence Erlbaum Associates.

Comprender la actualidad en el aula y desarrollar el pensamiento crítico a través de la prensa digital

Dr. Francisco Javier Ballesta Pagán
Universidad de Murcia
María Bernal Breis
Estudiante de Doctorado de la Universidad de Murcia

Resumen

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son herramientas que se han asentado en la sociedad y forman parte del día a día de los escolares. En este contexto actual se hace patente la importancia de integrar las TIC en el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para desarrollar en los alumnos estrategias que les ayuden a utilizar las TIC; y para entender, comprender y analizar críticamente los mensajes, códigos y lenguajes de los medios. Estos deben ser estudiados en las aulas para conocer sus contenidos y favorecer el aprendizaje crítico y reflexivo. Por ello, esta propuesta busca fomentar la lectura de prensa digital y motivarlos a participar en ella, así como introducir la actualidad en el aula para fomentar la creación de producciones propias.

Esta propuesta didáctica se crea siguiendo el método de análisis de medios propuesto por Shepherd y Masterman, a través del concepto de representación o de la no transparencia de este último;

y se pone en práctica con alumnos de 4º de ESO de un instituto de público de la Región de Murcia. En un primer lugar, se hizo un diagnóstico inicial, cuyos resultados permitieron seleccionar cuatro noticias de prensa digital. La experiencia continúa con una fase de análisis en la que los alumnos tienen que reflexionar acerca del mensaje de las informaciones, para después plasmar por escrito sus argumentos, que contribuyen a enriquecer la información del medio digital gracias a la publicación de sus comentarios en la web.

Los resultados se obtienen a través de encuestas al término de dicha experiencia. Los alumnos han reflejado su satisfacción y se han mostrado motivados, ya que se les permite expresar su opinión y debatirla con otros compañeros. También destacan su entusiasmo porque observan cómo su creación se expone públicamente.

Con esta propuesta se demuestra la importancia del uso de las TIC y la reflexión sobre las mismas por parte del alumnado que propicia un aprendizaje permanente a lo largo de la vida y ejercer una ciudadanía activa.

Palabras Clave: Actualidad, TIC, Educación Mediática, Prensa Digital

Educar en medios para formar a ciudadanos críticos

Los medios de comunicación están presentes en el día a día de todos los ciudadanos. Diariamente, los medios nos bombardean con informaciones de todo tipo, pero ¿estamos los ciudadanos preparados para entender, analizar y procesar tanta cantidad de noticias?

La comunicación masiva es un producto típico de la sociedad industrial que surge en la primera mitad del siglo XIX y va dirigida a las masas de individuos sin nombre y sin rostro con el sentido de informar y estandarizar en relación al modo de pensar (Ballesta, 2009). Para McQuail (1976) la comunicación masiva está relacionada con los medios de comunicación masivos y con la cultura de masas entendida como la serie de actividades y productos basados más en el entretenimiento, la diversión y el espectáculo que en la

información, el conocimiento o la sabiduría en el sentido académico (Ballesta, 2009). Por eso, McQuail (1985) caracteriza al proceso de comunicación de masas ejemplificando la fuente como una organización formal y el emisor como un profesional de la comunicación; el mensaje es variable e imprescindible, estandarizado y múltiple (Ballesta, 2009). Los medios de comunicación de masas son un aparato de amplificación social de noticias con intereses ocultos que estructuran la vida de los ciudadanos según se presentan esas informaciones.

Buckingham (2002) señala que por muchas y diversas razones, los medios electrónicos representan un papel cada vez más importante en la definición de las experiencias culturales de los niños de hoy. Ya no se les puede excluir de estos medios ni de lo que representan, como tampoco se les puede confinar a los materiales que los adultos consideran que son buenos para ellos". En este sentido, McLuchan (1964) ya advirtió que los analfabetos del futuro serán aquellos que no interpreten ni entiendan el mundo de las imágenes. Las TIC, son parte de nosotros y de nuestro trabajo cotidiano. Los jóvenes no son una excepción y son ellos, quizás, los que más las usan.

Por estos motivos, la educación no debería descuidar en ningún momento la realidad social de la que forma parte. Actualmente, vivimos en la sociedad de la comunicación. Preparar a los alumnos para que desarrollen estrategias comunicativas y sepan procesar la cantidad de información que se les ofrece hoy es fundamental. Por ello, el sistema educativo debe estar en consonancia con las características de la sociedad para formar a personas en este presente. De esta manera, estaremos creando ciudadanos reflexivos, críticos y participativos.

La escuela debe promover una postura reflexiva, generar espacios para pensar los medios de comunicación y recrear sus productos (Ballesta, 2002). Se trata de educar a la sociedad para que aprenda a utilizar los medios de comunicación de una manera consciente y con capacidad de análisis.

Y el mismo autor (2009) añade que la educación para los medios de comunicación hay que entenderla como un conjunto de actuacio-

nes para preparar al alumnado ante las nuevas formas culturales de la sociedad de la información y para formarle como ciudadano consciente de los efectos socioculturales de los medios de comunicación. Para ello, hay que dotar a los alumnos de esquemas para percibir, expresar y reaccionar frente a los medios de comunicación para que desarrollen una recepción crítica, una autonomía crítica con el fin de organizar, estructurar e integrar lo que leemos (Ballesta, 2000).

Asimismo, Buckingham (2005) señala que la alfabetización digital ha de implicar la producción creativa en los nuevos medios a la vez que el consumo crítico de los mismos.

Por tanto, la educación para los medios de comunicación es una alternativa para preparar al alumnado ante nuevas formas de cultura de la sociedad de la información y formarle como ciudadano consciente de los efectos socioculturales de los medios. En definitiva es capacitar al alumno como consumidor que debe seleccionar, ser crítico, conocer mecanismos de producción, identificar intereses y valores, aprender significativamente desde los medios de comunicación y saber comunicar a través de lenguajes y recursos expresivos. Para conseguirlo, hay que dotar al alumno de esquemas para percibir, expresar y reaccionar ante los medios. Una recepción crítica para organizar, estructurar e integrar lo que leemos (Ballesta, 2000).

Esta preocupación por educar en medios de comunicación ya se ha manifestado a nivel nacional e internacional. La LOGSE fue la primera ley de educación nacional en incorporar los medios de comunicación con el objetivo de formar al alumnado para que ellos mismos conformen una identidad (Ballesta, 2000). Mientras que en el plano internacional, la Unesco ha sido la encargada de promover el desarrollo de la educación mediática y de las TIC, incluyendo a mediados de los años setenta, la educación mediática en su lista de directrices prioritarias de actuación para las siguientes décadas (Federov, 2005)

2. Sobre la actividad realizada

2.1. Nivel educativo o contexto no formal

Esta propuesta educativa se ha llevado a cabo en el centro educativo IES Vega del Táder y ha sido aplicada a los alumnos de 4º ESO C y 4º ESO D, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. El total de alumnos matriculados es de 53, aunque suelen ir asiduamente a clase entre 45 y 50. Entre los estudiantes hay un alumno con necesidades educativas especiales, por lo que hemos estado en contacto con la PT del centro. La intervención en el aula se ha desarrollado durante el mes de mayo y junio de 2012.

Para realizar esta propuesta didáctica se ha realizado en un primer lugar un diagnóstico inicial para partir de los conocimientos previos del alumnado así como de las experiencias reales de los estudiantes.

Entre dicho alumnado, todos utilizan Internet en casa. El dispositivo con el que se conectan más a la red es el ordenador o portátil, 38 alumnos (13 chicos y 25 chicas), aunque el móvil también le sigue de cerca con 31 jóvenes que lo utilizan (8 chicos y 23 chicas). La mayoría de alumnos, 40, se conectan más de una vez al día a la red (12 chicos y 28 chicas).Los chicos visitan más las redes sociales (14) seguido de los videojuegos (9) y de los periódicos y revistas. En cuanto a las chicas, lo más visitado en la red también son las redes sociales (28), en segundo lugar, las revistas (15), en tercera posición los videojuegos (16) y por último los periódicos.

Sólo dos chicas dicen leer periódicos en versión digital y citan a elmundo.es y diarios deportivos. Por su parte, diez chicos afirman leer diarios deportivos en su versión online. En cuanto al formato papel, los chicos también leen la prensa deportiva en papel, mientras que revistas solo tres dicen consumirlas. Al contrario que las alumnas que afirman consumir más revistas en formato papel de temática juvenil y del corazón (13). Sólo cinco chicas leen el periódico generalista en papel.

Entre estos jóvenes, los periódicos que mejor posicionados están en su mente son los periódicos nacionales (23), seguido de los regionales (14) y de los deportivos (9).

Para dar respuesta también al alumno ACNEE, hemos trabajado junto con la PT del IES Vega del Táder. De acuerdo a las características de este estudiante, no ha sido necesaria la adaptación de las actividades.

2.2. Tiempos/Créditos/horas

Durante la intervención en el aula se trabajaron cuatro noticias de actualidad aparecidas en el diario digital laverdad.es y seleccionadas por el docente. Cada grupo de 4º ESO reflexionó sobre dos noticias. Por lo que para completar la actividad se necesitó un total de cuatro sesiones por grupo, siendo cada sesión de 55 minutos.

2.3. Objetivos

Objetivo general

- Desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo entre el alumnado

Objetivos específicos

- Dotar al alumnado de pautas para comprender la actualidad en la prensa digital
- Fomentar la creación de relatos periodísticos y de opinión entre el alumnado
- Impulsar el uso de los medios de comunicación

Recursos utilizados

Para la puesta en marcha de esta experiencia didáctica se ha tenido que hacer uso de los medios y recursos de los que dispone el centro educativo, tanto en el conjunto del centro como en cada aula. Este centro cuenta con un aula multimedia que hay que reservar con tiempo de antelación. En las clases en las que hemos trabajado no hay ningún aparato tecnológico. Por lo que para realizar esta activi-

dad, desarrollada en un entorno de TIC, se han utilizado las noticias de la web del diario regional La Verdad. Los comentarios de los alumnos se han corregido y seleccionado, y se han subido después a la página web del diario de manera individualizada. Asimismo, también se ha necesitado hacer copias de las noticias seleccionadas para que los alumnos trabajaran en dicha experiencia.

Contenidos de la práctica

A lo largo de esta experiencia didáctica, se ha trabajado con cuatro noticias cuya temática se ha elegido de acuerdo a los gustos y preferencias que los alumnos expresaron en un cuestionario inicial, el cual ha servido también para conocer el grado de utilización de los medios de comunicación y de las TIC que hacen en su vida cotidiana. A su vez han permitido trabajar temas transversales de otras materias.

La primera noticia ha tratado sobre el terremoto de Lorca. Una información enfocada desde el punto de vista de unos niños que vivieron el seísmo de la ciudad murciana en primera persona. Una temática que ha permitido a los estudiantes rememorar este acontecimiento y expresar sus inquietudes, sus recuerdos y también ponerse en el papel de otros niños.

La segunda información ha hecho referencia al reciclaje de teléfonos móviles con fines solidarios. A través de esta información se ha querido concienciar a los jóvenes de las posibilidades de ayudar a otros con un gesto tan sencillo como reciclar los dispositivos que ya no usan y que están abandonados por los cajones de sus casas.

La tercera noticia ha versado sobre la igualdad de género. El tema propuesto es un reportaje sobre mujeres que practican deportes mayoritariamente masculinos. Dentro de esta temática subyace la cuestión del machismo en el deporte, el auge de la mujer en cualquier aspecto de la vida, etc.

El último tema seleccionado ha tratado sobre la seguridad vial a través de una noticia en la que ciclistas demandan más seguridad en las calzadas de la Región de Murcia.

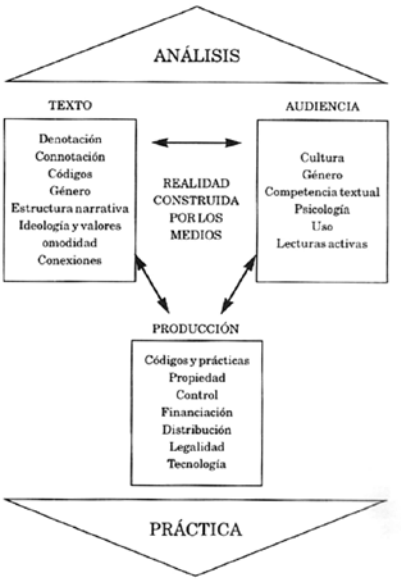
Metodología desarrollada

Las actividades creadas se han realizado siguiendo los modelos Shepherd y Masterman que se exponen a continuación.

Area (1998) explica la teoría de Shepherd (1992) a través del concepto de representación o de la no transparencia de Masterman (1993). Este concepto alude a que toda comunicación es una construcción de la realidad. A su vez, cada descripción del mundo es un intento de describir la realidad según quienes producen los mensajes. Por lo que los medios de comunicación reinterpretan la realidad observada ya que son agentes activos de los procesos de representación de la realidad (Masterman 1993).

A cada medio de comunicación se le atribuye una ideología. A partir de este prisma, los medios alimentan las posturas ideológicas porque hacen pasar como real y verdadero una perspectiva del mundo que es parcial y selectiva según sus creencias y valores.

ESQUEMA CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN (SHEPHERD 1992)



El estudio de cualquier medio de comunicación se compone de tres ámbitos según explica Area (1998) de acuerdo al esquema conceptual propuesto por Shepherd (1992):

- Texto: hace referencia a cualquier producción de los medios
- Audiencia a la que se dirigen los medios en relación a sus intereses y motivaciones
- Producción: elaboración de textos mediáticos por parte de los alumnos

Para desarrollar de una manera eficaz este modelo y dotar a los estudiantes de herramientas para conocer, analizar, interpretar y reflexionar sobre la realidad es necesario trabajar tanto el análisis de las producciones de los medios como que los alumnos lleven a la práctica los mismos.

Los principios que regirán nuestra metodología para la enseñanza de los medios de comunicación serán los enunciados por Area (1998) y que recogen los principios de Shepherd y Masterman:

- Partir de conocimientos y/o experiencias previas entorno a los medios de comunicación para reconstruir reflexivamente sus experiencias cotidianas con los medios
- Lograr un equilibrio entre análisis y producción del propio alumno para favorecer la formación de un receptor crítico y de un emisor activo
- Integrar los contenidos
- Desarrollar procesos de enseñanza multimediados. Es decir, utilizar de forma variada y combinada los distintos medios de comunicación
- Que el alumno utilice, reflexione y reconstruya sus experiencias con los medios
- Favorecer el trabajo grupal e individual.

También se ha trabajado la actualidad de acuerdo a las palabras de Jacques Gonnet (1997), que dice que la educación debe contribuir

a formar a los ciudadanos en la actualidad y en la construcción del conocimiento social, cultural y político. La tarea del ciudadano no consiste en delegar su poder, sino en ejercerlo y en desarrollarlo. La educación audiovisual es un instrumento que profesores y alumnos poseen para empezar a desafiar la gran desigualdad de conocimiento y el poder que existe entre los que fabrican la información. Por lo tanto, la educación en materia de comunicación sería una educación para usar las informaciones de los medios y comprender qué está pasando en la actualidad.

Valoración

Esta experiencia, que ha sido de los pocos contactos que los estudiantes han tenido con los medios de comunicación dentro del aula, ha tenido unos resultados positivos evaluados gracias a un cuestionario final en el que los alumnos han plasmado su opinión acerca de la propuesta. De acuerdo a los resultados, los alumnos han estado motivados porque les ha permitido trabajar fuera de las directrices impuestas por el libro de texto. De esta manera, no sólo se han estudiado contenidos del currículum sino que a través de las noticias se tratan temas transversales. Los estudiantes han podido desarrollar, esquematizar y hacer valer sus argumentos convirtiéndolos en palabras y plasmándolo en un comentario crítico haciendo uso de las TIC.

Sin embargo, durante las sesiones, los alumnos han tenido dificultad a la hora de reconocer en la noticia las preguntas de, cómo y por qué. Además, los estudiantes parecían poco acostumbrados a hacer comentarios críticos ya que se les veía perdidos y confundidos a la hora de ponerse a elaborar sus producciones. Estos no parecían estar seguros de lo que hacían ni de las directrices a seguir. Preguntaban mucho, esperando una respuesta o ayuda que les ratificara que ese era el buen camino. Finalmente, sus producciones han sido buenas y su trabajo en grupo satisfactorio.

Por estos motivos, se considera que la intervención demuestra la necesidad de preparar a los alumnos en el análisis y elaboración

de comentarios críticos a partir de noticias. Asimismo, los jóvenes estarían mejor preparados para enfrentarse a cualquier contenido que se distancia de la forma de enseñanza y aprendizaje tradicional consistente en memorizar teoría para aprobar un examen.

Este tipo de actividades permitiría a los jóvenes estar mejor preparados y, en consonancia con las directrices del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber.

Bibliografía y webgrafía

AREA, M. (1998). *Los medios de comunicación en el curriculum*. Murcia: Editorial KR.

BALLESTA, J. (Coord.).(2000). *Los medios de comunicación en la sociedad actual*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la UMU.

BALLESTA, J. (Coord.).(2002). *Medios de Comunicación para una Sociedad Global*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicios de Publicaciones.

BALLESTA, J. (2009). Educar para comprender la comunicación masiva. En *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Ediciones del Aljibe.

BUCKINGHAM, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.

BUCKINGHAM, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.

BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios*. Barcelona: Paidós.

FEDOROV, A. (2005). Alfabetización mediática en el mundo http://www.infoamerica.org/icr/n05/fedorov.pdf (02-06-12)

MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

MCLUHAN, M. (1964). *Comprender los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

MCQUAIL, D. (1985). *Introducción a la Teoría de la Comunicación de Masas*. Barcelona: Paidós Comunicación.

SHEPHERD, R. (1992). Elementary Media Education: The perfect Qurriculum. *English Quarterly, 25*, 2-3. 35-38.

La educación mediática en la era de la hiperconectividad: una apuesta por la desconexión digital periódica

Javier Serrano-Puche
Universidad de Navarra

Resumen

La presencia constante y ubicua de las tecnologías digitales en casi todas las actividades cotidianas, gracias en gran medida a la proliferación de dispositivos móviles con acceso a Internet, está propiciando la consolidación de una "era de la hiperconectividad", que se caracteriza además por la sobreabundancia informativa y por la cultura de la velocidad. No son pocos los autores, sin embargo, que alertan de los posibles perjuicios que la conexión digital permanente puede acarrear, ya sean de orden neurológico, afectivo o social.

Este nuevo escenario comunicativo requiere una alfabetización mediática que no ha de limitarse al desarrollo de la competencia digital (entendida en su dimensión más instrumental), sino que debe priorizar el aprendizaje ético y crítico frente a las pantallas, antes que el tecnológico. En este sentido, resulta oportuno que el usuario de tecnologías digitales aprenda a adoptar una "dieta digital", para evitar así que su consumo mediático pueda derivar en "obesidad informati-

va", debido a la dificultad de digerir tanta información, a menudo de escasa calidad y que le llega de manera incesante. Dentro del marco teórico de la "comunicación *slow*", en este capítulo se exponen algunos hábitos recomendables para lograr un buen consumo mediático. Entre ellos, destaca la puesta en práctica de la desconexión digital, esto es, establecer de manera periódica tiempos de abstinencia de las tecnologías digitales, con el propósito de cultivar la comunicación presencial y para que los momentos de conectividad sean a su vez más productivos y enriquecedores. Se concluye que dicha tarea constituye una práctica recomendable en el contexto de la educación mediática.

Palabras clave: alfabetización digital, consumo mediático, saturación informativa, *slow communication*, hiperconectividad, desconexión digital.

1. Introducción

La aparición y consolidación de Internet en la vida cotidiana de las personas ha marcado un antes y un después en las prácticas comunicativas y en la interacción social (Jordan, 2013). Si anteriormente el individuo sólo encontraba en el entorno natural y en el urbano los espacios para su desarrollo personal y socialización, ahora el ámbito digital se ha constituido en un "tercer entorno" (Echeverría, 1999) que se suma a los anteriores, aunque con las particularidades propias que proceden de su condición electrónica. Así pues, las relaciones mediadas por la tecnología pueden complementar y en ocasiones sustituir de hecho a la comunicación interpersonal cara a cara. Esta novedad propiciada por la Red, como señalan Rainie y Wellman (2012: 1-108), forma parte de una "triple revolución" que pivota en torno a las redes sociales (entendidas en un sentido amplio), Internet y los dispositivos móviles. Según estos autores, vivimos en una época de individuos interconectados a través de redes –el "nuevo sistema operativo social"–, que tienen en Internet su plataforma de contacto e intercambio de información y a la que ya pueden acceder de manera permanente y ubicua, gracias a la comunicación móvil.

En esta "era de la hiperconectividad" (Reig y Vílchez, 2013), el teléfono móvil se han convertido tanto en un dispositivo para el consumo y producción de contenidos como en una tecnología de relación. Además, es un objeto cultural que por su conectividad ubicua, su capacidad de personalización y su omnipresencia está estrechamente vinculado a la actividad diaria y a la identidad e interacciones sociales de sus usuarios. Por otro lado, el hecho de que sea ya posible la 'conectividad permanente' está configurando un nuevo marco de relación entre Internet y las personas, pues para muchos –especialmente jóvenes y hombres y mujeres de negocios– permanecer en línea a través de dispositivos móviles y otras plataformas ha llegado a convertirse en una necesidad social y laboral. Nuestra hipótesis es que este potencial relacional de Internet, auspiciado por las tecnologías móviles y su conectividad constante, no está exento de riesgos desde el punto de vista del desarrollo integral de la comunicación humana. El objetivo de este trabajo es exponer, por un lado, las implicaciones cognitivas y emocionales que tiene Internet por su condición tecnológica y cómo, debido a ello, la Red puede inducir al usuario a un afán por estar permanente conectado a las pantallas. Eso nos llevará, por otro lado, a proponer la desconexión digital periódica como un hábito recomendable para recuperar el equilibrio necesario entre las interacciones digitales y las interacciones cara a cara.

2. Educar en los medios en un contexto de hiperconectividad

No hay duda, como afirma Lipovetski (2006: 271), de que "la red de las pantallas ha transformado nuestra forma de vivir, nuestra relación con la información, con el espacio-tiempo, con el consumo". Vivimos en una "sociedad multipantalla" (Pinto, 2008), en la que la información circula prioritariamente a través de círculos sociales y que fomenta un "individualismo interconectado" (Wellman et al, 2003). Las consecuencias de todo ello son variadas y complejas,

tanto en el plano personal como en el cultural y social. Por eso, es necesario conocer de modo crítico y matizado el impacto de las tecnologías digitales, de sus oportunidades, retos y riesgos, a fin de poder hacer el mejor uso de ellas. Frente al 'leer y escribir' de la alfabetización clásica, esta cultura digital reclama ahora el desarrollo de diferentes tipos de competencias y habilidades. Por ello conviene tomar conciencia del doble peligro que supondría "reducir la educación mediática al desarrollo de la competencia digital, y reducir la competencia digital a su dimensión más tecnológica e instrumental: centrarse en los conocimientos técnicos, en los procedimientos de uso y manejo de dispositivos y programas, olvidando las actitudes y los valores" (Gutiérrez y Tyner, 2012: 31).

Aproximarse a la tarea de la educación mediática implica, en primer término, conocer las prácticas de consumo digital existentes. En ese sentido, y especialmente entre los jóvenes, la conectividad permanente no es sólo un hábito, sino un componente esencial en su manera de construir y manejar sus amistades y su vida social. Sin embargo esto puede provocar tensiones, derivadas de la capacidad de los medios digitales para desdoblar la presencia de la persona, que puede así estar al mismo tiempo en dos lugares: el contexto en que físicamente se encuentra y el ámbito tecnológicamente mediado al que accede a través de las pantallas. Con frecuencia, entonces, la proximidad física no va acompañada de una presencia consciente o total de la persona en su entorno inmediato, sino que se sitúa en una "presencia ausente" (Gergen, 2002), dificultando así las posibles interacciones cara a cara que pudiera desarrollar simultáneamente con otros. De ahí el quiasmo según el cual "la tecnología acerca a los que están lejos y aleja a los que están cerca"; que es, sin embargo, una conclusión simple y determinista, pues olvida que las interacciones digitales en buena medida ayudan a mantener y reforzar los lazos sociales previamente creados en el mundo presencial.

Es cierto que un uso intensivo de las tecnologías digitales puede provocar en los usuarios una tensión entre querer estar unidos a través de la tecnología y sentirse atrapados por ella (Hall y Baym, 2012). De hecho, algunas investigaciones señalan que los jóvenes

muestran un gran interés por saber de los demás y cómo a menudo sienten que si dejan de enviar mensajes corren el riesgo de volverse invisibles frente a sus contactos. El resultado es el llamado 'síndrome FOMO' (*Fear Of Missing Out*): se vuelven incapaces de abstenerse de Internet por temor a estar perdiéndose algo (Vaughn, 2012). Comienza también a hablarse de la "nomofobia" (abreviatura de la expresión inglesa 'no-mobile-phone phobia'), para referirse a la ansiedad causada por el miedo a separarse del teléfono móvil.

En el origen de estos trastornos está, por otra parte, la saturación informativa que inunda la Red y que puede conducir a sobrevalorar lo que ocurre a cada instante y a estar deseoso de lo nuevo, de lo inmediato, aun cuando sepamos que suele tener más de trivial que de esencial. Afrontar la sobreabundancia informativa es uno de los grandes retos de la alfabetización mediática. Una de las paradojas de la comunicación digital radica en que el incremento de la cantidad de información *per se* no lleva consigo una mayor calidad en los conocimientos (Pérez Latre, 2012). La extraordinaria abundancia de información es sin duda una ventaja para los ciudadanos, pero a su vez exige de ellos el discernimiento necesario para seleccionar la información más provechosa y poder dedicarle el tiempo pertinente. De lo contrario, el consumo mediático puede derivar en 'obesidad informativa' (Whitworth, 2009), cuando no se consigue convertir dicha información en conocimiento, debido a problemas de *fitness* mental en el consumo informativo (falta de habilidad o criterio), a la escasa calidad de la información que se recibe y al hábito –más frecuente entre quienes más tiempo están conectados– de consumir acríticamente la información antes de haber juzgado correctamente su valor.

Para hacer frente a esta patología conviene emprender una "dieta informativa" (Johnson, 2012) que, al igual que las dietas alimenticias, ha de ser personalizada, pues su concreción dependerá en cada caso de los hábitos digitales y de la situación profesional y personal de cada usuario. No obstante, nos parece que un elemento central en dicha dieta ha de ser siempre el establecimiento de un período de desconexión: inicial –que permita repensar la relación con la tecnología

para rencauzarla del mejor modo posible– y también periódico, para atenuar los perjuicios que provienen de la conectividad permanente.

3. En defensa de la comunicación slow: el hábito de desconectar

Nuestra propuesta de la 'desconexión digital' puede encuadrarse dentro de una corriente más amplia –el movimiento *slow*– que, en respuesta a la cultura de la velocidad imperante, aboga por un estilo de vida más pausado y que tiene ramificaciones diversas: desde la comida, el trabajo y la investigación científica, hasta el ocio o la vida en las ciudades. El movimiento *slow* denuncia la cultura de la prisa y sus consecuencias: la falta de paciencia, la hiperestimulación, la superficialidad y la multitarea; frente a lo cual reivindica una forma alternativa de vida que cuestiona cualquier aceleración que no incorpore calidad a las diferentes actividades cotidianas (Honoré, 2004). Su premisa no es la defensa de la lentitud por la lentitud, sino la necesidad de encontrar el ritmo temporal adecuado a las características de las acciones y a las necesidades humanas, siendo conscientes de cómo invertir el tiempo y de qué ha de ser realmente merecedor de la atención.

Por lo que respecta al uso de las tecnologías digitales, también comienza a teorizarse sobre la conveniencia de desarrollar una 'comunicación *slow*' (Freeman, 2009; Rauch, 2011; Victoria, Gómez y Arjona, 2012; Barranquero, 2013). Ésta ha de basarse en una revalorización del mundo físico y sus atributos frente al entorno *online*, con el objetivo de poner a la tecnología al servicio del hombre, para que éste gane control sobre su vida y pueda aprovechar mejor los mensajes y contenidos tanto de sus comunicaciones digitales como presenciales. Por ello, el eje de la 'comunicación *slow*' ha de ser la instauración de períodos regulares de desconexión digital para cultivar la comunicación cara a cara, abogando por el desarrollo de un ocio que prescinda de las tecnologías digitales y por una recuperación de las fronteras entre los ámbitos laboral, familiar y de ocio, que con la conectividad permanente quedan desdibujadas (Wajcman, Bittman

y Brown, 2009). Aunque todavía son escasos los estudios y experiencias documentados sobre desconexión digital (Maushart, 2011; Moeller, Powers y Roberts, 2012; Thurston, 2013), en todos ellos quienes la realizan señalan haber vivido en ese tiempo una sensación de liberación y de paz, una mejor comunicación con sus familiares y amigos cercanos y la posibilidad de tener más tiempo para hacer cosas que habían descuidado.

La defensa de la desconexión digital se apoya además en los beneficios que comporta para la recuperación de la capacidad de atención, pues navegar por Internet exige una forma particularmente intensiva de multitarea mental, dado que la Red es, por su mismo diseño, un sistema de interrupción y de fragmentación de la atención (Carr, 2011; Rosen, 2012). Como se ha demostrado, el *multistaking* merma la capacidad de pensar de manera profunda y creativa (Jackson, 2008). Además, gracias a la desconexión periódica se conseguiría que los momentos de conexión *online* fueran a su vez más enriquecedores, pues estar atado al flujo incesante de la información, paradójicamente, reduce la productividad y la eficacia. En definitiva y como apunta Dolors Reig, hay que saber aprovechar las ventajas de ambas situaciones (estar *online* y estar *offline*), es decir, "alternar momentos de conectividad, colaboración y cocreación, con otros de concentración y creatividad individual (…) Pasar de la felicidad basada en el reconocimiento social a la que disfruta de la autorrealización, evolucionar hacia hacernos más independientes de la tiranía de la deseabilidad social" (2013: 46).

El hábito de la desconexión digital ha de articularse en un doble plano, práctico y teórico. Práctico, por un lado, porque ha de plasmarse en un repertorio de acciones concretas encaminadas a facilitar y conseguir la abstinencia periódica y regular de las tecnologías, especialmente en el tiempo dedicado al entretenimiento. Es preciso recuperar la concepción clásica del ocio, entendido como una actividad necesaria que no es la mera contraposición del negocio ni se reduce al consumo, sino que tiene su fin en sí misma, es placentera y se escoge de manera autónoma. Un ocio que no es superficial ni consiste en un 'navegar' sin rumbo, sino que es contemplativo y al mismo tiempo

activo y creativo, con una dimensión social y perfeccionadora del hombre (Berlanga, 2012). Y que englobaría, por otra parte, actividades denostadas por la cultura de la velocidad tales como la conversación pausada, la escritura y otras prácticas artísticas, el paseo, el recogimiento interior o el deleite gastronómico. Por otro lado, la dimensión teórica de la desconexión digital atañe a las razones que la aconsejan y que dan sentido a su práctica: recuperar el señorío y la libertad frente a las tecnologías, alcanzando una correlación armónica y equilibrada entre las interacciones cara a cara y las digitales, poniendo el acento en el valor humanizador de la comunicación.

Una fórmula bien articulada de ambas dimensiones consiste en trazar una 'dieta digital' en cuatro pasos (Sieberg, 2011), que comienza repensando el tiempo diario que se le dedica a navegar en Internet más allá de lo imprescindible por razón de trabajo, y de qué modo ese tiempo se ha perdido en detrimento de las relaciones familiares y sociales, de actividad física o de horas de sueño. El segundo paso atañe propiamente a la fase de "desintoxicación" (*digital detox*): la abstinencia en el uso de la tecnología, de manera progresiva (empezando quizá por algún día del fin de semana, después el fin de semana completo y retomando paralelamente tareas como la lectura, el deporte o las conversaciones cara a cara). La tercera etapa es la de reconectarse digitalmente, pero partiendo ya de una serie de hábitos saludables –entre otros, fijar de manera estable y periódica los momentos de desconexión– y reasignando a la tecnología el lugar que le ha de corresponder dentro del conjunto de actividades diarias. Todo ello, por último, conduce al desarrollo de una concepción de la comunicación y de la vida digital desde una actitud *slow*, de modo que la relación con la tecnología y la relación presencial con las personas fluyan de manera natural y equilibrada.

4. Conclusiones

La consolidación cada vez mayor de las tecnologías digitales en las diferentes situaciones y actividades cotidianas, en buena medida debi-

do a la generalización de los dispositivos móviles con acceso a Internet, ha propiciado que ya no vivamos *con* los medios de comunicación, sino más bien *en* los medios (Deuze, 2012). A este respecto, la conectividad digital permanente es una práctica creciente y distintiva de un tipo peculiar de consumo mediático, sobre todo entre los jóvenes. En ella subyace la idea del "maximalismo digital", es decir, la convicción de que "la conectividad a través de las pantallas es siempre buena y cuanto más esté uno conectado, mejor" (Powers, 2010). Sin embargo, cada vez son más patentes los perjuicios, tanto a nivel cognitivo como afectivo y social, que pueden derivarse de estar permanente conectados.

Todo ello resulta de especial interés a la hora de pensar en el aprendizaje que requiere Internet, pues ni siquiera para los nativos digitales tal condición es sinónima de ser alfabetos digitales. En concreto, junto con las destrezas instrumentales imprescindibles para un correcto uso de la Web, ésta reclama también el desarrollo de competencias axiológicas, intelectuales y emocionales que han de ir encaminadas a educar en hábitos saludables en las relaciones con los medios digitales. En ese sentido, la práctica de la desconexión periódica –horas o días prefijados para la abstinencia de la tecnología– es un componente recomendable en el aprendizaje crítico del uso de las tecnologías digitales. Constituye el núcleo de la 'comunicación *slow*', una actitud hacia dichas tecnologías que busca conciliar un ritmo de vida adecuado para el hombre con el dinamismo propio de la era de la información. Por eso el hábito de la desconexión digital no ha de concebirse con carácter privativo, sino como un modo de recuperar el equilibrio necesario entre las interacciones digitales y las interacciones cara a cara, enriqueciendo y humanizando ambos contextos de la comunicación de un modo integral.

Bibliografía

BARRANQUERO, A. (2013). "*Slow media*. Comunicación, cambio social y sostenibilidad en la era del torrente mediático". *Palabra Clave*, vol. 16, nº 2, pp. 419-448.

BERLANGA, I. (2011). "Redes sociales y entretenimiento. Una apuesta hacia el verdadero ocio peligroso". En GARCÍA GARCÍA, F. (dir). *Actas del II Congreso Internacional La sociedad digital.* Icono 14, vol. 2, p. 984-995.

CARR, N. (2011). *Superficiales: ¿qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*. Madrid: Taurus.

DEUZE, M. (2012). *Media Life*. Cambridge: Polity Press.

ECHEVERRÍA, J. (1999). *Los Señores del aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona: Destino.

FREEMAN, J. (2009). *The Tyranny of E-mail: The Four-Thousand-Year Journey to Your Inbox*. New York: Scribner.

GERGEN, K. J. (2002). "The Challenge of Absent Presence". En: KATZ, J. E. y AAKHUS M. A. (eds.). *Perpetual contact: mobile communication, private talk, public performance*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 227–241.

GUTIÉRREZ, A. Y TYNER, K. (2012). "Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital". *Comunicar*, 38, pp. 31-39.

HALL, J. A. y BAYM, N. K. (2012). "Calling and texting (too much): Mobile maintenance expectations, (over) dependence, entrapment, and friendship satisfaction". *New Media & Society*, 14 (2), pp. 316-331.

HONORÉ, C. (2004). *In praise of slowness*. New York: Harper Collins.

JACKSON, M. (2008). *Distracted: The Erosion of Attention and the Coming Dark Age*. New York: Prometheus.

JOHNSON, C. A. (2012). *The Information Diet: A Case for Conscious Consumption*. Beijing; Cambridge: O'Reilly Media.

JORDAN, T. (2013). *Internet, Society and Culture. Communicative Practices Before and After the Internet*. New York-London: Bloomsbury.

LIPOVETSKY, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.

MAUSHART, S. (2011). *The Winter of Our Disconnect*. New York: Jeremy P. Tarcher-Penguin.

MOELLER, S., POWERS, E. Y ROBERTS, J. (2012). "El mundo desconectado" y "24 horas sin medios": alfabetización mediática para la conciencia crítica de los jóvenes. *Comunicar*, 39, pp. 45-52.

PÉREZ LATRE, F. (2012): "The Paradoxes of Social Media: A Review of Theoretical Issues". En McCOMBS, M. y MARTÍN ALGARRA, M. (eds): *Communication and social life*. Pamplona: Eunsa, pp. 257-274.

PINTO, M. (2008): "Investigating Information in the Multiscreen Society: An Ecologic Perspective". En RIVOLTELLA, P (ed.). *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society*. Hershey: IGI Global, pp. 207-216.

POWERS, W. (2010). *Hamlet's Blackberry. A practical philosophy for building a good life in the digital age*. New York: Harper Collins.

RAINIE, L. Y WELLMAN, B. (2012). *Networked. The New Social Operating System*. Cambridge, MA: The MIT Press.

RAUCH, J. (2011). 'The Origin of Slow Media: Early diffusion of a cultural innovation through popular and press discourse, 2002-2010.' *Transformations: Journal of Media & Culture*, 20. Disponible en: http://transformationsjournal.org/journal/issue_20/article_01.shtml

REIG, D. (2013). "Describiendo al hiperindividuo, el nuevo individuo conectado". En REIG, D. y VÍLCHEZ, L (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica, pp. 23-90.

ROSEN, L. (2012). *iDisorder: Understanding Our Obsession with Technology and Overcoming Its Hold on Us*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

SIEBERG, D. (2011). *Digital Diet: The 4-Step Plan to Break Your Addiction and Regain Balance in Your Life*. New York: Three River Press.

THURSTON, B. (2013). "I have left the Internet". *Fast Company*, july-august, pp. 66-80/104-105.

VAUGHN, V. (2012). *Fear of Missing Out (FOMO). A report from JWTIntelligence*. March 2012 Update, New York: J. Walter Thompson Company

VICTORIA MAS, J. S.; GÓMEZ TINOCO, A. Y ARJONA MARTÍN, J. B. (2012). *Comunicación 'Slow' (y la Publicidad como excusa)*. Madrid: Fragua.

WAJCMAN, J., BITTMAN, M. Y BROWN, J. (2009). "Intimate Connections: The Impact of the Mobile Phone on Work/Life Bounda-

ries". En GOGGIN, G. y HJORTH, L. (eds.), *Mobile Technologies: From Telecommunications to Media*. Nueva York: Routledge, pp. 9-22.

WELLMAN, B.; QUAN-HAASE, A.; BOASE, J.; CHEN, W.; HAMPTON, K.; DÍAZ DE ISLA, I. Y MIYATA, K. (2003). "The social affordances of the Internet for networked individualism". *Journal of Computer-Mediated Communication*, 8 (3).

WHITWORTH, A. (2009). *Information Obesity*. Oxford: Chandos Publishing.

Más allá de la Flipped Classroom: "dar la vuelta a la clase" con materiales creados por los alumnos.

Isabel Gutiérrez Porlán
Linda Castañeda Quintero
José Luis Serrano Sánchez
Universidad de Murcia. Grupo de Investigación de Tecnología Educativa

Abstrac

In this paper we explain the educative experience developed this year (2012-2013) with students of Education (future teachers) in the Faculty of Education of University of Murcia in the frame of the subject about ICT. The aim of this experience is to encourage students to develop e-learning content to be integrated in the classroom using Flipped Classroom methodology. The best content will be included with complementary activities like a content of the subject for the next year.

Introducción

El objetivo principal de la experiencia que presentamos es la introducción de la metodología Flipped Classrom (cuyos rasgos esenciales

destacaremos más adelante) en las aulas universitarias, concretamente en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y en el marco de la asignatura de Investigación y TIC con estudiantes de 1º de Grado de Primaria. Teniendo en cuenta que formamos a futuros maestros y que la naturaleza de la asignatura se presta a este tipo de trabajo, hemos partido de la necesidad de que sean los alumnos los que diseñen y produzcan los audiovisuales para el desarrollo de diferentes temas abordados en la asignatura. Hemos procurado por tanto ir más allá de Flipped Clasroom convirtiendo a los alumnos en los creadores del contenido, lo que implica que deberán abordar un tema de la asignatura, estructurarlo, organizarlo y producirlo en un vídeo cuya finalidad es la explicación de un determinado contenido al resto de clase, siendo los mejores vídeos incluidos como material básico de la asignatura en el curso siguiente dentro de un modelo de trabajo estructurado en torno a la metodología Flippped Clasroom.

Fundamentación teórica

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación constituyen uno de los elementos más destacados y característicos de nuestra sociedad lo que hace que inevitablemente también configuren, influyan y determinen algunos de los aspectos que forman parte de la realidad educativa actual. La Universidad, como institución encargada de la formación de los futuros profesionales no debe quedarse al margen de la incorporación de estas tecnologías debiendo, incluso, ser precursora de esta introducción mediante la puesta en marcha de mecanismos que la promuevan y la garanticen.

Además de las instituciones, es irremediable que los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje se vean abocados al cambio. Venimos desde hace muchos años proclamando la necesidad de un cambio de roles en el que el docente pierde su papel tradicional de fuente única de información (información que está en la red), reforzándose la idea del docente como facilitador, mediador y orientador del aprendizaje del alumno.

Es el momento de llevar a la práctica ese cambio de roles y un cambio en los escenarios educativos tradicionales siendo éste el núcleo central de la experiencia educativa que presentamos. Este trabajo toma como referencia la metodología de trabajo conocida como Flipped Classroom (http://www.techsmith.com/flipped-classroom.html), aunque dando un paso más respecto a la misma como ahora explicaremos. Esta metodología consiste fundamentalmente en darle la vuelta a la clase, incluso en muchos espacios se le llama "clase invertida" o "la clase al revés". Esta forma de trabajo parte de la filosofía de aprovechar los espacios de interacción dentro del aula para sacar el máximo partido a la figura del docente en los momentos en los que éste es más necesario, es decir cuando el alumno está llevando a cabo la aplicación de lo aprendido y dejando los espacios en los que el docente no está presente para la recepción de contenidos de tipo más teórico. La clave radica por tanto en el alumno fuera del aula accede a contenido principalmente de tipo audiovisual (elaborado por el docente) en el que se explica un tema en cuestión para posteriormente en clase y en presencia del profesor trabajar dichos contenidos de forma más práctica y teniendo cerca y disponible la ayuda necesaria. Así pues, partiendo de lo anterior, en este trabajo hemos partido de la figura del alumno como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje convirtiéndolo en creador de los materiales audiovisuales susceptibles de ser integrados en una metodología de trabajo como la que tomamos por referente. No van a ser en este caso los docentes los que diseñen los materiales, si no los propios alumnos, futuros maestros.

Información sobre la actividad realizada

3.1. Contexto y nivel educativo.

El proyecto se ha llevado a cabo en el marco de la asignatura de Investigación y TIC que se imparte en 1º de Grado de Educación Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

Esta asignatura se compone de dos partes diferenciadas centrándose nuestra intervención en la correspondiente a las TIC. El contenido principal de la misma versa sobre la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula de Primaria. La asignatura se desarrolla durante el segundo cuatrimestre por lo que los alumnos cuando la comienzan ya tienen algunas nociones básicas de materias como "Planificación de la acción educativa" además de "Organización Escolar y Recursos" que se lleva a cabo de forma paralela, lo que les da una perspectiva más amplía en lo referido al diseño e integración de medios en el aula. Participaron aproximadamente 250 alumnos ya que la misma actividad se llevó a cabo en tres grupos de 1º de Grado de Maestro distintos, concretamente en los grupos 1, 3 y 4, llevándose a cabo en cada uno con grupo con sus respectivos profesores.

3.2. Tiempo destinado

La parte correspondiente a TIC dentro de la asignatura tiene una duración aproximada de 8 semanas (medio cuatrimestre). En concreto esta actividad se organizó como parte final de la asignatura y se organizó para realizarse durante las dos últimas semanas tanto en tiempo dentro del aula como fuera de la misma.

3.3. Objetivos

El objetivo general de la experiencia educativa llevada a cabo es: Abordar de forma autónoma un tema de la asignatura, estructurarlo, organizarlo y producirlo en un vídeo cuya finalidad es la explicación de ese determinado contenido al resto de clase.

Este objetivo general se desglosa a su vez en una serie de objetivos específicos:

- Abordar, analizar y comprender un tema con la suficiente profundidad como para poder transmitirlo a otros con claridad.

- Estructurar el contenido a explicar y diseñar el guión del vídeo.
- Producir y publicar en red un vídeo de máximo dos minutos en el que se aborde el contenido del tema seleccionado.

Recursos

Uno de los requisitos fundamentales en la producción del vídeo, consistió en hacerlo con la herramienta "Powtoon". Esta herramienta on-line permite la creación de vídeos a modo de animaciones en los que se pueden integrar diferentes personajes, objetos, animaciones y texto. Las propias características de la herramienta propician que el alumno deba necesariamente estructurar la información para poder presentarla de la forma más clara posible. La herramienta cuenta con una versión gratuita y una de pago en la que se añaden más animaciones y personajes, en esta experiencia solo estaba permitido trabajar con la versión gratuita.

En cuanto a los recursos por tanto fue necesario disponer de un ordenador por cada dos alumnos con conexión a Internet. Los materiales para abordar y trabajar cada uno de los temas debían ser abordados por los alumnos de forma autónoma, tanto en páginas web, como en bases de datos, otros tutoriales, enciclopedias en red, apuntes de clase, material de la asignatura.

Contenidos de la práctica

La clave con esta experiencia estaba en que los alumnos de manera autónoma abordaran uno de los temas que forman parte del contenido de la asignatura y lo organizaran con la intención de explicarlo al resto de compañeros mediante un vídeo. Aunque se dio libertad en la elección de temas, se partió de una propuesta inicial de aquellos contenidos considerados indispensables de cara a organizarlos el curso siguiente en torno a la metodología de trabajo Flipped Clasrrom

referidos a conceptos clave o herramientas de la Web 2.0. Algunos de los temas ya se habían abordado en clase de forma general aunque la mayoría de ellos suponía para los alumnos el reto de adentrarse con mayor profundizad en un determinado contenido. Entre las propuestas planteadas a los alumnos estaba: RSS, Marcadores Sociales, Flickr, La nube, Flipped Clasroom, Facebook, Wikipedia, Twitter, Geolocalización, Licencias Creative Commons, Dropbox y Google.

Además de estos contenidos, la propia actividad implicaba el conocimiento y utilización de la herramienta de creación del vídeo "Powtonn". Por otra parte con esta experiencia se ponen en marcha competencias referidas a la búsqueda, selección, estructuración y presentación de información. Puesto que los alumnos debían explicar el tema al resto de compañeros introduciendo dicha información en un vídeo con unas particularidades establecidas a priori, quedaba garantizado que el alumno, si realizaba la actividad correctamente, ponía en marcha la capacidad de síntesis además de la claridad y la originalidad a la hora de presentar la información.

Metodología desarrollada

La metodología puesta en práctica con esta experiencia es una metodología activa-participativa en la que el alumno se convierte en el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje siendo el creador de contenido que formará parte del desarrollo de la asignatura en cursos posteriores.

La actividad se planteó a los alumnos como un reto a resolver por parejas. Cada pareja trabajaría de forma autónoma tanto en los tiempos de clase dedicados para tal finalidad como en casa. Se plantearon diferentes hitos que se deberían de ir consiguiendo consecutivamente y dentro de unos plazos establecidos para poder resolver la actividad de manera satisfactoriamente y aprovechando los espacios de clase adecuadamente. Los hitos planteados fueron organizados en torno a dos semanas de trabajo. La primera semana de trabajo supuso la selección del tema, la búsqueda de información relevante,

la selección y estructuración de información y el comienzo de la redacción del guión del vídeo. Para responder con satisfacción a la propuesta planteada a final de la primera semana el boceto del guión debía de estar planteado. La segunda semana se dedicó a la realización del video en "Powtoon" lo que implicaba el conocimiento de la herramienta y de sus componentes y la búsqueda de ideas originales para presentarlo. La duración máxima permitida para el video fue de 2 minutos (sin incluir los créditos del final). Todas las imágenes utilizadas (en caso de que se utilizaran) deberían contener licencia Creative Coomons al igual que la música.

Los vídeos que finalmente entrarían a formar parte del cuerpo de contenidos de la asignatura para el curso siguiente, serían los que de forma unánime por el comité de 3 expertos (propuestos para tal ocasión entre profesores de Tecnología Educativa) decidieran como adecuados para formar parte del material didáctico de la asignatura. Además los ganadores del vídeo recibieron un comodín con el que eliminar contenido de una parte del examen final.

Valoración

Los resultados alcanzados con la experiencia han sido muy satisfactorios, hasta el punto en que contamos con una gran cantidad de videos susceptibles de ser integrados en la asignatura para el curso siguiente.

Nos planteamos como opción de mejora para una futura puesta en práctica de la actividad que los alumnos incluyan junto al video la propuesta de una actividad complementaria al mismo y que pueda ser desarrollada en clase, lo que completaría el paquete de contenido sobre un tema en concreto para la puesta en marcha de la experiencia de Flipped Classroom pero con los materiales creados por los alumnos. De momento para el próximo curso completaremos los videos con actividades creadas por el profesorado, pero ampliaremos la propuesta de actividad con la posibilidad de que el alumnado diseñe las actividades.

Algunos ejemplos de vídeos creados y que superaron la fase de evaluación de los expertos son:

- Concepto de "Nube": http://www.youtube.com/watch?-v=wvUEaLtn-LQ
- Creative Commons: http://pilaralar.blogspot.com.es/2013/05/powtoon.html
- Dropbox: http://www.youtube.com/watch?v=uAvTkp5_z2I
- Wikipedia: http://www.youtube.com/watch?v=DLYQWz-tXCqs

Referencias

TECHSMITH (2013) Teachers Use Technology to Flip Their Classrooms. (en línea) [Fecha de consulta: 06/09/13].

«Valoración de la experiencia de aprendizaje en el contexto de la asignatura de Fotografía Publicitaria»

Manuel Canga Sosa
mcanga@hmca.uva.es
Universidad de Valladolid

Palabras clave: enseñanza, deseo, fotografía, creatividad, publicidad.

1. Introducción

La comunicación que presentamos pretende dar cuenta de la experiencia de aprendizaje en el contexto de la asignatura de "Fotografía Publicitaria", que era una de esas materias del plan de estudios de la Licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas, del Campus de Segovia de la Universidad de Valladolid, donde se podía poner a prueba el nivel de competencia mediática del alumnado e incentivar la adquisición de conocimientos mediante fórmulas y propuestas pedagógicas alternativas. Se trata de compartir lo esencial de una experiencia docente que conjugaba la reflexión teórica con el análisis, y daba opción a los alumnos a demostrar sus habilidades creativas en el campo de la fotografía.

Hemos venido impartiendo dicha asignatura durante los últimos siete años, lo cual nos ha permitido obtener cierta experiencia en la materia y una perspectiva temporal, además de una visión general del proceso de aprendizaje de unos alumnos que, en su mayor parte, desconocían por completo las técnicas más elementales de la fotografía. La asignatura era optativa, tenía una carga de cuatro créditos teóricos y se impartía durante el primer cuatrimestre, en razón de tres horas por semana, dos clases de noventa minutos. En función de su carga teórica, los contenidos se concentraban en un programa de cuatro grandes bloques que pretendían ajustarse a los tiempos marcados por su carácter cuatrimestral, y que se dividían, a su vez, en diferentes niveles temáticos. La exposición de los temas seguía el modelo de la clase magistral participativa, consistente en la exposición oral de los temas que integran el programa y la búsqueda del diálogo. No obstante, para incentivar el proceso de aprendizaje y marcar diferencias con otro tipo de procedimientos pedagógicos, se propuso durante los últimos años la posibilidad de participar en la realización voluntaria de una serie de proyectos destinados a adquirir competencias y destrezas para conocer mejor la profesión del fotógrafo. Tales proyectos consistían en la formación de grupos de trabajo de tres personas para afrontar la creación de un proyecto que sería evaluado como si se tratase de una propuesta profesional y debería ser defendido ante el profesor y sus propios compañeros. El proyecto podría estar destinado a la promoción de un producto de moda y complementos, un reportaje fotográfico para promocionar un entorno monumental o una carátula discográfica.

Este plan alternativo estaba pensado, expresamente, para potenciar la creatividad y el rendimiento académico de los estudiantes, para invitarles a involucrarse en prácticas de aprendizaje cooperativo y para que ellos mismos pudieran valorar su evolución durante el curso en el proceso de adquisición de nuevas competencias, tanto teóricas como semi-profesionales. En este punto, es preciso advertir que nuestra comunicación se inscribe en el contexto de los estudios llevados a cabo por el equipo de investigación GIR (Grupo

de Investigación Reconocido) coordinado por el catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad Agustín García Matilla y reconocido en Consejo de Gobierno de la Universidad de Valladolid el 30 de marzo de 2011. Su nombre es Grupo de Investigación en Comunicación Audiovisual e Hipermedia (GICAVH), y entre sus objetivos destacaríamos la educación en materia de comunicación, también denominada educomunicación o educación en competencia comunicativa, que incluye contenidos como la alfabetización en comunicación audiovisual y multimedia, y otras estrategias comunicativas básicas como las propias de la lectura y la escritura audiovisuales. Parte de estos contenidos se trabajan con mayor alcance, intensidad y participación de grupos de otras universidades en el proyecto I+D+i titulado *La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales: profesionales, universidad y educación obligatoria* (Ref. EDU2010-21395-C03-02), cuyo investigador principal es el ya citado profesor García Matilla.

La asignatura de "Fotografía Publicitaria" respondía a varios objetivos. En primer lugar, se trataba de acercar el mundo de la fotografía a los alumnos de una titulación que pretende formar a futuros profesionales de un medio en el que la imagen posee un valor decisivo, hasta el punto de que la mayor parte de las campañas publicitarias se apoyan en la eficacia de las imágenes, ya sean estáticas (prensa, carteles, catálogos, etc.) o en movimiento (televisión, cine, publicidad *on line*). Las grandes firmas nacionales e internacionales invierten considerables sumas de dinero en la creación de campañas que cuentan con la participación de profesionales de fotografía con un alto nivel y es preciso conocer sus trabajos y procesos creativos para entender mejor el funcionamiento interno de los proyectos publicitarios. Es del todo necesario conocer la relación que se da entre la creación fotográfica y los procesos de trabajo de las agencias publicitarias, desde que se concibe un proyecto hasta que pasa a las fases de producción y difusión.

En segundo lugar, se trataba de mostrar la relación entre la creatividad fotográfica y la historia del arte, habida cuenta de la importancia e influencia que los grandes movimientos artísticos, sobre todo

desde la época de las vanguardias, han tenido en las tendencias contemporáneas de la fotografía publicitaria, incluyendo, por descontado, el arte cinematográfico, cuya impronta se adivina en el diseño de múltiples campañas. Los contenidos de la asignatura estaban previstos para que el alumno adquiriera mayor capacidad de análisis de los mensajes publicitarios y comprendiera los mecanismos creativos.

Y en tercer lugar, se trataba de contribuir a la maduración intelectual del alumnado y la preparación de sus capacidades profesionales en un ámbito concreto. El alumno de Publicidad y Relaciones Públicas debe estar preparado para afrontar retos profesionales muy diversos y tener una sólida preparación, tanto para dirigir una agencia publicitaria como para trabajar en un departamento de producción televisiva, en un estudio fotográfico o incluso en el gabinete de comunicación de un museo de arte contemporáneo, siempre y cuando sus conocimientos en la materia se lo permitan. Es, por tanto, indispensable que tenga una cierta sensibilidad y un amplio bagaje cultural.

2. La imagen y la acción pedagógica

Rudolph Arnheim sostenía que el impacto inmediato de la forma es lo que mejor y con más potencia transmite el significado, siendo eso lo que distingue al arte de otras formas de comunicación (Arnheim, 1988: 13). Y la forma es equivalente, en el caso que nos ocupa, a la «imagen», que ha conocido en estos últimos años un desarrollo sorprendente gracias a la implantación de las nuevas tecnologías. El usuario de los medios ha tenido que familiarizarse con una batería de términos anglosajones que ponen de manifiesto la existencia de nuevos hábitos de consumo y de relación con las imágenes y plataformas de comunicación, que están subordinadas a un medio como Internet, la red de redes. Términos como *Catch Up TV* (TV a la carta), VoD (video bajo demanda), P2P, Ups (aplicaciones para teléfonos móviles), Banner, Spam, Downloads (descargas), Uploads (subidas), Facebook, hipertexto, tabletas, consolas,

etc. Las nuevas tecnologías han tenido un impacto decisivo en lo cotidiano y sería difícil encontrar hoy en día algún estudiante que no dispusiera de medios para registrar imágenes, aunque fuera utilizando la cámara de su teléfono móvil. Los productos audiovisuales se comparten en las redes de intercambio, e Internet se ha convertido en una superestructura, si podemos decirlo así, que integra los más diversos contenidos audiovisuales, un sistema multi-pantalla que condensa todos los servicios y posibilidades del audiovisual, tanto para el ámbito de los negocios y la empresa, como para el placer y el consumo individual.

Debemos tener en cuenta que nunca, en la historia de la civilización, había sido tan fácil producir cualquier imagen tan rápido y con esa capacidad de difusión instantánea, en tiempo presente, en vivo y en directo. Cualquier empresa de cualquier tipo puede producir imágenes; cualquier internauta puede realizar una página web y llenarla con imágenes, convertirse en un productor de imágenes, disparar con el móvil y hacer una fotografía, pero no todos están capacitados para hacer «buenas» fotografías y analizarlas con criterio. Para eso está, precisamente, la formación que se imparte en los centros universitarios.

La imagen se ha convertido, por otro lado, en una pieza básica de ese acontecimiento pedagógico que es la clase presencial. Es necesario reconocer que la imagen se ha incorporado a los usos y costumbres del profesorado, y que es ya habitual preparar las clases con el apoyo de diferentes dispositivos, tanto analógicos como digitales, para clarificar los contenidos e incentivar al alumno: proyecciones de diapositivas, presentaciones en programas informáticos o conexiones a Internet durante la clase son ya herramientas auxiliares para profesores y alumnos. La revolución digital ha llevado a potenciar hasta límites insospechados la capacidad expresiva del dedo, pues basta con unos simples toques sobre las pantallas táctiles para difundir mensajes de manera automática o manipular imágenes.

La velocidad de sistemas de conocimiento e intercambio como Internet debe oponerse a la lentitud, a la morosidad específica del pensamiento y la reflexión, que constituyen una pieza clave de la

enseñanza universitaria. Como docentes estamos obligados a dar sentido a la transmisión de conocimientos y poner ciertos límites. Saber poner límites es de gran importancia, forma parte del proceso de maduración vital e intelectual, y es algo que el estudiante debe tener en cuenta en las distintas actividades que vaya a emprender en el futuro.

La estructura y organización de las enseñanzas universitarias ha ido cambiando con el tiempo y el progreso, pero debemos ser conscientes de nuestro pasado histórico, saber dónde estamos y cómo han aparecido esos espacios privilegiados en los que pasamos muchos días de nuestra vida aprendiendo y enseñando. Los expertos nos han explicado, por ejemplo, que en París, en la época de Santo Tomás, la mayoría de los profesores universitarios pertenecían a órdenes religiosas, no solían citar en sus escritos a autores contemporáneos y tampoco solían repetir sus enseñanzas en un mismo lugar, de manera que muchas veces eran profesores peregrinos, que debían contar con el visto bueno de sus superiores para trasladarse de un centro a otro (Fraile, 1986). La Universidad es hoy un espacio de encuentro y aprendizaje donde los profesores deben estimular al alumno para que disfrute y reconozca que estudiar merece la pena y puede ser una actividad placentera. De lo que se tata, por tanto, es de provocar el deseo de saber. Como explicaba Freud, el deseo de saber va aparejado al placer de la contemplación (Freud, 1987: 1207). Porque sucede que buena parte de los conocimientos auténticos no se pueden transmitir, sino que deben ser experimentados y reconstruidos por el alumno, deben ser integrados en su propia experiencia, lo cual requiere un considerable esfuerzo.

El profesor debe, por tanto, transmitir sus conocimientos sobre determinadas materias y sus inquietudes e interrogantes, la experiencia de haber realizado el camino del saber, para lo cual es importante avanzar con cautela y tener paciencia, que es la madre de la ciencia. El profesor no impone, expone. Y para ello resulta especialmente adecuada la llamada clase magistral, que despierta las virtudes de la escucha y permite la actualización en vivo y en directo del saber, la transmisión de un discurso orientado. Ese es el sentido y la finalidad

de las clases presenciales. Al profesor le basta con saber enseñar la ciencia, le basta con transmitirla. La ciencia, decía Ortega y Gasset, es creación, y la acción pedagógica se propone sólo enseñar esa creación, transmitirla, inyectarla y digerirla (Ortega y Gasset, 1957: 337).

3. Desarrollo esquemático del proyecto

Debemos tener en cuenta que este proyecto se planteaba en dos grupos con alrededor de ochenta alumnos matriculados en cada uno de ellos, lo cual hacía difícil desarrollar tutorías personalizadas y obligaba a organizar las sesiones de clase de un modo particular, siguiendo, como ya apuntábamos, el modelo de la clase magistral participativa. No se trataba, por tanto, de un taller, que habría facilitado mucho las cosas tanto desde el punto de vista del volumen de alumnos admitidos como de la distribución de los contenidos y sesiones prácticas. La excesiva cantidad de alumnos era una de las razones que nos forzaban a hacer voluntario el proyecto.

Había notables diferencias en la preparación de los alumnos, lo cual obligaba a partir de cero en el manejo de la cámara fotográfica y los rudimentos de la técnica. En principio, cualquier dispositivo capaz de tomar una fotografía era válido y admitido, puesto que la toma fotográfica solo era una parte, muy importante, eso sí, del proceso, pero no la única. Debían entrar en juego otras muchas capacidades relacionadas con el contexto y el sentido general de la formación que reciben en otras asignaturas de la Licenciatura. Consideramos, además, que la voluntariedad se imponía como una condición *sine qua non* para la buena marcha del proyecto. Era preciso que el alumno tomara la decisión de implicarse en un proyecto diseñado para calibrar sus posibilidades creativas, su inventiva, su ingenio, su capacidad para superar obstáculos con la ayuda de sus compañeros. Se trataba, por consiguiente, de una práctica colaborativa.

La primera dificultad que se planteaba era, por tanto, decidir entre la realización de un examen de tipo tradicional, con preguntas convencionales destinadas a evaluar su preparación, o la realización

de un trabajo de carácter creativo, que abría novedosas perspectivas de conocimiento y competencia. La experiencia nos sirvió para comprobar que muchos alumnos encontraban difícil dar ese paso, elegir entre dos alternativas igualmente válidas, lo cual revelaba una llamativa indecisión que debía ser superada. La toma de decisiones afecta a la madurez del individuo y suscita el problema de la libertad. Uno de los problemas detectados a la hora de poner en marcha semejante propuesta docente era la dificultad para tomar decisiones, elegir entre diferentes alternativas de trabajo y posibilidades profesionales, lo cual revela un estado de confusión que es comprensible, aunque a veces preocupante, porque demuestra la existencia de una falta de perspectiva e iniciativa, sobre todo teniendo en cuenta que los alumnos había elegido libremente cursar una asignatura optativa con unas características específicas, y que dejaba un amplio margen para aprender y practicar nuevas habilidades.

Sorteada esa primera dificultad, enseguida debían enfrentarse con la segunda, que consistía en elegir al grupo de compañeros con quienes iban a trabajar. En algunos casos, la elección venía determinada por relaciones de amistad, lo cual no siempre resulta lo más indicado para desarrollar ciertos trabajos, pero, en otros, los alumnos elegían a quienes consideraban responsables y poseían un nivel aceptable de conocimientos y habilidades, aunque la elección estuviera condicionada la mayor parte de las veces por la intuición. Una vez organizado el equipo, tenían que ponerse de acuerdo en el tipo de trabajo que iban a realizar, calculando bien los tiempos, las posibilidades y recursos. En esta fase era imprescindible negociar, establecer un proyecto común y, lo que es más importante en un proceso de maduración, saber renunciar a parte de los intereses personales para potenciar y fomentar los del grupo, sacrificar lo individual en favor de lo colectivo, aprovechar las sinergias.

Año tras año pudimos constatar que el trabajo en equipo se iba complicando a medida que avanzaba el tiempo y era preciso concretar, materializar las ideas, sobre todo cuando las circunstancias eran difíciles y no se disponía de los medios necesarios, lo cual llevaba en ocasiones a deshacer equipos, abandonar proyectos e incluso rom-

per supuestas amistades. En otros casos, los equipos se iban recomponiendo sobre la marcha, con evidente perjuicio para sus integrantes, que se veían obligados a trabajar a marchas forzadas. La presión del tiempo hizo en algunos casos que los resultados finales fueran sobresalientes, lo cual demuestra que la tensión puede convertirse en un acicate, en un elemento que incentiva la creación. Todas estas situaciones resultaban, en cualquier caso, beneficiosas para la experiencia de aprendizaje profesional, y les enseñaba a comprender que el trabajo real, en empresas con personal heterogéneo, de variados intereses y actitudes, con objetivos muy precisos, requiere grandes dosis de esfuerzo e ilusión que no siempre son recompensados.

Una de las condiciones indispensables para realizar el trabajo era que los alumnos debían utilizar sus propios equipos, aunque en algunos casos podían solicitar en préstamo, con permiso de los responsables del centro, los equipos del taller de fotografía y del laboratorio de audiovisuales. Debían ingeniárselas, además, para buscar localizaciones con sus propios medios, desarrollando una tarea propia de los departamentos de producción. El ingenio de muchos estudiantes quedó demostrado en la presentación de trabajos desarrollados en los lugares más llamativos de la ciudad, y a veces en locales particulares que podrían haber sido empleados con toda seguridad en películas cinematográficas. La experiencia sirvió para demostrar que la escasez de recursos materiales no fue en ningún caso obstáculo para realizar proyectos estimulantes, con un elevado grado de creatividad y buenos resultados. Como enseñamos en las sesiones de clase, es posible realizar excelentes fotografías empleando los equipos más rudimentarios, como por ejemplo una linterna doméstica para iluminar espacios interiores y una cámara compacta de objetivo fijo. Todo depende de la destreza del autor.

Una vez finalizado el trabajo, era imprescindible preparar una presentación para defenderlo en clase, ante los compañeros y el profesor, durante quince minutos, y demostrar que el equipo estaba preparado para asumir el reto de un encargo profesional, que tenía la suficiente solvencia para sacar adelante un proyecto. Debían por, tanto, superar el miedo escénico y dar cuenta de lo que habían

estado haciendo durante varias semanas, entregando en ese mismo momento un informe detallado que explicara los recursos empleados, el modo de realización, los objetivos previstos y las dificultades que habían tenido que sortear para terminarlo. Las proyecciones visuales que emplearon en la defensa fueron muchas veces de gran calidad y nos dejaron sorprendidos ante el derroche de recursos y sus brillantes aportaciones.

En conclusión, podemos afirmar que, con este tipo de proyectos y propuestas alternativas, que aquí presentamos de manera sintética, sin entrar en detalles, los alumnos conseguían motivarse y aprender mucho mejor, y el proceso de enseñanza-aprendizaje resultaba más fructífero y enriquecedor para todos. Su desarrollo nos ha aportado, además, un mejor conocimiento de las posibilidades de los estudiantes y su capacidad para superar obstáculos y empezar a manejar con criterio las herramientas que se emplean en los medios de comunicación de masas.

Bibliografía

RUDOLPH, A. (1988) *El poder del centro*. Madrid: Alianza.

CANGA SOSA, M.: «Paisajes, ciudades y fotografías», en NAVARRO MARTÍNEZ, E., CANGA SOSA, M., GARCÍA MATILLA, A. (2012) *Huellas de la ciudad. Un proyecto de Arte y Educomunicación*. Saarbrücken (Germany): Editorial Académica Española (LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co. KG. Heinrich-Böcking-Str. 6-8. 66121).

FRAILE, G. (1986) *Historia de la filosofía*, II (2º). Madrid: BAC.

FREUD, S. (1987) *Tres ensayos para una teoría sexual*, *Obras Completas*, IV. Madrid: Biblioteca Nueva.

ORTEGA Y GASSET, J. (1957) *Misión de la Universidad*, *Obras Completas*, IV. Madrid: Revista de Occidente.

La célula digital: Experiencia educomunicativa para fomentar la inteligencia colectiva

Elisa Hergueta, Valeria Levratto[5]

Resumen

¿Cómo un grupo de personas termina trabajando de forma colaborativa en un proyecto en común conformando comunidades de conocimiento compartido? La Célula Digital es un grupo de profesionales e investigadores expertos en materia de educomunicación generado dentro de un marco académico que con esta comunicación desea compatir su experiencia como "ponente transmediatico e inclusivo" en el II Seminario Internacional Redes Sociales, Educación Mediática y Aprendizaje Digital que se celebró en Madrid el día 28 de mayo. El proyecto común se presentó bajo el lema "tod@s aprendemos con tod@s", experiencia pensada con el objetivo de llevar a la práctica una dinámica educomunicativa basada en el desarrollo de conocimiento compartido, que se generó gracias a las interacciones entre los representantes de La célula digital y las microcomunidades que se formaron tanto presencial como virtualmente y basadas en intereses comunes

5. Elisa Hergueta y Valeria Levratto son miembros del grupo de Investigación en Comunicación y Educación "La celul@ digital" en cuyo nombre se realizará la comunicación siguiendo las pautas de la escritura colaborativa y con las aportaciones de la entera comunidad de la celul@

La capacidad de aprender y de enseñar conjunta es algo que surge con la posibilidad de la participación que brinda el entorno digital, algo contrario a lo que ocurre en el sistema educativo tradicional donde la colaboración no se potencia, sino que se estima la individualidad como una máxima a seguir. Por ello la experiencia aspira a desempeñar el papel de posible modelo para una educación en el siglo XXI, ya que las prácticas educativas que se pongan en marcha deben conducir a la producción de conocimiento a partir de la colaboración y construcción social individual y colectiva en un modelo de comunicación dialógica y horizontal que nos lleve a crear una especie de cerebro común, como indica Pierre Lévy, un intelecto colectivo resultado de la suma de las inteligencias compartidas.

La célula propuso inicialmente "micropíldoras" de conocimiento a los participantes, tanto en la sala como en las redes, haciendo hincapié en temas como la confianza y las emociones como elementos clave en los procesos de aprendizaje. A partir de ahí se inició el proceso de formación de microcomunidades guiadas por su identificación con temas como la creatividad, el aprendizaje colaborativo, los espacios de crowdsourcing como modelos de colaboración y participación, que paulatinamente fue elevando la voz y participando para tomar la sala y las redes sociales. Las audiencias se convirtieron en emisores apropiándose de la narrativa y abriendo el debate entre lo público y lo privado, lo emotivo y lo racional. La voces estaban distribuidas entre lo presencial y lo virtual de modo que se favoreció un espacio híbrido donde tod@s desde cualquier sitio podían aportar, estar, participar y ser cocreadores de una narrativa sobre la educación.

Intentaremos en estas líneas, no sólo describir los objetivos, el desarrollo y el resultado de la dinámica, sino también responder a preguntas que cómo profesionales de la educomunicación se nos han presentado: ¿fue realmente la dinámica propuesta por la celul@ la que permitió y promovio un espacio de debate tan abierto? ¿cómo se generó el debate? ¿cómo se creó un espacio para el diálogo y la reflexión común? ¿qué papel jugaron las audiencias en la cocreación del conocimiento?

PALABRAS CLAVE: APRENDIZAJE COLABORATIVO, INTELIGENCIA COLECTIVA, EDUCOMUNICACIÓN, COMUNIDADES, AUDIENCIAS

1. Introducción

¿Cómo llega un grupo de personas a desarollar conocimiento de forma colaborativa en un proyecto en común conformando comunidades de conocimiento compartido?

Un libro sobre la narrativa digital, heterogéneos proyectos de investigación con objetivos distintos y raíces comunes, identidades tanto similares cuanto contradictorias que en la confrontación buscan el aprendizaje. Estos son los elementos que componen la celul@ digital, un grupo de profesionales y expertos en materia que explora el mundo de la comunicación y educación bajo distintas vertientes.

La celul@ se genera dentro de un marco académico y, a través de las posibilidades en red, en un entorno virtual de aprendizaje se hace posible y en esta comunicación desea compartir su experiencia como "ponente transmediatico e inclusivo" en el II Seminario Internacional Redes Sociales, Educación Mediática y Aprendizaje Digital que se celebró en Madrid el día 28 de mayo de 2013.

El proyecto común se presentó bajo el lema "tod@s aprendemos con tod@s", experiencia pensada con el objetivo de llevar a la práctica una dinámica educomunicativa fundamentada en el desarrollo colectivo de conocimiento compartido, que se generó gracias a las interacciones entre los representantes de la célula digital y las microcomunidades que se formaron tanto presencial como virtualmente y que estaban basadas en intereses comunes.

La dinámica como único ponente con voces múltiples que quiso proponer la Celul@ digital necesitó una fase de trabajo previa en la cual a través el dialogo y la puesta en común de ideas se perfilaron los aspectos educomunicativos fundamentales en una educación para el siglo XXI sobres los cuales se pretendía hacer hincapié durante el Seminario. El objetivo era el de autopresentarse como parte activa de la investigación educomunicativa en entornos digita-

les pero sobre todo incidir en los ejes que mueven y promueven la energía del trabajo grupal y algunos de los temas de interés colectivo.

2. Micropildoras

La célul@ digital propuso en una primera parte "micropíldoras" de conocimiento a los participantes, tanto en la sala como en las redes, haciendo hincapié en aspectos como la confianza y las emociones (Ferrés 2000, Damasio 2010), elementos clave en los procesos de aprendizaje para una educación del siglo XXI, en la que hay que superar los paradigmas del siglo pasado para adaptarnos a las generaciones actuales:

> La cultura del espectáculo tiende a privilegiar de manera prioritaria una representación del mundo concreta, dinámica, implicativa, sensitiva y emotiva […] tienen que enfrentarse en el aula a una cultura "oficial" y adultocéntrica que se caracteriza por la linealidad y la secuencialidad, por lo verbal, lo abstracto, lo analítico, lo racional. A unas personas que han sido entrenadas para lo sensible, para lo visual y lo intuitivo, se les suele exigir la activación del pensamiento lógico, conceptual, deductivo, objetivo, analítico. (Ferrés, 2000:2)

Éstos elementos nos ayudan a reflexionar sobre la evolución de las practicas educativas para observar que actualmente la educación debe romper el vínculo con aquella pedagogía que generaba individuos que actuaban con desconfianza y aprehensión y que resulta imprescindible fomentar al máximo el uso de la emoción del placer, de la pasión por las cosas y la curiosidad de la experiencia, sobre todo hoy en día y gracias a que en estos tiempos de convergencia medatica los propios jóvenes han desarrollado destrezas y habilidades usando de manera placentera los medios fuera del aula. Para ellos las nuevas tecnologías implican placer y diversión. Por lo tanto parece lógico que en las comunidades de aprendizaje se empleen herramientas tecnológicas y de comunicación, que son factibles estimuladoras de placer, interés, diversión, y por lo tanto de aprendizaje.

Otro tema clave del marco conceptual y practico en el que se mueve la celul@ es el de la colaboración, por esta razón otra micropildora de conocimiento versó sobre ello: la capacidad de aprender y de enseñar conjunta es algo que surge con la posibilidad de la participación que brinda la red. Algo contrario a lo que ocurre en el sistema educativo tradicional donde la colaboración no se potencia, sino que se estima la individualidad como una máxima a seguir. Actualmente sigue prevaleciendo la "pedagogía basada en la transmisión para la recepción solitaria y contemplativa" (Silva, 2005:21) . Fuera del entorno educativo, la participación y la actuación colectiva se desarrollan gracias a la propia arquitectura del ciberespacio, que es distinta y totalmente opuesta a la que posee la institución escolar. Esta misma arquitectura de la participación es la que da lugar al principio de colectivización y al intercambio del conocimiento entre los miembros de las comunidades virtuales que convierten a los sujetos participantes en el ciberespacio en multitudes inteligentes.

Por tanto, en paralelo a la implementación de las nuevas tecnologías en la educación, es imprescindible introducir y expandir una nueva cultura del conocimiento basada en el quehacer de usuarios activos capaces de crear, modificar, buscar, comunicar y compartir información y conocimiento. Este nuevo papel difiere del convencional adoptado hoy en día por la mayoría de estudiantes y profesores, donde la información fluye desde el profesorado emisor al alumnado receptor en un modelo vertical. Sin embargo es la horizontalidad de la comunicación en red la que promueve las conexiones sociales que están en la base del compartir y del intercambio necesarios para alcanzar el modelo "feed-feed" (Aparici & Silva, 2012) que permite una construcción del conocimiento en colaboración:

El panorama de micropildoras de la celul@ lo ha cerrado el tema de la creatividad, elemento fundamental para el desarrollo de la sociedad y la autorrealización de personas que viven ya sumergidas en redes nodales de conexiones (Siemens, 2005). Es el pensamiento divergente el que muchas veces nos ayuda a resolver conflictos, nos ofrece soluciones, y mejoras en calidad de vida, en aprendizaje, en comunicación etc. Ya en 1979 Heinelt decía: "creatividad es la apti-

tud de señalar nuevas interrelaciones, de cambiar significativamente normas tradicionales, contribuyendo así a la solución general de problemas de la realidad social" (pag.38). Ken Robinson insiste en la idea de que la creatividad es entrenable y se enriquece gracias a la interacción de todos con todos.

La web 2.0 y las tecnologías convergentes forman ya parte de nuestras vidas, es decir, vivimos en un mundo físico-virtual simultáneo, donde la creatividad no se entiende sin la interactividad. Por lo tanto podemos hablar de intercreatividad, concepto acuñado en las teorías de Tim Berners-Lee en 1996. Su objetivo es crear nuevos productos, sistemas, fórmulas, gracias a la intervención y la colaboración de todas y cada una de las personas que conforma la comunidad y con el objetivo de satisfacer las necesidades de toda la comunidad. Es un proceso social de intercambio colectivo. Podemos decir que vivimos dentro de una perspectiva tecno-social, donde prima la organización horizontal y el constructivismo.

3. Audiencias: de la pasividad a la acción

A partir de estas píldoras se inició un proceso inesperado de formación de microcomunidades guiadas por su identificación con temas muy actuales que la celul@ como ponente propuso a la sala: entre ellos los espacios de crowdsourcing que permiten promocionar, crear y desarrollar proyectos aunando y conectando conocimientos, recursos, creatividad o capital financiero.

Gracias al streaming en directo del seminario y a la facilitación de cauces de expresión ubicuos como el hashtag #SemRedesUNED en Twitter, los seguidores pudieron, no solo visibilizar el proceso, sino convertirse en parte de él identificando, compartiendo información y opiniones, participando y desarrollando empatía entre ellos hasta forjar una especie de comunidad de aprendizaje limitada en el tiempo, que no en el espacio. Las diferentes experiencias enriquecieron al otro que, a su vez, pudo formar parte con su propia experiencia, lo que supuso la creación de un entorno comunicativo híbrido, basado

en las interacciones entre la presencialidad de la sala y la de las redes que fue fluyendo en el anhelado "modelo feed-feed en el que los participantes en el proceso comunicativo se alimentan comunicacional e informativamente todos con todos" (Aparici & Silva, 2012:53) "donde todos los individuos potencialmente son emisores, están en una situación contínua de crear contenidos y de interrelacionarse a partir de la participación conversacional que establecen los participantes en y con las diferentes herramientas de la comunicación" (2012:54).



Paulatinamente el discurso colectivo mediado por la celul@ fue elevando la voz para tomar la sala y las redes sociales hasta conseguir crear vínculos entre los diferentes nodos presenciales y virtuales. Vínculos basados en elementos, opiniones e ideas comunes, pero también divergentes que fueron surgiendo en diálogo en la sala y fuera de ella hasta crear relaciones virtuales. Estas actitudes generaron un alto grado de socialización que fue clave a la hora de crear nuevas propuestas de interacción.



Los miembros de La Célula Digital presentes en la sala y en las redes funcionaron no solo como coautores de una narrativa común que desarrollaba la intercreación plural del conocimiento, sino también como dinamizadores y facilitadores que supieron implicar a otros interlocutores que se unieron al seminario, inicialmente como audiencias pasivas y que terminaron cocreando un texto abierto y en construcción beta en una creación colectiva espejo de la inteligencia colectiva de la comunidad creada alrededor de #SemRedesUNED.

Gracias a los dos entornos de interacción, el presencial y el virtual, estas audiencias se vieron confrontadas a una gran variedad de mensajes de diferente índole: verbales, audiovisuales, multimediales, que tuvieron que compartir, nuevamente de diferentes maneras con el resto de la audiencia, y deconstruir para reconstruir media-

dos por procesos de interacción social en la sala y en las redes, una nueva narración comunitaria modificando lo ofrecido por la Célula, enriqueciéndolo y avanzando en su propia construcción de conocimiento. Fundamental en este proceso fue la hibridación entre entorno presencial y virtual mediado por la tecnología que potenció el empoderamiento activo de las audiencias en su proceso de creación.



Vemos que en una primera fase y aunque los itinerarios estaban previamente diseñados, y en cierta forma limitados, que no controlados, por La Célula Digital, se dió la posibilidad de involucrarse libremente en los procesos cognitivos, emotivos y sociales creados en el seminario y de participar en un diálogo más amplio. En una segunda fase los interactuantes se transformaron en coautores y cocreadores, en audiencias activas que de manera individual y al mismo tiempo colectiva fluyeron hacia la intercreatividad de una narrativa no lineal, abierta y mutable.

Por todo ello la experiencia presentada aspira a desempeñar el papel de posible modelo para una educación en el siglo XXI, ya que las prácticas educativas que se pongan en marcha deben conducir a la producción de conocimiento a partir de la colaboración y construcción social individual y colectiva en un modelo de comunicación dialógica y horizontal que nos lleve a crear una especie de cerebro

común, como indica Pierre Lévy (2004), un intelecto colectivo resultado de la suma de las inteligencias compartidas.

4. Reflexiones y conclusiones

La experiencia del Seminario además anima a los miembros del grupo, cómo profesionales de la educomunicación, a responder a preguntas que han surgido: ¿fue realmente la dinámica propuesta por la celul@ la que permitió y promovió un espacio de debate tan abierto o fueron los contenidos? ¿cómo se generó el debate y cuándo se creó un espacio para el diálogo y la reflexión común? ¿qué papel jugaron las audiencias en la cocreación del conocimiento?

En la segunda parte del desarrollo de su ponencia La célula digital quería, tras la presentación inicial de las micropildoras de conocimiento, compartir con la sala unos rápidos y prácticos talleres de experiencias de co-creación en poesía y uno sobre la importancia de un estudio critico de la narrativa del cine en un marco educativo. Dichas actividades habrían exigido mucho tiempo y coordinación para que su desarrollo pudiese encajar con los tiempos y espacios de un Seminario de Redes que se alimentaba tanto de los espacios digitales como presenciales.

El debate que la primera parte de la actividad generó en la sala intervenciones que animaron la comunicación horizontal, lo que hizo que se optara por "sacrificar" la parte más practica de los talleres y dar espacio a las intervenciones que de manera pertinente y animada se iban construyendo espontáneamente y aportaban nuevos tipos de conocimiento, sembrando las semillas para encuentros futuros.

La presentación y dinámica educomunicativa mediada por La Célula Digital se presentó como un gran ejercicio en el que la educación y la comunicación horizontal convergían y en el que, gracias a la colaboración transmediática entre los diferentes interlocutores-nodos-audiencias se consiguió un excelente nivel de empoderamiento y se desarrollaron, por parte de todos y todas narrativas

tanto individuales como colectivas que se separaban y se unían y relacionaban al mismo tiempo. Separar unas de otras no es posible. Los diálogos en redes y en la sala contribuyeron a crear ambiente, a motivar, a aclarar conceptos. El uso de los diferentes espacios nos permitió estar conectados, compartir y desarrollar conexiones emocionales, aprovechar la inteligencia colectiva, asimilar conocimiento de manera informal y socialmente y esto ayudó a crear comunidad. Nos encontramos todos en un espacio compartido y nos implicamos cognitivamente, social y emotivamente.

Por ello consideramos que la unión de todos estos factores sí supuso la creación de un modelo educomunicativo para una educación horizontal, descentralizada y multidireccional y potenció la aparición de interacción en todos los sentidos. La ubicuidad representada en la no presencialidad de la mayoría de los participantes en la experiencia permitió ampliar los círculos y de ese modo la "conectividad" de la comunidad, lo que unido al acceso a la información y al conocimiento nos ha ayudado a ir formando redes sea con otras personas, sea con otros nodos interconectados. La dinámica educomunicativa, per se, nos ha permitido extrapolar el aprendizaje y sacarlo de la presencialida del seminario a la que inicialmente estaba circunscrito para potenciar así una enseñanza y un aprendizaje abierto, informal. En definitiva, nos parece que el argumento más convincente a favor de considerar esta experiencia como un reto superado, es el hecho de que las audiencias hayan aprovechado el entorno y sus dimensiones para desarrollar sus propias narrativas y pasar de pasivas a activas, de asimilar contenidos a generarlos en comunidad y colaboración.

Bibliografia

APARICI, R. Y SILVA, M. (2012). "Pedagogía de la interactividad". Comunicar. Revista científica de comunicación y educación. Núm. 38, págs. 51-58.

CASTELLS, M. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona. Aretè.

FERRÉS, J. (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona. Paidós.

DAMASIO, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona. Ediciones Destino.

LÉVY, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio* [en línea]. [Fecha de consulta: 16.05.2013] http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf

HEINELT, G. (1979). *Maestros creativos, alumnos creativos*, Buenos Aires. Ed.Kapelusz.

SIEMENS, G. (2005). *Connectivism: A learning theory for a digital age* [en línea]. [Fecha de consulta: 12.09.2013] http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm

SILVA, M. (2005). *Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*. Barcelona. Gedisa.

5c. El papel de la comunidad y la educación de la ciudadanía en la educación mediática

Crea y educolabora! Un proyecto educativo colaborativo basado en la creación artística audiovisual

Mª Encarnación Alises, Carlos Escaño, Marcos Gutiérrez y Cristina Villalonga

Nebrija Global Campus, Universidad de Nebrija. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación y Facultad de Bellas Artes. CEIP Gutiérrez de la Vega. Montiel. Ciudad Real. CRA Entre dos ríos. Fuenterrebollo. Segovia.

Resumen

CREA Y EDUCOLABORA! es un proyecto educativo colaborativo que promueve el pensamiento crítico del alumnado a través de la creación artística audiovisual. Partiendo de la teoría pedagógica crítica y de la educomunicación, los y las participantes toman un rol activo en su proceso de aprendizaje, conectando su conocimiento en la Red. El punto de partida de la experiencia es el planteamiento de las preguntas: ¿Cómo transformar el mundo a través de la educación? ¿Cuál es la educación que quieres? ¿Cuál es la escuela que quieres? A partir de aquí, los y las participantes preparan sus discursos audiovisuales y comparten todo su material con la comunidad virtual (canal público de la red social Vimeo) en un contexto de cultura libre y procomún. En este proceso de enriquecimiento y construcción de una inteligencia colectiva, el caos motiva la creatividad

e intercreatividad de los y las participantes. A través de la narrativa digital, como un juego de imágenes, sonidos y vídeos y en un contexto de horizontalidad comunicativa e interactividad, los discursos se mezclan y remezclan dando lugar a piezas audiovisuales únicas que expresan las ideas y emociones sobre la emancipación educativa. De esta manera se motiva el pensamiento crítico del alumnado y el desarrollo de competencias personales para fomentar el empoderamiento y la toma de decisiones.

Palabras claves: Aprendizaje colaborativo, creación artística audiovisual, creatividad

1. Introducción: cultura compartida y educación

Marco Silva explica que "la noción de bidireccionalidad, vista en la teledifusión como reversibilidad entre emisión y recepción, como conversación, logra mayor riqueza en el campo de las artes plásticas, de las artes escénicas y de la literatura" (Silva, 2088: 151). Podemos hacer extensible este pensamiento a las artes visuales en general, y en este sentido, el desarrollo mediático de la imagen, técnico y conceptual, ofrecido por el contexto virtual es esencial para la visibilidad de esta bidireccionalidad educativa. La práctica que se presenta supone un ejercicio audiovisual promovido desde el contexto online que ha pretendido aprovechar el potencial bidireccional de las artes, procurando implicarse en la idea de conversación, no sólo como metáfora, sino como un marco de referencia real para acercarnos a una idea de pedagogía basada en lo que Dolors Reig denomina conversación abundante.

> Participo, luego existo. Y mi existencia se basa en que participo en comunidades pero sobretodo en la nueva conversación abundante. Estas nuevas conversaciones, declaradas en el Cluetrain Manifiesto (1999), serían trasladadas a la educación por Laurillard, 2002: El proceso educativo también es una conversación (Reig, 2012: 212).

Este es el sentido educativo que ha guiado la propuesta que ahora se presenta. Una propuesta de trabajo colaborativo promovida por

los autores y autoras de este texto y llevada a cabo en el marco del Máster de Redes Sociales y Aprendizaje Digital de la UNED. La práctica realizada nos ha permitido reemplazar una estructura basada en la producción y la competitividad a una estructura organizada y a la vez flexible, orgánica, basada en el trabajo en equipo y en la corresponsabilidad de todos los interactuantes. Todos y todas hemos sido igual de responsables tanto en el proceso como en el resultado final de la propuesta.

El trabajo colaborativo se ha ampliado a muchos más círculos de los que en un principio se plantearon: desde alumnado de E. Infantil, E. Primaria, ESO, estudiantes de Educación Social, profesorado de distintos ámbitos, y círculo familiar. La visión de un abanico tan amplio de personas da lugar a una perspectiva de escuela diferenciada y enriquecida con las distintas aportaciones, que refuerza el valor del trabajo colaborativo, puesto que el grupo humano que ha colaborado con el proyecto es más que la suma de sus partes, es un concierto de ideas y experiencia que enriquece al resto.

Se han establecido desde las redes y desde el aprendizaje presencial canales multidireccionales de interacción social, generando la construcción de conocimiento compartido, utilizando diversos lenguajes, escrito, multimedia, sonoro, para la expresión de la idea de escuela que tiene cada integrante de la experiencia, como indica Silva (2008), un aprendizaje "multisensorial", ya que dinamiza la interacción de múltiples capacidades sensoriales.

2. Fundamentos teóricos de una práctica educativa 2.0

La propuesta de aprendizaje colaborativo que se ha llevado a cabo mantiene los siguientes cimientos conceptuales educativos:

2.1. Pedagogía crítica y educomunicación

> Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción... Quien enseña, aprende al ense-

> ñar y quien aprende enseña al aprender... Enseñar no existe sin aprender y viceversa (Freire, 1999: 24-25).

La pedagogía crítica se erige como referencia educativa en la que se ejerce una crítica profunda y aguda al concepto de educación. Concepto de educación bancaria, la cual es facilitadora de la generación de clones sociales. La pedagogía crítica pretende la emancipación educativa, la liberación de ese proceso bancario en el que el profesor deposita el conocimiento a partir de un proceso transmisivo. Freire es maestro de los educomunicadores actuales y la línea pedagógica de la educación mediática o educomunicación. La cual se centra en la promoción de la figura del EMIREC de Cloutier, figura comunicativa que se erige como meta edocosocial para la ciudadanía. Mario Kaplún propone una (edu)comunicación democrática que desarticule la acción de la 'comunicación' unilateral y transmisiva.

2.2. Conectivismo

La teoría del aprendizaje para la era digital desarrollada por George Siemens explica el efecto que la tecnología ha tenido sobre la manera en que actualmente vivimos, nos comunicamos y aprendemos. El conectivismo es la integración de los principios explorados por las teorías del caos, redes, complejidad y autoorganización. El aprendizaje es el proceso de conectar "nodos" o fuentes de información especializados. El mantenimiento de esas conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo. La toma de decisiones es en sí misma un proceso de aprendizaje. ¿El alumnado es capaz de realizar este aprendizaje multinodal y continuo, tomando decisiones sobre éste?

2.3. Teoría del caos

La teoría del caos se opone a la lógica de la ciencia de la modernidad (la especialización y el orden) pues profundiza, aún más, en la forma de pensar sistemática al presentarse a modo de epistemología

compartida al no diferenciar las ciencias naturales de las sociales, lo que en opinión de Manuel Castells (1999) facilita la inclusión en este nuevo contexto de las tecnologías informativas. Además, "la teoría del caos se opone a los supuestos de la razón de la modernidad ya que hace de la complejidad, del desorden, de la entropía... sus escenarios de fundamentación" (Colom, 2001: 5). Es un cambio de paradigma educativo, que supone aceptar el desorden, la innovación, la creatividad. ¿Está dispuesta la escuela actual a realizar este cambio de paradigma, en una sociedad cada vez más compleja, dinámica, cambiable, que se ve reflejada en la tecnología?

2.4. Inteligencia colectiva

Pierre Lévy define el concepto exponiendo que:

> Una inteligencia repartida en todas partes: tal es nuestro axioma de partida. Nadie lo sabe todo, todo el mundo sabe algo, todo el conocimiento está en la humanidad. No existe ningún reservorio de conocimiento trascendente y el conocimiento no es otro que lo que sabe la gente. [...] Una inteligencia valorizada constantemente: La inteligencia es repartida por todas partes, es un hecho. Pero se hace necesario ahora pasar del hecho al proyecto, pues esta inteligencia a menudo despreciada, ignorada, inutilizada, humillada no es valorada con justeza (Levy, 2004: 19)

La idea desarrollada por Lévy supone la base sustancial de la construcción colaborativa del conocimiento, no sólo mostrando uno de los caminos de los contenidos conceptuales que justifican la colaboración educativa, sino también señala la actitud pedagógica, los contenidos actitudinales que se necesitan para su desarrollo.

2.5. Alumnado como sujeto activo en su aprendizaje

Dewey sitúa al alumnado como sujeto activo en su aprendizaje. Hemos de considerar que el alumnado actual son nativos digitales

y hemos de plantearnos su protagonismo desde esta condición. Además, contamos con la idea deweyana del docente como estimulador y generador de entornos atractivos de aprendizaje, favoreciendo las potencialidades del alumnado, en un intercambio de saberes e información. ¿Están los docentes dispuestos a "ceder" el protagonismo al alumnado, para que sean protagonistas de su propio proceso de aprendizaje? ¿puede la escuela contribuir a una transformación de la sociedad o se quedará en una institución que reproduzca y legitime las desigualdades sociales?

2.6. Cultura (libre), procomún, educación e intercreatividad

"El procomún es un tipo particular de ordenación institucional para gobernar el uso y la disposición de los recursos" (Benkler, 2003: 2). Podremos entender la cultura como un agente participante para el desarrollo de uno de los entornos del procomún: cuerpo, medioambiente, ciudad y digital (Lafuente, 2007). Específicamente Antonio Lafuente ubica el procomún cultural bajo la perspectiva del entorno ciudad.

La cultura no sólo es entendida como un procomún que necesariamente debemos proteger y desarrollar, sino como un proceso en el que por definición participamos todos y todas. Un proceso que requiere de una intervención polifónica e intercreativa, es decir, que sin la idea de participación colaborativa no existiría. En esencia, toda creación artística y cultural está destinada al contexto social y nunca una obra cultural será entendida de manera aislada, sino que necesita para su generación e interpretación la acción colaborativa social. Esta es la premisa del concepto de cultura libre. Explica Adolfo Sánchez Vázquez que:

> El arte es, pues, creación individual destinada, por su propia esencia, a rebasar el ámbito de su creador, en cuanto creación para otros. El arte es doblemente social. En cuanto que, siendo una creación única, individual e irrepetible es la creación de un individuo socialmente condicionado y en cuanto que la obra de arte no sólo satisface la necesidad

> de expresión de su creador sino también la de otros, necesidad que, a su vez, sólo pueden satisfacer estos entrando en el mundo creado por el artista, compartiéndolo, dialogando con él. El objeto creado es, por ello, un puente o instrumento de comunicación; el artista expresa por necesidad y también por necesidad su expresión, una vez objetivada, ha de ser compartida (Sácnjez, 1965: 232-233).

Esta idea es la esencia del proceso cultural. Un proceso que se define desde un punto de vista interrelacional. Algo que ha sido olvidado por la industria cultural y que enjaula el concepto de cultura bajo permisos restrictivos que ahogan la creatividad. En este sentido, no existe posibilidad de comprender su modo de desarrollo así como su aprendizaje si no es desde una misma perspectiva plural.

3. CREA Y EDUCOLABORA! Una propuesta de trabajo colaborativo

3.1. Objetivos

El objetivo primordial de este proyecto educomunicativo denominado CREA Y EDUCOLABORA! se centraba en potenciar la creación artística audiovisual a través de una perspectiva colaborativa y orientándola al desarrollo y protección del procomún cultural. Asimismo, podrían desprenderse objetivos más específicos de esta finalidad general:

- Fomentar la implicación y responsabilidad en la creación y expansión de material originado de forma colaborativa.
- Desarrollar habilidades y estrategias para comunicarse de manera audiovisual, utilizando herramientas adecuadas para su creación, manipulación, recreación y remezcla.
- Generar una actitud crítica reflexiva a través de la creación y remezcla de material audiovisual de libre difusión.
- Enriquecer la percepción general que tiene la sociedad sobre temas educativos de actualidad, haciendo partícipe a todas

las personas que lo deseen, colaborando con material audiovisual.
- Desarrollar competencias personales para fomentar el empoderamiento y la toma de decisiones.
- Fomentar el trabajo colaborativo y cooperativo.
- Potenciar la creatividad e intercreatividad en la construcción y reconstrucción colectiva del conocimiento.
- Impulsar un proceso de colectivización e intercambio de conocimiento en los escenarios virtuales.

3.2. Metodología de la práctica

CREA y EDUCOLABORA! Es una propuesta pedagógica que se ha basado en una metodología educativa inter-creativa en la que todos los integrantes participaron activamente en la construcción de narrativas digitales audiovisuales polifónicas. Su proceso y resultado queda referenciado en: www.carlosescano.com/uned/aprendizaje-colaborativo

Todo el proceso de creación estaba subordinado a dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo transformar el mundo a través de la educación ¿Cuál es la educación que quieres? ¿Cuál es la escuela que quieres?

Fases de la propuesta educolaborativa:

- PRIMERA FASE

Las preguntas reseñadas estaban orientadas a toda la comunidad educativa en la que estamos integrados actualmente cada miembro de este grupo (alumnado, profesorado y padres y madres), ampliando el radio de acción a amigos -usuarios de las redes sociales- interesados en la educación, procurando así un estrategia más enriquecedora.

La primera parte del proceso colaborativo consistía en responder a las preguntas antes reseñadas a través del medio audiovisual. Cada persona cuestionada expresaría su idea de escuela y educación. Las respuestas audiovisuales podían ser de índole poética, informativa,

metafórica, etc. Se trataba de dar una respuesta de manera simbólica o literal, pero siempre significativa. Por otro lado, a todos los creadores se les comentó que sus propuestas audiovisuales serían donadas al repositorio Educolaborativo [https://vimeo.com/user16008321], un banco colectivo de vídeos creado eminentemente por educandos-educadores y educadores-educandos. Estos vídeos mantienen la característica esencial que está dispuestos para su uso de manera abierta. Es decir, están bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA (Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual). El respeto de esta licencia (copyleft) es esencial para entender la colaboración artístico-cultural y epistemológica.

- SEGUNDA FASE

En un segundo momento, una vez subidas todas las aportaciones a citado repositorio, se les volvió a plantear una propuesta a los participantes en el proyecto: realizar un remix (remezcla) con el material videográfico (respuestas realizadas) que ya había sido publicado. Se apostaba así de una manera clara por la construcción colectiva del conocimiento. De nuevo se respondía a las preguntas planteadas más arriba, pero construyendo su propia narrativa digital a partir de la formulación ajena, del conocimiento (re)creado, promoviendo un proceso de colectivización en intercambio de conocimiento en escenarios virtuales (igualmente, todos los vídeos fueron publicados posteriormente en el canal Educolaboratorio y, de manera lógica y pertinente, bajo licencia CC BY-NC-SA).

Así se ha generado un conocimiento, que abarca un amplio espectro educativo, desde niños desde 3º EP hasta 2º ESO, hasta estudiantes de Educación Social, profesores de E. Infantil, E. Primaria, ESO y universidad, hasta amas de casa y amigos altruistas.

3.3. Proceso y resultado: evaluación e interdependencia

Desde el inicio la implicación en esta experiencia educolaborativa ha sido máxima en cuanto a los integrantes del grupo que la ha promocionado (los autores y autoras del presente texto) estableciéndose

una interdependencia positiva, en la que cada integrante ha sido y se ha sentido responsable del trabajo planteado, animándonos y ayudándonos recíprocamente para desarrollar convenientemente la experiencia.

El proyecto se basaba en un trabajo colaborativo en la que pedíamos la participación de forma altruista, de un grupo heterogéneo de personas, en cuanto a características personales como en habilidades y competencias, que ha dado como resultado una complementariedad y una riqueza muy interesantes.

La implicación ha sido máxima por parte de los que decidieron colaborar con el proyecto, tanto en el primer proceso de recogida de vídeos e imágenes como en el segundo proceso de remezcla, en un tiempo limitado de 2 semanas. Todo ello ha favorecido el intercambio de ideas entre ellos y el desarrollo de habilidades comunicativas a través de las redes sociales.

La respuesta por parte de los niveles de EI, EP y ESO ha sido muy positiva, porque nunca se les había hecho esa pregunta y ejercer el empoderamiento, pensando cómo les gustaría que fuera su escuela, les ha motivado y han disfrutado colaborando activamente, máxime cuando sus opiniones se han visto reflejadas y publicadas en la red social audiovisual Vimeo y han podido contemplar y experimentar las ideas de sus compañeros. Cabe señalar en este proceso evaluativo cómo les llamó la atención las opiniones del alumnado de Educación Social, porque al ser mayores que ellos, respetaban mucho lo que opinaban, así como la opinión de los adultos y adultas.

Por otro lado, la acción intergeneracional se ha ejercido de manera enriquecedora. Sirviendo para construir un conocimiento más cercano a la realidad social que nos rodea. El aprendizaje se da entre alumnado y profesorado, pero también alumnado para con alumnado de diferentes edades y profesorado para con alumnado, así como, en un sentido social más general, padres para con hijos (literalmente en esta práctica) y viceversa. Hemos de señalar también la relación familiar en el proyecto, tanto padre-hija como sobrino-tía-hermana en la remezcla de varios vídeos.

En el caso del alumnado universitario, aunque la respuesta ha sido baja (excusándose por encontrarse en época de exámenes y entregas finales de proyectos), la idea del "Educolaboratorio" les ha parecido muy interesante, ya que en muchas de sus titulaciones no se encuentran con actividades de trabajo colaborativo como la que mostramos en esta práctica.

En el desarrollo del proyecto y la construcción del Educolaboratorio ha sido muy importante contar con los diferentes puntos de vista, permitiendo la reflexión de los y las participantes.

4. Conclusiones

El resultado de la práctica, así como las fases de desarrollo de la misma con la implicación de todos los vídeos-respuestas formulados, puede consultarse en la web: http://www.carlosescano.com/uned/aprendizajecolaborativo/

Como coordinadores de la práctica consideramos que se ha convertido en un trabajo rico no sólo a nivel colaborativo, sino en la adquisición de competencias básicas y de actitudes imprescindibles para llevar a cabo ese trabajo colaborativo y en red.

La red social Vimeo, y otras empleadas como Facebook o Twitter como mediadoras, nos han permitido crear un entorno de intercreatividad integrando diversas herramientas y materiales, que han motivado y comprometido a los participantes en el proyecto, permitiendo compartir ideas entre profesorado-alumnado en el mismo nivel, rompiendo las barreras de espacio y tiempo, fomentando una visión crítica y constructiva de la escuela actual.

Igualmente el aspecto crítico no sólo ha sido desarrollado de una manera explícita (a partir de la temática propuesta como excusa para la creación audiovisual colaborativa), sino que se ha desarrollado de manera implícita.

Recogía Mario Kaplún en Una pedagogía de la comunicación, que cuando lanzamos un mensaje, lanzamos muchos mensajes en paralelo. En este caso, hemos puesto de manifiesto las figuras

freirianas de educadores-educandos y educandos-educadores en el desarrollo de la práctica. Ambas figuras son agentes activos del proceso de aprendizaje enriqueciendo la acción educativa.

Finalmente, el docente (en este caso, nosotros como potenciadores del proceso de aprendizaje) actúa como participante activo al igual que el alumnado y esto supone lanzar varios mensajes:

1. Horizontalidad educativa y de construcción realmente colectiva del conocimiento. Destacando las relaciones entre Alumnado-Profesorado, Profesorado-profesorado y alumnado-alumnado.
2. El ejemplo como potenciador del aprendizaje.
3. La necesidad de aprender todos y todas de todos y todas.
4. La necesidad de aprender todos los días. Siempre.

Bibliografía

APARICI, R. (Coord.) (2010). Educomunicación: más allá del 2.0. Barcelona. Gedisa.

APARICI, R. (Coord.) (2010). Ciberespacio y ciudadanía. Programa Modular en Tecnologías Digitales y Sociedad del Conocimiento. Madrid. UNED.

APARICI, R. (Coord.) (2010). Trabajo colaborativo en la Red. Programa Modular en Tecnologías Digitales y Sociedad del Conocimiento. Madrid. UNED.

BENKLER, T. (2003). La economía política del procomún. [en línea] desde: http://biblioweb.sindominio.net/telematica/yochai.html [Fecha de consulta: 01/09/13].

CASTAÑEDA, L. (Coord.) (2010). Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos. Sevilla. Eduforma.

CASTELLS, M. (1999). La sociedad red. Vol.I. México: Siglo XXI

COLOM, A.J. (2001). Teoría del caos y educación. Revista Española de Pedagogía, 18. (5-24)

FREIRE, P. (1999). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI.

JENKINS, H. (2009). Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración. Barcelona. Paidós Comunicación.

JENKINS, H. (2009). Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona. Paidós Comunicación.

JOHNSON, D. Y JOHNSON, R. (1998). Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Brasil. Aique Grupo Editor.

KAPLÚN, M. (coord.) (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid. Ediciones de la Torre.

LAFUENTE A. (2007). Qué es el Procomún [en línea] http://medialab-prado.es/article/video_que_es_el_procomunLafuente [Fecha de consulta: 01/09/13].

LAURILLARD, D. (2002). Rethinking University Teaching. A framework for the effective use of educational technology. London: Routledge

LÈVY, P. (2004). Inteligencia Colectiva: por una antropología del ciberespacio [en línea]http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf [Fecha de consulta: 01/09/13].

MANIFIESTO CLUETRAIN (1999), [en línea] http://www.cluetrain.com/ [Fecha de consulta: 01/09/13].

REIG, D. (2012). Educación Social Autónoma Abierta. En Zemos98: Educación Expandida. Sevilla: Zemos98. pp.209-225

SÁNCHEZ, A. (1965). Las ideas estéticas de Marx (Ensayos de estética marxista). México D.F.: Ediciones Era.

SILVA, M. (2008). Educación Interactiva. Enseñanza y Aprendizaje presencial y on-line. Barcelona. Gedisa.

Educación mediática con enfoque de género en el ámbito de la Tecnología Educativa

Aquilina Fueyo Gutiérrez
mafueyo@uniovi.es
Universidad de Oviedo
José Luis Belver Domínguez
belverjose@uniovi.es
Universidad de Oviedo

Resumen

Describimos una experiencia práctica asentada en una concepción crítica de la educación para los medios de comunicación. En ella utilizamos, de manera transversal, el enfoque de género para desarrollar diferentes actividades con el alumnado de la asignatura del primer curso del grado de pedagogía en la Universidad de Oviedo. Las prácticas curriculares emancipadoras introducen las herramientas pedagógicas y tecnológicas necesarias para formar al alumnado como creadores y emisores de sus propios mensajes y les capacitan para decodificar críticamente la información que circula en los entornos transmedia (enfoque EMIREC). Presentamos también los resultados de las evaluaciones realizadas sobre la metodología utilizada.

Introducción

Esta experiencia está contextualizada en el proceso de implantación de los nuevos grados del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la Universidad de Oviedo. En concreto se desarrolla con el alumnado del Grado en Pedagogía, contando con más de 100 alumnos/as divididos en dos grupos (mañana/tarde) y divididos en 5 subgrupos para las actividades prácticas. La Tecnología Educativa ya estaba presente en los antiguos planes de estudio de Licenciatura en segundo curso y, por tanto, las experiencias que describimos tienen ya un largo recorrido. Las y los profesionales de la pedagogía desarrollarán su trabajo futuro en el campo de la educación formal, en el ámbito socioeducativo y en el ámbito de la formación en empresas y organizaciones laborales.

Fundamentación teórica

Las prácticas universitarias suelen ignorar que chicas y chicos parten de diversidad de conocimientos y actitudes hacia la tecnología y la cultura audiovisual. En concreto, ellas se perciben a si mismas como menos hábiles y por ello se autolimitan en el uso de las herramientas tecnológicas[1], a lo que se suma la aceptación de una serie de estereotipos y lugares comunes ligados a la forma de ser hombre y de ser mujer que los medios potencian a través de "*comunicaciones inadvertidas*". Diferentes autoras y autores (Aguilar, 2008, Carrington, 1999; Correa, 2000 y 2003, Osuna, 2008, Lomas, 2005, Peña y Fabretti, 1990; Zulo, 1999; Alario, 2001) nos han ayudado a entender, por ejemplo, la forma en que la "*prensa femenina*", la publicidad, el cine o la televisión han contribuido a construir y difundir a

1. La diferente socialización y formación que se les ofrece a las chicas sobre los temas relacionados con las tecnologías y las áreas científicas en general a lo largo de todo el sistema tiene como una de sus consecuencias más visibles el hecho de que sean mayoritarias en los estudios superiores relacionados con las Ciencias Sociales y las Humanidades, pero minoritarias en todas las carreras relacionadas con las tecnologías y las ramas técnicas educativo (Anguita y Robles, 1994; Alario y Santo Tomás, 2003; Jiménez, 2006).

gran escala arquetipos y estereotipos de lo femenino y lo masculino que consagran la desigualdad de las mujeres en los ámbitos de los íntimo y de lo público. Si bien es claro que en la actualidad ya no es "políticamente correcto" representar los estereotipos más clásicos en los medios es obvio que en los medios sigue predominando una mirada mayoritariamente androcéntrica (Lomas, 2001 y 2005).

Las experiencias prácticas en la asignatura de Tecnología Educativa se sitúan, por tanto, en el cruce de dos pedagogías: la que se da en las aulas universitarias feminizadas en las que se trabaja con recursos tecnológicos y la que hacen los medios de comunicación sobre los que versa nuestro trabajo. Adoptamos por ello una perspectiva que combina el análisis crítico con la creación de los propios productos mediáticos en la línea de las teorías sobre los "nuevos alfabetismos" que incorporan todas las estrategias de "remix digital", la narrativa transmediática, las actividades de blogueo y mediacasteo, el salto a la red, móvil, etc. (Lankshear y Knobel 2009; Philippi y Avendaño, 2011; Jenkis, 2008)

Sobre la actividad realizada

III.1. Nivel educativo, tiempos, créditos y contenidos

Tabla 1. Datos contextuales de la experiencia

	Tecnología Educativa
Centro	Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo
Asignatura	Tecnología Educativa (Grado en Pedagogía)
Créditos	6 Créditos ECTs de los cuales 3 son teóricos y 3 prácticos
Temporalización	Del 29 de Enero 2012 al 13 de mayo 2013

La asignatura Tecnología Educativa se desarrolla con un alumna-

do que está actualmente en torno a 80 personas por grupo y cuenta con 5 grupos para las prácticas. El alumnado es mayoritariamente femenino (entre el 80 y el 90% de mujeres según los cursos) y al estar situada en primer curso las edades del alumnado oscilan entre los 18 y los 20 años. El hecho de que la asignatura esté situada en primer curso hace que las personas que ingresan en ella tengan todavía escaso conocimiento de su perfil profesional y también un nivel muy inicial en lo referido a la reflexión sobre temas como la educación mediática.

III.2. Objetivos (General y específicos).

El objetivo general de la experiencia práctica que describimos puede definirse como; "*promover prácticas curriculares que permitan a nuestro alumnado ser emisor de sus propios mensajes y decodificar los existentes desde una perspectiva crítica (EMIREC) en el marco de actividades de carácter colaborativo*". Para alcanzar este objetivo en la asignatura formaremos al alumnado para:

- El análisis de los contenidos transmitidos por los medios, en los aspectos formales, técnicos y expresivos, en las formas de aprovechamiento social, educativo y cultural de los contenidos y en el fomento del pensamiento crítico a través del análisis y la reflexión.
- La creación audiovisual y multimedia en el diseño, guionización y producción de mensajes.
- La reflexión crítica y autónoma sobre la realidad social, profesional y política en la que tienen que intervenir para transformarla. Esto supone formarse para:
  - usar los medios en el análisis de la realidad de manera autónoma y crítica,
  - analizar y producir sus propios materiales para la comunicación educativa de forma coherente con su pensamiento pedagógico.
  - seleccionar y analizar críticamente los materiales y recursos

educativos diseñados por otros profesionales, entidades públicas y privadas-comerciales y ser capaces de desarrollar una comunicación educativa eminentemente social, crítica y emancipadora.

Recursos utilizados

Para el desarrollo de esta experiencia se cuenta con un Aula de Nuevas Tecnologías dotada con 40 ordenadores en red, un estudio de grabación de audio y otro de vídeo.. Para la edición, montaje y producción audiovisual se han utilizando programas abiertos de software libre o, en su caso, que no conlleven el pago de una licencia de propietario. La difusión y puesta en común de los resultados de las actividades incluidas en el programa de la asignatura se hace a través de plataformas muy conocidas por el alumnado (Tuenti, Twitter, Facebook, Blogger, YouTube, etc…).

Contenidos de la práctica

Nos referiremos en este apartado a las actividades desarrolladas durante los dos últimos cursos que nos han permitido profundizar en el proceso de investigación-acción iniciado en el curso 2011/12 (Hoyos, Belver y Fueyo, 2011). Estas actividades están sometidas a constante revisión, a partir de los diferentes procesos de evaluación a las que las hemos ido sometiendo:

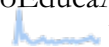
- Análisis de imágenes publicitarias que tienen como referente la imagen de las mujeres o temáticas relacionadas con el género.
- Elaboración de una campaña de comunicación-sensibilización en clave de género sobre la problemática de las mujeres jóvenes.
- Análisis de películas como "Las mujeres de verdad tienen curvas" o "Quiero ser como Beckam" para introducir la

dimensión Sur y el análisis de género.
- Elaboración de programas cortos de audio y vídeo en los que se busca la creación de contranarrativas sobre el género.
- Difusión en red de las producciones de los estudiantes trabajo con blogs y redes sociales.

Describiremos brevemente tres de estas actividades para dar una idea del trabajo práctico que realizamos:

1. Campaña de publicidad. En esta actividad se plantea un caso práctico en el que el alumnado tiene que dar respuesta a la demanda de una institución pública española para la creación de una campaña orientada a concienciar a la comunidad universitaria sobre las desigualdades de género y sus negativas consecuencias en la sociedad actual. El trabajo se desarrolla de forma colaborativa y cada uno de los colectivos debe crear un spot en el que empleen varias imágenes digitales fijas, contextualizarlo en una campaña publicitaria y presentarlo de forma atractiva para convencer a la institución solicitante sobre el interés y rigor del trabajo realizado. Entre los temas se proponen algunas problemáticas como la desigualdad en las decisiones y acceso a los estudios, la violencia de género entre las parejas jóvenes, etc. aunque se valora especialmente que tengan relación con las problemáticas más importantes de las mujeres jóvenes.
2. Realización de un corto correspondiente a la campaña. La práctica consiste en la elaboración grupal de un corto de 4-5 minutos de duración sobre un tema libre que se oriente a denunciar o reflexionar sobre alguna problemática de relevancia social (violencia de género, drogas, globalización económica, etc.). El corto tiene que ser inédito y para su realización el alumnado puede emplear todos aquellos dispositivos móviles que considere necesarios (cámaras de teléfonos móviles, cámaras digitales, etc.). El profesorado incentiva la utilización de diferentes fuentes documentales (vídeos

comerciales, anuncios publicitarios, grabaciones realizadas por el propio alumnado etc.) en la creación del corto, que dé como resultado la producción de mash ups audiovisuales. Esta actividad incluye la participación en la muestra Movil-ízate. En ella se presentan y visionan los spot y los cortos realizados por los/as estudiantes.

3. Elaboración Colaborativa de un blog y uso de las redes sociales para la difusión de los materiales y producciones elaborados. A la largo de la asignatura el alumnado, por grupos, incorpora sus actividades a un blog común, las presenta al resto del grupo y se desarrolla un debate sobre los temas tratados.
   - TecnoEducaAs http://tecnoeducaast.blogspot.com.es/  Páginas vistas: 14241 - 149 entradas, fecha de la última publicación: 18-feb-2012
   - TecnoEducAst12 http://tecnoeducast12.blogspot.com.es/  Páginas vistas: 3994 - 207 entradas, fecha de la última publicación: 24-jul-2012

Metodología desarrollada

Entendemos la educación mediática como un conjunto de procesos educativos mediante los que las personas se dotan de herramientas básicas para manejar, autónomamente y con conciencia crítica, la información y la cultura de la sociedad en la que se encuentran inmersas. Estos procesos están encaminados a para promover la creatividad de las estudiantes y su capacidad de comunicarse de forma igualitaria con otra personas, sin perder de vista que en sus intercambios comunicativos la recepción se hace tan importante como la propia emisión de mensajes. Situamos la educación mediática en el marco de la enseñanza universitaria entendida como "práctica social crítica" y por tanto no como un plan cerrado diseñado por autoridades académicas o expertos y

que debe ser ejecutado por el profesorado universitario, sino como un "producto cultural, ideológico y social" que puede y debe ser transformado y reconstruido. Estos presupuestos incorporan la idea del empoderamiento a través de actividades que tienen como fin dar poder al alumnado mediante la autogestión. El trabajo para el empoderamiento que hacemos incluye tanto el cambio individual como la acción colectiva, e implica intervenir en los procesos reproducen la posición subordinada mediante el refuerzo de las propias capacidades y el protagonismo. Así en algunas de las experiencias que relataremos tomamos elementos como el enfoque de género para pensar actividades que desde un análisis de la realidad más inmediata en este caso la de las jóvenes universitarias intentamos analizar los mecanismos que las colocan en una situación de desventaja y también que accedan al control de los recursos simbólicos implicados en la representación mediática de su realidad. Todo ello implica una modificación de los procesos educativos y de las estructuras de comunicación que reproducen la posición subordinada del alumnado en el contexto universitario para colocarlo en el centro de la toma de decisiones a partir de la reflexión sobre sus propias problemáticas. Un enfoque que, procedente de la educación mediática, puede incorporarse con estas finalidades es el enfoque EMIREC (emisor-receptor) aplicado tanto a los medios de comunicación tradicionales como a las nuevas formas de escritura y lectura en los soportes digitales y audiovisuales. En las experiencias descritas se plantea el uso de dispositivos tecnológicos que permiten potenciar el enfoque EMIREC en nuestras actividades y más específicamente en las actividades para desarrollar nuevas formas de escritura del alumnado para formarse en la producción crítica de sus propios mensajes mediante el desarrollo de "arquitecturas de la participación" y el "aprendizaje colaborativo" que potencia las "inteligencias colectivas" y las "comunidades de aprendizaje e indagación" En este tránsito se incorporan también las teorías de Freire sobre la concientización y pensamiento dialógico como base del análisis de problemas que está presente en nuestras prácticas orientadas al desarrollo de un pensamiento

crítico sobre la realidad.

Valoración

Destacamos a continuación aspectos a potenciar y mejorar que se han puesto de manifiesto en algunas de las evaluaciones que hemos ido realizando de nuestra experiencia (Fueyo y Clavo, 2013; Calvo, 2013; Hoyos, Belver y Fueyo, 2011):

1. En la formación inicial de los profesionales de la educación se tiende a dar prioridad a la capacitación tecnológica para la integración de los medios en el curriculum (Ferres, 2013). El desarrollo de una educación mediática crítica basada en la competencia digital se revela como una necesidad clara.
2. La metodología que potencia en el alumnado la faceta de emisores utilizando las nuevas formas de escritura y lectura en los soportes digitales que en su condición de "nativos digitales" utilizan con relativa facilidad se revela como muy adecuada. En el futuro hay que pasar de la etapa de la "fascinación tecnológica" para trabajar en propuestas que refuercen las dimensiones propiamente pedagógicas y formativas del uso de esas tecnologías.
3. La evaluación de las actividades nos revela un dominio de la cultura audiovisual por parte del alumnado por encima de lo. esperable que contrasta con las dificultades que muestran para abordar la fundamentación teórica de la creación de contenidos en sus producciones, tratarlos en profundidad o buscar información rigurosa y relevante para su realización. Es importante explicar como son capaces de construir narrativas audiovisuales coherentes y originales desde una perspectiva técnica y estética (planos empleados, angulación, movimientos de cámara, etc.) pero, sin embargo tienen dificultades para estructurar contenidos coherentes y rigurosos o para elaborar los guiones (técnico y literario) de dichos pro-

ductos audiovisuales.

Bibliografía y webgrafía

AGUILAR-CARRASCO, P. (2008). El cine. Una educación sentimental. En García Lastra, Marta; Calvo Salvador, Adelina y Susinos Rada, Teresa (Eds.):Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia. Narcea. Madrid.

ALARIO, M. Y SANTO TOMÁS, M. (2003). "El alumnado ¿hacia una universidad feminizada?". En Anguita, Rocío (Coord.) Las mujeres en la Universidad de Valladolid. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, pág. 143-182.

ALARIO, T. (2001). "Nos miran, nos miramos (Sobre género, identidad imagen y educación)". Revista Tabanque, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, pág. 59-78.

ANGUITA, R. Y ROBLES, V. (1994). Informe de la presencia de las alumnas de la Universidad de Granada, 1983-1992. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. Colección Feminae.

BRUFFEE, K. A. (1995). "Sharing our toys: Cooperative learning versus Collaborative learning". Change, 27 (1), pág. 12-18.

CALVO, S. (2013). La cultura mediática en la formación de los y las profesionales de la educación desde una perspectiva de género. Trabajo final de master.

CARRINGTON, K. Y BENNET, A. (1999). "Las revistas de chicas y la formación pedagógica de la chica". En Luke, C. (1999). Feminismos y Pedagogías en la vida cotidiana. Madrid: Morata.

CASTELLS, M. (2001). La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad. Madrid: Plaza y Janés.

CORREA, R.I. (2003). "Todas sois iguales (El burka invisible de Marylin Monroe y otras perversiones ópticas". En Prado y Otros: La galaxia digital. Granada, Grupo Editorial Universitario.

CORREA, R.I.; GUZMÁN, M.D. Y AGUADEZ, J.I. (2000). La mujer invisible. Huelva, Grupo Comunicar.

FERRES, J. et al. (2013). La enseñanza universitaria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Proyecto I+D en curso financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

FUEYO, A. (1998). Experiencias y propuestas de trabajo en educación para los medios en los estudios de Ciencias de la Educación. Revista de Ciencia y Tecnología, 2, pág. 15-25.

FUEYO, A. (1998). Experiencias y propuestas de trabajo en educación para los medios en los estudios de Ciencias de la Educación. Revista de Ciencia y Tecnología, 2. Brasil, pág. 15-25.

FUEYO, A. (2003). "Alfabetización Audiovisual. Una respuesta crítica a la pedagogía cultural de los medios". En Aparici, R. (Coord.). Comunicación Educativa en la Sociedad de la Educación. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia, pag. 457-483.

FUEYO, A. Y CALVO, S. (2013). "Educación mediática y ciberactivismo a través de la "tecnología educativa. En actas Congreso Conocimiento, Tecnologías y Enseñanza. Políticas y prácticas universitarias, pág 262-265. http://stellae.usc.es/downloads/ActasCONTECE.pdf

GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2006). "La alfabetización múltiple en la Sociedad de la información". En Casado, R. (Coord.). Claves de la alfabetización digital. Barcelona, Ariel, pág. 57-65.

JENKINS, H. (2008). Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona: Paidós.

JIMÉNEZ, R. (2006). ¿ Resistencias a las tecnologías?. Reflexiones en torno a la brecha digital de género. En http://www.monografias.com/trabajos901/brecha-digital-genero-obstaculos-tic/brecha-digital-genero-obstaculos-tic.shtml#_Toc135843950.

LANKSHEAR, C. Y KNOBEL, M. (2009). Nuevos Alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula. Madrid: Morata.

LOMAS, C. (2005). "El otoño del patriarcado. El aprendizaje de la masculinidad y la feminidad en la cultura de masas". Cuadernos de Trabajo Social. Vol 18, pág. 259-278.

MARTÍ, M. M. (2007). La educación de adultos en Europa. Tesis doctoral. http://www.tdx.cat/handle/10803/9700. [Fecha de la Consulta: 10-09-2013].

MUÑOZ, V. G. (2005). La educación para el empleo. Un criterio

pedagógico para la formación. Salamanca: Témpora.

OSUNA, S. (2008). Publicidad y consumo en la adolescencia. Icaria, Barcelona.

PEÑA, C. Y FABRETTI, C. (1990). La mujer en la publicidad. Instituto de la Mujer. Madrid.

PERRENOUD, PH. (1996). "La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: dos modelos de cambio". En Lomas, C. (coord) (2001). Mujer y Educación Perspectivas, 26 (3), pág. 549-569.

PHILLIPPI, A. Y AVENDAÑO, C. (2011). "Empoderamiento comunicacional: competencias narrativas de los sujetos". Comunicar, 36, pág. 61-68.

RODRÍGUEZ HOYOS, C. Y BELVER DOMÍNGUEZ, J.L. (2011). "La educación mediática de los/as educadores/as: Un proyecto de investigación-acción". Comunicación presentada al I Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital. La cultura de la participación, Segovia, 12 de octubre de 2011. Reproducido en Aparici, R.; García Matilla, A. y Gutiérrez, A. (Coord.) Actas del I Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital (2011). Universidad de Segovia. España.

RODRÍGUEZ HOYOS, C.; BELVER DOMÍNGUEZ, J.L. Y FUEYO GUTIÉRREZ, A. (2011). "Digital literacy in the curriculum of education profesionals. Innovating the initial training". Comunicación presentada a la VII Conferencia Internacional de Tecnologías de la Educación y la Comunicación en Educación, Braga, 13 de mayo de 2011. Reproducido en Actas da VII Conferencia Internacional de TIC na Educaçao (2011). Universidad de Minho. Portugal: Fundación para la Ciencia y la Tecnología.

WHITTY, G., POWER, S., Y HALPIN, D. (1999). La escuela, el estado y el mercado. Madrid: Morata.

ZULO, J. (1999). "¿Qué significa ser mujer? La construcción textual de la destinataria en las revistas argentinas". Revista iberoamericana de Discurso y Sociedad, 3. Barcelona: Gedisa.

Análisis de los valores sociales y de género en las imágenes de la publicidad gráfica a partir de la interpretación por los escolares de tercer ciclo de Primaria en el marco de la Educación Mediática

Aureliano Sáinz Martín
eo1samaa@uco.es
Universidad de Córdoba
Rafael Moreno Díaz
q92modir@uco.es
Universidad de Córdoba

Resumen

En los días actuales, ya nadie duda del poder de la publicidad ni de su capacidad para transmitir contenidos de diferentes naturalezas. Ayudada por variadas estrategias persuasivas, la publicidad no solo busca cumplir con su función primigenia de dar a conocer o promocionar un determinado producto, sino que, al mismo tiempo, intenta llevar a los potenciales consumidores a su terreno para conseguir la venta del objeto anunciado. Dentro de las estrategias empleadas en el

discurso publicitario se incluye la utilización de valores en los anuncios, cualidades que se asocian al objeto en su promoción y le dotan de significados que sus compradores desean asumir como propios. No obstante, estos valores, de los que la publicidad se sirve en diferentes campañas, deben ser analizados minuciosamente y conocidos por los estudiantes dentro del marco de la Educación Mediática pues, en muchas ocasiones, perpetúan estereotipos y creencias que deben ser cuestionados en una sociedad que aboga por la igualdad de derechos de ambos géneros. Por este motivo, y dentro del desarrollo de la Educación Mediática, en el presente trabajo, se aborda la interpretación de los modelos masculino y femenino del mundo publicitario que realiza el alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria a partir de los valores que asigna a ambos géneros.

Abstract

Nowadays, anyone questions about the power of publicity. Helped by differents persuasive strategies, publicity not only attempts to gain its primitive function of promoting certain products. At the same time, it tries to bring the potential customers round to its point of view to sale the announced object. The use of different moral values on the advertisements is included within these persuasive strategies; terms that go with the product during its promotion, and provide it meanings that the purchasers wish to assume as their own. However, these values used on different publicity campaigns should be thoroughly analyzed since, many times, it perpetuates stereotypes and beliefs that must be studied in a society that look for the equality of rights of both genders. By this way, and inside the development of the Media Education, in this work, the interpretation of the masculine and femenine models that realizes the student body of the third cycle of Primary Education at the advertising is approached from the values that it assigns to both genders.

Palabras clave: publicidad, persuasión, estereotipos de género, educación mediática.

KEYWORDS: ADVERTISING, PERSUASION, GENDER STEREOTYPES, MEDIA EDUCATION.

1. Introducción

La publicidad se ha instalado en nuestras vidas de manera inequívoca e incuestionable. Hoy, todo lo que compramos, vestimos o comemos se encuentra mediatizado por el fenómeno publicitario, que nos propone e, incluso, dicta modelos a seguir, y que inciden de algún modo en nuestros pensamientos y conductas (Rodrigo Martín, 2011). La publicidad, a través de diferentes estrategias persuasivas, persigue influir no solo en la actitud de compra sino también en el comportamiento de los ciudadanos en cuanto consumidores, pues, tal y como dice Sáinz (2002: 29), "todo mensaje publicitario lleva implícitas unas propuestas, más o menos intensas, de modos de conducta a través de los personajes, las escenas, las figuras o los textos". De igual modo, Racionero (2004: 296) nos alerta de que "la tendencia a adquirir productos por encima de las verdaderas necesidades no está cuestionada sino que se considera de 'buen gusto' la acción de consumir", actitud que es reforzada por los mecanismos persuasivos publicitarios y que, al mismo tiempo, la dota de un considerable poder pues, como apunta Eguizábal (2009: 253), "la publicidad se encarga de controlar el ocio, de dirigir el comportamiento en el ámbito de la intimidad. Nos explica cuándo y de qué manera se obtiene el obligatorio disfrute".

La publicidad es un medio válido y eficaz para transmitir información comercial, pero, al mismo tiempo, también lo es para ejercer un control de masas, es decir, una forma más de sancionar lo que es bueno o malo, lo aceptable y lo rechazable. Y es que, tal y como apunta Rey (2008: 14), la publicidad "se ve abocada a una incesante remodelación de su discurso, remodelación que lleva a cabo cada vez que surge una tendencia nueva, o aparece un cambio social, o se produce una transformación en las costumbres". Estas transformaciones, claro está, se producen en beneficio propio; nunca pensando en la importancia educativa de los valores sociales.

Dentro de los estereotipos que la publicidad contribuye a perpetuar socialmente se encuentran los que hacen referencia a los modelos masculino y femenino a partir de las imágenes insertas en los anuncios. Así, Correa, Guzmán y Aguaded (2000) o González i Paredes (2005) nos indican que el hombre sigue siendo representado en espacios abiertos, realizando actividades de riesgo y asociado a significados como conquistador, dominante y competitivo; mientras que a la mujer es ubicada dentro de espacios cerrados, realizando actividades domésticas o asociándose con frecuencia a valores como la belleza, el cariño o la fragilidad. Esta situación, años después, parece no haber cambiado mucho y aún hoy se siguen utilizando valores diferentes y contrapuestos a través de las imágenes publicitarias al mundo masculino y al mundo femenino, perpetuando así estereotipos asociados a ambos géneros.

Quizás en el mundo de los adultos se puedan relativizar los valores insertos en el discurso publicitario. Sin embargo, no debemos olvidar que dentro del público que recibe impactos publicitarios se encuentran niños y adolescentes que, carentes de herramientas que les permitan detectar las diferentes estrategias persuasivas utilizadas por los publicistas, asisten indefensos a la avalancha de anuncios seductores que se presenta ante sus ojos. En este sentido, y desde el marco de la Educación Mediática, se antoja fundamental que tanto el alumnado como el profesorado implicado en su formación, posea las herramientas necesarias para abordar el entramado discursivo de la publicidad. Si tenemos en cuenta las palabras de Aranda (2002: 111) para quien "la cultura popular, aquella que dicen de masas, debe entrar en las escuelas como representante de una manera de pensar, ver y enfrentarse al mundo a partir de la cual construir nuevos conocimientos" nos daremos cuenta de hasta qué punto es necesario conocer el funcionamiento y las potencialidades educativas de los diferentes medios de comunicación de masas. En palabras de Hague y Payton (2010: 4), la Educación Mediática "dota a los niños y los jóvenes de las habilidades, el conocimiento y la comprensión que les ayuda a tomar parte activa y plena en la vida social, cultural, económica, civil e intelectual, ahora y en el futuro".

2. Objetivo de la investigación

En la investigación se pretende conocer los valores que los escolares de tercer ciclo de Educación Primaria asocian con los protagonistas, masculinos y femeninos, de seis anuncios de publicidad gráfica de temáticas próximas a sus intereses: automóviles, telefonía móvil y ropa deportiva.

Una vez conocidos los valores predominantes, se trataría de saber si los estereotipos asociados a los géneros masculino y femenino continúan en la mente de los escolares o, por el contrario, hay una tendencia a la superación de esquemas de tipo sexista.

3. Metodología de trabajo

La investigación se llevó a cabo durante el curso escolar 2011-2012, contando con la participación del alumnado del tercer ciclo de un centro de Educación Primaria de Córdoba. En total fueron 83 participantes: 45 estudiantes de 5º curso y 38 estudiantes de 6º curso.

Como método de indagación se utilizó el aportado por Sáinz (2002) en el sentido de que para llevar a cabo la interpretación de los valores asociados a las figuras masculina y femenina en los mensajes icónicos se ofrezca a los sujetos una relación de valores contrapuestos en un cuestionario, de modo que al observar el anuncio proyectado en pantalla elijan aquel que consideren que se adecúa más a lo que cada uno piensa de manera espontánea. Así, el cuestionario ofrecido, para cada uno de los seis anuncios, constaba de 20 valores contrapuestos, expresados, según el caso, en masculino o femenino.

Puesto que fueron 6 anuncios (más abajo numerados del número 1 al 6), tres con protagonistas masculinos y otros tres femeninos, en total nos encontramos con 120 respuestas por cada participante y con un total de 9.960 valores elegidos por el alumnado de 5º y 6 cursos.

Una vez codificadas las respuestas, se procedió al análisis cuantitativo de la muestra, con la intención de identificar si los valores asociados a los géneros masculino y femenino continúan como este-

reotipos en la mente de los escolares o, por el contrario, existe una tendencia a la superación de esquemas sexistas.

FIGURA 1. AUTOMÓVIL: PERSONAJE MASCULINO



FIGURA 2. AUTOMÓVIL: PERSONAJE FEMENINO



FIGURA 3. TELEFONÍA MÓVIL: PERSONAJE MASCULINO



FIGURA 4. TELEFONÍA MÓVIL: PERSONAJE FEMENINO



FIGURA 5. DEPORTE: PERSONAJE MASCULINO



FIGURA 6. DEPORTE: PERSONAJE FEMENINO



4. Análisis y resultados

Para favorecer el análisis y la comprensión de los resultados, se estudian por separado las respuestas de cada una de las veinte parejas de valores contrapuestos que componen el cuestionario. Así, una vez finalizado el proceso, estaremos en disposición de conocer

cuáles son los valores presentes en los anuncios publicitarios a través de las respuestas dadas por el alumnado.

4.1. Anuncios automóviles

TABLA I. RESULTADOS DE ANUNCIOS DE AUTOMÓVILES.

Pregunta/Valores	**Valor1H**	**Valor2H**	**Valor1M**	**Valor2M**
1. Valiente /Cobarde	100%	0%	75%	25%
2. Débil /Fuerte	2%	98%	80%	20%
3. Ganador /Perdedor	98%	2%	96,5%	3,5%
4. Seguro /Inseguro	93,5%	6,5%	91,1%	8,9%
5. Sumiso /Dominante	7,7%	92,3%	51,9%	48,1%
6. Atrevido /Tímido	97,4%	2,6%	73,4%	26,6%
7. Rebelde /Obediente	75,3%	24,7%	40,5%	59,5%
8. Joven /Mayor	78,4%	21,6%	93,5%	6,5%
9. Serio /Alegre	69,6%	30,4%	0%	100%
10. Nervioso /Tranquilo	13%	87%	11%	89%
11. Sincero /Falso	50, 6%	49,4%	89,6%	10,4%
12. Responsable /Despreocupado	41,7%	58,3%	72,3%	27,7%
13. Individualista /Solidario	80,7%	19,3%	30,2%	69,8%
14. Sensual /Recatado	82,6%	17,4%	89,6%	10,4%
15. Egoísta /Generoso	65,4%	34,6%	8,9%	91,1%
16. Hogareño /Callejero	25,6%	74,4%	50,6%	49,4%
17. Cariñoso /Frío	19,2%	80,8%	94,9%	5,1%
18. Educado /Descortés	46,8%	53,2%	96,2%	3,8%
19. Duro /Suave	92,3%	7,7%	14,1%	85,9%
20. Agresivo /Pacífico	69,6%	30,4%	6,3%	93,7%

Tras analizar las respuestas obtenidas para el anuncio de la marca Citroën, se aprecian diferencias superiores al 50% sobre sus opuestos en los valores valiente, fuerte, ganador, seguro, dominante, atrevido, rebelde, joven, tranquilo, individualista, sensual, frío y duro. Del mismo modo, los valores serio, egoísta, callejero y agresivo superan en más de un 30% de las elecciones obtenidas a su término

contrario. Y al mismo tiempo, los valores despreocupado, sincero y descortés superan, aunque en proporciones inferiores al 30% a sus antónimos.

Respecto al anuncio de la marca Lexus, en 14 de las 20 parejas de valores contrapuestos, las diferencias superan el 50%. Así, el alumnado suele asociar a la mujer los valores valiente, débil, ganadora, segura, joven, alegre, tranquila, sincera, sensual, generosa, cariñosa, educada, suave y pacífica. De manera similar, los términos atrevida, responsable y solidaria superan en más de un 30% a sus antónimos en las respuestas dadas por el alumnado. Y, al igual que ocurría anteriormente, únicamente tres parejas de valores contrapuestos se diferencia en menos de un 30%, destacando los términos sumisa, obediente y hogareña a la hora de referirse al género femenino.

Comparando ahora los dos anuncios observamos que, mientras que el hombre obtiene mayores porcentajes en valores como valiente, fuerte, dominante, atrevido, serio, individualista, callejero, frío, duro o agresivo, la muestra participante suele asociar a la mujer los valores débil, joven, alegre, tranquila, sincera, responsable, solidaria, generosa, cariñosa, educada, suave y pacífica, al mismo tiempo que en casos como valentía o atrevimiento obtienen puntuaciones inferiores al anuncio de género masculino. Como puede verse, estos valores son diferentes a los anteriores y, al mismo tiempo, nos muestran ciertas diferencias a la hora de interpretar la imagen masculina y femenina que ofrece la publicidad.

4.2. Anuncios telefonía móvil

TABLA II. RESULTADOS DE ANUNCIOS DE TELEFONÍA MÓVIL.

Pregunta/Valores	**Valor1H**	**Valor2H**	**Valor1M**	**Valor2M**
1. Valiente /Cobarde	93,5%	6,5%	73,4%	26,6%
2. Débil /Fuerte	6,5%	93,5%	54,5%	45,5%
3. Ganador /Perdedor	97,4%	2,6%	94,9%	5,1%
4. Seguro /Inseguro	87,1%	12,9%	84,8%	15,2%
5. Sumiso /Dominante	14,3%	85,7%	33,4%	66,6%

6. Atrevido /Tímido	90,7%	9,3%	81%	19%
7. Rebelde /Obediente	82,4%	17,6%	74%	26%
8. Joven /Mayor	58,4%	41,6%	92,3%	7,7%
9. Serio /Alegre	94,8%	5,2%	74,3%	25,7%
10. Nervioso /Tranquilo	37,7%	62,3%	11,9%	88,1%
11. Sincero /Falso	37,7%	62,3%	57,1%	42,9%
12. Responsable /Despreocupado	28,5%	71,5%	41,5%	58,5%
13. Individualista /Solidario	80,7%	19,3%	71,7%	28,3%
14. Sensual /Recatado	64,1%	35,9%	85,7%	14,3%
15. Egoísta /Generoso	77,9%	22,1%	7,7%	92,3%
16. Hogareño /Callejero	14,4%	85,6%	28,2%	71,8%
17. Cariñoso /Frío	16,6%	83,4%	89,6%	10,4%
18. Educado /Descortés	33,7%	66,3%	59,7%	40,3%
19. Duro /Suave	93,5%	6,5%	54,4%	45,6%
20. Agresivo /Pacífico	75,6%	24,4%	48,7	51,3%

En las respuestas obtenidas para el anuncio de Motorola protagonizado por el modelo masculino se obtienen diferencias superiores al 50% sobre sus opuestos en los valores valiente, fuerte, ganador, seguro, dominante, atrevido, rebelde, serio, individualista, egoísta, callejero, frío, duro y agresivo. Asimismo, en los valores como tranquilo, falso, despreocupado, sensual y descortés las diferencias superan en más de un 20% a sus antónimos, quedando únicamente la pareja joven- mayor con una diferencia inferior al 20% a favor del primero.

Respecto al anuncio de la misma marca protagonizado por una modelo femenina se aprecian diferencias superiores al 50% sobre sus contrarios en los valores ganadora, segura, atrevida, joven, tranquila, sensual, generosa y cariñosa. Sin embargo, la estética utilizada para representar a la mujer en este anuncio hace que se obtengan diferencias inferiores al 50% sobre sus opuestos en los valores valiente, dominante, rebelde, seria, individualista y callejera; e inferiores al 20% en los términos débil, sincera, despreocupada, educada, dura y pacífica.

No obstante, y a pesar de la representación ligeramente andrógina utilizada en el anuncio femenino, al comparar ambos observamos

diferencias significativas entre uno y otro. Así, el hombre obtiene mayores porcentajes en los valores valiente, fuerte, rebelde, serio, individualista, egoísta, callejero, frío, duro y agresivo, mientras que a la mujer se le asocian los valores como joven, tranquila, sensual, generosa y cariñosa.

4.3. Anuncios ropa deportiva

TABLA III. RESULTADOS DE ANUNCIOS DE ROPA DEPORTIVA

Pregunta/Valores	**Valor1H**	**Valor2H**	**Valor1M**	**Valor2M**
1. Valiente /Cobarde	87,1%	12,9%	33,4%	66,6%
2. Débil /Fuerte	5,4%	94,6%	94,7%	5,3%
3. Ganador /Perdedor	98,7%	1,3%	38,5%	61,5%
4. Seguro /Inseguro	91,7%	8,3%	39,5%	60,5%
5. Sumiso /Dominante	12,5%	87,5%	78,7%	21,3%
6. Atrevido /Tímido	97,4%	2,6%	64,5%	35,5%
7. Rebelde /Obediente.	79,5%	20,5%	37,4%	62,6%
8. Joven /Mayor	78,4%	21,6%	93,5%	6,5%
9. Serio /Alegre	75,8%	24,2%	0%	100%
10. Nervioso /Tranquilo	37,7%	62,3%	11,9%	88,1%
11. Sincero /Falso	53,7%	46,3%	90,8%	9,2%
12. Responsable /Despreocupado	41,7%	58,3%	72,3%	27,7%
13. Individualista /Solidario	81,7%	18,3%	29,8%	70,2%
14. Sensual /Recatado	64,3%	35,7%	86,1%	13,9%
15. Egoísta /Generoso	64,7%	35,3%	7,9%	92,1%
16. Hogareño /Callejero	25,6%	74,4%	60,6%	39,4%
17. Cariñoso /Frío	19,2%	80,8%	94,9%	5,1%
18. Educado /Descortés	46,8%	53,2%	96,2%	3,8%
19. Duro /Suave	92,3%	7,7%	14,1%	85,9%
20. Agresivo /Pacífico	69,9%	30,1%	6,3%	93,7%

En los resultados obtenidos para el primer anuncio de Reebok, se aprecia que en doce de las parejas de valores contrapuestos que componen el cuestionario existen diferencias superiores al 50% en

los valores *valiente*, *fuerte*, *ganador*, *seguro*, *dominante*, *atrevido*, *rebelde*, *joven*, *serio*, *individualista*, *frío* y *duro*. Asimismo, los valores *tranquilo*, *sensual*, *egoísta*, *callejero* y *agresivo* obtienen puntuaciones superiores al 20% que sus opuestos; mientras que únicamente tres valores: *sincero*, *despreocupado* y *descortés* presentan un porcentaje de elección inferior al 20% respecto a sus contrarios. Sin embargo, en relación a las respuestas dadas por el alumnado al anuncio de la marca Reebok protagonizado por una mujer, se aprecian diferencias significativas en doce parejas de valores contrapuestos. Concretamente, *débil*, *sumisa*, *joven*, *alegre*, *tranquila*, *sincera*, *sensual*, *generosa*, *cariñosa*, *educada*, *suave* y *pacífica* obtienen puntuaciones superiores al 50% en comparación a sus opuestos. Asimismo, en las siete parejas de valores contrapuestos restantes, los términos *cobarde*, *perdedora*, *insegura*, *atrevida*, *obediente*, *responsable*, *solidaria* y *hogareña* son elegidos en porcentajes superiores al 20% que sus antónimos.

Por lo que respecta a la comparación entre ambos anuncios, se aprecia la tendencia a asociar al modelo masculino los valores valiente, fuerte, ganador, seguro, dominante, atrevido, rebelde, frío o duro, mientras que para la mujer se eligen con mayor frecuencia los valores pacífica, hogareña, generosa, solidaria o sincera, además de los opuestos a los elegidos para el género masculino. Por tanto, estos resultados, junto a los obtenidos anteriormente, nos muestran la influencia que la publicidad tiene en la construcción de la imagen de género, asociando unos determinados valores al género masculino y otros, normalmente opuestos, al género femenino.

5. Conclusiones

Los resultados descritos en el apartado anterior nos conducen a unas conclusiones que se deducen de las respuestas dadas por los sujetos que han participado en la investigación. En primer lugar, podemos afirmar que la presencia de valores sociales y de género dentro de la imagen publicitaria es un hecho constatable. De este modo, y a partir del análisis de las respuestas obtenidas en nuestra

investigación, se ha comprobado la aceptación general de valores genéricos que socialmente se entienden como positivos, como pueden ser *ganador*, *seguro*, *valiente*, *atrevido*, *joven*, *sensual*, *sincero* o *moderno*. Esta aceptación no hace sino reafirmar que el discurso publicitario no puede entenderse sin la componente persuasiva que se estudia detenidamente por parte de las compañías y las agencias publicitarias para hacer más atractivos sus productos. Y la estrategia de persuasión publicitaria se elabora, tal como se ha apuntado, excluyendo las posibles interpretaciones negativas que pudieran insinuarse en el mensaje publicitario, de ahí que los sujetos de la investigación no apuntaran valores negativos como pudieran ser perdedor, inseguro, cobarde, recatado, mayor, falso o anticuado.

Asimismo, a partir de las respuestas obtenidas, podemos afirmar que el alumnado no solo utiliza valores diferentes para referirse a uno u otro género, sino que mediante ellos se reproducen modelos o estereotipos que contribuyen a mantener las diferencias entre hombre y mujer. En este sentido, los sujetos encuestados suelen otorgar puntuaciones más altas en los anuncios protagonizados por el modelo masculino en los valores *valiente*, *fuerte*, *ganador*, *seguro*, *dominante*, *atrevido*, *rebelde*, *serio*, *nervioso*, *despreocupado, individualista*, *egoísta*, *callejero*, *frío*, *descortés*, *duro* y *agresivo*. Sin embargo, en aquellos anuncios cuya protagonista es un personaje femenino, los valores con mayor presencia son *cobarde*, débil, *perdedora*, *insegura*, *sumisa*, *recatada*, *obediente*, *alegre*, *tranquila*, *responsable*, *solidaria*, *hogareña*, *cariñosa*, *educada*, *suave* y *pacífica*. Estos resultados nos llevan a pensar que las imágenes publicitarias de los modelos masculinos y femeninos reiteran en los estereotipos fuertemente arraigados en el imaginario colectivo.

Como tercera conclusión, se ha podido comprobar el nivel de asignación de valores a los modelos masculino y femenino publicitarios por parte de la muestra participante. Las respuestas dadas a los seis anuncios propuestos nos llevan a concluir que, por un lado, los escolares muestran cierta homogeneidad en las respuestas aportadas para cada uno de los anuncios. Así, coinciden en la identificación de valores asociados al éxito, como son la *modernidad*, la *victoria*, la *seguridad* o la *sensualidad* en todos los anuncios. Por otro lado, compro-

bamos cómo determinados valores son elegidos para los anuncios protagonizados por modelos masculinos y otros, normalmente los opuestos, se reservan para las imágenes protagonizadas por personajes femeninos.

Llama finalmente la atención que el fenómeno publicitario, a pesar de estar presente en multitud de medios de comunicación accesibles al público adolescente, mantenga en sus propuestas valores con contenido sexista, sin atender a las demandas sociales en el sentido de evitar los estereotipos especialmente ligados a la imagen femenina, aún sabiendo sus autores que el discurso publicitario ejerce una fuerte influencia en gran parte de la población, de modo muy especial entre los escolares, niños y adolescentes, que forman un sector fascinado por los modelos publicitarios. Por tanto, una vez llegados a este punto, nos reafirmamos en la importancia que la Educación Mediática tiene tanto en la formación como en el desarrollo del alumnado.

6. Referencias bibliográficas

ARANDA, D. (2002). "Educación mediática y aprendizaje significativo: una relación beneficiosa". *Comunicar*. Núm. 18, pág. 111-116.

CORREA, R., GUZMÁN, M. D. Y AGUADED, I. (2000). *La mujer invisible. Una lectura disidente de los mensajes publicitarios*. Huelva: Grupo Comunicar.

EGUIZABAL, R. (2009). *Industrias de la conciencia. Una historia social de la publicidad en España (1975- 2009),* Barcelona: Pirámide.

GONZÁLEZ I PAREDES, J. (2005). Usos actuales del marketing sensual. Iconos femeninos en la publicidad de hoy. Barcelona: Granica.

HAGUE, C Y PAYTON, S. (2010). Digital literacy across the curriculum. Futurelab, Bristol.

REY, J. (ed.) (2008). *Publicidad y sociedad. Un viaje de ida y vuelta*. Sevilla: Comunicación Social.

RACIONERO, F. (2004). "Publicidad subliminal". *ED.UCO*. Núm. 3, pág. 295-316.

RODRIGO MARTÍN, L. (2011). Publicidad, innovación y conocimiento. Zamora: Comunicación Social.

SÁINZ, A. (2002). ¡Mírame! Teoría y práctica de los mensajes publicitarios. Madrid: Eneida.

Cooperación de alumnado de educación secundaria europeo en un proyecto de educación mediática y ciudadanía

Blas Segovia Aguilar
bsegovia@uco.es
Fac. Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba
Carmen Pavón Vázquez
IES Sácilis de Pedro Abad-Córdoba
Flora Racionero Siles
Fac. Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba

Resumen

La presente experiencia es de carácter internacional y se ha desarrollado durante dos cursos escolares (2011 a 2013) en centros de educación secundaria de seis países europeos (Italia, Turquía. Portugal, Eslovaquia, Polonia y España) y está coordinada por el instituto "Sácilis" de Pedro Abad (Córdoba), dentro del marco de los proyectos Comenius.

La finalidad principal del proyecto ha sido crear un espacio de colaboración y reflexión sobre dos elementos medulares de la educación del siglo XXI: la creación audiovisual y la educación para la ciudadanía, utilizando como lengua de trabajo y comunicación el

inglés, de ahí que el título del mismo sea "*Human Rights And Digital Literacy For Young Europeans*".

Para ello, el alumnado ha trabajado en torno a los Derechos de la Infancia realizando producciones en vídeo que se intercambian entre los centros educativos de los diversos países a través de la plataforma *eTwining* para poder comprender los diversos puntos de vista de los jóvenes participantes.

Además del profesorado de los centros participantes, también han colaborado en el desarrollo del proyecto familias del alumnado, profesorado de la Universidad de Córdoba y las entidades locales.

En la presente comunicación analizamos los procesos de cooperación que se han producido en los encuentros internacionales entre el alumnado de las diferentes nacionalidades y el profesorado participante. Igualmente analizamos las producciones realizadas en dichos encuentros.

Describimos las estrategias seguidas para la elaboración de los cortometrajes, pues en el proyecto se ha priorizado dar importancia a los procesos, a la vez que a los productos finales y la mediación pedagógica del profesorado.

Finalmente, planteamos los aspectos destacables y mejorables de la experiencia, desde las aportaciones que han realizado el profesorado, las familias y el alumnado del centro español.

1.- Proyecto Comenius "Derechos Humanos y Alfabetización Digital para Jóvenes Europeos.

1.1. Proyectos Comenius

Las asociaciones escolares Comenius tienen por objeto reforzar la dimensión europea de la educación y favorecer especialmente la movilidad del alumnado y profesorado, así como la cooperación entre los centros educativos en Europa. Atienden a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todos los participantes en la educación infantil, primaria y secundaria, así como de los centros y

organizaciones que imparten esa educación. Los proyectos ofrecen al alumnado y al profesorado de los diferentes países la oportunidad de trabajar juntos en uno o más campos temáticos de interés mutuo. Entre sus objetivos se destacan el fomento entre jóvenes y personal educativo de la comprensión de la diversidad de culturas y lenguas europeas y del valor de esa diversidad; para ello apoya el desarrollo de pedagogías y prácticas de aprendizaje innovadoras y basadas en las tecnologías de la información y la comunicación.

El Programa de Aprendizaje Permanente de la Unión Europea (PAP) cuenta con cuatro programas, siendo uno de ellos el Programa Comenius. El Organismo Autónomo de Programas Europeos, adscrito al ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, gestiona la participación española en el PAP. En los proyectos Comenius hay dos tipos de asociaciones escolares: bilaterales y multilaterales. Las asociaciones multilaterales, son las que incluyen centros educativos de, al menos, tres países participantes en el Programa de Aprendizaje Permanente de la Unión Europea (PAP).

1.2. El proyecto "Derechos Humanos y Educación Mediática para Jóvenes Europeos".

El Programa Comenius analizado en esta comunicación es un Programa Multilateral que engloba a centros de secundaria de 6 países europeos: Italia, Turquía, Polonia, Eslovaquia, Portugal y España, y se ha venido desarrollando durante los cursos 2011 a 2013. Las áreas que fundamentalmente se han trabajado con este proyecto son: TIC, Lenguas Extranjeras y Educación para la Ciudadanía. La lengua de trabajo ha sido el inglés. El título -"Human Rights and Digital Literacy for Young Europeans"- refleja dos de los elementos medulares que articulan el proyecto: el conocimiento y reflexión de los Derechos de la Infancia en cada uno de los contextos participantes y la representación y difusión que los escolares hacen de los mismos a través de los nuevos medios de comunicación. Este segundo aspecto ha contribuido a la introducción y desarrollo de la

educación mediática en los espacios curriculares del plan de estudios, aunque sea de una manera tangencial.

En este proyecto el alumnado y el profesorado participante trabaja en torno a los Derechos de la Infancia realizando producciones en vídeo que se intercambian entre los centros educativos de los diversos países para analizar los diversos puntos de vista de las y los jóvenes europeos.

Las actividades se han planificado en dos escenarios diferentes: a) las realizadas en los diferentes centros educativos participantes durante los dos cursos escolares en los que se ha desarrollado el proyecto que han propiciado la realización de más de 30 cortometrajes entre todos ellos; y b) las realizadas en los encuentros internacionales, que han posibilitado la producción de seis cortometrajes.

El instituto de cada país ha tenido una coordinadora, siendo la española la coordinadora general del proyecto. Para la planificación de actividades y ajustes del proyecto se han celebrado seis reuniones de coordinación, una en cada uno de los países implicados. A los encuentros han acudido las coordinadoras, el profesorado y un grupo de alumnos de los distintos países. Por lo tanto, ha sido necesario establecer dos niveles de coordinación:

- El internacional, entre las coordinadoras de los diferentes países participantes para planificación de las reuniones internacionales y el seguimiento del proyecto (se analizará en el apartado 2)
- El nacional, para el desarrollo de las actividades en cada uno de los centros educativos.

1.3 eTwinning como plataforma de virtual de colaboración

La iniciativa *eTwinning* se integra desde 2007 en el Programa de Aprendizaje Permanente como medida de acompañamiento Comenius. Promueve la colaboración escolar en Europa utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y apoya a docentes y centros escolares de cualquier nivel anterior a la

Universidad prestándoles las herramientas y los servicios necesarios que faciliten su asociación para trabajar en común cualquier tema del ámbito escolar.

eTwinning está coordinado a nivel europeo por el Servicio Central de Apoyo, con sede en Bruselas, y en cada país por un Servicio Nacional de Apoyo dependiente, en el caso de España, del Ministerio de Educación. En *eTwinning* participan actualmente cerca de 40 países europeos.

eTwinning, TwinSpace y el Proyecto

eTwinning ha sido la plataforma utilizada en este Proyecto. Este portal ha permitido utilizar un amplio abanico de herramientas TIC con las que desarrollar de forma colaborativa el proyecto. Con cada proyecto *eTwinning*, se pone a disposición de los docentes socios el *TwinSpace*, un espacio de trabajo colaborativo que ha facilitado y propiciado la colaboración, la comunicación, la participación y la interacción entre el alumnado y el profesorado participante a través de herramientas tanto de colaboración como de gestión de contenido: foro, blog, wiki, chat, galería de imágenes, biblioteca de documentos, visualizador de contenidos web y espacios como el rincón del alumnado o la sala del profesorado... En el archivo de documentos y la galería de imágenes es donde se han alojado todos los materiales elaborados.

TwinSpace ha hecho posible la puesta en práctica de una peculiar comunidad virtual de aprendizaje entre el alumnado y el profesorado. En *TwinSpace* hay una parte pública, a la que puede acceder cualquiera, y una parte privada. En la privada, cada coordinador daba de alta al alumnado y al profesorado de su país participante en el proyecto para que pudieran participar e interactuar entre ellos: comunicándose, opinando, subiendo sus aportaciones, viendo las de los demás y utilizando las distintas herramientas TIC. También podían invitar a otras personas que pudieran estar interesadas en el proyecto (profesorado del Centro, de otros centros, de la universidad)

2.- Los encuentros internacionales: procesos de cooperación y producción audiovisual

Una de las actividades más destacadas del proyecto ha sido la de la creación audiovisual de los jóvenes en los encuentros internacionales, pues ha supuesto el reto de trabajar cooperativamente un grupo heterogéneo de alumnado y profesorado de diferentes países para conseguir un producto final, este caso un corto en formato vídeo. La videocreación es una de las actividades más sugerentes, motivadoras y complejas para el desarrollo y conocimiento de los lenguajes audiovisuales (Segovia, 2012) favoreciendo el desarrollo de la narrativa audiovisual. Además exige de la colaboración de todos los participantes para la consecución de la tarea final: el cortometraje.

El análisis que realizamos se centra en los procesos de cooperación en los encuantros internacionales y es similar al resto de las actividades que se han desarrollado en los escenarios nacionales.

2.1. Modelo organizativo

En los encuentros internacionales se han desarrollado dos tipos de actuaciones por parte del alumnado y profesorado participante:

a.- El profesorado coordinador mantenía reuniones en las que se revisaba la marcha del proyecto, las actividades realizadas en cada uno de los países y se planificaban las que se harían en el trimestre siguiente. También se analizaban aspectos como la evaluación, los ajustes que había que incorporar al proyecto, los aspectos mejorables y los aspectos necesarios para el siguiente encuentro: temas, lugar, fechas...etc.

b.- El profesorado que no participa en las reuniones de planificación colabora con el alumnado en la elaboración de sus vídeos, coordinando cada uno de los tres equipos internacionales que se han formado en cada encuentro, de forma que esta responsabilidad ha sido asumida por dos profesores de diferentes países en cada equipo de trabajo.

2.2.- Creaciones audiovisuales internacionales.

Se han producido seis cortometrajes en los que participaron aproximadamente más de 100 alumnos y alumnas de seis países diferentes.

TABLA 1: CRONOGRAMA DE ENCUENTROS INTERNACIONALES Y ACTIVIDADES DESARROLLADAS.

Encuentro	**Curso**	**Actividades**	**Cortometrajes**
Turquía	Octubre 2011	Planificación actividad	Equipo A: S.O.S Equipo B: Green team Equipo C: European Youth & Human Rights
Italia	Marzo 2012	Preproducción	
España	Mayo 2012	Producción Montaje	
Eslovaquia	Octubre 2012	Preproducción	Equipo A: Dream of a young artist Equipo B: Identity card Equipo C: A new hope
Portugal	Marzo 2013	Producción	
Polonia	Junio 2013	Montaje	

En las sesiones de trabajo de preproducción el alumnado ha elegido el tema, creado el argumento y un guión técnico; en las de producción se han dedicado a realizar la puesta en escena, la filmación y se ha grabado un *making-of*. En las sesiones de post-producción se ha elaborado el montaje, la banda sonora (si era el caso) y el subtitulado en inglés.

2.3. Modelo pedagógico: El trabajo por proyectos.

El modelo pedagógico seguido en el desarrollo del proyecto ha intentado propiciar la práctica de la integración curricular de las actividades planificadas. Dada la diversidad de los sistemas educativos de los países participantes y de las diferentes culturas escolares y profesionales de las instituciones, la posibilidad de practicar un modelo pedagógico y una metodología similar se ha convertido en un reto a veces insuperable. De ahí que se haya puesto un mayor

énfasis en la consecución de objetivos y desarrollo de determinadas competencias y en los productos finales.

Uno de los elementos definitorios, en cuanto a la metodología, ha sido el de enfatizar el trabajo cooperativo entre el alumnado participante. El aprendizaje cooperativo, según Johnson, Johnson & Holubec (1999) supone el "empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás". De acuerdo con Pujolás (2008) la cooperación supone plantear estructuras de aprendizaje donde hay un cambio sustancial en las formas de interacción entre nuestro alumnado: compartir tareas entre todos contribuye al logro de una meta común para el equipo. El aprendizaje personal se conseguirá sólo si todos y cada uno de los miembros lo han conseguido también. Por ello, en las actividades de los encuentros internacionales el alumnado y profesorado han puesto en práctica formatos de participación guiada, tal y como los denomina Rogoff (1993), para elaborar una serie de tareas de creación literaria, guionización, filmación y edición en audio y vídeo, que cristalizan en la producción internacional que se difunde a través de la plataforma *TwinSpace*[2].

El otro elemento metodológico a destacar ha sido el de estructurar la actividad siguiendo el modelo de proyectos de trabajo. Los proyectos de trabajo son una forma de organizar la actividad de aprendizaje de forma que los conocimientos necesarios para la comprensión del problema no se organizan de forma rígida, ni en función de unas referencias disciplinares preestablecidas o de una homogeneización del alumnado. Para el desarrollo de un proyecto de trabajo es necesario establecer un eje organizador, la definición de un concepto o un problema general o particular o una temática que merezca la pena ser tratada por sí misma.

En nuestro caso, el proyecto de trabajo ha significado explorar las relaciones existentes entre diferentes ramas del saber de las ciencias sociales, tales como la historia, la antropología, las ciencias de la

2. Se pueden visionar las producciones realizadas en: http://new-twinspace.etwinning.net/c/portal/layout?p_l_id=18819245

comunicación, la filosofía, la educación y las lenguas. De ellas se ha nutrido necesariamente el alumnado para reflejar en sus producciones diversas historias que aunque referencian hechos y situaciones del contexto cercano, lo hacen con la intencionalidad y el deseo de trascenderlo hacia una dimensión más amplia: la del espacio europeo en el que está inscrito el proyecto.

2.4.- Cooperación del alumnado en las actividades de los encuentros internacionales.

Durante cada curso se han celebrado tres encuentros, por lo que han sido seis encuentros en total.

En cada encuentro internacional han participado una media de tres profesores y tres alumnos por país, congregándose en el mismo, aproximadamente, dieciocho profesores y otros tantos alumnos, aunque el número de alumnado del país donde se celebraba el encuentro siempre ha sido mayor. La actividad se ha desarrollado en varias sesiones planificadas durante los cinco días de duración del encuentro internacional.

El alumnado distribuido de forma heterogénea, desde el criterio de la nacionalidad, ha formado tres equipos coordinados por profesorado de diferentes países. Cada uno de los equipos debía abordar la producción de una microhistoria para grabarla en vídeo tomando como base uno de los derechos de la Declaración de los Derechos de la Infancia. Todo el proceso se estructura en tres fases, cada una de las cuales se abordan en uno de los encuentros internacionales, de tal forma que en el primero se aborda la fase de preproducción, en el segundo la del rodaje y en el tercero la de montaje. Hemos de destacar que el idioma del proyecto ha sido el inglés, por lo que la comunicación entre los participantes en las actividades se ha visto mediatizada por el grado de competencia comunicativa del alumnado en esta lengua.

De acuerdo con Johnson et *al.* (1999), existen cinco dimensiones básicas que caracterizarían a un grupo de trabajo cooperativo, que utilizaremos para analizar los procesos de cooperación que se han dado en los procesos de realización de la tarea:

Interdependencia positiva: Los miembros de cada grupo deben de tener claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo benefician a él mismo sino también a los demás miembros. En este sentido, las interacciones del alumnado de diferentes países para realizar una tarea se han visto reforzadas por aspectos como:

- La realización de las actividades en un contexto singular. Alumnado con culturas diferentes en un espacio escolar diferente con una organización de los tiempos diferentes a los típicamente escolares.
- La identificación clara de la finalidad de la tarea. Cada uno de los equipos debía aportar una parte del trabajo indispensable para la consecución del producto final: el cortometraje. En nuestro caso, la convicción del alumnado de que las actividades forman parte de un proceso necesario para la materialización del cortometraje ha sido un elemento facilitador de la interdependencia positiva.
- El enfoque inclusivo de la heterogeneidad de los componentes y sus aprendizajes previos que ha hecho posible la necesaria la adecuación de los componentes de forma que cada cual ha podido aportar ideas y trabajo con ayuda de los otros.
- La preponderancia de un enfoque educomunicativo (Prieto Castillo, 2004) de la actividad y el acompañamiento pedagógico del profesorado participante.

Responsabilidad individual y de equipo. Cada uno de los miembros es responsable de hacer su trabajo personal sin olvidarse de las tareas del equipo. El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos y cada miembro debe ser capaz de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. El modelo de tarea propuesta exige la conclusión de la actividad para poder realizar la siguiente fase. Sin la conclusión, por ejemplo del rodaje, es imposible realizar el montaje audiovisual, por lo que la propia estructura de la producción audiovisual motiva a la conclusión de cada una de las microtareas necesarias para la confección del todo.

Interacción estimuladora, preferentemente cara a cara. El alumnado debe realizar conjuntamente una tarea en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender. En este aspecto, el hecho de que la participación en la actividad se realizase en un país diferente al propio, en un contexto escolar peculiar ha resultado ser elemento motivador en este sentido. De igual manera, el trabajar con tecnologías y con lenguajes audiovisuales ha resultado altamente motivador.

Gestión interna del equipo: Supone establecer un plan de trabajo para conseguir un funcionamiento efectivo del equipo: reparto de tareas, delimitación de tiempos y espacios, toma de decisiones, resolución de conflictos, roles que pueden desempeñar, etc., que implica la puesta en práctica de las habilidades interpersonales necesarias para funcionar como parte de un equipo. Este aspecto ha dependido, en primer lugar, del profesorado coordinador de las actividades del país receptor y, en un segundo lugar, de los que han participado con los escolares en el desarrollo de las actividades programadas.

Evaluación crítica de los resultados y del proceso: Este aspecto ha sido el que menos atención ha merecido por parte de los participantes. El hecho de que el proceso de producción del cortometraje se realice a lo largo de un curso escolar, en tres escenarios diferentes y con alumnado diferente ha dificultado la atención prioritaria a este enfoque de evaluación de los procesos. Además, en cada uno de los encuentros el tiempo para el desarrollo de las actividades ha sido escaso, por lo que la revisión del trabajo se ha trasladado a otro momento.

3.- Modelo e instrumentos de evaluación

Colectivamente se crearon diversos instrumentos para la evaluación del proyecto que se aplicaron por parte de cada uno de los países participantes:

- Un cuestionario para evaluar cada uno de los encuentros internacionales celebrados en los distintos países.
- Tres modelos de cuestionarios diferentes para aplicar a familias, alumnado y profesorado del centro, aunque no estuviesen directamente implicados en el proyecto. Se aplicaron al final de cada uno de los dos cursos que duró la experiencia. En el caso del centro español se completó con una valoración y estadísticas.
- Las acciones que cada uno de los equipos nacionales han creído oportunas. En España se hicieron también valoraciones trimestrales y finales tanto en claustro como en las sesiones del consejo escolar.
- Cada país realizó al final del primer curso un informe intermedio y al finalizar el proyecto ha elaborado un informe final. Ambos han sido trasladados a las diferentes agencias nacionales.

4.- Resultados y difusión

Los resultados de un proyecto tan ambicioso, de dos años de duración, han sido muy variados pues no se circunscriben a las producciones audiovisuales realizadas. Los procesos que se han desarrollado han sido complejos y están pendientes de vaoración en el informe final. No obstante, como avance de los mismos podemos puntualizar diversos ámbitos que han de tenerse en consideración.

1. Producciones audiovisuales: se han realizado alrededor de ..... cortometrajes sobre el tema "Derechos de la Infancia" editados en un DVD y alojdos en la plataforma.
2. Impacto de las actividades en la esfera internacional: participación en certámenes nacionales e internacionales, como "Pural +, 16th annual Do It Your Damn Self Film Festival (Cambridge); o el certamen de cortos "Isaac Albéniz" de Málaga (España)

3. Difusión de la experiencia en ámbitos académicos: comunicaciones en congresos (I Congreso Internacional de Educación Mediática, II Congreso Estatal sobre Formación sobre Formación del Profesorado de Educación Secundaria, organizado por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias) , centros de formación del profesorado y facultad de ciencias de la educación de la UCO mesas redondas con participación de alumnado y profesorado coordinador del proyecto.

V.- A modo de conclusiones

La realización y puesta en práctica de un proyecto de estas características ofrece la oportunidad para reflexionar y valorar aspectos importantes del hecho educativo, no sólo en el ámbito de las actividades realizadas, sino de los nuevos campos y enfoques curriculares a los que nos enfrentamos cuando trascendemos el espacio inmediato de los centros educativos para pensar en clave europea.

El proyecto ha intentado explorar líneas de trabajo en torno a tres temáticas interconectadas que se nos antojan fundamentales para abordar los retos de la escuela europea actual: la educación mediática y la alfabetización digital, la educación para la democracia y los derechos humanos y el aprendizaje de las lenguas.

Con respecto a la educación mediática encontramos una situación contradictoria, pues mientras que organismos internacionales como UNESCO (2005), Comisión Europea (2010) y expertos internacionales (Gutiérrez Martín, 2011, Frau-Meigs y Torrent, 2009, Pérez Tornero y Varis, 2012) coinciden en la necesidad de situar la educación mediática y la alfabetización digital como elemento necesario del currículo de la enseñanza obligatoria de forma organizada y sistemática, la realidad es que en los currícula de los diferentes sistemas educativos europeos encontramos una atención deficitaria de la misma y las posibilidades de educar a los futuros ciudadanos europeos en este ámbito dependen de actividades puntuales como

las que hemos descrito en este texto o actividades desarrolladas en contextos no formales. No obstante, el desarrollo de este tipo de proyectos que incluyen la educación mediática, demuestran el alto valor pedagógico por su capacidad para motivar al alumnado creando dinámicas creativas y de participación en la vida pública. Entre las resistencias, inevitablemente encontramos la deficitaria alfabetización mediática del profesorado.

Este aspecto se ha manifestado en dos hechos presentes en el desarrollo del proyecto: el manejo de la plataforma *eTwining* por parte del profesorado y la calidad de los productos elaborados en los diferentes países, pues pueden apreciarse diferencias importantes en el plano de la expresión audiovisual entre unos y otros debidos entre otras cuestiones al grado de alfabetización mediática de los profesores que han llevado a cabo las actividades.

Respecto a las otras dos áreas de conocimiento, su inclusión en las prácticas escolares resulta prioritario para el desarrollo de un marco institucional supranacional, como es el caso de la Unión Europea, si deseamos desarrollar los valores de una democracia para los pueblos basada en la riqueza de la interculturalidad y el respeto de las diferencias.

Referencias

FRAU-MEIGS, D. Y TORRENT, J. (2009) Políticas de educación en medios: hacia una propuesta global. *Comunicar*. Huelva, Grupo Comunicar.

GUTIÉRREZ MARTÍN, A. E. (2011) *Video education, media education and lifelong learning,* Berlin, Kulturring in Berlin E.V.

HERNÁNDEZ, F. Y VENTURA OLLER, M. (1992) *La organización del curriculum por proyectos de trabajo,* Barcelona, Graó

ICE, Universidad de Barcelona.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. Y HOLUBEC, E. J. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula,* Buenos Aires, Paidós.

PARLAMENTO EUROPEO (2010) Alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital. En EUROPEA, D. O. D. L. U. (Ed.) *2010/C 45 E/02*. Bruxelas, Comisión Europea.

PÉREZ TORNERO, J. M. Y VARIS, T. (2012) *Alfabetización mediática y nuevo humanismo,* Barcelona, Editorial UOC.

PRIETO CASTILLO, D. (2004) *La comunicación en la educación,* Buenos Aires, La Crujía.

PUJOLÀS MASET, P. (2008) *El aprendizaje cooperativo : 9 ideas clave,* Barcelona, Graó.

ROGOFF, B. (1993) *Aprendices del pensamiento : el desarrollo cognitivo en el contexto social,* Barcelona[etc.], Paidós.

SEGOVIA, B. (2012) La adquisición de la competencia narrativa a través del cómic en la escuela primaria. *Revista Complutense de Educación*. Madrid, Universidad Complutense.

UNESCO (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento : informe mundial de la Unesco,* Paris, UNESCO.

"Percepción del riesgo en los hábitos de uso de redes sociales en adolescentes. Contribución a una ciudadanía digital responsable"

Mª Mercedes Marcos Santos
Belinda de Frutos Torres (Colaboradora)
Universidad de Valladolid

Resumen

En primer lugar, se realiza un estudio cualitativo centrado en los hábitos de uso y conductas de riesgo que tienen los adolescentes en las redes sociales. Los resultados nos llevan a diseñar una propuesta basada en la realización de talleres para que los menores tomen conciencia de los riesgos asociados al uso de las redes sociales y promover un cambio de actitud. Así, el objetivo principal es el de prevenir futuros problemas relacionados con el uso de estas tecnologías y promocionar hábitos saludables en la población de menores.

Introducción

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) generan profundos cambios en nuestra sociedad. Esta influencia es muy

notable en la población adolescente y está provocando en estos un elevado uso de las mismas. Así, las TIC, especialmente Internet y redes sociales, están cada vez más presentes en la sociedad, mientras los diferentes agentes implicados (como gobierno, familias, etc.) tratan de maximizar las oportunidades y reducir los riesgos que pueden aparecer en relación a esta práctica tecnológica. Los riesgos relativos a este uso surgen en relación a dos puntos:

- Los adolescentes son usuarios muy activos de las TIC y, a menudo, hacen uso de ellas sin control ni información suficiente.
- Se percibe la vulnerabilidad de los menores ante las TIC pero se carece de plataformas de concienciación, de comprensión parental, de regulación y de seguridad en nuestra sociedad.

Por ello, es importante conocer los hábitos de uso que los menores tienen de las TIC para poder fomentar y facilitar su uso seguro, flexible y saludable entre las nuevas generaciones.

Fundamentación teórica

Apoyándonos en estudios realizados por otros autores, se efectuó un estudio cualitativo, cuyo objetivo era conocer el contexto tecnológico que rodea a los adolescentes, centrándonos en las conductas de riesgo en las redes sociales. La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario administrado a una muestra de 370 personas con edades entre 14 y 18 años procedentes de varios centros de Educación Secundaria de Segovia capital. Los resultados mostraron que los menores tienen un elevado uso de las redes sociales, llegando a tener una media de tres cuentas abiertas y activas. Esto supone que el adolescente tenga que dedicar mayor tiempo a mantener sus perfiles actualizados, por lo que el riesgo de sufrir alguna experiencia negativa derivada de este uso es muy elevado. En este sentido, los menores de mayor edad y los que tienen más cuentas activas habían sufrido más

experiencias de riesgo. Se observó que más del 60% de los perfiles eran bastante seguros, pues estaban definidos como privados. En relación a esto, observamos que a pesar de que 3 de cada 4 adolescentes habían sufrido algún tipo de experiencia negativa en redes sociales, no tenían una idea definida acerca de si el uso de dichas herramientas sociales conlleva riesgos hacia su persona. Además, un gran número de menores afirmó haber sufrido algún tipo de riesgo; sin embargo, más del 60% opinaba que tenía totalmente controlada su seguridad y sus contenidos en redes. Asimismo, se dedujo que el refuerzo social era una variable importante que podía estar reforzando el tanto el comportamiento de los menores en las redes sociales como su autoestima y, por supuesto, sus relaciones sociales.

Por último, nos encontramos con unos datos de rendimiento académico muy bajos. El 70% de los adolescentes había suspendido alguna asignatura (datos referentes a la 2ª evaluación del curso 2012-2013). Sin embargo, su autopercepción como estudiantes era bastante positiva. Asimismo, observamos que rendimiento académico estaba relacionado con el tiempo de consumo de redes.

Sobre la actividad a realizar

La propuesta de acción que se desarrollará será el diseño de talleres de sensibilización sobre redes sociales. Dichos talleres irán dirigidos a alumnos pertenecientes a cualquier curso de la ESO y se dividirán en tres sesiones diferentes. En ellas se tratarán temas importantes y que deben conocerse a fondo para que las futuras generaciones formen parte de una ciudadanía digital responsable. Por lo tanto, nuestra propuesta de acción tiene la función principal de contribuir al buen desarrollo y uso de las redes sociales por parte de los menores, orientándolos a participar y formar parte en una red más segura para todos. De esta forma, se garantiza una comunicación responsable y participativa, persiguiendo objetivos inmediatos hacia fines sociales como es la concienciación de las nuevas generaciones sobre el buen uso de las plataformas sociales.

La propuesta se incluye en un contexto no formal -fuera de clase, aunque también se puede desarrollar en asignaturas relacionadas con la tecnología.

Objetivos

Objetivo general: Reflexionar y sensibilizar sobre el mundo digital que nos rodea y la implicación que tienen nuestros actos y comportamiento en el mismo.

Objetivos específicos: Proporcionar todo tipo de información (concepto, tipos, usos, ventajas, riesgos…) sobre las redes sociales; concienciar sobre la importancia que tienen los actos en las redes sociales; Informar sobre los riesgos potenciales derivados del mal uso de las redes sociales.

Talleres de concienciación sobre redes sociales

Sesión 1. "Aprendemos sobre las redes sociales"

Objetivos: dar a conocer información básica acerca de lo que son las redes sociales; proporcionar información de diferentes estudios acerca de los usos y finalidad de uso de las redes sociales; explorar las ventajas y riesgos de las redes sociales.

Metodología: en la parte teórica, la organización del aula no se cambiará con respecto a la existente. Se advertirá a los alumnos de que no tienen que coger ningún apunte, ya que la presentación se subirá a la plataforma del centro o, en su defecto, se enviará por correo electrónico a los alumnos. De esta forma, los alumnos mantendrán la atención hacia la presentación. Durante la parte práctica la clase se dividirá en grupos (máximo 4 personas) y, tras el visionado del vídeo, se realizará un debate sobre el uso de las redes sociales. En todo momento el profesor encargado será el guía y moderador.

Tiempo: 1h y 30min; Materiales: ordenador con proyector y conexión a Internet.

Desarrollo de la sesión: ¿Qué son las redes sociales? (Concepto, tipología, usos y finalidad de uso de redes sociales y principales redes sociales); ventajas y riesgos de las redes sociales; actividad: si no lo haces en tu vida normal, ¿por qué lo haces en la virtual?

Sesión 2. "Conocemos nuestra identidad digital"

Objetivos: proporcionar información básica acerca de lo que es la Identidad Digital y todo lo que le rodea: huella digital, seguridad y privacidad; recordar el derecho fundamental a la protección de datos.

Metodología: (parte teórica similar a Sesión 1). Durante la parte práctica la clase se dividirá en grupos (máximo 4 personas) y, tras el visionado del vídeo, se proporcionará a cada uno el material necesario para el desarrollo de la actividad. En todo momento el profesor encargado será el guía y moderador de la actividad.

Tiempo: 1h y 30min; Material: ordenador con proyector y conexión a Internet, papeles DIN A3, sobres (con recortes) y pegamento.

Desarrollo de la sesión: ¿Qué es la identidad digital? (Concepto, Importancia de la identidad digital, ¿Dónde se muestra la identidad digital y derecho fundamental a la protección de datos); actividad: ¿Cómo es tu huella digital?

Sesión 3. "Realizamos buenas prácticas a favor de la privacidad"

Objetivos: proporcionar información básica acerca de lo que es la Identidad Digital y todo lo que le rodea: Netiqueta, privacidad en redes sociales y consejos; dar a conocer enlaces de interés para que los alumnos puedan acudir si lo necesitan.

Metodología: (parte teórica similar a sesiones 1 y 2). Durante la parte práctica, la clase se dividirá en grupos (máximo 4 personas) para el desarrollo de la actividad. En todo momento el profesor encargado será el guía y moderador de la actividad.

Tiempo: 1h y 30min; Material: ordenador con proyector y conexión a Internet.

Desarrollo de la sesión: ¿Qué es la Netiqueta?; condiciones de uso y privacidad de las redes sociales; algunos consejos (Para cuidar

tu privacidad, Para cuidar la privacidad de los demás); actividad: cuida tu imagen online

Valoración

Las redes sociales suponen nuevas formas de aprendizaje, comunicación y ocio, lo que exige que las conozcamos a fondo si queremos hacer un uso libre y responsable de ellas. En relación a esto, podemos decir que los menores están participando activamente en las redes sociales sin comprender correctamente las características del medio virtual y/o las implicaciones que se derivan de su uso incorrecto. Por este motivo, hay que hacer llegar a las nuevas generaciones toda la información posible acerca del mundo digital que les rodea. Así, a través de los talleres se podrá concienciar a los menores acerca de la falta de correspondencia entre sus experiencias de riesgo sufridas en las redes sociales y su percepción de riesgo en el uso de las mismas. Asimismo, sería interesante realizar un seguimiento de los talleres para poder observar si realmente influyen en la toma de conciencia y cambio de actitud de los menores.

6. Bibliografía y webgrafía

DE FRUTOS, B. Y VÁZQUEZ, T. (2011). Las redes sociales en adolescentes y jóvenes: un aprendizaje hacia a autorregulación [En línea] [Fecha de consulta: 6/8/13]

DE FRUTOS, B. (2011). "La participación de los jóvenes en las acciones comerciales de las redes sociales". Icono 14, 8, pág. 98-110.

DE FRUTOS, B. (COL.) Y MARCOS, M. (2013). "Experiencias negativas en las redes sociales y la percepción de riesgo en adolescentes". [En prensa]

FUNDACIÓN PFICER (Setiembre, 2009). *La juventud y las Redes Sociales en Internet. Informe de resultados de la encuesta.* [En línea] [Fecha de consulta: 6/8/13]

GARMENDIA, M., GARITAONANDIA, C., MARTÍNEZ, G. Y CASADO, M. (Marzo de 2011). Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo [En línea]. [Fecha de consulta: 6/8/13]

INJUVE (2011). *Jóvenes y TIC*. [En línea] [Fecha de consulta: 6/8/13]

THE COCKTAIL ANALYSIS (2012). Observatorio de Redes Sociales IV Oleada. Informe público de resultados. [En línea] [Fecha de consulta: 6/8/13]

Columnistas en México y su relación con diversos círculos de poder

Jorge Ignacio Rosas
Uriel Nuño Gutiérrez
Universidad de Guadalajara. Centro Universitario del Norte

Resumen

La investigación analiza tres diarios de circulación nacional en México*: La jornada*, *Reforma* y *Milenio*. El objetivo es demostrar sus filiaciones políticas, el vínculo con algunos círculos del poder, que van desde la derecha, izquierda y centro. Las relaciones pueden ser con partidos políticos y/o monopolios informativos tanto impresos como electrónicos.

El análisis de la información se centra en los columnistas con mayor representatividad en el medio, no necesariamente los más leídos. El aparato teórico metodológico que se utilizará es el Análisis Crítico del Discurso (ACD); creemos que a través de esta aproximación daremos cuenta del manejo que se le da a la información, sesgándola en un sentido u otro. Los rotativos evidentemente obedecen a líneas editoriales que se reproducen no sólo con sus reporteros, también con sus articulistas. Los objetos de estudio de los diarios mencionados anteriormente serán Julio Hernández y su aportación que la denomina *Astillero* en *La Jornada*, Ciro Gómez

Leyva del diario *Milenio* y su columna *LA HISTORIA EN BREVE,* y por último el articulista del diario *Reforma* Sergio Sarmiento con su columna *JAQUE MATE*.

Es importante mencionar que se tomará una columna por semana en el periodo del mes de julio de 2013, de esta forma estableceremos comparaciones en donde unos omitan noticias importantes de política en el país y otros se centralicen en ciertos temas, que posiblemente estén relacionados con la línea editorial del diario.

Palabras clave: Análisis Crítico del Discurso (ACD), medios masivos, redes sociales, articulista.

Introducción. La Jornada y Julio Hernández López

El diario de circulación nacional *La Jornada*, surge el 19 de septiembre de 1984. Aunque no cubre el total de la República, tiene subsidiarias en diez estados. Este rotativo es asociado a la izquierda mexicana, que variopinta en este país, ya que no se podría decir que existe una, sino distintas tribus dentro de eso que se denomina "izquierda". Lo que representa un hecho innegable es la línea editorial, cargada a denunciar abusos de poder, darle voz a movimientos de protesta y criticar a los grandes monopolios de país, llámese medios masivos, empresarios, partidos políticos, instituciones gubernamentales y a los actores que encarnan a estos organismos. Como lo veremos más adelante con el articulista, sería el diario con un mayor grado de independencia, aunque habría que mencionar que tiene vínculos con algunos actores políticos y partidos.

Julio Hernández

El columnista en cuestión es Julio Hernández y su columna *Astillero*; además, tiene otro proyecto en la Red denominado *Astillero TV* (http://astillerotv.blogspot.mx/), en donde por lo general aborda los mismos temas que en su columna. Según algunas fuentes consultadas en la Red, militó en el Partido Revolucionario Institucional desde

los 16 años, fue presidente del Comité Directivo Estatal en San Luis Potosí en 1994-1995, año en el que fue destituido y posteriormente renunció al partido. Otra de las características de Julio Hernández es su presencia notoria en redes sociales, con su blog del *Astillero TV*, su cuenta de Twitter con 103.537 seguidores y en Facebook 9382.

Milenio y Ciro Gómez Leyva

El diario surge en Monterrey Nuevo León, como periódico con tiraje estatal el 22 de noviembre de 1974. En ese entonces era conocido como el *Diario de Monterrey* y su fundador es Jesús Dionisio González. Su proyección nacional se hace a partir del año 2000, cuando el Partido Acción Nacional (PAN) arriba al poder después de varias décadas de gobierno del partido hegemónico en México, el Partido Revolucionario Institucional (PRI). No es accidental que la proyección de *Milenio* sea en ese año, en general los medios de comunicación, por lo menos en México, funcionan como un apéndice del poder en turno. La historia de este diario no es la excepción.

Al igual que *La Jornada* tiene subsidiarias en estados como Nuevo León, Jalisco, Tamaulipas, León, Hidalgo, Puebla, Estado de México y otro que hace referencia a la Región Laguna, que comprende los estados de Coahuila y Durango.

De los tres diarios analizados es el único que cuenta con un canal de televisión privada llamado *Milenio Televisión*, el cual tienen cobertura nacional. No es un dato menor ya que las concesiones radiofónicas y de canales de televisión se encuentran monopolizadas por dos empresas dominantes en México, *TV Azteca* y *Televisa*, esta última televisora tiene vínculos significativos con *Milenio Diario* y *Milenio Televisión*.

Ciro Gómez Leyva

Actualmente es director editorial adjunto del diario *Milenio*, además, es el conductor estelar en el canal de televisión privada que lleva

el mismo nombre. El canal pertenece a toda una cadena monopólica llamada Televisa, con subsidiarias como Radio Fórmula, que tiene programas de radio y también de televisión privada. Participa en un programa de política del Canal de las Estrellas de Televisa llamado *Tercer Grado*. Del 2005 a la fecha ha ganado bastante presencia en medios masivos como el propio diario en donde publica su columna LA HISTORIA EN BREVE.

A diferencia de Julio Hernández, Ciro Gómez utiliza en menor medida las llamadas redes sociales, tiene 65.708 seguidores en Twitter y reporta página en Facebook pero no tiene acceso libre, sólo por medio de solicitud. Esto se puede explicar de varias maneras, al tener acceso a televisión pública y privada a nivel nacional y programas radiofónicos, no necesita este tipo de vínculos con la audiencia. Por otra parte, parece ser un personaje cerrado a la crítica y a quien la interlocución no parece interesarle, ya que sus notas publicadas en el sitio de internet no las contestas ni para defenderse de ataques o para agradecer los comentarios a su favor.

Reforma y Sergio Sarmiento

El diario tiene su origen en el año de 1993. El 20 de noviembre de ese año sale a circulación a nivel nacional. Tiene algunas filiales en estados de la República como Coahuila en donde cambia de nombre a *Palabra*. En Jalisco se conoce como *Mural*. Es importante señalar que en el D.F. Guadalajara, Monterrey, Estado de México y Puebla, publican un pasquín titulado *Metro,* en donde explotan la nota policiaca, sexual y escándalos del *star sistem* (políticos, deportistas y farándula en general). Al contar con todos los elementos dignos del morbo se vuelve un libelo bastante redituable: fue el segundo más vendido en toda la república mexicana en el 2012 (debatemx. cordpress.com). El primero más vendido en México es *La Prensa*, que goza del mismo formato en sus portadas: ejecutados, chismes de la farándula, y mujeres con poca ropa. Sin duda, la preferencia por este tipo de "periódicos" por gran partes de la sociedad mexicana

es muestra fehaciente del desinterés por temas significativos en el ámbito de la política.

El periódico Reforma tiene la particularidad de tener articulistas de diversa índole ideológica; lo mismo se pueden encontrar algunos de tendencia conservadora como el propio Sergio Sarmiento, hasta otros que son una institución en el periodismo en México como Carmen Aristegui, una de las periodistas con mayor popularidad que entre sus particularidades se encuentra criticar a los distintos poderes en turno y los personajes que incurren en actos de corrupción o que de alguna forma son nota política. En todo caso podemos encontrar articulistas de extremo a extremo, desde Sergio Aguayo Quezada hasta Jorge Castañeda, desde Lorenzo Meyer hasta Enrique Krauze, es decir, desde personas alejadas y críticas del poder (los primeros) hasta otras vinculadas al poder al grado de ejercer puesto públicos. Jorge Castañeda fue Secretario de Relaciones Exteriores en el sexenio de Vicente Fox de 2000-2003, y se caracteriza por pertenecer a un grupo de "intelectuales" al servicio del poder, mismo caso el de Enrique Krauze, destacado historiador que es utilizado por los medios monopólicos para golpear de manera estratégica a las distintas oposiciones del gobierno. Pertenece al consejo de administración de Televisa.

Sergio Sarmiento

Al igual que Ciro Gómez Leyva, es un personaje ligado a un monopolio televisivo en México llamado TV Azteca, esto lo vuelve un articulista con demasiada exposición en medios tanto electrónicos como escritos, específicamente con su columna JACKE MATE y su programa televisivo *La entrevista con Sarmiento.* Además, tiene una capsula de minuto y medio en el programa de noticias de mayor *rating* de TV Azteca, *Hechos.*

Sergio Sarmiento al igual que Julio Hernández tiene presencia en redes sociales, cuanta con su página en internet http://www.sergiosarmiento.com/ en donde básicamente sube sus aportaciones en el periódico Reforma y su programa televisivo mencionado

anteriormente. En twitter tiene 114.965 seguidores según la página http://tweetlevel.edelman.com y es considerado como un amplificador, dentro de la tipología que se maneja en la página electrónica. El amplificador es un actor con gran audiencia y bastantes seguidores; la principal características de su participación en *Twitter* es la de difundir ideas de otros, es decir, funciona como lo que (Castells, 2012:26) llama *conmutadores* (*switchers*). Sin duda Sergio Sarmiento encaja a la perfección con la descripción castelliana de *switchers*: persona vinculada con la clase política, poder financiero y particularmente corporaciones poderosas en medios de comunicación (a, 2012:26).

Aproximación metodológica y alineación de los artículos

El acercamiento a los objetos de estudio es de corte cualitativo, teniendo como principal herramienta el Análisis Crítico del Discurso (ACD). Quizá el principal referente teórico que se tomará para el ACD es Teun van Dijk.

A pesar de que el análisis está centrado en los artículos de los personajes citados con anterioridad, es importante mencionar que en el momento de realizar la biografía nos encontramos con datos bastante interesantes, como su participación en redes sociales como Twitter, Facebook y en los propios foros de comentarios que se despliegan después de su nota.

Análisis de las notas

Pasando a los materiales que son el objeto de estudio, el mes que se tomó como muestra representativa es julio 2013. Se seleccionó una nota por semana y esta nota se alineó en fecha con los tres articulistas, es decir, se toma como referencia el mismo día de sus aportaciones. Con esto buscamos argumentar algunas de

las hipótesis mencionadas anteriormente como omisión de información, sentencias positivas, negativas o neutras en relación a un tema, tratamiento de temas periféricos como herramienta para aislar los temas de interés, y algunos otros hallazgos que surjan del estudio de las notas.

A principios del mes de julio la agenda informativa en México estaba influenciada por elecciones para gobernador y presidentes municipales en diversos estados de la República. Un día después de las elecciones, esto encontramos con los articulistas:

> Por lo pronto, el presunto sondeo indirecto sobre la gestión de Peña Nieto, que habrían sido estas primeras elecciones bajo su rectoría, arroja un saldo desoladoramente negativo. No había ninguna razón para pensar lo contrario, pero este domingo se confirmó de manera apabullante que el arsenal de malas artes con el que se adquirió la Presidencia de la República el año pasado es ya una política sexenal oficial. Los niveles de violencia y de descaro defraudador no se habían visto en otros comicios, pero frente a ellos no hay organizaciones partidistas confiables ni vigorosas. Hernández, J. (08-07-2013)

Como se puede apreciar en este pequeño fragmento de Julio Hernández López, la crítica se relaciona con las elecciones presidenciales de un año antes (2012). En donde el candidato Peña Nieto junto con su equipo de campaña, recurrió a las prácticas fraudulentas para la compra de votos, y una gran variedad de marrullerías en materia electoral. Tal vez la frase lapidante en relación a las elecciones es "desoladoramente negativo".

El articulista Ciro Gómez Leyva el día siguiente a la elección publicó una nota de un tema añejo relacionado con el Sindicato Mexicano de Electricistas (SME). Hasta la nota del martes 09-07-2013, trató el tema electoral centrándose en la elecciones a gobernador en el Estado de Baja California. A diferencia de la nota de Julio Hernández, Gómez Leyva no trata temas generales de corrupción, compra de votos, prácticas ilegales. Al contrario, toma quizá el único estado perdido por el PRI de la siguiente forma:

> Hubo voto diferenciado. Ganaron los buenos candidatos, perdieron los no tan buenos. Y eso cuenta en Baja California. Castro Trenti, de cualquier forma, levantó los números. Hace seis años, el panista José Guadalupe Osuna, sin coalición, derrotó a Jorge Hank Rhon por 55 mil votos. Gómez, C. (09-07-2013)

Como se ha mencionado anteriormente, el articulista cuenta con gran presencia en medios impresos y electrónicos. Gran parte de este desarrollo lo ha logrado la última década; sus notas se caracterizan por tratar de manera tersa al poder, incluso en muchas ocasiones como defensor de las políticas de gobierno. El no centrarse en lo fundamental de las elecciones y tomar un tema periférico parece una práctica cotidiana con este personaje, esto también representa una forma de desinformación.

Increíble semejanza encontramos con Ciro Gómez y Sergio Sarmiento, además de que el lunes siguiente a la elección, este último habla sobre un tema remoto (un problema relativo a la prostitución en la Ciudad de México y un centro nocturno inmiscuido en ese problema "El Cadillac"), hasta el martes 9 de julio habla sobre las elecciones.

> La prisa, sin embargo, es mala consejera. El Programa de Resultados Electorales Preliminares (con todos sus problemas) empezó a darle una ventaja persistente al candidato del PAN-PRD Francisco Vega desde un principio. Al final Kiko obtuvo la victoria con más del 47 por ciento del voto, tres puntos porcentuales arriba de Castro Trenti… A pesar de que el presidente del PRI nos salió con su domingo 7, la verdad es que no le fue mal al partido en las elecciones. El partido no pudo ganar el gobierno de Baja California, que se había convertido en la meta emblemática, pero conquistó tres de los cinco municipios del estado, incluyendo el mayor de todos, Tijuana, dejándole a la alianza PAN-PRD solamente Mexicali y Rosarito. En contraste, el PAN y el PRD están en camino de arrancarle al PRI la mayoría en el Congreso local. Sarmiento, S. (09-07-2013).

Sería bastante ingenuo pensar que es simple coincidencia, haciendo referencia a la teoría del *Framing,* (Chihu: 2010), menciona *el enmarcado emplea varias técnicas como la inclusión o exclusión para crear el*

efecto deseado en la audiencia. El efecto deseado por estos dos personajes es tratar de resaltar una supuesta competitividad en las elecciones, aunque estas hayan sido dominadas por el partido hegemónico en casi todo el resto del país. Suave y de manera acrítica, estos dos personajes en esta nota de comparación, además de informar dos días después de las elecciones, se centran en un aspecto adyacente y superficial de las mismas.

La siguiente fecha de análisis es el 16-07-2013. Al respecto rescataremos extractos de las notas de cada articulista:

> No es un dato menor que el general en retiro Tomás Ángeles Dauahare haya hablado el viernes anterior de la amenaza de caos en que vive México e incluso hubiera recordado las condiciones en que España llegó a una guerra civil. Por razones familiares y personales, del pasado y el presente, quien llegó a ser subsecretario de la Defensa Nacional constituye una voz respetada en las fuerzas armadas mexicanas, reforzada por las circunstancias anómalas de su encarcelamiento con visos vengativos en el tramo final del calderonismo. Hérnandez, J. (16-07-2013)

> Los 88 paquetes fueron subidos a cuatro camionetas Sprinter Mercedes Benz, "con vidrios polarizados y cortinas", describen los panistas de Tlaxcala. "Ahí entró en acción el delegado del PRI, Manuel Cavazos Lerma, para hacer el más burdo de los fraudes". Gómez, C. (16-07-2013)

> La perspectiva catastrofista se ha vuelto común desde la divulgación de la película *Una verdad inconveniente* del ex vicepresidente estadounidense Al Gore, quien ha ganado mucho dinero, y un Premio Nobel de la paz, por sus afirmaciones. El problema es que la visión es falsa. Sarmiento, S. (16-07-2013).

Una vez pasadas las elecciones en el país, ya no podemos encontrar similitudes temáticas en las notas, sin embargo, esto vuelve el análisis aún más interesante ya que podremos examinar de qué manera se centran los articulistas en diversos problemas del país. Es importante mencionar que quizá el problema de mayor gravedad en México es la violencia y la gran cantidad de muertos que ha arrojado una guerra emprendida por el Gobierno de la administración pasada (2006-2012) en el gobierno del panista Felipe Calderón Hinojosa.

Aunque la cifra de muertos y actos violentos no disminuyen, lo que ha disminuido de manera considerable es la poca cobertura que hay hacia este tipo de hechos. En las notas analizadas el único que hace un esbozo superficial al respecto es Julio Hernández, mencionando la liberación de un ex subsecretario de la Defensa Nacional, que hizo declaraciones contundentes en relación al horizonte venidero en el país, comparándolo con la guerra civil española.

Gómez Leyva, menciona algún acto menor de las elecciones de la semana pasada, lo que sobresale es el uso de comillas para mencionar un posible fraude perpetrado por simpatizantes del PRI. Es de conocimiento general que las comillas funcionan como un cuestionamiento a lo dicho, incluso, como una negación. En todo caso la nota no ahonda en el acto de corrupción; parece una mera anécdota poselectoral.

Por otro lado, Sergio Sarmiento habla de cuestiones de calentamiento global y temas fuera de la órbita política. Parece que es un recurso frecuente en él, publicar notas demasiado periféricas o dispersas, sin embrago, tiene la intencionalidad de desviar la atención sobre temas fundamentales de la política en México.

Reflexiones finales

Después de la investigación del historial de los periódicos y de los propios articulistas queremos establecer algunas reflexiones, que por supuesto están abiertas al debate. En primer lugar el articulista atiende a la línea editorial del periódico y en dos casos analizados, a las cadenas televisivas en las que trabajan. En las redes sociales funcionan como *switchers* en algunos temas, y como amplificadores en *Twitter*.

Intentan ser los mediadores de información en escenarios como población lectora de diarios y consumidores de redes sociales como, blogs, Facebook y Twitter. Particularizando los medios de influencia de cada uno de los articulistas diríamos lo siguiente:

Julio Hernández. Población de consumo, lectores de *La Jornada*, usuarios de redes sociales y en ocasiones esporádicas presencia como invitado o entrevistado en programas de radio.

Ciro Gómez Leyva. Población de consumo, lectores de *Milenio Diario*, Milenio Televisión, televisión pública con posibilidad de llegar a un mayor número de audiencia, radio, y, en menor medida, redes sociales.

Sergio Sarmiento. Población de consumo, lectores del diario *Reforma*, audiencia televisiva de TV Azteca, con programas propios e intervenciones en los noticieros nocturnos de mayor *rating* en el país. Su presencia en redes sociales es significativa, quizá de los tres personajes lo podríamos situar sólo por debajo de Julio Hernández.

Aunque esto sólo representa un pequeño acercamiento a los diarios y en particular a los articulistas analizados, podríamos cerrar mencionando la sobreexposición que dos de ellos tienen en prácticamente todos los medios de comunicación en México, Gómez y Sarmiento. Esto los vuelve una especie de confeccionadores de la opinión pública en temas políticos, es decir, recortan, parchan o desechan los problemas verdaderamente fundamentales del país.

Quizá el tema de mayor impacto no sólo político sino social, es la violencia que azota a México los últimos siete años. Muertos, secuestrados y desplazados, muchos de ellos relacionados con el crimen organizado. Otros han sido "daños colaterales", como las autoridades han llamado a las personas afectadas por la guerra declarada al narcotráfico en la administración pasada (2006-2012). Ante la violencia generalizada en el país, la ignominia de algunos comunicadores es verdaderamente increíble, como lo vimos en las notas tomadas de algunos de ellos, quienes no se toman la molestia de enunciar la erosión social que ha generado la guerra fallida.

Referencias

CASTELLS, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza. Los movimientos sociales en la era de Internet.* Madrid, España. Alianza editorial.

CHIHU, A. (2010). *El Framing de la prensa.* Universidad Autónoma Metropolitana. Editorial Miguel Angel Porrúa. México D.F.

HERNÁNDEZ, J. (1997). Las horas contadas del PRI (1997). Editorial Grijalbo. Hernández, J. (2013). "Opositores necios que acusáis". La Jornada. Año 29. Núm. 10389. [Fecha de consulta: 26/09/2013]

HERNÁNDEZ, J. (2013). Bajo amenaza del caos. La Jornada. Año 29. Núm, 10397. [Fecha de consulta: 26/09/2013]

GÓMEZ, C. (2013). El gobierno de Peña Nieto y Osorio Chong premia lo artero. Milenio. Año 14. Núm. 4938. [Fecha de consulta: 26/09/2013]

GÓMEZ, C. (2013). ¿Por qué demonios perdieron?. Milenio. Año 14. Núm. 4946. [Fecha de consulta: 26/09/2013]

SARMIENTO, S. (2013). "No estamos haciendo nada malo... Es un trabajo".. Reforma. Año 20. Núm. 7134. [Fecha de consulta: 26/09/2013]

SARMIENTO, S. (2013). La exageración. "Si... exageramos los problemas, la gente a la larga se cansará de toda la discusión". Reforma. Año 20. Núm. 7142. [Fecha de consulta: 26/09/2013]

VAN DIJK, TEUN (2003). "La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad" en Wodak Ruth y Meyer, Michel *Métodos de análisis crítico del discurso,* Editorial Gedisa. Barcelona, España.

La selección de noticias y el tratamiento mediático como conceptos clave de la educación mediática. Caso de estudio: Análisis de contenido del tratamiento mediático de las "participaciones preferentes" y las noticias relacionadas con entidades financieras

Carmen Echazarreta
carmen.echazarreta@udg.edu
Manel Vinyals
manel.vinyals@cadscrits.udg.edu
Universidad de Girona .Grupo de Investigación ARPA (Análisis de la Recepción de las Pantallas Audiovisuales), Parque Científico y Tecnológico de la Universidad de Girona.

1. Resumen

La comunicación y la comercialización de participaciones preferentes en España es uno de los temas que, junto con la crisis inmobiliaria y financiera, han servido de base para muchos titulares y noticias de prensa durante los años 2010 y 2013. El tema reúne una serie de requisitos para ser noticia: interés, relevancia social y económica, situación de desigualdad o injusticia ante un tipo de productos financieros que han sido calificados posteriormente como de riesgo, y las graves consecuencias que han tenido y continúan teniendo para más de un millón de afectados.

La investigación que presentamos se centra en un enfoque educativo que se basa en el tratamiento mediático que han dado los medios de comunicación, especialmente la prensa escrita, sobre el tema de las "participaciones preferentes" y las entidades que las comercializaron en España.

Los resultados del análisis nos permiten observar cómo, para comprender bien las noticias que se publican en los medios de comunicación, es necesario un conocimiento previo sobre algunas características de los mismos, como son los criterios de selección de las noticias, el uso de fuentes de información, el tratamiento mediático, la agenda e intereses de los medios, las relaciones de éstos con los poderes políticos, económicos, con los inversores y con los anunciantes.

Palabras clave: Análisis de contenido, medios de comunicación, educación mediática, participaciones preferentes, entidades financieras.

2. Causas y consecuencias de un producto financiero: las preferentes

Las participaciones preferentes son un producto de riesgo, complejo, perpetuo, sin vencimiento y, por lo tanto, no adecuado para todos los consumidores. Sin embargo, se comercializaron indiscri-

minadamente por parte de los empleados de la mayoría de entidades financieras, como preludio del final precipitado de las cajas de ahorro en España.

Según datos de ADICAE, este producto, junto con las subordinadas, fue colocado a alrededor de un millón de afectados en España, volumen que lo sitúa como uno de los escándalos financieros más importantes de los últimos años. En todo el Estado se "invirtieron" unos 30.000 millones de euros, parte de los cuales fueron cambiados posteriormente por otros productos como acciones de algunos bancos y deuda subordinada.

La comercialización masiva de las participaciones preferentes está relacionada con la necesidad de financiación de determinadas entidades financieras. Las "inversiones" que realizaban los partícipes se integraban como patrimonio neto y no como pasivo, permitiendo una mayor liquidez de las mismas. El problema, sin embargo, no es tanto el carácter complejo del producto sino la forma en que fue comercializado por las entidades financieras. La mayoría colocaron una parte importante de sus participaciones preferentes entre sus clientes minoristas, que tenían sus ahorros asegurados en depósitos a plazo fijo en la propia entidad y que, posteriormente, vieron transformados en instrumentos híbridos de alto riesgo, desconociendo muchos de ellos las características de la inversión que se les ofrecía. La "inversión" ofrecía una aparente alta rentabilidad. La problemática se planteó cuando las entidades que las habían emitido no tuvieron beneficios o se declararon en quiebra.

La crisis económica actual está muy relacionada con la crisis y transformación de los mercados y entidades financieras. En España, estos tres últimos años han sido devastadores, y los intentos de reestructuración del sector bancario aún no están dando buenos resultados.

En el análisis de las causas de la crisis financiera destaca el desplome del mercado inmobiliario y el aumento de la morosidad. Sin embargo, parece ser que la crisis no estalló de golpe, puesto que tanto el Banco Central Europeo como el Banco de España habían advertido unos años antes de que los excesos que se estaban come-

tiendo podían tener consecuencias si no se actuaba con prontitud. Pese a estos consejos, el *boom* inmobiliario continuó dos años más y no se produjeron cambios en las prácticas comerciales por parte de bancos y cajas de ahorros.

En este contexto, que situamos entre los años 2009 y 2010, cuando los datos de la crisis ya eran conocidos, pero la crisis aún no afectaba a muchas personas, algunas entidades bancarias y cajas de ahorros comercializaron masivamente un producto financiero denominado "participaciones preferentes". Dicho producto se comercializó mayoritariamente a clientes previamente fidelizados, puesto que confiaban en el personal de las oficinas bancarias, a quienes valoraban más como asesores financieros que como lo que son: comerciales. Dicha comercialización se realizó básicamente a través de contacto telefónico y recepción de los clientes en las oficinas, sin que mediara publicidad comercial sobre el producto financiero.

Con la crisis financiera y los malos resultados de algunas entidades no se pudieron disimular durante mucho tiempo los riesgos de las participaciones preferentes. Los clientes empezaron a reclamar y puesto que no se les ofrecieron soluciones ni respuestas satisfactorias, al cabo de unos meses las protestas y reclamaciones fueron masivas.

Las principales entidades financieras que ofrecieron el producto a sus clientes fueron Caixa BanK (antiguamente denominada La Caixa); Caixa de Catalunya (posteriormente Catalunya Caixa y después Catalunya Banc); Nova Caixa Galicia (antiguamente Caixa Galicia) y Bankia (cuya denominación anterior fue Caja Madrid); Banco de Sabadell y Banco de Santander, entre otras.

3. Objetivos y metodología de la investigación

El objetivo de la investigación y del artículo es utilizar el ejemplo de las participaciones preferentes para ilustrar algunos temas relacionados con el funcionamiento de los medios de comunicación, como por ejemplo el tema de qué intereses defienden los medios,

y cómo actúan ante temas que pueden perjudicar sus relaciones con anunciantes que invierten en publicidad.

En este caso, la mayoría de cajas de ahorros y bancos que comercializaron participaciones preferentes fueron, y algunas aún lo son, anunciantes en dichos medios. Pero a su vez, un grupo significativo de los lectores de prensa, están sensibilizados y preocupados por la gran cantidad de irregularidades relacionadas con dicho producto financiero, de modo que tienen interés en el seguimiento de las noticias sobre este tema.

Por lo tanto, los medios se encuentran en medio de la encrucijada que forman los intereses de unos y otros; pero el peso de los anunciantes puede tener una gran influencia en el tratamiento que dispensan los medios ante un determinado tema o noticia. Si además de ello, dichos anunciantes están estrechamente relacionados con los poderes políticos y económicos de un país, es evidente que los equipos de redacción de los medios de comunicación tendrán en cuenta sus intereses. En estos casos, las noticias publicadas son un sutil reflejo de los intereses que subyacen en una serie de elementos y variables que observaremos a través de la técnica del análisis de contenido. De acuerdo con Bardin (2002:12), Krippendorff (1991: 7) y López (2002: 167) se procedió a la identificación y selección de los elementos de codificación para su posterior análisis.

Los temas y conceptos analizados en esta investigación han sido los siguientes:

- Imparcialidad de los medios (objetividad/subjetividad)
- Tratamiento de las noticias (tratamiento mediático)
- Los intereses de los medios (intereses, objetivos, sus relaciones con los anunciantes, empresas, empresarios, partidos políticos, políticos, gobierno y administración pública) *versus* intereses de los ciudadanos y consumidores
- La agenda mediática (*agenda setting*)
- La fragmentación de los contenidos (alcance y repercusión de los contenidos y las noticias)

- ¿Cómo se puede aprender a analizar los contenidos y las noticias? (enfoque desde la educación mediática o *media literacy*)
- Aportaciones del "análisis de contenido" en la descodificación e interpretación de los contenidos/noticias.
- Los efectos del tratamiento mediático en los consumidores/ciudadanos.

Para llevar a cabo esta investigación se ha utilizado la metodología del análisis de contenido, a partir de la creación de una muestra de doscientas sesenta noticias y unos parámetros de codificación que han permitido una selección de noticias que inciden directamente en el tema de las participaciones preferentes y en su relación con las principales entidades financieras que las comercializaron en España.

A través del análisis de las noticias y la codificación de una serie de conceptos y términos clave, se ha preparado una descripción del tipo de noticias y las variables utilizadas en cuanto al tratamiento mediático, para extraer una serie de elementos para debatir, posteriormente, con grupos de discusión con consumidores y ciudadanos. El interés de la investigación se centra en si éstos últimos se consideran suficientemente informados y hasta qué punto el contenido y tratamiento de las noticias sobre el tema investigado ayuda a su comprensión, a un análisis objetivo y su utilidad en cuanto a tomar decisiones racionales, a un tratamiento imparcial y objetivo y, en definitiva, nos sirve de ejemplo para revisar algunos de los objetivos de la educación mediática.

La muestra de noticias se ha obtenido de los soportes de comunicación relacionados en la tabla nº 1:

TABLA Nº I: SELECCIÓN DE SOPORTES Y NOTICIAS ANALIZADAS

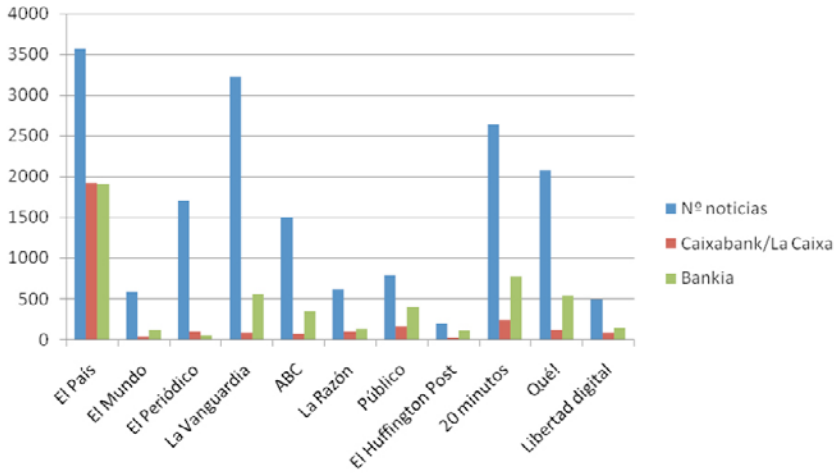
Soporte analizado	**Nº noticias**	**Analizadas**	**Relación Caixa Bank**	**Relación Bankia**
El País	3564	30	1924	1912
El Mundo	577	30	38	119
El Periódico	1699	30	89	40

La Vanguardia	3228	30	85	557
ABC	1499	20	64	342
La Razón	617	20	90	122
Público	789	20	157	396
El Huffington Post	188	20	25	105
20 minutos	2640	20	241	774
Qué!	2080	20	117	536
Libertad digital	483	20	81	132
Suma:	17364	260	2911	5035

Fuente: elaboración propia. Consulta realizada el 15/09/2013.

Con la intención de precisar tanto la búsqueda de noticias, como adentrarnos en el tratamiento mediático de las mismas, se extrajeron las noticias que además del criterio general de búsqueda "participaciones preferentes" estaban relacionadas con Bankia (antigua Caja Madrid) y Caixa Bank (antigua La Caixa). En el gráfico nº 1 podemos observar como el nombre de estas antiguas cajas, transformadas en bancos durante este proceso, aparecen relacionadas en un número significativo de noticias. Más adelante, se analiza si el tratamiento mediático reúne las características de objetividad y contrastación de la información, entre otros elementos que influyen en el mensaje que recibirán finalmente los lectores de los medios de comunicación analizados.

FIGURA 1: RELACIÓN ENTRE EL NÚMERO DE NOTICIAS SOBRE "PARTICIPACIONES PREFERENTES" CON BANKIA Y CAIXA BANK – LA CAIXA.



Fuente: elaboración propia. Consulta realizada el 15/09/2013.

4. Análisis de los resultados

A partir de la selección de noticias, su observación y la aplicación de los criterios de codificación, se obtuvieron los resultados que se indican en la tabla nº 2, representados visualmente en el gráfico nº 2 que le acompaña. Para su valoración, se tuvo en cuenta una escala *likert* en la que se anotó, en un diferencial que iba de 1 a 10 puntos, el grado de adecuación en el cumplimiento de cada elemento o característica sometida a valoración.

En primer lugar, se analizó si las noticias hacían referencia a las consecuencias o efectos de la comercialización de las participaciones preferentes en los clientes de las entidades financieras; y a continuación se analizó el tema de las posibles responsabilidades, es decir, si se tenían en cuenta las causas, que podían especificarse de forma concreta y precisa, o bien haciendo referencia a causas más alejadas,

derivando las causas del problema a instancias superiores, a nivel gubernativo o de la Unión Europea. En cuarto lugar se analiza la objetividad de las noticias, que tenemos en cuenta cuando en una noticia se aprecia la utilización de más de dos fuentes de información. A continuación se analizan temas como el de la fragmentación de la información; la mención de propuestas de solución, la referencia a vías de solución como la judicial o arbitral; y la mención de instituciones oficiales como el Gobierno, la Unión Europea, la Comisión Nacional del mercado de Valores o del Banco de España.

En la tabla II podemos analizar los resultados:

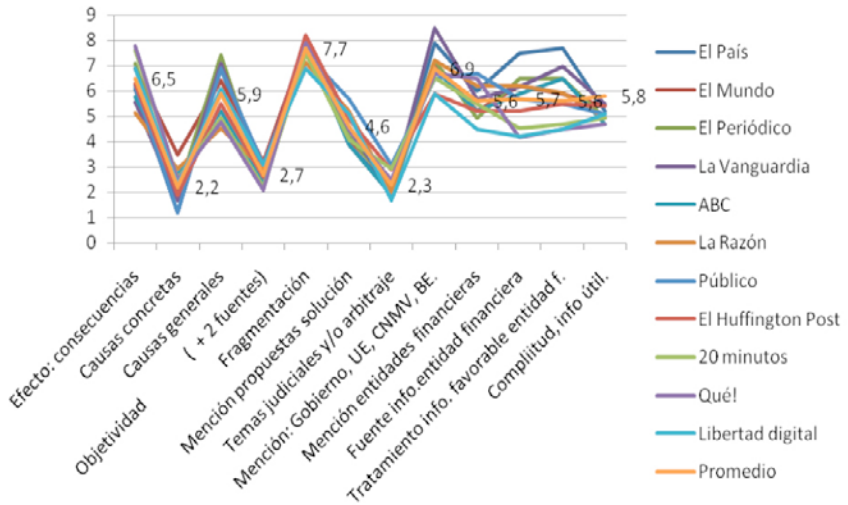
TABLA Nº II: RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO

Soporte Analizado	**Efecto: consecuencias**	**Causas concretas**	**Causas generales**	**Objetividad (+ 2 fuentes)**	**Fragmentación**	**Mención propuestas solución**	**Temas judiciales y/o arbitraje**	**Mención: Gobierno, UE, CNMV, BE.**	**Mención entidades financieras**	**Fuente info.entidad financiera**	**Tratamiento info. favorable entidad f.**	**Compliitud, info útil.**
El País	6,1	1,2	6,9	2,5	8,1	3,9	2,1	7,9	6,0	7,5	7,7	5,2
El Mundo	6,9	3,5	6,4	3,2	7,9	4,1	2,4	7,1	5,2	6,2	5,9	5,4
El Periódico	7,1	2,0	7,4	2,4	8,0	4,2	2,2	7,2	4,9	6,5	6,5	4,9
La Vanguardia	5,6	1,7	7,1	2,7	8,2	4,5	2,1	8,5	5,7	6,2	7,0	5,5
ABC	5,8	2,7	5,2	2,4	7,9	3,9	1,9	6,9	5,2	5,9	6,5	4,7
La Razón	5,1	2,9	4,5	2,9	7,1	5,2	2,0	7,2	6,2	6,2	5,9	4,9
Público	6,2	1,2	6,9	3,1	7,5	5,7	3,1	6,5	6,7	5,7	5,5	5,1
El Huffington Post	6,3	1,9	5,5	2,6	8,2	4,9	2,9	5,9	5,2	5,2	5,5	5,4
20 minutos	7,6	2,5	4,9	2,2	7,5	4,1	2,9	6,5	5,5	4,5	4,7	4,9
Qué!	7,8	2,5	4,8	2,1	7,9	4,5	2,5	6,7	6,5	4,2	4,5	4,7
Libertad digital	6,9	2,3	6,1	3,1	6,9	5,1	1,7	5,9	4,5	4,2	4,5	5,1
Promedio	6,5	2,2	5,9	2,7	7,7	4,6	2,3	6,9	5,6	5,7	5,6	5,8

Fuente: elaboración propia

Los datos obtenidos permiten apreciar una serie de tendencias que siguen, en mayor o en menor medida, la mayoría de soportes de información analizados en el medio prensa.

FIGURA 2: GRÁFICO CON LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO



Fuente: elaboración propia

Uno de los datos que puede tener más utilidad a nivel de educación mediática es el hecho de que la mayoría de medios y soportes de comunicación utilizan las mismas fuentes de información, lo que, con algunas pequeñas diferencias, redunda en la publicación de noticias similares, con tratamientos mediáticos que varían en función de la orientación política y social de cada soporte de comunicación.

5. Conclusiones

El análisis de la muestra de noticias, realizada de acuerdo con unas variables de análisis de contenido, tiene el objetivo de ofrecer datos que puedan ser útiles a nivel de educación mediática.

La elección del tema de las noticias reúne una serie de características que permiten observar en qué medida los medios dispensan un tratamiento mediático favorable a las entidades financieras, y hasta qué punto es compatible con el objetivo de ofrecer información objetiva, relevante y útil para los ciudadanos, en cumplimiento de la función social que dio origen a los medios de comunicación.

En la medida que se acota un tema y se somete a análisis, los datos que se obtienen, así como su interpretación, están supeditadas a las variables delimitadas, y pese a que la muestra estudiada sea lo suficientemente amplia y representativa, no deben generalizarse. Es decir, aunque una de las conclusiones esté relacionada con un tratamiento mediático favorable a la imagen de marca y reputación de las entidades financieras, este dato no puede ser extrapolado al resto de noticias, no analizadas, y tampoco a otros temas. En general, los ciudadanos tienen la intuición de que los medios siguen unas afinidades políticas, económicas y sociales, pero generalmente faltan datos objetivos que apoyen dichas opiniones. La técnica del análisis de contenido permite ofrecer datos que avalen, aunque sea a nivel cualitativo, dicha opinión.

Como en la mayoría de las noticias que publican y difunden los medios de comunicación, las de noticias analizadas tratan sólo aspectos parciales de una realidad que van construyendo los medios de comunicación día a día. La fragmentación de los contenidos ante un tema que ha sido noticia durante más de dos años repercute negativamente en la capacidad de los medios de informar debidamente a las personas. Los ciudadanos tienen acceso a una gran cantidad de contenidos, pero el exceso de contenidos, inevitable por otra parte, y la fragmentación de la información, nos llevan a poner de manifiesto la dificultad de conseguir el objetivo de ofrecer información útil, relevante y que sirva para tomar decisiones.

En general, el esquema de una noticia, debería contener una selección y contrastación de datos, obtenidos de fuentes de información identificadas, y un tratamiento acorde con las causas y consecuencias del tema que es objeto de la noticia. Cuando el tratamiento mediático es objetivo, imparcial, con información y datos contrastados, aunque se analice un aspecto parcial de una noticia más amplia,

puede ser útil a los ciudadanos para sentirse bien informados y, cuando sea necesario, tomar decisiones que no induzcan a error.

El exceso, y en algunos casos, la saturación de información a la que se puede acceder a través de la gran variedad de medios y soportes de información actuales y, fundamentalmente a través de Internet, pueden complicar la necesidad de ofrecer, cuando haga falta o pueda ser útil, una visión panorámica, una síntesis y exposición de los datos e información que puedan situar al lector o oyente ante un determinado tema. Conocedores de estas dificultades, algunos medios publican reportajes más completos, que pueden ayudar a entender mejor las noticias concretas; aunque dichos reportajes no estén exentos de tener un tratamiento mediático acorde con los intereses de cada medio y soporte de comunicación.

Una lectura crítica de los contenidos de los medios de comunicación en un tema concreto debe fijarse en temas como en qué proporción se menciona a sus posibles responsables, en este caso a las antiguas cajas de ahorro, transformadas en bancos. Pero no es suficiente con citarlas, ya que también puede ser útil fijarse en qué elementos se sitúan las posibles responsabilidades, en las posibles justificaciones, en la aparición, progresivamente, de nuevos responsables, cada vez más alejados de los primeros. En el caso analizado, los primeros responsables eran los bancos, pero el análisis diacrónico de las noticias, permite observar que en el último año, se empezaron a derivar las responsabilidades hacia tres niveles superiores, alejados de la relación entre los clientes y quienes les vendieron el producto financiero: entidades de supervisión –Comisión Nacional del Mercado de Valores y Banco de España–, Gobierno, y la Unión Europea. Cuanto más se alejan los posibles responsables, más se diluye el problema en un entramado de difícil interpretación y comprensión para los ciudadanos, a quienes no queda más remedio que una resignación que se refuerza con el paso del tiempo en el que permanece abierto un problema sin una clara solución.

En los grupos de discusión realizados y la asistencia a reuniones con afectados, en cambio, se descubre que la realidad del problema es más simple, porque quienes se sienten perjudicados y engañados lo fueron en una relación personal con las entidades financieras. En el hecho de

tirar tierra de por medio, algunos medios de comunicación, sirven más al interés de proteger la imagen y reputación de los bancos y cajas de ahorro que al interés fundamental de los ciudadanos a estar bien informados, con objetividad y rigurosidad. Este extremo suele compensarse con un alto porcentaje de noticias que tratan sólo de las consecuencias para los afectados de la comercialización de las participaciones preferentes, pero los medios se ocupan de situarlo en un contexto de crisis más general en la que, a partir de un momento, se derivaron la mayor parte de responsabilidades hacia instancias superiores, pero alejadas de la relación directa entre los consumidores y las entidades financieras.

El análisis de los contenidos que publican los medios de comunicación no está exento de dificultades, y es muy difícil que la mayoría de ciudadanos, estudiantes, incluso profesionales, tengan el tiempo y conocimiento necesarios para realizarlo. Aún así, uno de los objetivos de la educación mediática es ofrecer la información y elementos que puedan ayudar a comprender las reglas de su funcionamiento, y dentro de este contexto, aprender a identificar qué intereses están en juego ante un tema concreto, para estar atentos a si los medios de comunicación están tratándolos debidamente.

6. Bibliografía

ADICAE (2013): Todas las noticias sobre participaciones preferentes. Consulta *online* en http://adicae.net/noticias/materia/13.html [Consulta realizada el 07/07/2013].

BARDIN, L. (2002): *Análisis de contenido*. Barcelona: Akal.

ECHAZARRETA, C. Y VINYALS, M. (2013): "Anexo a la investigación y análisis de contenido sobre participaciones preferentes en los medios de comunicación", *en Communication Papers* nº 3. Grupo de investigación ARPA.

KRIPPENDORFF, K. (1990): Metodología de análisis de contenido. Barcelona: Editorial Paidós.

LÓPEZ, F. (2002): "El análisis de contenido como método de investigación", *en Revista de Educación*, nº 4, pp. 167-179.

"Escuela Educomunicadora: pequeñ@s periodistas-activistas por una sociedad democrática"

Javier Gil Quintana
Profesor colaborador Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Maestro de Educación Infantil y Primaria.
Consejería Educación Castilla y León (España)

Resumen

El proyecto prensa escolar se ha desarrollado en muchos centros educativos desde que Celestin Freinet llevase a cabo la primera experiencia. Actualmente, con el desarrollo de la Web 2.0 estas acciones educativas pueden convertirse en una excusa para poder desarrollar prácticas activistas en la escuela que lleven a formar alumnado capacitado para poder desarrollar una corriente de contra-información a la sociedad capitalista en la que estamos inmersos.

Palabras clave: Educación 2.0, prensa escolar, educomunicación, activismo escolar.

1. Introducción

La escuela, junto con la familia y otras instituciones han sido los ámbitos donde, desde la niñez, el ser humano adquiría las destrezas

necesarias para desenvolverse en la sociedad. La escuela se ha visto, además, como un ámbito que debe resistir las tendencias culturales vigentes en el contexto social. El desafío de los educadores y educadoras que trabajan en la escuela ha sido y sigue siendo la definición de los diseños institucionales y la elaboración de metodologías, lo más eficaces posibles, para que los objetivos sean adquiridos. Esta clasificación ha llevado a que la institución se haya mantenido aislada de las transformaciones sociales que se han efectuado en las familias, en el trabajo y en los nuevos medios de comunicación.

Se hace necesario e imprescindible que la escuela asuma una parte significativa en la formación de los futuros y futuras ciudadanas en el ámbito de la socialización. Esto no se basa en la ejecución del dominio, la autoridad, la rigidez en las actuaciones, etc. su fundamento debe estar en la construcción de las bases que lleven al desarrollo de una personalidad social de estos ciudadanos y ciudadanas. El papel de la escuela debe hacer hincapié, por tanto, en la preparación consciente, crítica, reflexiva y activa del alumnado. En este sentido, según señala Tedesco (2000) el trabajo en la escuela es el que tiene que ver esta capacidad como:

> Ámbito de disposición para la convivencia, las relaciones cara a cara, con la posibilidad de ofrecer un diálogo directo, un intercambio con personas reales donde los instrumentos técnicos sean lo que son, instrumentos y no fines en sí mismos (…). La idea de red constituye una forma fértil para estimular conexiones entre las instituciones escolares que superen el formalismo tradicional y permitan intercambios reales, tanto en el nivel local como nacional o internacional (p.68).

2. Recordando a un gran comunicador y activista

Volvamos atrás en la historia. Nos situamos en Bar-sur-Loup, un pueblo del sur de Francia. Un maestro, Célestin Freinet, en las primeras décadas del siglo XX intenta cambiar la forma de enseñar en su escuela de la zona rural. Esta escuela, poco dista de las escuelas que se encuentran en los pueblos de las provincias de España;

en ellas podemos encontrar un maestro o maestra con un grupo de alumnos y alumnas de diferentes cursos en una misma clase. La idea de Freinet era cambiar, innovar, lo que ahora llamamos innovación o concretamos en proyectos de innovación educativa. Este maestro no utilizaba ningún tipo de siglas o calificativos, pero sí educaba partiendo del alumno o alumna y para el alumno o alumna estableciendo entre sus educandos una verdadera relación de coautoría e intercreatividad (O'Reilly, 2005), una verdadera relación pedagógica y constructiva.

La frustración de Freinet, en sus comienzos, coincide con la frustración de muchos docentes. Su empeño por asistir a Ginebra a ese encuentro de "expertos en educación" donde él esperaba recibir respuesta a sus preocupaciones educativas, coincide con la frustración de muchos docentes que asisten y participan en tantos planes de formación de los Centros de Formación e Innovación Educativa y que vuelven a sus casas "como habían ido". Pero llega un momento en que el pedagogo Freinet, por auténtica iniciativa personal, descubre una forma de cambiar: la imprenta escolar. A través de este método consigue que sus alumnos y alumnas se conviertan en productores y distribuidores de conocimiento. Seguidamente, será Freinet el que comparta con otros maestros y maestras su experiencia solicitando su consejo y orientación; como señala García (2010) "Freinet armó un cesto con el que consiguió implicar a decenas de escuelas francesas" (p.157).

Partimos, por tanto, de una experiencia de interés y una necesidad de cambio experimentado por el propio docente. En la actualidad, se dan casos concretos de docentes que quieren y desean cambiar las formas de aprender. Ya son muchos los centros que disponen de gran variedad de recursos web en el ciberespacio: aulas virtuales, blogs, wikis, flash mobs, etc. piensan que estos recursos son "el cambio". Pero queda mucho por hacer para que los alumnos y alumnas se conviertan en los verdaderos protagonistas y productores de estas actividades; queda mucho para convertir nuestros centros educativos en espacios 2.0 donde se establezca una verdadera participación entre toda la comunidad educativa. Si navegamos

por el ciberespacio, encontramos colegios de infantil y primaria con espacios web de alta calidad, pero en estos espacios ¿dónde están los alumnos y alumnas? Los docentes nos hemos dejado llevar más por la exhibición de nuestros recursos que por hacer a nuestro alumnado protagonista de los mismos (una educación 1.0 en relación con la participación del alumnado); presentamos nuestras acciones educativas a través de flash mobs, olvidando el significado del verdadero falsh mobs (Rheingold) como "movilizaciones relámpago" como forma de ser sociedad y hacer política. En este sentido, si queremos construir prácticas educomunicadoras en nuestras aulas debemos comenzar por dejar a un lado el maestrocentrismo. Teniendo presente que el docente no debe ser el centro del proceso de enseñanzaaprendizaje, debemos crear otro tipo de prácticas que hagan que los alumnos y alumnas se conviertan en emerec y prosumer. Si hablamos de estos términos es necesario que hagamos referencia a cómo nos comunicamos en las aulas, cómo se establece la relación entre emisor y receptor, y quién es quién. ¿Es la alumna o alumno el emisor? ¿Es el docente? ¿Cómo se establece la comunicación? ¿Quién recibe la información?

Cloutier (1973) presenta un modelo de comunicación que deja atrás el modelo transmisor y recepción que tanto utilizamos en la enseñanza, propio del conductismo. Este modelo consiste en favorecer que todos los participantes en el proceso comunicativo sean emisores. Esta teoría la denomina emerec, convirtiendo a cada persona en centros de comunicación. Cloutier (1973) indica que el "Emerec será la personificación de la ambivalencia del homo comunicans a la vez emisor y receptor", "el Emerec es el punto de partida y el punto de llegada de la comunicación" (p.59). Toffler (1995) profundiza en este sentido y nos presenta el concepto prosumer, haciendo referencia a aquel productor que es creador de contenidos, generador de ideas y conceptos que, a su vez, son consumidos por él mismo y por otras personas que buscan algo en común dentro de la gran Red de redes. Se refleja así el carácter democrático que tiene la producción y la distribución de conocimiento donde, apoyados en Toffler (1990), el débil y el pobre pueden adquirirlos. De esta forma,

nuestros alumnos y alumnas se convertirían, no sólo en emerec de contenidos, sino en prosumer, productores de los mismos. Si esta finalidad se consiguiera en el ámbito educativo, estaríamos educando y alfabetizando a los futuros digital natives (Prensky, 2011) con la posibilidad de crear información alternativa a la que transmiten los medios de poder, con sus mismos recursos. En un futuro muy próximo, se necesitarán buenos productores y productoras de información que luchen contra la des-información. Si educamos con prácticas educomunicadoras, podremos conseguir esto; pero si no lo hacemos, podemos profetizar, con Aparici (2009) en la entrevista realizada por Un minuto por mis derechos sobre Educomunicación: participación ciudadana y creatividad[3]: "nos encontraremos en el año 2020 con una sociedad de analfabetos digitales, esto quiere decir sin tener las competencias mínimas para desenvolverse en un entorno caracterizado por bit y bytes en lugar de átomos".

3. El periodismo activista en las aulas

No debemos ser pesimistas ante la situación que estamos viviendo y la enseñanza que se transmite en nuestras aulas. En la actualidad, se pueden y se dan experiencias como la de Freinet; se puede favorecer el desarrollo de la coautoría de Cloutier, gracias al desarrollo de la Web 2.0 en centros de enseñanza; se dan ejemplos de alumnos y alumnas prosumer que generan información, sobre todo, a través de las Redes Sociales. En este sentido, si las Redes Sociales se generalizaran como recurso en ámbitos educativos, podríamos favorecer el desarrollo de la reflexión crítica y la autogestión del conocimiento, aumentando el carácter positivo de poder compartirlo, debatirlo, ampliarlo con los demás usuarios y usuarias (socialización); por tanto, favoreceríamos que los mensajes transmitidos no quedaran aislados, con una función de simple exposición,

3. Podemos visualizar la entrevista en: http://www.1minutoxmisderechos.org.ar/noticia_popup.php?id_noticia=3

sin respuesta (como sigue ocurriendo con medios como la televisión o espacios web 1.0) y la prensa analógica; sino publicados a través de una narrativa digital co-creada. Para Tim O´Reilly en su obra: What is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software sólo con un modelo de este tipo es posible llegar a lo que el director de la revista Wired, Chris Anderson, llama "la larga cola", formada por una multitud de pequeños actores que, sumados, tienen un gran "poder colectivo". También Pierre Lévy señala, en su libro Ciberdemocracia: ensayo sobre filosofía política (2002): "la información sería como el flujo de acontecimientos que conecta todas las subjetividades individuales haciéndolas penetrar en la vorágine de la conciencia colectiva" (p.67). Nos acercaríamos, por tanto, al concepto de multitudes inteligentes, desarrollado por Rheingold; y sabiduría de las multitudes, por Surowiecki. Basándose en estos autores, señala Osuna (2010):

> Es necesario la creación de herramientas tecnológicas que permitan una construcción colaborativa del conocimiento. Lo más importante es que la interactividad de los individuos en el espacio digital va a crear un saber colectivo sin que, en muchos casos, exista una intencionalidad expresa de crear dicho saber colectivo (p.140).

Si buscamos una forma de trabajar en nuestras aulas de Primaria y Secundaria la participación del alumnado y su protagonismo en la creación de contenidos, podemos basarnos en la experiencia de Freinet, utilizando las estrategias que la Web 2.0 nos pone a nuestro alcance; podemos tener presente a Toffler y a Cloutier para facilitar el desarrollo de este protagonismo. Con el surgimiento de las Redes Sociales, YouTube Blogs, Wikis, etc. se produjo un aumento de la participación de los ciudadanos; podríamos llamarlo periodismo participativo o periodismo ciudadano. De esta forma, las audiencias pasaron de tener un papel pasivo en la información a tener un papel activo con la posibilidad de producir y publicar contenidos en la Web. Recordamos, en este sentido, las palabras de Negroponte, quien en 1995, predijo que en el futuro las noticias on line facilitarían a los lectores la capacidad de escoger los temas que más le

pudieran interesar. Así pues, el periodismo tiene en la actualidad unos nuevos competidores que echan un pulso a las grandes empresas; estos competidores es la audiencia. Partiendo de esta situación, donde principalmente se valora que el ciberespacio facilite una ciudadanía democrática, es necesario que nuestros digital natives sean educados, no sólo para manejar estos espacios donde ellos y ellas mismas son los creadores o creadoras; sino también para desarrollar la capacidad comunicativa, reflexiva y crítica con el medio que los rodea con la posibilidad de plantear un cambio en el mismo. Los fundamentos teóricos y prácticos para esta acción dependen de una educación que, en palabras de Freire (1970) convertida en educación liberadora. Otros autores (Collins, 1995; Welton, 1995) encuentran el ámbito educativo como excesivamente preocupado por el conocimiento técnico y en detrimento de una acción social que produzca una sociedad más justa e igualitaria.

A lo largo de cuatro cursos consecutivos (desde 2009 hasta 2013), en el Colegio Rural Agrupado Entre dos ríos de la localidad de Fuenterrebollo (Segovia) se ha planteado la propuesta de creación de un periódico para que la comunidad educativa pudiese compartir con el exterior las actividades, experiencias y vivencias que se habían dado a lo largo de un curso escolar. En nuestra Comunidad de Castilla y León existían (en aquel momento) programas educativos para poder facilitar a los centros la posibilidad de incorporar la prensa en las aulas; alguno de estos programas era Aprender con el periódico, a través del cual, se facilitaba a los centros la recepción de prensa diaria, visita de periodistas y una cantidad económica para el desarrollo de actividades. Muchos centros disfrutaron de este programa en nuestra Comunidad; incluso algunos centros continúan con algunas propuestas didácticas para incorporar la prensa en las aulas. En nuestro caso, el proyecto que continúa de ese Programa es el Periódico Digital; pero han tenido que pasar cuatro años para darnos cuenta que el enfoque planteado en un inicio no desarrollaba el tipo de Educación 2.0 que queríamos desarrollar en nuestro alumnado.

En un primer momento se desarrolló este periódico con una intención informativa de las actividades realizadas en el curso esco-

lar; el profesorado recogía las propuestas de los alumnos, seleccionaba y publicaba algunas de ellas[4]. El papel del profesorado era de selección, creación y edición del periódico; podríamos decir que incluso algunas secciones eran creadas por el propio docente. Poco a poco caímos en la cuenta que era necesario dar el protagonismo al alumnado por completo, a la vez que íbamos reflexionando sobre otro tipo de Educación 2.0 que necesitábamos desarrollar. El alumnado debía ser quién nos propusiese las secciones, redactase por completo las noticias u otras cuestiones que quisiera compartir, buscar la financiación y, finalmente, lo redactase en un blog y lo compartiera con la comunidad y el entorno.

Actualmente (2013) estas ideas ya han tomado forma en nuestra comunidad educativa y se plantean acciones que buscan el desarrollo de alumnos y alumnas emerec, prosumer; en definitiva, verdaderos potenciales 2.0. Una de estas acciones es, como se ha indicado previamente, la edición del periódico digital pero con una finalidad primordial de que sea el alumno el protagonista de todo el proyecto. La comunidad educativa de este centro, al finalizar el curso escolar 2012/2013 publicó la quinta edición del periódico pero realizado, en su totalidad, por el alumnado. Era el fin del mismo, una respuesta al proyecto de prensa escolar de Freinet. A este proyecto de periodismo en las aulas se sumó otra serie de propuestas relacionadas con el activismo que llevó a la inclusión de las mismas en el periódico de centro[5]. Propuestas que buscaban el desarrollo del potencial educativo de la Web 2.0; el alumnado creó publicidad, presentó de forma audiovisual las soluciones al problema de la crisis, compartió con sus videos qué planteamientos de vida nos pueden dar la felicidad, escribió sus tuits con mensajes para sus madres y con la creación de microcuentos que reflejan su pensamiento de la vida "De mayor quiero ser pequeño" (Ayoub Sadeq, 8 años), etc. todo ello compartido a través de la web del

4. Periódico Digital desarrollado en el curso 2009/2010: http://craentre2rios.blogspot.com. Periódico Digital desarrollado en el curso 2010/2011: http://periodicodigital-entredosrios-2011-12.blogspot.com.es/

5. Periódico digital curso 2012/2013 "¿Te atreves a ser 2.0?": http://craentredosrios.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=16&wid_item=200

centro[6], de las redes sociales (Twitter, Facebook, Youtube[7]), etc. que dispone este centro educativo.

El alumnado de infantil y primaria de este centro ha planteado, sin lugar a dudas, un estilo de Educación 2.0 fuera de la tradición libresca de la que presumen centros educativos públicos o de los centros TIC que basan sus prácticas en la utilización de dispositivos electrónicos para jugar a aprender. Sus producciones audiovisuales responden a un estilo de activismo en sus comienzos, compartiendo su pensamiento y propuestas a través de una estrategia de difusión por la Web 2.0. Podemos diseñar diferentes prácticas educativas que, sin lugar a dudas, pueden llevar a nuestro alumnado a fomentar un andamiaje conceptual, término acuñado por Cobo y Pardo (2007), haciendo referencia a esa construcción colectiva del conocimiento expandido por Internet y construido junto con los "expertos" en conocimiento que utilizan la Red como expositor de sus ideas. Como educadores y educadoras no debemos olvidar que el tiempo apremia, que las desigualdades sociales y la desconfianza por los poderes establecidos está en crecida. Los futuros ciudadanos y las futuras ciudadanas deben aprovechar estas prácticas de Educación 2.0 para que sean la base de un activismo escolar que rompa las barreras del aula y lleve a revolucionar el sistema educativo establecido, el ámbito social en que vivimos. Dejemos a nuestro alumnado que se exprese.

4. Conclusiones

Podemos concluir que, estas acciones educativas basadas en la educomunicación, permiten que Internet haga una función socializadora. Esta función socializadora hace que, en el ámbito educativo, se cambien los roles del docente y del educando. De esta forma, podemos asimilar actitudes y conductas sociales que lleven a considerarnos semejantes a los demás. En este sentido, volvemos a

6. Sitio Web del CRA Entre dos ríos (2013): http://craentredosrios.centros.educa.jcyl.es
7. Redes Sociales del CRA Entre dos ríos (2013): Facebook (www.facebook.com/craentredosrios) y Twitter (@craentredosrios).

recordar a un gran educomunicador: Freire. Este pedagogo defiende la educación como cambio en los principios dialógicos enseñando un nuevo camino en la relación entre el alumnado y el docente. Como amante de la palabra, Freire insiste en la importancia de la misma para que no sea palabrería y se convierta en activismo para que se establezca un verdadero diálogo entre los dos sujetos-objetos del proceso educativo. Él mismo señala: "los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión". Por tanto, para Freire la palabra tiene dos connotaciones, una que hace referencia a la acción y otra que hace referencia a la reflexión. Partiendo de esto, el educador debe transmitir mensajes verbalistas y reflexivos que inciten en el alumnado un deseo de cambiar el mundo, un deseo de transformarlo, de llenar los corazones de las mujeres y hombres de esperanza; para Freire (2008): "Esperanza que no se manifiesta, sin embargo, en el gesto pasivo de quien cruza los brazos y espera. Me muevo en la esperanza en cuanto lucho, y si lucho con esperanza, espero" (p.93).

Las grandes empresas, partidos políticos y medios de comunicación, buscan "ahogar" con sus estrategias este estilo de educación. Ellos prefieren 10 optar, como también indica Freire por un tipo de enseñanza basada en la concepción bancaria. En este tipo de educación que nos califica Freire con ese concepto, el sujeto de la educación es solamente el educador que debe conducir al educando a una memorización mecánica de los contenidos tratados en las aulas. Los educandos se convierten en una especie de "recipientes" en los que el educador (como "el poseedor de la verdad") "deposita" el saber. Las alumnas y alumnos tienen la obligación de "archivar" estos contenidos (llamados conocimientos) de forma pasiva en todo el proceso educativo. Los oprimidos por estos dirigentes de nuestra sociedad, no podrán nunca transformar la realidad. Se manifiestan así en las aulas, lo que señala Freire (1970):

a) El educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado.

b) El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.

c) El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.

d) El educador es quien habla; los educandos escuchan dócilmente.

e) El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.

f) El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.

g) El educador es quien actúa, los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador. (p.74)

El educador debe reflexionar sobre cómo está orientando su práctica educativa para formar a futuros ciudadanos y ciudadanas. Nuestra sociedad vive una crisis económica producida por dirigentes de las empresas, partidos y medios. Pero, ¿quién paga las consecuencias de esta situación? En palabras de Freire el oprimido; aquel que ha sido educado para no poder desarrollar su creatividad, ni "crear algo nuevo", crear un futuro estable para él y los suyos. Ahora nos toca vivir definida por Castells (1999) como la sociedad Informacional, debemos educar teniendo presente las estrategias que utilizan los grupos de poder para manejarnos, mentirnos y sobornarnos. Debemos tener presente el espacio virtual, pero para generarlo, construirlo democráticamente y vivir en cibercomunidades que fortalezcan los lazos de unión y la lucha por una sociedad más justa, donde no existan infopobres, ni reproductores de información dada. Debemos generar comunidades donde exista la persona en sí, íntegramente; así conseguiremos un ciberespacio democrático, sociedad de "tod@s y para tod@s".

> Ante este renacer planetario, ¿cuál es el camino? Lo dijo el poeta "se hace camino al andar". Cada uno hace su camino, por eso hay más de seis mil millones de caminos esperando ser andados. Tú eres uno de ellos (AA.W., 1991)

Bibliografía

APARICI, R. (2009): Educomunicación: participación ciudadana y creatividad. Argentina: Intercambio. Fundación Kine, Cutural y Educativa y UNICEF.

APARICI, R. (2010): La construcción de la realidad. En la construcción de la realidad en los medios de comunicación. Madrid: Uned.

AA.W. (1991): Nueva Conciencia: plenitud personal y equilibrio planetario para el siglo XXI. Barcelona: Integral.

COBOO R. Y PARDO K. (2007): Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. Bacelona/México DF: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México.

COLLINS, M (1995): Critical Commentaries on the Role of the Adult Educator: From Self-Directed Learning to Postmodernist Sensibilities. En Welton (1995): In Defense of the Lifeworld. Critical Perspectives on Adult Learning. Albany. State University of New York Press.

FREIRE, P. (2008): La esencia del diálogo. Cuba: Caminos: revista cubana de pensamiento socioteológico. Nº 49, págs. 2-4.

FREIRE, P. (1970): Pedagogía del oprimido. Argentina: SIGLOXXI.

GARCÍA MATILLA, A. (2010): Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI. En Aparici (2010): Educomunicación: más allá del 2.0. Madrid: UNED.

KAPLÚN, M. (1998): Una pedagogía de la comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre. 12

LEVI, P. (2002): Ciberdemocracia: ensayo sobre filosofía política. Barcelona: UOC.

OSUNA ACEDO, S. (2010): Interactuantes e interactuados en la Web 2.0. En Aparici (coord.). Conectados en el Ciberespacio. Madrid: Uned.

PRENSKY, M. (2004): The Death of Command And Control? En: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-SNS-01-20-04.pdf

PRENSKY, M. (2011): Enseñar a nativos digitales. Barcelona: SM. - TEDESCO J.C. (2000): Educar en la sociedad del conocimiento. México: Fondo de Cultura Económica.

TOFFLER, A. (1995): La tercera ola. Barcelona: Plaza & Janes Editores.
WELTON. M.R. (1995): A transformative political Economy if Adult Education. En Wangoola, P. Youngman, F.: Towards a Transformative Political Economy of Adult Education. DeKalb, Illinois. LEPS Press.

Estudio y valoración de la actitud de los adolescentes ante los medios de comunicación para mejorar el pensamiento crítico

Ángel Mojarro Aliaño
Universidad de Huelva

Abstract

La investigación que presentamos es un estudio elaborado para medir el nivel de competencia mediática y el consumo de medios entre adolescentes de 12 a 17 años de educación secundaria, así como evaluar un posible cambio en el pensamiento crítico a través de una propuesta didáctica TIC elaborada para tal investigación. La metodología de investigación llevada a cabo es de corte mixta, en base a un cuestionario para medir la incidencia de los medios de comunicación en la configuración de la realidad y un debate o grupo de discusión con el alumnado y el profesorado. Los resultados fueron clarividentes; en cuanto a las funciones de los medios percibidas por los estudiantes, pudimos observar que mientras que en el pre-test más del 60% del alumnado las desconocía o las ignoraba, una vez puesta en práctica la propuesta, se invirtió la situación, observando que más del 60% afirmó conocerlas una vez realizadas las actividades, algo que evidencia que conseguimos con éxito uno

de nuestros objetivos planteados al comienzo de nuestro estudio. Además, respecto a la veracidad de los mensajes mediáticos, observamos, una vez finalizado todo el estudio,que las cifras recogidas en ambos cuestionarios apenas variaron, ya que más del 90% del alumnado dudó acerca de la veracidad de todos los mensajes que se emiten/transmiten desde los mass media. Esto demostró un elevado grado de conocimiento, por parte del alumnado, sobre la deformación informativa que existe a nivel general.

Palabras clave: adolescentes, medios de comunicación, educación, competencia mediática, pensamiento crítico.

1. Introducción. Marco del estudio

Detrás del enorme avance e implantación de las nuevas tecnologías a todos los niveles, se esconde un nuevo problema al que debe enfrentarse la sociedad actual, que no es, ni más ni menos, la forma de consumir, de qué forma se desarrollan y se implantan el hábito, las influencias, los estereotipos o las modas. Esto, en definitiva, supone un consumo superficial y administrado por otros (en función de sus intereses) de un ciudadano que vive desbordado de mensajes que le llegan desde múltiples escenarios, medios y formatos.

Al estar en contacto con infinitos mensajes al cabo de un día, desde distintos focos de atención, el individuo no hace siempre una elección correcta de la información que ellos generan, lo que le puede perjudicar enormemente. Es evidente que este consumo va a más, no sólo en cantidad y número de productos que se encuentran a nuestro alcance, sino también en el volumen de horas que pasamos frente a ellos, lo cual pudiera evidenciar aún más la distrofia del pensamiento crítico.

Internet, computadoras, cine, videojuegos, televisión, tablets y especialmente, en estos momentos, teléfonos móviles inteligentes... llenan nuestro universo diario de contenidos mediáticos hasta el punto de que nuestros conocimientos se reparten en proporciones cada vez más difusas entre experiencias vitales directas y experien-

cias vicariales, también vitales necesariamente (Aguaded, 2012: 7). Esta descripción de la realidad que ofrece este autor la tomamos como punto de partida para afirmar que es en este punto donde, la educación, debe jugar un papel fundamental para formar a personas de una forma íntegra para la vida real.

A pesar de que este fenómeno se produce de una manera general, en este trabajo de investigación hemos centrado la atención en la fase de la adolescencia, ya que constituye una etapa crucial para el desarrollo de la personalidad futura de la persona, la cual necesita de un pensamiento crítico para tratar de evitar caer en la desinformación (lo que provocaría una cierta involución). En todo este contexto de cambios, y si nos lo permite de confusión mediática, lo interesante ha de ser contribuir al consumo racional e inteligente de los medios digitales, así como al desarrollo de posibilidades para que el tradicional receptor pasivo se convierta en un emisor igualmente activo y crítico ante la vorágine mediática (Amar, 2010: 116).

No por tener más productos tecnológicos al alcance se van a mejorar las actitudes de cara a una buena comprensión de los mensajes mediáticos. Bien es cierto que, además de mostrar un tipo de enseñanza más cercana al entorno socio-tecnológico de los alumnos, lasTecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son, a día de hoy, una de las mejores herramientas de enseñanza/aprendizaje para formar mediáticamente al alumnado. Entre tanto, la interacción con este tipo de medios hace que el alumno esté predispuesto a mostrar mayor interés, que le sea más cómodo y ventajoso gracias a la aceptación tan generalizada que los medios de este tipo poseen entre los adolescentes. Este es un filón formativo que los docentes no pueden desaprovechar, sacar un provecho más ventajoso.

Los objetivos que nos hemos marcado en este estudio son, por una parte, medir el consumo de medios entre adolescentes de 12 a 17 años de educación secundaria, y por otra, evaluar un posible cambio en su actitud para mejorar pensamiento crítico a través de una propuesta didáctica TIC elaborada para tal investigación. Además, también hemos querido incluir ciertos aspectos que forman parte de la competencia mediática. Esta es definida como el dominio de conocimientos,

destrezas y actitudes relacionados con seis dimensiones básicas (el lenguaje, la tecnología, los procesos de interacción, los de producción y difusión, la ideología junto con los valores, y la estética), de las que se ofrecen los indicadores. Estos indicadores tienen que ver, según los casos, con el ámbito de participación como personas que reciben mensajes e interaccionan con ellos (ámbito del análisis) y como personas que producen mensajes (ámbito de la expresión) principales (Ferrés & Piscitelli, 2012: 4). Por las limitaciones encontradas en el desarrollo de esta investigación, únicamente nos hemos centrado en las dos primeras dimensiones, como son el lenguaje y el uso de la tecnología.

2. Metodología e instrumentos de investigación

La metodología de investigación llevada a cabo es mixta, de corte cuantitativo y cualitativo. Por un lado, tomamos como base un cuestionario elaborado por Juan Manuel Méndez Garrido, profesor de la Universidad de Huelva, en su Tesis Doctoral (2000), para medir la incidencia de los medios de comunicación en la configuración de la realidad, con la particularidad de que fue adaptado a las necesidades que nuestro estudio exigía. Por el otro, a través de la técnica de un grupo de discusión con los profesores-tutores y alumnos quisimos validar y comprender de manera más nítida cuáles eran las percepciones de los participantes dentro de este estudio.

Tanto el cuestionario inicial (pretest) como el final (postest) recogen una serie de ítems previos sobre cuestiones de índole personal como la edad, el género y el curso; y 30 cuestiones en relación a tres grandes bloques o tópicos de estudio:

- Un primer bloque relacionado con las relaciones individuo/medio, para poder conocer el grado en el que los alumnos se interrelacionan con los distintos medios de comunicación actuales; su nivel de consumo, la ubicación de los mismos en los domicilios particulares, y los hábitos y costumbres a la hora de usarlos

- El segundo bloque se concentra en su conocimiento general acerca de los medios de comunicación.
- Y una última parte, en la que nos hemos centrado en cómo son percibidos los contenidos de los mensajes, y cómo funciona el lenguaje en el proceso de captación cognitiva.

Dentro del cuestionario de evaluación final se añadieron cuatro cuestiones más, enfocadas a conocer qué grado de utilidad poseía la propuesta para los alumnos, es decir, quisimos comprobar si los alumnos que participaron cambiaron sus percepciones acerca del fenómeno de los medios de comunicación una vez realizadas las distintas actividades.

La primera fase consistió en el reparto y cumplimentación del cuestionario inicial por parte de todos el alumnado que componen la muestra (111 en total).

Una segunda fase, una vez realizados los test por parte de todo el alumnado y en otro día distinto, se procedió a realizar con los adolescentes cuatro actividades enfocadas a mejorar la percepción crítica de los mensajes que se emiten en los medios.

- Actividad 1: Explicación y orientación breve, de manera dinámica, lúdica y divertida, de cómo nos llega la información que obtenemos a través de los medios de comunicación.
- Actividad 2: Recreación de un medio de comunicación.
- Actividad 3: Debate para verter los pros y los contras de los medios de comunicación, ya sea televisión, prensa, radio o Internet.
- Actividad 4: Visualización de un fragmento de la película de 'El show de Truman', con el correspondiente análisis formal y de fondo (variando la exigencia en función de la clase donde nos encontremos), en relación con la temática que planteamos.

Por último, la fase final consistió en la cumplimentación del cuestionario de evaluación final (postest) por parte de los estudiantes,

con el objetivo de contrastar los resultados con el pretest, y poder analizar así los posibles cambios sucedidos.

La población está compuesta por jóvenes de entre 12 y 16 años de un centro escolar determinado (IES Juan Antonio Pérez Mercader), mientras que la muestra quedará constituida por una clase de cada curso, desde 1º hasta 4º de Educación Secundaria, con el fin de que la muestra fuera lo más aleatoria posible.

3. Objetivos del estudio

En cuanto a los objetivos de la investigación que hemos llevado a cabo, podemos indicar que a nivel general giran en torno al análisis del consumo de medios por parte de los adolescentes, y por el otro, al reconocimiento, asimilación y concienciación de que existen una serie de factores que impiden y ralentizan los procesos para captar los mensajes vertidos en los medios. Así mismo, el objetivo propuesto para la propuesta didáctica se basa en corregir la actitud de los jóvenes frente a los mensajes mediáticos, para que no sea la propia velocidad del día a día la que haga que dediquemos cada vez menos tiempo para la toma de decisiones, algo que nos perjudica a la hora de elegir pero que beneficia a las organizaciones empresariales. Estos son:

- Averiguar el tiempo medio de consumo y las preferencias del medio.
- Conocer qué saben los adolescentes sobre la función de los medios y cuál es la utilidad buscada en ellos.
- Indagar acerca del nivel de veracidad que otorgan los alumnos a los mensajes que se emite en los medios de comunicación, al igual que la influencia que ellos creen que estos ejercen en ellos.

Paralelamente, hemos tenido la intención de observar cuál era la actitud de los alumnos de cara a participar en una hipotética puesta

en marcha de un medio escolar e implicar al profesorado en la dinámica de aprendizaje y concienciación de los mensajes mediáticos. Tratar de hacer reflexionar al alumnado sobre la incidencia futura de un mal uso de los medios de comunicación, incidiendo en la enorme importancia que puede poseer una buena educación en medios de cara a las futuras decodificaciones de mensajes publicados en ellos. Lo que en definitiva, supone formar a una parte de la población en lo que llamamos competencia mediática.

4. Análisis de resultados

Para la realización de las tareas estadísticas y la plasmación gráfica hemos recurrido al programa SPSS 15.0. En primer lugar (respecto a las relaciones individuo/medio), un elemento muy llamativo lo constituye el número de televisiones existentes en el hogar familiar, de ahí que el 98% asegura poseer una o más, a la vez que no existe ningún alumno que no tenga un ordenador con conexión a Internet. La caída incipiente de la prensa escrita es toda una realidad, de ahí que el 24% de los alumnos aseguran que en sus casas no entra prensa escrita (lo cual no implica que no lean prensa, sino que se decantan por consumir la misma información pero en distinto formato).

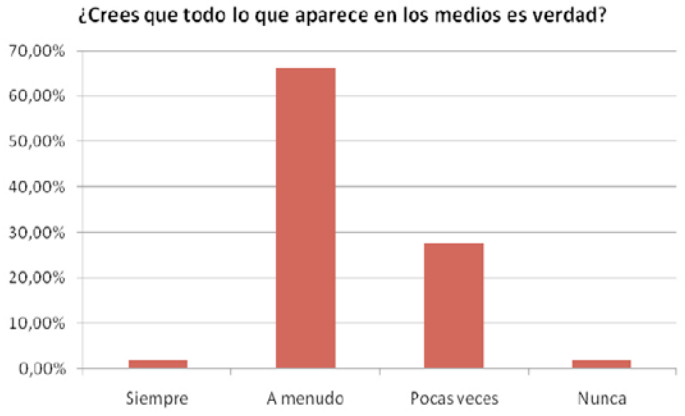
En relación a la segunda parte del cuestionario, en cuanto a las funciones de los medios percibidas por los estudiantes, pudimos observar que mientras que en el cuestionario realizado en la primera fase, más del 60% de los alumnos las desconocía o las ignoraba, en el segundo se ha invertido la situación (más del 60% afirma conocerlas una vez realizadas las actividades), algo que evidencia que hemos conseguido uno de nuestros objetivos planteados al comienzo de nuestro estudio.

FIGURA 1. FUNCIONES DE LOS MEDIOS



En segundo lugar, respecto a la veracidad que contienen los mensajes que se emiten en los distintos medios de comunicación, observamos que en la primera toma de contacto, la mayor parte del alumnado duda de esta, más del 60% creía que sólo son verídicos los contenidos a veces, y el 27% piensa que pocas veces. Lo cual indica el elevado grado de asimilación que poseen sobre la deformación informativa que existe a nivel general, algo que no se corresponde con la inocencia inicial que a priori pudiéramos imaginar que presentan los adolescentes respecto a este tema.

FIGURA 2. NIVEL DE VERACIDAD DE LOS MENSAJES MEDIÁTICOS



Por último, dentro del tercer bloque temático (sobre la percepción de los mensajes mediáticos), otra de las cuestiones que nos planteamos en nuestro estudio es la influencia que ejercen los programas de televisión en la forma de ser y de pensar de los alumnos. Así, en el cuestionario de evaluación inicial podemos ver que casi el 70% de los que han participado afirman que estos ejercen poca o ninguna influencia en sus formas de ser o de pensar, un dato que se repite en el postest, en el que más del 70% asegura que no se sienten influidos por aquello que ven, escuchan o leen. Además, en este último caso se les dio una cuarta opción denominada "esta cuestión no es importante para mí", para determinar el valor que ellos mismos le asignan a esta cuestión, encontrándonos con que el 11% de ellos no le dan valor a esta cuestión, lo cual pone de manifiesto, al menos de momento, una ignorancia producida, tal vez, por la falta de conocimiento respecto a las estrategias de captación de audiencias en los adolescentes con los que hemos trabajado. Lo que nos lleva a la necesidad de continuar realizando una formación más profunda y detenida en este tipo de competencias.

5. Conclusiones del estudio

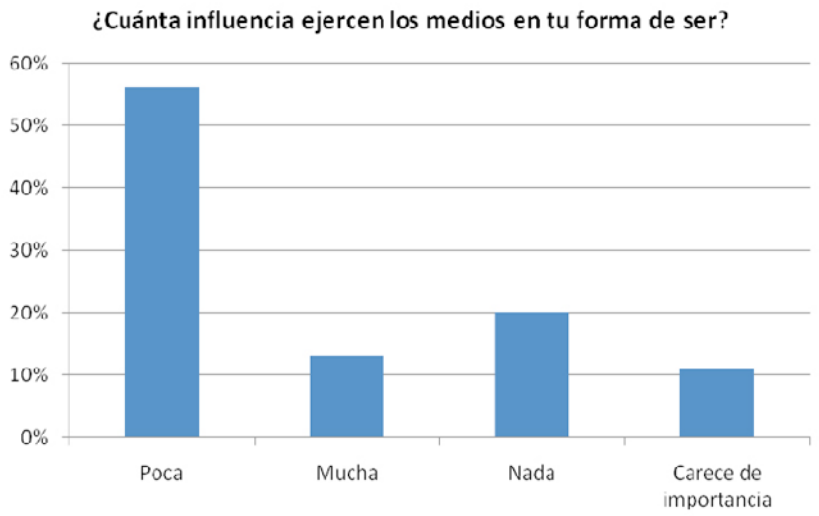
El primer punto a destacar, además de conocer que la televisión e Internet tienen un peso muy por encima de los demás medios, es el relacionado con la verdad presente en los mensajes mediáticos, ya que, en relación a la veracidad de los contenidos que se emiten en los distintos medios de comunicación de masas, se observa que sólo un 3% cree que los medios dicen la verdad siempre. Por tanto, vemos cómo, a pesar de no tener muy afianzados algunos conceptos relativos al funcionamiento de los medios, sí les sugiere a la mayoría una desconfianza generalizada sobre la verdad o no de aquellos mensajes que llegan a la audiencia, demostrando además una actitud crítica hacia el poder que los medios han adquirido en las últimas décadas en nuestra sociedad.

Enlazando esa percepción más bien oscura hacia los medios, de lo que se desprende una cierta suspicacia para los adolescentes, es

muy interesante poder comprobar que el 78% de los que han realizado el cuestionario creen que sí existe cierta información que ha podido ser manipulada para favorecer ciertos intereses de ciertas personas, argumentando algunos alumnos en el debate realizado en el aula que, a veces, por poner un ejemplo, determinados medios quieren favorecer a ciertos partidos políticos. Nos encontramos ante una situación que nos describe perfectamente que, a pesar de no tener un conocimiento muy amplio de política o economía debido a la edad, sí perciben un cierto disgusto y poca credibilidad en los contenidos. El 12% cree que la información no es manipulada y sólo el 10% de los alumnos confían en que no es una cuestión de importancia para ellos.

Igualmente, un factor a tener en cuenta para comprender la realidad de los medios para los adolescentes consistía en probar qué percepción tienen ellos sobre una posible influencia de los medios en la forma de ser y de actuar en su vida diaria. Hemos podido contemplar cómo más de la mitad de los alumnos han contestado que es poca la influencia que estos ejercen sobre ellos, concretamente un 56%. También, los que creen que influye mucho en ellos constituyen el 13% de la muestra, lo que creen que no influye en nada son el 20%, mientras que el 11% asegura que es una cuestión que carece de importancia en su rutina diaria. Curiosamente, únicamente el 13% es capaz de reconocer que la gran mayoría de las pautas de comportamientos, modas y consumo de productos y servicios provienen por el enorme poder que ejercen los medios de comunicación de masas a lo largo del tiempo en los ciudadanos, evidenciando de alguna manera que la mayoría de los alumnos desprecian el influjo masivo que el cuarto poder ejerce continuamente sobre todos nosotros, no sólo sobre los adolescentes.

FIGURA 3. INFLUENCIA DE LOS MENSAJES MEDIÁTICOS



Por último, hemos dejado para el final la pregunta más importante de todas las que conforman los cuestionarios, tanto el inicial como el final, y es aquella a la que nos referimos cuando les preguntamos si las actividades les han servido para reflexionar sobre el fenómeno de los medios de comunicación. Esta variable nos va a permitir observar, además del comportamiento de los jóvenes respecto al uso que hacen, qué capacidad de asimilación y convicción han demostrado a lo largo del estudio, es decir, hemos intentado medir la importancia que ellos mismos le han asignado a un mundo que para ellos es muy conocido pero que, quizás, hayan podido advertir que no conocían tanto. Tratando de hacerles ver cuál es la realidad de los medios, el 69% de los alumnos han contestado de manera afirmativa, el 17% lo ha hecho negativamente y el 14% considera que esta cuestión carece de interés para ellos. El éxito, según se desprende de los resultados, es muy positivo, hemos conseguido que 7 de cada 10 alumnos (aproximadamente) hayan valorado las sesiones de trabajo como algo útil.

FIGURA 4. REFLEXIÓN ACERCA DEL FENÓMENO MEDIÁTICO



El hecho de que pretendiéramos con esta investigación hacerles reflexionar es para que, a partir de ese momento y de manera paulatina, cuando se sienten delante de la televisión o del ordenador, se planteen y se cuestionen todo aquello que van aprehendiendo, para conseguir un espíritu crítico no sólo frente a los temas de debate y actualidad, sino además para que puedan encontrar aquellas diferencias (ya sea en el lenguaje, en el formato o en su cabecera) entre la información, la opinión y la propaganda.

6. Bibliografía

AGUADED GÓMEZ, J. I. (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación (España)*, 38, 7-8.

ALMERICH, G., SUÁREZ-RODRÍGUEZ, J. M., BELLOCH, C. Y BO, R. M. (2011). Las necesidades formativas del profesorado en TIC: perfiles formativos y elementos de complejidad. *Relieve, Revista electrónica de investigación y evaluación educativa (España)*, 17, 1-28.

ALVARADO, M. (2012). Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación (España)*, 39, 101-108.

AMAR, V. (2010). La educación en medios digitales de comunicación. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación (España)*, 36, 115-124.

DOMINGO COSCOLLOLA, M. Y FUENTES AGUSTÓ, M. (2010). Innovación educativa: experimentar con las TIC y reflexionar sobre su uso. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación (España)*, 36, 171-180.

FERRÉS, J. & PISCITELLI, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación (España)*, 38 (19).

KARSENTI, T. Y LIRA, M. L. (2011). Las TIC: herramientas eficaces para mejorar la educación en África. *Revista de investigación en educación (España)*, 9, 112-121.

MÉNDEZ, J. M. (2000). Orientación e intervención psicopedagógica en secundaria para un consumo racional de medios: diseño, aplicación y evaluación de un programa de orientación educativa desde la tutoría para aprender a consumir mensajes audiovisuales. España: Universidad de Huelva.

MOELLER, S., POWERS, E. Y ROBERTS, J. (2012). «El mundo desconectado» y «24 horas sin medios»: alfabetización mediática para la conciencia crítica de los jóvenes. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación (España)*, 39, 45-52.

PÉREZ TORNERO, J. M. Y VARIS, T. (2012). Alfabetización mediática y nuevo humanismo. UNESCO.

PÉREZ TORNERO, J. M. (2006). *Crisis de la comunicación, crisis de la educación*. Barcelona.

PÉREZ TORNERO, J. M. (2005). El futuro de la sociedad digital y los nuevos valores de la Educación en Medios. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación (España)*, 25, 247-258.

ROMERO CARBONELL, M., GISBERT CERVERA, M. Y CARRERA FARRAN, X. (2009). Revista de Universidad y sociedad del conocimiento (España), 6, 1-14.

Hacia un Registro arqueológico de la Educación Mediática Global

Mitchell Peters
mitchellpeters@hotmail.com
Grad Student (U.N.E.D.)

Introducción: Educación y Alfabetización Mediática en entornos culturales globales

Hemos pasado de la era de los medios electrónicos a una de narración transmedia global caracterizada por la multimodalidad en la comunicación contemporánea (Jenkins, 2006; Kress 2010; Aparici, 2010). A lo largo de varias décadas, los movimientos de educación y medios han surgido de forma independiente en varios sitios internacionales con el objetivo de enseñar a los estudiantes habilidades esenciales para vivir en entornos de comunicación de masas. Aunque la educación en medios es un movimiento con origen en Europa (Fedorov, 1998; IVAE de 2011, Comisión Europea, 2007), se ha extendido a nivel mundial. En América del Norte y del Sur, Europa, Australia, y cada vez más en Asia y África, la alfabetización de los medios de comunicación se va extendiendo con el apoyo de las redes globales de académicos, investigadores, profesionales y publicaciones. Quizás los movimientos contemporáneos de alfabetización mediática se caracterice por un sentido de urgencia y activismo. En un campo que fomenta el análisis crítico, la reflexión, la indignación, el conocimiento y la acción, parece conveniente fomentar un diálogo entre la

competencia y discursos de la alfabetización mediática, especialmente para los movimientos de alfabetización mediática que han surgido de distintos orígenes culturales y lingüísticos. El presente estudio tiene como objetivo analizar los discursos dominantes sobre medios de comunicación y de alfabetización en las tradiciones anglosajonas e iberoamericanas. En este trabajo se propone explorar cómo estos movimientos interactúan entre sí. ¿Ofrecen visiones diferentes? Son sus métodos de pedagogía compatible? ¿Comparten limitaciones comunes? ¿Vamos hacia un marco teórico común y global que trasciende la cultura y la nacionalidad? Estas son algunas de las preguntas que motivan este trabajo.

Hacia un estudio socio-histórico de la alfabetización mediática

La historia y el papel de la alfabetización de los medios de comunicación, en todas sus variedades, se ha documentado con atención y se define a través de numerosos centros educativos. La disciplina se ha normalizado a través de la difusión de los modelos imperantes en entornos multi-cultural e inter-linguales. Como han señalado muchos autores, la alfabetización de los medios de comunicación ha entrado en un diálogo global (Frau-Miggs y Torrent, 2009, Hobbs et al., 2011). Un análisis del discurso de la educación mediática se examinará las diferencias, complejidades y variedades que se encuentran en la disciplina preguntando cómo el conocimiento de este campo se ha definido y difundido a lo largo del tiempo y entre regiones edu-políticos.

Se basa en la perspectiva teórica de la "arqueología del saber" de Michel Foucault como enfoque específico para hablar de la historia del discurso de la alfabetización mediática. En particular, el documento busca construir un registro arqueológico en dos regiones edu-políticas distintas en el mundo occidental, los modelos latinoamericanos y anglosajones de la educación mediática. Un estudio socio-histórico de la alfabetización mediática se construirá con un

énfasis en el diálogo intercultural en contextos globales. Este artículo se inspira en el estudio de Robin Quinn (2003) "Genealogía de Educación en los medios" que construye un registro genealógico de inspiración foucaultiana del desarrollo y estado actual de la educación en medios en Australia Occidental.

Al igual que en todas las materias escolares también existen en la educación de los medios enfoques contrapuestos y múltiples epistemologías. Las más antiguas generaciones de profesionales de la educación de los medios han sido limitadas por divisiones institucionales, epistemológicas y disciplinarias (Masterman, 2002; Bazalgette, 2002; Hobbs, Fellini, y Cappello 2011). En ambos contextos nacionales e internacionales todavía hay un debate sobre el por qué y cómo enseñar educación y medios. Como pionero de los alfabetización mediática Robin Quinn (2003, p.102) sugiere que las materias escolares siempre han sido impugnada, "domains in which struggles for the controlling definition of philosophy, content and practice are played out". Todos comparten la pasión y el sentido de urgencia sobre la necesidad de un aula orientada al aprendizaje crítico de vivir en un mundo digital.

Un estudio histórico-social tendrá como objetivo ofrecer una visión crítica a través del análisis del discurso sobre el estado actual de la disciplina. También esperamos crear un diálogo entre la interacción de las tradiciones, conceptos, relaciones, técnicas, estrategias, preguntas, problemas, expectativas y prácticas de alfabetización mediática a nivel mundial. El estudio también analizará cómo la interconectividad mundial y la convergencia está dando forma al futuro de la alfabetización mediática. El inglés como idioma ha sido un vehículo dominante para la difusión de la teoría y la práctica educativa en todo el mundo. Académico en la ciencia de la comunicación , Gunther Kress (2010, p.19) afirma que "el idioma inglés ha actuado como vector para la propagación de las ideologías pertinentes: concepciones neo-liberal/neo-conservador de mercado, el Estado, la familia y el individuo". ¿Podría el idioma inglés también haber actuado como vector de discursos relevantes de la educación mediática para su difusión en contextos globales?

La interconectividad global, impulsada por las políticas económicas neoliberales, ha reconceptualizado la educación contemporánea. Uno de los discursos dominantes entre los teóricos de la educación ha sido el dedicado a la convergencia de la política educativa y el currículo a nivel mundial. Críticos educativos como Michael W. Apple, a menudo apuntan a los efectos de las tendencias hegemónicas de los sistemas educativos, incluyendo "la internacionalización, la mercantilización, la universalización, la occidentalización y desterritorialización" (Apple, 2005, p.3).

Durante más de 60 años, la educación para los medios ha evolucionado en diferentes contextos, determinada y condicionada por su ambiente, la cultura y los sistemas políticos (Aparici, 2003, Jaquinot, 2008). Por naturaleza es una actividad altamente contextualizada tomando diferentes formas dependiendo del ámbito cultural y educativo en el que se encuentre. Los orígenes de la alfabetización mediática se inspiran en la "*electronic age and global village*" de Marshall McLuhan (Duncan, 2010; Federov, 1998), mientras que la alfabetización mediática actual está influenciado por la cultura digital del siglo 21.

La alfabetización de los medios de comunicación se ha vuelto global, sin embargo, como señalan los autores en "el empoderamiento a través de la educación en medios"(2008), está muy a menudo enmarcado en la cultura y las experiencias de los medios de comunicación en el mundo occidental. Argumentan que "hay una necesidad urgente de la agenda a ser abierto a los pensamientos no occidentales y los enfoques interculturales en un grado mucho mayor que en el caso actualidad" (Carlsson et al, 2008, p.11).

Arqueología de Foucault

Este estudio se basa en la obra de Michel Foucault utilizando algunas de las herramientas teóricas que desarrolló en "Arqueología del Saber". Foucault terminó cuidadosos exámenes de documentos históricos de diferentes épocas de la historia de Europa, concernien-

tes, como Gail Jardine (2005, p.88) indica, "a la identificación de los procedimientos y las condiciones subyacentes que debían estar presentes para considerar un hecho concreto como verdadero, cierto o conocimiento". Foucault sostiene que el historiador no puede acceder el pasado, sólo puede acceder a "formaciones discursivas ", o a "un sistema de elementos que se mantienen como un conjunto de conocimientos y que están relacionados entre sí de manera que se pueden especificar" (Foucault, 2001 p. 37), es decir, pueden acceder a la evidencia grabada de cómo escribieron los especialistas, entendido y hablado sobre el período en el que vivían. Formaciones discursivas se unen para construir un sistema completo, coherente y único de conocimiento. Una arqueología de la alfabetización mediática, en consecuencia, parece ser un instrumento teórico y analítico adecuado para interactuar con las formaciones discursivas de la alfabetización mediática. Podemos construir una relación más analítica con la unidad discursiva de la alfabetización mediática como un sistema de conocimiento en contextos globales.

La terminología analítica de Foucault nos ofrece una forma específica de hablar de un sistema de conocimiento completo y coherente. Podemos usar términos analíticos foucaultiana como dispersión ("la selección, ordenación, y la interrelación de todos los elementos de los conocimientos contenidos en un solo sistema de conocimiento" (Gail Jardine, 2005, p.89)), para ver cómo los conceptos, objetos, las declaraciones, las teorías , técnicas, estrategias y las interrelaciones de los seres humanos están dispuestos e interrelacionados en un sistema de conocimiento específico. Una pregunta "foucaultiana" guía podría ser: "¿Cómo es posible que una declaración particular apareció en lugar de los otros" (Foucault, 2001 p.27). La cuestión de fondo es fundamental para explorar cómo, en términos de Foucault, un "objeto" (una entidad, ya que aparece dentro de un sistema específico de conocimiento) de la alfabetización mediática se difunde a través de límites educativos y culturales. ¿Cómo hizo el modelo británico de alfabetización mediática ("teoría de pantalla"), con el apoyo de la investigación y el desarrollo a través del British Film Institute (BFI) y la Sociedad para la Educación en Cine

y Televisión (SEFT) para convertirse en una formación discursiva dominante en numerosas regiones de Europa, América del Norte y del Sur y Australia? (Kupiainen, et al, 2008;. Aparici, 2010; Quinn, 2003, 2011). ¿Actúa el idioma inglés como vector para la dispersión de las formaciones discursivas relevantes en la alfabetización mediática, al igual que lo ha hecho durante las concepciones neoliberales de los mercados financieros, el gobierno, la familia y las personas?

La terminología analítica de Foucault ofrece una forma diferente de estudiar el conjunto de elementos de un sistema de conocimiento, conocido como el archivo. Este enfoque invita a una perspectiva diferente sobre la historia de la alfabetización mediática. Las declaraciones dentro de un archivo, si se agrupan, forman lo que Foucault define como discurso (el grupo de estados que pertenecen a un solo sistema de formación) (Foucault, 2001, p.107). Quinn (2003, p.103-104) indica que el discurso está íntimamente relacionada con el conocimiento disciplinario. Ancho espectro de actores (docentes, estudiantes, editores, teóricos, especialistas en la materia, y consultores) trabajan al unísono, interactiva, de forma autónoma o en desacuerdo con la construcción de los discursos de la alfabetización mediática. Quinn (2003, p.104) pone de manifiesto, el discurso:

> "Defines and produces our objects of knowledge. It also influences how ideas are put into practice and used to regulate the conduct of others. Equally discourse rules out, limits and restricts other ways of talking and conducting oneself."

Un archivo global de alfabetización mediática ofrece una idea de cómo los encuentros interculturales ofrecen intercambios entre los distintos sistemas de conocimiento, autoridad y poder. Los que están en posiciones de poder o autoridad en la formación de las materias escolares se les conoce como "autoridades de delimitación", ya que contribuyen al discurso y se encuentran en posiciones de establecer un objeto de conocimiento. En la historia de la alfabetización mediática las 'autoridades de delimitación' han puesto ciertas ideas en práctica a la vez que limitaban otras. Además, en los principales temas abordados en los trabajos filosóficos de Foucault 'incluyen

los de continuidad, discontinuidad y contradicción. Inglaterra, por ejemplo, tiene una larga historia de la educación mediática, con contradicciones conocidas entre las autoridades de la disciplina. Entre los más reconocidos públicamente son los que existen entre Len Masterman (1985, 2002), y (en ocasiones) Cary Bazalgette (2002) y David Buckingham (1986).

Un estudio socio-histórico debe estar atento a la interacción, la dispersión y la difusión de modelos y marcos de discursos de alfabetización mediática. ¿Cómo interactúan las declaraciones de autorizar lo que se acepta como verdad disciplinaria en contextos nacionales e internacionales? ¿Cómo se forman las prácticas discursivas para construir un marco global de alfabetización mediática? ¿Cómo contradicciones y discontinuidades dan forma al sistema de conocimiento global de la alfabetización mediática? La creación de un archivo mundial exhaustivo está fuera del alcance de este estudio, sin embargo, se ha hecho un intento de seleccionar y analizar las prácticas discursivas más representativos en el mundo anglosajón y Iberoamericana.

Alfabetización mediática en sitios anglosajón

La tarea aquí no es ofrecer una relación completa de la historia de la alfabetización mediática que subyace a las perspectivas teóricas, o las tendencias y enfoques actuales, registros extensos de estos ya existen (Hobbs, 2009; Masterman 1985, Martínez-de-Toda y Terrero, 1999; Federov, 2008; Buckingham, 2005; IVAE Study, 2011;. Ferrés i Prats, García Matilla et al 2011). La tarea es entender cómo las prácticas discursivas de la alfabetización mediática en el mundo anglosajón han interactuado con los sistemas de conocimiento de otras culturas y viceversa. ¿Cómo han cambiado los objetos, conceptos, relaciones, técnicas, estrategias, preguntas, problemas, expectativas y prácticas y han sido traducidos y dispersos de una cultura a otra?

El modelo anglosajón de la educación en medios, originarios de la década de 1930, se ha dispersado por toda Gran Bretaña, Canadá,

Australia y los EE.UU., así como la influencia en los países que no hablan inglés (Aparici, 2010, Kupiainen et al., 2008) Formaciones discursivas británicas de los estudios de comunicación y estudios culturales han tenido un tremendo impacto en las tradiciones académicas transnacionales, incluyendo toda Europa, América y Australia (Federov de 2008, Kupiainen et al 2008;. Quinn, 2003). A partir de 1970, la educación en medios en Gran Bretaña ha estado "muy eclipsada por la teoría de los medios de comunicación académica" (Buckingham, 1990 p.4). La normalización y la formación de la educación mediática, por lo tanto, han estado fuertemente influenciadas por las tradiciones académicas. Del mismo modo, en Canadá, donde el legado académico de Marshall McLuhan, influenció a lo largo de varias décadas incluyendo a Barry Duncan (Duncan, 2010). Podemos ver la influencia de las autoridades anglosajonas de la alfabetización mediática en contextos transnacionales debido a la velocidad a la que han sido traducidos. Las prácticas discursivas de David Buckingham (traducido a 15 idiomas), Len Masterman, Kathleen Tyner, Robin Quinn, Henry Jenkins, Barry Duncan y Cary Bazalgette, han sido traducidos al español.

Educomunicación en sitios Iberoamericana

Educomunicación es la interrelación de dos campos tradicionalmente separados de los estudios: la educación y la comunicación. De la misma forma, es un término polisémico, también conocido como la pedagogía de comunicación, recepción crítica de los Medios, Educación para la televisión, la pedagogía de la imagen, Didáctica de los Medios audiovisuales, Educación para la comunicación, Educación mediática, Educación en los Medios. Como movimiento educomunicativo se originó en varios países de América Latina (Uruaguay, Chile, Brasil, Argentina y Ecuador) y luego se dispersó a España. Como Roberto Aparici (2011) afirma, es un movimiento basado en las prácticas discursivas de la pedagogía crítica de Paulo Freire. La tarea es entender cómo las prácticas discursivas en educo-

municación han interactuado con los de la alfabetización mediática de tradición anglosajona. Desde al punto de vista de construir un archivo mundial de alfabetización mediática, que incluye múltiples perspectivas y formaciones discursivas, Aparici (2009, p.3) nos recuerda que:

> "Es hora de escuchar las voces diferentes en este campo que tienen otros enfoques y utilizan otros paradigmas; pero observo que las nuevas voces que son visibles por el sistema son las que responden a los cánones del primer mundo. Creo que es imprescindible empezar a oír no sólo a los que han sido colonizados por nuestras instituciones, sino a aquellos que han podido sobrevivir y crear nuevas propuestas para acercarse al estudio de la educomunicación.

Los orígenes de la educomunicación en el contexto de América Latina vieron movimientos en desarrollo de manera independiente y fundados en una pedagogía de la comunicación relacionada con los movimientos de educación popular. El auge de las dictaduras y la represión política en Chile, Argentina y España, así como la represión estatal en Brasil, Uruguay y México, entre otros países, fueron caldo de cultivo ideal para una educación basada en los principios de la comunicación por la liberación (Aparici, 2003, 2011). El desarrollo de la educomunicación en América Latina afirma Jacquinot (2008) que la educación mediática es un proceso altamente contextualizado que toma muchas formas que dependen de diferentes entornos sociales, políticos y culturales. Los entornos sociales y las políticas en las distintas regiones de América Latina en los años 60 y 70 fomentaron un movimiento educativo populista fundada en el diálogo y la participación (Aparici, 2003). La formación de Educomunicación parece tanto un movimiento social como educativo. En particular, las prácticas discursivas de Paulo Freire (1973, p.46) son importantes en la formación de Educomunicación:

> "Ser dialógico es no invadir, no es Manipular, Es sin imponer consignas. Ser dialógico es empeñarse en la Transformación, constante, de la realidad"

Uno de los importantes vínculos entre las prácticas discursivas iberoamericanas y anglosajona es la influencia de Paulo Freire. Estas relaciones e interacciones entre el modelo iberoamericano y anglosajón han transformado la práctica y el marco de la alfabetización mediática en un contexto global. En términos de Foucault, un sistema de conocimiento o conjunto de prácticas discursivas, creado profundamente, interrelacionados, enfoques subyacentes a ver el mundo. Numerosos autores anglosajones (Masterman, 1985, Compartir, 2009, Kellner, 2005, Goodman, 2009) han incluido la importancia de la obra de Freire en sus prácticas discursivas. Con Freire, vemos las prácticas discursivas interconectadas entre las tradiciones educativas iberoamericanas y anglosajonas. Sin embargo, lo que se experimenta comúnmente en la tradición iberoamericana de educomunication es la adopción y la aculturación de las prácticas, estrategias, enfoques y técnicas de culturas educativas dominantes. Martínez de Toda (1998) ofrece un análisis teórico de la influencia de los medios de comunicación occidentales y la educación en las culturas en un contexto Sur Americano. El aplica la teoría de la "difusión cultural" como un método para comprender el ímpetu detrás de la educación en medios en el contexto latinoamericano.

> "Las naciones del Atlántico Norte (EE.UU. y Europa) establecieron un modelo de modernización para el resto del mundo. Éste consistiría en dar a conocer el estilo de vida y los valores de los países ricos, para que los países pobres los imitaran... (Martínez-de-Toda, 1998, p.5)

La teoría de la difusión ofrece un marco teórico para comprender las relaciones entre los discursos y la influencia que las 'autoridades de delimitación' anglosajonas han tenido en la configuración de la forma en una disciplina está conceptualizada, cuestionada y practicada en otras culturas. En este caso, habrá que estar atentos a la función de poder y autoridad, y cómo se pueden expresarse relacionalmente en la formación de los alumnos o del sistema de conocimiento. Kress (2010) afirma, el poder y sus efectos siguen siendo un interés central en los estudios de comunicación contemporáneos. Por lo tanto, debemos estar atentos al poder y a la autoridad en el

diálogo educomunicativo cuando consideramos qué y cómo se enseña la alfabetización mediática?

Aparici (2010) nos recuerda que ha habido un avance en el campo de la alfabetización de los medios de comunicación a través del auge de la sociedad del conocimiento, para entender la práctica y el estudio educomunicativo en una forma determinada. Él sugiere que la globalización neoliberal ha provocado discursos hegemónicos en modelos anglosajones se han estandarizado y se dispersan en otras culturas, sobre todo en América Latina. Por ejemplo, los pioneros de la Educomunicación, incluyendo Daniel Prieto Castillo, son Mario Kaplún, Francisco Gutiérrez, rara vez se reconoce como pionero un discurso anglosajón de la educación mediática. Por el contrario, numerosos autores anglosajones se traducen y se hace referencia a los discursos de educomunicación en un entorno iberoamericano.

Conclusiones: hacia un diálogo global en Media Literacy

La importancia y la urgencia de crear aulas críticamente orientadas a la educación y los medios es lenta, comenzando a registrarse en ambientes interculturales en todo el mundo. Distintos movimientos educomunicativos han surgido en el mundo anglosajón e iberoamericano. Aunque numerosas historias personales se han escrito, hay un vacío en la investigación cuando se trata de examinar la interacción de los movimientos educativos en distintos entornos culturales a través del análisis del discurso. Herramientas teóricas desarrolladas por Michel Foucault ofrecen una forma específica de hablar sobre la historia de la alfabetización mediática.

Con orígenes distintivos, debido a los ajustes políticos y sociales, ambas tradiciones educativas tienen ideas que pueden ofrecer los demás. Los orígenes populistas y no formales de educomunicación podrían ser interesantes para el fondo formal y académico de la alfabetización mediática. Ambos movimientos comparten las preo-

cupaciones y las presiones de la vida en un mundo educativo digital, globalizado y cada vez más convergente. Al mismo tiempo, modelos tecnocráticos, estandarizados y de transmisión de la enseñanza amenazan el diálogo crítico de la educación mediática.

A medida que la importancia de la educación para los medios sigue creciendo en todo el mundo, seguimos planteándonos varios puntos de vista sobre el por qué y cómo enseñar alfabetización mediática. Si, como muchos autores sugieren, estamos avanzando hacia un marco teórico común y global de la alfabetización mediática, debemos tener en cuenta que esto es una fuerza para tener múltiples epistemologías y diversos enfoques de avanzar en este campo y en la creación de nuevos conocimientos. Lo importante es entender cómo las dimensiones de poder y la influencia de la autoridad influye en lo que se practica y en lo que se restringe o limita. Quinn (2003, p.104) nos recuerda que debemos estar atentos a cómo los discursos de la educación mediática influyen en *"lo que podría ser estudiado bajo su nombre y la forma en que se puede enseñar."* ¿Las sistemas de conocimiento y de poder tienen la capacidad de transformar? Quizás promover las relaciones interculturales entre los discursos de alfabetización mediática en la configuración global puede ser un paso hacia este transformación.

Bibliography

APARICI, R. (2003). La reinvención de la educomuncación. In Comunicación Educativa en la sociedad de la Información. Aparici, Roberto (coord). U.N.E.D.

APARICI, R. (2010). Introdución: La Educomunicación más allá del 2.0. In Educomunicación: mas allá del 2.0. Gedisa Editorial

APARICI, R. (2011) Educomunicación: Participación ciudadania y Creatividad. Retrieved Aug. 2013 from: http://www.1minutoxmisderechos.org.ar/noticia_popup.php?id_noticia=3

APPLE, MICHAEL. (2005) Globalizing Education: Policies, Pedagogies, & Politic*s. Peter Lang.*

BAZALGETTE, C. (2002) An open letter to Len Masterman. Retrieved Aug. 2013 from: http://www.medialit.org/sites/default/files/Addendum%20to%20CB%20interview%20text_0.pdf

BUCKINGHAM, D. (1986) 'Against Demystification', Screen vol. 27 no. 5

BUCKINGHAM, D. (1990) Media Pedagogy: From Pedagogy to Practice, in Watching Media Learning. The Falmer press

BUCKINGHAM, D., et al. (2005). The media literacy of children and young people: A review of the research literature. Ofcom

CARLSSON, U. et al, (2008) Empowerment through Media Education: An intercultural dialogue. UNESCO

DUNCAN, B. (2010) Voices of Media Literacy Interview. Retrieved Aug. 2013 from: http://www.medialit.org/sites/default/files/Voices_of_ML%20Barry%20Duncan.pdf

EUROPEAN COMMISSION. (2007). *Current Trends and approaches to Media Literacy in Europe*. Carried out by the Universitat Autonoma de Barcelona

E.A.V.I. (2009). *Study on Assessment Criteria For Media Literacy Levels: Final Report*. Edited by E.A.V.I. For the European Commission.

FEDEROV, A. (1998) Media Education: A Historical Perspective. Russian Association of Media Education. Retrieved April 2013 from: http://www.nordicom.gu.se/cl/publ/electronic/Media%20Ed%20Hist%20Perspt%20Fedorov_Mars07.pdf

FERRÉS, J. ; et al. (2011). *Competencia Mediatica: Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Instituto de Tecnologías Educativas

FRAU-MIGGS, D., & TORRENT, J. (2009). *Media Education Policy: Towards a Global Rationale*. In Mapping Media Education Policies in the World. P. 15-24 Grupo Comunicar

FREIRE, P. (1973) Extensión o communicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI, Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (2001) Archaelogy of Knowledge. Routledge

GOODMAN, S (2009) Teaching Youth Media: A critical guide to literacy, video production, and social change. Teachers College Press

HOBBS,R. & JENSEN, A. (2009). *The Past, Present, and Future of Media Literacy Education.* JMLE Vol. 1 p.1-11

HOBBS, R. CAPELLO, D., & FELINI, R. (2011). *Reflections on Global Developments in Media Literacy Education: Bridging Theory and Practice.* Journal of Media Literacy Education Volume 3: Issue 2 p.66 - 73

JACQUINOT-DELAUNAY, G. (2008) Media Education: quand il n'est plus temps d'attendre.. Published in Empowerment Through Media Education An Intercultural Dialogue. UNESCO

JENKINS, H. et al. (2006). *Confronting Challenges of Participatory Culture: Media Education For the 21st Century.* MIT Press

KELLNER, D., SHARE, J. (2005) Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. Routledge Press

KRESS, G. (2010) Multimodality: A Social Semiotic approach to contemporary education. Routledge Press

KUPIAINEN , SINTONEN, & SUORANTA. (2008) Decades of Finish Media Education. Finnish Society of Media Education.

MASTERMAN, L. (1985) Teaching the Media. London: Comedia

MASTERMAN, L. (2002) Down Cemetery Road: Why the BFI's Proposals for Moving Image Education Are No Good. Alpha Media

MCNICOL JARDINE, G. (2005) Foucault and Education. Peter Lang

MARTÍNEZ-DE-TODA Y TERRERO, J. (1998) Las seis dimensiones en la educación para los

QUINN, R. (2003) A Geneology of Media. The Australian Educational Researcher. Volume 30. Number 1.

QUINN, R. (2011) Voices of Media Literacy Interview. Retrieved Aug. 2013 from: http://www.medialit.org/sites/default/files/Voices_of_ML_Robyn_Quin.pdf

La publicidad institucional, punto de encuentro entre la Educación Mediática y la Educación Ambiental

R. García Morís, S. Rubio García y R. Martínez Medina
Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales
Universidad de Córdoba

Resumen

En la presente comunicación se presta atención a la relación existente entre la Educación Mediática y la Educación Ambiental a través de la publicidad institucional perteneciente a la Junta de Andalucía, especialmente aquella que pretende potenciar prácticas responsables con el medio ambiente. En base a la experiencia que hemos realizado con el alumnado de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Córdoba en una primera fase, se presenta una propuesta de análisis de la publicidad institucional difundida a través de los medios de comunicación masiva y de su posible utilidad en la educación reglada.

Palabras clave: Publicidad institucional, televisión, educación, Didáctica del Medio Ambiente, Educación Mediática.

Introducción

La comunidad educativa no ha asumido aún la Educación Mediática como un reto más dentro de las aulas. Siguiendo a Aparici (2010:11), la Educación Mediática "a nivel más específico, debería formar en el análisis de los contenidos transmitidos por los medios, en los aspectos formales, técnicos y expresivos, en las formas de aprovechamiento social, educativo y cultural de los contenidos transmitidos por los medios audiovisuales y por los sistemas de información y comunicación, y en el fomento del pensamiento crítico a través del análisis y la reflexión". Pues bien, partiendo de esa definición, comprender la realidad de los medios de comunicación se presenta como una de las exigencias del docente del siglo XXI, por ello, la Educación Mediática forma parte de los planes de estudio de los Grados de Magisterio, y por deseo del Parlamento Europeo, debería formar parte de todos los niveles educativos. Concretamente en la Universidad de Córdoba, la asignatura *Educación Mediática y aplicaciones didácticas de las TIC* pertenece al Segundo curso del Grado de Maestro en Educación Primaria, siendo impartida por docentes de diferentes Departamentos y Áreas de Conocimiento, algo que se corresponde con la transversalidad de los medios de comunicación.

La publicidad, como parte de los medios en sus diferentes manifestaciones y, por ello, campo para la Educación Mediática, es un ámbito de influencia social, pero también es un campo imprescindible de análisis desde el punto de vista comunicativo y educativo. A través de la presente comunicación pretendemos analizar la publicidad institucional de tipo medioambiental, aquella que pretende educar en medio ambiente, es decir, aquella que aprovechando los medios de comunicación masivos, pretende modificar e influir en las prácticas y actitudes personales y colectivas respecto al medio ambiente, formando parte de la Educación Ambiental. Para ello, debemos hacer confluir en el análisis, de un lado, las aportaciones de la Educación Mediática y, de otro, las aportaciones de la Educación Ambiental. Ambas son parte imprescindible en la formación de maestros y gozan además de un claro carácter de transversalidad.

A través de la presente aportación analizaremos la publicidad medioambiental de diferentes campañas institucionales de la Junta de Andalucía que, formando parte de la educación no formal, se dirigen a un amplio público de ciudadanos. Pretendemos con ello analizar los colectivos sociales a los que se dirige partiendo de los riesgos ambientales que pretende paliar, de su temática. Todo ello, haciendo hincapié en el análisis de las posibilidades didácticas y de uso en el aula que presentan algunas de las campañas institucionales llevadas a cabo en Andalucía, sobre las que centraremos nuestro análisis. Esta aportación se basa en la experiencia que hemos iniciado en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales de la Universidad de Córdoba, con el alumnado de Educación Mediática y de Didáctica del Medio Ambiente de los Grados de Maestro.

Material y métodos

Como señalamos anteriormente, esta propuesta forma parte de una iniciativa más amplia que estamos llevando a cabo varios profesores de las Áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, que tenemos docencia asignada en los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria, a través dos asignaturas concretas: Educación Mediática y Didáctica del Medio Ambiente en Infantil y en Primaria. Con el alumnado se realizó el análisis de las campañas publicitarias de tipo institucional que abordan temáticas medioambientales de la Junta de Andalucía, así como de sus potencialidades como herramientas en la práctica docente en los diferentes niveles educativos. Creemos que existe una relación directa entre la publicidad institucional que se difunde a través de diferentes medios de comunicación y la Educación Mediática, pues además de dirigirse a todos los públicos, presenta potencialidades de tipo didáctico. Asimismo, existe una clara relación entre esa publicidad institucional y la Didáctica del Medio Ambiente, concretamente con la Educación Ambiental, pues pertenece a su ámbito no formal.

El curso 2012/2013, debido a la progresiva implantación de los nuevos grados, fue el primero en que se impartió *Didáctica del Medio Ambiente en Educación Infantil* (3º Grado E. Infantil), y el segundo de *Educación Mediática y aplicaciones Didácticas de las TIC* (2º Grado E. Primaria). Asimismo, en el curso 2013/2014 se impartirá por vez primera *Didáctica del Medio Ambiente en Educación Primaria* (4º E. Primaria). Este curso repetimos carga docente, por lo que queremos implementar el trabajo con la publicidad institucional de tipo medioambiental con nuestros alumnos, futuros docentes de Educación Infantil y Primaria.

Para poder llevar a cabo un análisis de diferentes campañas publicitarias, necesitamos, lógicamente, que sean de acceso libre en Internet. No resultó difícil, pues la Junta de Andalucía en el portal de su Consejería de Medio Ambiente tiene una apartado multimedia en el que se alojan distintas campañas publicitarias emprendidas por el Gobierno de Andalucía en materia medioambiental. Tanto en Educación Mediática como en Didáctica del Medio Ambiente, partiendo de la base de que los medios de comunicación tienen una fuerte influencia en las personas, y especialmente en las de menor edad, nos propusimos analizar distintos anuncios publicitarios. Los alumnos de Educación Mediática prestaron más importancia a los análisis de tipo técnico, estético etc., y los de Didáctica del Medio Ambiente a la propia temática de la publicidad. Ambos incluyeron en su reflexión las potencialidades didácticas de estos anuncios publicitarios, a la par que se analizaron, de darse el caso, otros mensajes ocultos que pudieran esconder estos anuncios publicitarios.

La Educación Ambiental no corresponde en exclusiva al ámbito escolar, interesa también a los distintos estamentos de la sociedad, especialmente a los poderes públicos. Por ello, las instituciones aprovechan los medios de difusión masiva para sensibilizar a la población con campañas a favor del medio ambiente que, como señalamos, se incluyen dentro de la Educación Ambiental no formal. Consideramos argumento central que el uso y análisis de los diferentes anuncios publicitarios, principalmente aquellos destinados a la televisión, es de gran utilidad para mostrar gráficamente el

impacto y consecuencias de las prácticas humanas sobre el medio ambiente, así como de las medidas a impulsar con el fin de evitar nuestras prácticas nocivas.

Partiendo de todas las argumentaciones anteriores, realizamos el análisis de varios anuncios publicitarios, teniendo en cuenta los aspectos de tipo estético, técnico, sociológico y educativo. Nos hemos centrado en su temática, considerando además si podrían utilizarse en el aula o no, y más concretamente en el aula de Educación Infantil y Primaria, una conclusión que se pedía a futuros docentes. De cada anuncio publicitario se realizó una ficha, abordando todos los aspectos señalados anteriormente.

En cada ficha se recogieron datos tales como, el nombre del anuncio, la temática a la que fue destinado, la cronología, los medios de comunicación a través de los que se difundió, y si tenía o no valor como video educativo. Una vez recogidos estos datos que permitían clasificar el anuncio, se realizó un comentario teniendo en cuenta los aspectos señalados: estéticos, técnicos, sociológicos y educativos. El trabajo fue realizado en pequeños grupos, poniendo en común las conclusiones obtenidas a través del "gran grupo".

Análisis y resultados

La Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio de la Junta de Andalucía aloja en su página web campañas publicitarias actuales así como las que se realizaron en el pasado. Prestamos atención a las líneas de actuación del periodo 2011/2012, aunque también se compararon con otras de años anteriores. Las tres campañas analizadas fueron: Campaña Recapacicla, Campaña Infoca y Campaña de Sostenibilidad Urbana de Andalucía. Con el lema *"Antes de nada, Recapacicla"*, la campaña Recapacicla está orientada, en palabras del propio organismo que la promueve, a la "comunicación social para promover hábitos de consumo, responsables con el uso eficiente de los recursos, que contribuyan a reducir la generación de residuos y fomenten la reutilización y el reciclaje". Aunque tiene

una sección específica para la comunidad educativa, incluida en el Programa Aldea, hay tres microespacios para televisión dentro del programa: *"Nueva conducta de consumo", "Gestión de los residuos de empresas" y "Uso de las bolsas de plástico"*. Aunque están orientados a la sociedad en general, e incluso en el caso del segundo a las empresas, los tres tienen una clara utilidad de tipo educativo, pues muestran prácticas responsables con el medio ambiente en situaciones claramente cotidianas. Consideramos a los tres microespacios televisivos útiles para trabajar con los alumnos de Educación Primaria y Secundaria. De forma breve y concisa aconsejan sobre prácticas respetuosas con el medio ambiente, incidiendo especialmente en la regla de las tres "erres". Además, estos anuncios publicitarios, sirvieron para que el alumnado de Educación Mediática se hiciera con los principios técnicos y estéticos básicos en torno a un anuncio publicitario. No son anuncios complejos, y permiten observar los diferentes tipos de imágenes, planos etc., etc. El anuncio *"Nueva conducta de consumo",* tiene como tema central el reciclaje y la reutilización de materiales. En cuanto a sus aspectos sociológicos, el protagonista del anuncio es un joven que compra un teléfono móvil, y simula varios contextos de reutilización y reciclaje. Presenta potencialidades de tipo educativo, al centrarse en el reciclado de materiales que son usados por los jóvenes, educando en el reciclado a través de varios primeros planos de las acciones de reciclaje y reutilización. *Gestión de los residuos de empresas* está protagonizado por una joven, en un ambiente laboral de oficina que puede servir también para sensibilizar a los jóvenes en la reutilización, especialmente del papel. Incorpora primeros planos y planos detalle a modo de ejemplo. Aunque está orientado a las empresas, el vídeo podría orientarse al público en general. *Uso de las bolsas de plástico* simula varias situaciones de la vida cotidiana en las que se usan bolsas de plástico, con primeros planos, de detalle, generales y diversos personajes anónimos realizando actividades de la vida diaria, mostrando una clara cotidianeidad.

Si la campaña anterior versaba sobre el reciclaje, Infoca se destina a prevenir los incendios forestales y se difundió en distintos medios de comunicación, prensa, radio, televisión e internet. Para el ámbito

televisivo se realizaron seis microespacios, bajo el lema *"En llamas"*, orientados a, según la propia Consejería, "acercar a la población el dramatismo y la dureza de los incendios forestales, situando a los especialistas del dispositivo con el protagonismo de esta tarea, buscando así la complicidad de la ciudadanía con estos profesionales". El anuncio *"Extinción"* se dedicó a mostrar la realidad de los profesionales que trabajan en la extinción de incendios. *"Recuperación de usos tradicionales del monte"* valora la importancia de las ocupaciones tradicionales, como el pastoreo, y su contribución en la prevención de incendios forestales. *"Sensibilización en centros educativos"* es un microespacio dedicado a destacar la importancia de la educación de los más jóvenes como inversión de futuro en la prevención de incendios. A través de *"Colaboración de todos"* se muestran distintos sectores profesionales y sociales que pueden y deben colaborar, con sus prácticas, en la prevención de incendios. *"Colaboración con gestores de infraestructuras"* es un microespacio que muestra a otros profesionales que también contribuyen en la prevención de incendios, manteniendo en óptimo estado las distintas infraestructuras. Finalmente *"Trabajos preventivos en montes públicos"* muestra las actuaciones en los espacios naturales contra los incendios. La campaña de 2012 resultó ser bastante diferente a las de los años anteriores, pues se dedica a publicitar los mecanismos contra incendios emprendidos por la Consejería, mostrando la problemática a través de los profesionales y su papel. Los anuncios de años anteriores que también fueron analizados, eran más directos hacia el espectador, que puede identificarse como protagonista de los mismos. Fue el caso de la campaña de 2002, *"Si ves llamas, llama"* o la de 2001 *"Mira por tus bosques"*. A diferencia de la primera campaña, ésta, quizás ofrezca menores potencialidades educativas, al mostrar el papel de los estamentos públicos, pretendiendo ser más bien una muestra de la gestión llevada a cabo por los poderes públicos en la prevención de incendios, que de la praxis ciudadana, ya sea de modo particular o colectivo. No obstante, viene a mostrar la importancia de la prevención como algo de sumo interés para las instituciones públicas.

La campaña de sostenibilidad urbana de Andalucía está orientada a la lucha contra el cambio climático, incidiendo en cuatro tipos de

contaminación, la lumínica, la acústica, la producida por la movilidad urbana y la importancia de las zonas verdes en el combate de la contaminación. A cada uno de estos tipos de contaminación se dedicó un microespacio. *"Contaminar lumínicamente, demuestra tener pocas luces"* orientado a la utilización responsable de la luz, mostrando las iniciativas llevadas a cabo por los gobiernos locales en el uso del alumbrado público, especialmente el orientado a la ornamentación. *"Tu vida no sería igual a más de 65 decibelios"* se dedicó a la contaminación acústica para concienciar sobre la importancia de este tipo de contaminación en el medio urbano y cómo afecta a la salud. *"Moverte sin contaminar es clave para tu bienestar"* es un microespacio dedicado a la planificación urbana, y que va más dirigido, que muchos de los anteriores, al ciudadano en particular, potencia el uso de transportes no contaminantes, especialmente la bicicleta. Finalmente se dedicó otro microespacio publicitario al fomento y cuidado de las zonas verdes urbanas, y su contribución a la limpieza del aire urbano bajo el lema *"zonas verdes que favorecen la calidad de vida"*.

Los anuncios publicitarios institucionales de temática medioambiental analizados conjuntamente con el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Córdoba fueron considerados, en su mayor parte, potenciales herramientas para el alumnado de Educación Primaria y Secundaria, pues de forma breve y concisa reflejan algunos de los principales problemas ambientales producidos por la actividad humana sobre el medio, y su comentario invita a reflexionar sobre ellos. Asimismo, los microespacios televisivos permitieron a los futuros docentes acercarse a los lenguajes televisivos y de producción de mensajes publicitarios. Su uso en el aula permite mostrar gráficamente, y utilizando poco tiempo de las clases, problemas medioambientales, su prevención y combate.

Conclusiones

Aunque hemos puesto en práctica el uso de la publicidad institucional de temática medioambiental con alumnos de los Grados

de Educación Infantil y Primaria, ésta ha sido la primera vez que se llevó a cabo la experiencia. Durante el próximo curso pretendemos implementar esta práctica gradualmente, llevando el análisis a campañas emprendidas no sólo por la Junta de Andalucía, sino que también por otras instituciones, de índole estatal, como el Ministerio del Medio Ambiente, de índole local y otras Comunidades Autónomas diferentes a la de Andalucía. Asimismo resulta de interés que los propios futuros docentes sean capaces de crear contenidos de tipo audiovisual para su uso en la práctica docente, fomentando la alfabetización mediática.

La Educación Mediática debe centrarse también en la publicidad, y la publicidad de tipo institucional sirve para comenzar a realizar el análisis de anuncios publicitarios siguiendo las pautas señaladas. Asimismo, por el valor educativo de muchos de ellos, contribuyen en la Educación Ambiental, llamando la atención de forma breve y concisa sobre problemas ambientales, y mostrando con mensajes directos las cuestiones medioambientales que deben abordarse. Mensajes claros y concisos que permiten acompañar de modo gráfico la práctica docente y que permiten profundizar en la alfabetización mediática, y en la importancia de los distintos medios de comunicación.

Bibliografía

APARICI, ROBERTO (2010): *La educación mediática en la escuela 2.0,* Informe para el Ministerio de Educación.

ARANDA JUÁREZ, DANIEL (2002): "Educación mediática y aprendizaje significativo" en *Comunicar,* nº 18. Págs. 111-116.

OEJO MONTANO, EDUARDO (2004): "Publicidad, educación y creatividad en las aulas" en *Comunicar,* nº 23. Págs. 95-99.

Iniciativas del Consell de l'Audiovisual de Catalunya en la educación en comunicación audiovisual

Carme Figueras Siñol
Consell de l'Audiovisual de Catalunya

Abstract

Desde su creación, el Consejo del Audiovisual de Cataluña se ha comprometido con la promoción y el fomento de la educación en comunicación audiovisual, y lo ha hecho a través de diversas líneas de actuaciones.

Destaca entre ellas la convocatoria de los Premios el CAC en la escuela, que acerca la alfabetización mediática a los centros de educación primaria y secundaria de Cataluña. En 2013 se organizó la décima edición y se puede constatar que, año tras año, aumenta la calidad de los trabajos presentados por el alumnado catalán.

Otras actuaciones del CAC han sido el impulso a la investigación universitaria en el ámbito de la educación en comunicación mediante ayudas a proyectos de investigación, premios a la investigación y la firma de convenios con universidades. Asimismo, el Consejo ha elaborado documentos de corregulación y autorregulación relacionadas con la educación en comunicación audiovisual.

Finalmente, a iniciativa del CAC se constituyó el Foro de entidades de personas usuarias del audiovisual, formado por más de 80 representantes de asociaciones, organismos, universidades, sindicatos y colegios profesionales. Con el objetivo de promover la calidad y el buen uso de los medios audiovisuales, el Foro ha elaborado documentos y materiales didácticos relacionados con la educación en comunicación.

5d. Educación mediática en la formación inicial ¿tecnólogos o educomunicadores?

Coordinado por Isabel Hevia y Covadonga Linares

Videojuegos y educación. Una experiencia en el marco de un Máster en la Universidad de Cantabria (España)

CARLOS RODRÍGUEZ-HOYOS
rodriguezhc@unican.es
ADELINA CALVO SALVADOR
calvoa@unican.es
Departamento de Educación. Universidad de Cantabria

Abstract

En este trabajo se presenta una experiencia dirigida a impulsar el conocimiento y análisis crítico de los videojuegos como artefactos socioculturales desarrollada en la Universidad de Cantabria durante dos cursos académicos (2011-12 y 2012-13). Nuestra experiencia se orienta a dar respuesta a dos necesidades básicas de los futuros profesionales del ámbito de la educación: la investigación y la iniciación en procesos de alfabetización en videojuegos. Los resultados apuntan que esta experiencia permite al alumnado lograr una mayor comprensión sobre estos textos culturales y tomar contacto con los principales tópicos de investigación en torno a los videojuegos comerciales y educativos.

Introducción

La experiencia tuvo lugar en el marco de la asignatura "Nuevas formas de Comunicación, Aprendizaje y Evaluación en la Sociedad del Conocimiento". Se trata de una materia de 3 créditos ECTS que, junto con la asignatura "Tecnología Educativa" forma parte de un módulo denominado "TIC en la Sociedad del Conocimiento: innovación e investigación en Educación". Este Máster oficial en el que se desarrolla la experiencia ofrece dos itinerarios diferenciados. Por un lado, la titulación permite que el alumnado interesado continúe su trayectoria académica, de forma que pueda acceder, una vez superada, a los estudios de doctorado. Por otro lado, el alumnado también puede seguir un itinerario más ligado al ámbito profesional para ampliar sus habilidades profesionales relacionadas de los ámbitos educativos formal y no formal.

En cuanto al colectivo de estudiantes con los que se ha trabajo, su número asciende a 32 (15 en el primer curso y 17 en el segundo), de los cuales, la mayoría eran mujeres (todos excepto 5). La titulación de procedencia de la mayoría de ellos era Magisterio, Psicopedagogía o Grado de Maestro/a, tres de las titulaciones que también se imparten en nuestra Facultad. La mayor parte del alumnado eran jóvenes recién titulados y sin experiencia laboral, aunque entre ellos también encontramos un colectivo de profesionales en ejercicio que, tras años de trabajo como docentes, deciden continuar su formación.

Fundamentación teórica

Desde una perspectiva puramente económica, los datos revelan que la industria del videojuego no ha dejado de crecer durante los últimos años. El informe publicado por la Asociación Española de Distribuidores de Software de Entretenimiento reveló que durante el año 2011 esta industria facturó en España alrededor de 980 millones de euros, convirtiéndose en la principal industria de ocio del país

(ADESE, 2012). Entendemos, por tanto que los videojuegos, en tanto que textos culturales de amplia difusión, se constituyen como una agencia educativa que tiene gran fuerza y que, en consecuencia, ha de abordarse en los planes de estudio de grado y posgrado de diferentes titulaciones universitarias (educación, comunicación, etc.).

La experiencia que describimos se asienta en aquellos trabajos generados desde la educación mediática que se han dirigido a desarrollar procesos de alfabetización en videojuegos (Buckingham, 2003). En ese sentido, ya existen algunas investigaciones que han tratado de desarrollar procesos alfabetizadores en videojuegos desde diferentes perspectivas metodológicas. El trabajo de Squire (2008) se fundamenta en la utilización de "buenos" juegos que sirven como modelo para discutir con el alumnado aspectos básicos de la narrativa de este tipo de medios como las representaciones de determinados ambientes o colectivos. Otros autores han optado por desarrollar procesos de alfabetización en los que el alumnado debe participar activamente en la creación y desarrollo de videojuegos utilizando, en algunos casos, herramientas de autor que faciliten el proceso de programación (Buckingham y Burn, 2007; Burn y Durran, 2007). Este trabajo sigue la línea del desarrollado por Squire (2008) en tanto en cuanto propone la utilización de videojuegos comerciales y educativos para su análisis y discusión. Al mismo tiempo, en la experiencia descrita se profundiza en las líneas de investigación que se están desarrollando en este momento sobre estos textos culturales.

3. Sobre la actividad realizada

3.1. Nivel educativo

La experiencia se ha venido desarrollando en un contexto educativo formal, concretamente en la asignatura Nuevas formas de Comunicación, Aprendizaje y Evaluación en la Sociedad del Conocimiento enmarcada en el Master Universitario en Investigación e Innovación en Contextos Educativos de la Universidad de Cantabria.

3.2. Tiempos/Créditos/horas

El número de créditos total de la asignatura es de 3 ECTS, dedicando 2 de los mismos a al desarrollo de la experiencia que estamos describiendo. Entre las diferentes modalidades de trabajo (presencial, autónomo, etc.) se destina un total de 100 horas lectivas a la experiencia.

3.3. Objetivos

Objetivo general

Al finalizar la experiencia el alumnado es capaz de:

- Diseñar experiencias educativas destinadas a promover el desarrollo de procesos de alfabetización en videojuegos.

Objetivos específicos

Al mismo tiempo, el alumnado desarrolla competencias para:

- Analizar la importancia que tienen los videojuegos como fenómeno económico, social y cultural.
- Describir las principales características de los videojuegos comerciales y educativos así como sus potencialidades como recursos didácticos.
- Identificar las principales líneas de investigación sobre videojuegos que, en estos momentos, se están desarrollando a nivel nacional e internacional.

4. Recursos utilizados

Los recursos didácticos utilizados han sido variados. De esta forma, el alumnado ha utilizado tanto videojuegos comerciales como educativos que han sido seleccionados previamente por el docente (como Trópico 4, American Conquest Anthology, Naraba, etc.). Al mismo tiempo, se han utilizado diferentes publicaciones especializadas en videojuegos para analizar su contenido, con la

intención de evaluar cómo se encuentran representadas diferentes variables como el género, la etnicidad, etc. También se han empleado otros recursos como equipos informáticos, presentaciones en diferentes formatos, vídeos o material impreso.

5. Contenidos de la práctica

Si bien es imposible realizar una revisión exhaustiva de todas las líneas de trabajo e investigación que se han venido desarrollando sobre los videojuegos hasta el momento, en esta experiencia tratamos de profundizar en aquellos contenidos que han sido más estudiados desde la aparición de estos medios. Esta experiencia de alfabetización en videojuegos se asienta en la idea de que, para poder profundizar en algunos de los contenidos que vamos a enumerar, es necesario que el alumnado juegue con estos artefactos tecnológicos, algo que le va a facilitar la comprensión de algunos de los conceptos desarrollados en la experiencia. A continuación, resumimos los principales contenidos desarrollados en esta experiencia:

- Videojuegos comerciales. Las personas participantes sistematizan las características que tienen los "buenos videojuegos" comerciales que, tal y como ya han sido descritas en la bibliografía especializada, están relacionadas con aspectos como la jugabilidad y la experiencia de los jugadores/as: utilización de ayudas, equilibrio de los retos a conseguir, dificultad creciente, etc. (González Sánchez, Zea y Gutiérrez, 2009).
- Videojuegos educativos. El colectivo discente analiza las características destinadas a integrar los contenidos curriculares en la narrativa de los juegos, que permiten combinar de forma equilibrada el componente lúdico y el educativo. Algunas investigaciones advierten que el principal problema de la oferta de estos medios es que no se encuentran diseñados como los videojuegos comerciales y que, por tanto, las personas que van a utilizarlos no los aceptan (Kritzenberger, 2010).

- Género. El alumnado afronta el análisis de la representación de los personajes de los videojuegos desde una perspectiva de género. Los estudios revelan que en los videojuegos comerciales predominan las figuras masculinas sobre las femeninas y, cuando éstas aparecen, la imagen que se ofrece sobre el género femenino es altamente uniforme y reduccionista (Díez, 2007).
- Violencia. Análisis de la forma en la que la violencia aparece representada en los videojuegos. Si bien algunas investigaciones concluyen que no puede afirmarse que la utilización de videojuegos de tinte violento favorezca el desarrollo de conductas violentas en aquellas personas que los utilizan (Gros, 1998), otros trabajos establecen una correlación directa entre su uso y el desarrollo de conductas agresivas (Anderson y Dill, 2000).
- Etnicidad. El alumnado analiza cómo se encuentra representada la variable etnia en los videojuegos. Algunas investigaciones han concluido que la mayor parte de los personajes humanos masculinos y femeninos utilizados en los juegos eran blancos, frente a otros grupos como los asiáticos, hispanos o negros que aparecen generalmente infrarrepresentados y desarrollan papeles cualitativamente peores (Burguess et al., 2011; Daniels, 2012).
- Sexualidad. Se refiere a la representación de las diferentes opciones sexuales en los videojuegos. Algunos trabajos han tratado de analizar cómo se representa el colectivo de gays, lesbianas, bisexuales y transgénero en los juegos, sugiriendo que su visibilidad es escasa (Gross, 2001).

6. Metodología desarrollada

La experiencia se desarrolla en tres fases diferenciadas en las que se utilizan estrategias metodológicas diversas dirigidas a alcanzar los objetivos propuestos. En todo caso, es conveniente apostillar que estas estrategias se combinan con otras como pueden ser las

exposiciones magistrales o los debates sobre diferentes aspectos de la asignatura:

- Los videojuegos como recursos educativos. Una de las líneas de trabajo más importantes en estos momentos con relación a los videojuegos comerciales y educativos es su utilización como recurso didáctico en diferentes niveles del sistema educativo para desarrollar contenidos diversos. El objetivo de esta estrategia es que el alumnado conozca qué tipo de experiencias se están desarrollando en las aulas y desarrolle competencias que le permitan identificar las posibles aplicaciones educativas de los videojuegos, ya sean educativos o comerciales. Para ello, se seleccionan un conjunto de experiencias que han sido publicadas en fuentes como revistas especializadas en educación mediática o libros. En grupos de trabajo de 4-5 personas se analizan dichas experiencias con la intención de identificar algunos aspectos esenciales de las prácticas educativas mediadas con videojuegos: qué contenidos se desarrollan, cómo se produce la integración curricular de los videojuegos, qué papel cumplen los videojuegos en los procesos de enseñanza-aprendizaje descritos, etc. Una vez se han analizado las experiencias, cada grupo expone al resto de compañeros/as la experiencia analizada, así como las principales conclusiones extraídas de su análisis. Algunas de las experiencias analizadas han sido, por ejemplo, las presentadas por Sánchez y Aranda (2007) o Lacasa (2011).
- Los videojuegos como agentes educadores. El objetivo principal es analizar aspectos como la estructura o características de los videojuegos, así como la realización de una lectura en clave ideológica y cultural de estos medios. Para desarrollar esta tarea se divide la clase en tres grupos. Uno de los colectivos analiza un videojuego comercial (concretamente Trópico IV o American Conquest Anthology), otro grupo uno educativo (Naraba) y el resto de personas se dedican a profundizar en los contenidos de las revistas especializadas

sobre estos videojuegos (algunas de las revistas utilizadas han sido Micromanía, Hobby Consolas, Play Manía, etc.). Los dos primeros grupos tienen que instalarse un videojuego comercial o educativo en un ordenador, que previamente ha sido seleccionado, y dedicar un tiempo a desarrollar experiencia de juego con el mismo. Cada uno de los tres grupos cuenta con una guía de análisis que tiene que completar para elaborar un informe que, al final de la asignatura, será expuesto al resto de compañeros/as.

- La investigación sobre videojuegos. Finalmente, la última de las estrategias metodológicas desarrolladas está relacionada con la identificación de algunas de las principales líneas de investigación sobre videojuegos desarrolladas en la actualidad. Para ello, se seleccionan varias investigaciones concebidas desde enfoques metodológicos y paradigmas diversos que el alumnado debe analizar en grupos de 4-5 personas. Al finalizar el análisis, en el que se identifican aspectos como los objetos de estudio, los instrumentos de recogida de datos, etc., se realiza una puesta en común con las principales conclusiones extraídas por cada uno de los grupos de trabajo. Algunas de las investigaciones revisadas han sido las presentadas por Buckingham y Burn (2007) o Burn y Durran (2007), entre otras.

7. Valoración

El alumnado ha presentado, de forma general, un elevado nivel de satisfacción con la experiencia, tal y como se deriva de los resultados de la evaluación externa desarrollada en el marco del Sistema de Garantía Interno de Calidad (SGIC) de nuestra universidad (la valoración general de la experiencia fue de 4,37, siendo la máxima puntuación un 5). Si bien algunas de las personas que han participado tienen experiencias más o menos dilatadas como usuarias de videojuegos, ninguna había participado previamente en un proceso

de alfabetización en juegos. Esto nos hace entrever que se trata de una temática que, si bien está siendo investigada desde diferentes ámbitos disciplinares, no se están desarrollando experiencias educativas destinadas a mejorar la comprensión crítica de estos textos culturales. En segundo lugar, para desarrollar la alfabetización crítica en videojuegos comerciales o educativos es necesario que las personas participantes tengan una mínima experiencia de juego. Hemos podido constatar que muchas de las personas apenas habían tenido contacto alguno con estos artefactos, algo que dificulta enormemente su comprensión y análisis. Finalmente, uno de los aspectos a potenciar es la introducción de estrategias destinadas a promover no sólo el análisis y la reflexión en torno a los videojuegos sino también la creación, al menos de forma tentativa, de este tipo de producciones multimedia.

8. Bibliografía y webgrafía

ADESE (2012). El mercado español del videojuego en 2011. [http://www.adese.es/adese/noticias/70-el-mercado-espanol-del-videojuego-en-2011] [Fecha de consulta: 22/05/12]

ANDERSON, C. A. Y DILL, K. E. (2000). "Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings and Behaviuour in Laboratory and in life." Journal of Personality and Social Psicology Bulletin. Núm. 78 (4), pág. 772-790.

BUCKINGHAM, D. (2003). Media Education: literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press.

BUCKINGHAM, D. Y BURN, A. (2007). "Game Literacy in Theory and Practice." Journal of Educational Multimedia and Hypermedia. Núm. 16(3), pág. 323-349.

BURGUESS, M. et al. (2011). "Playing With Prejudice: The Prevalence and Consequences of Racial Stereotypes in Video Games." Media Psychology. Núm. 14, pág. 289–311.

BURN, A. Y DURRAN, J. (2007). Media Literacy in Schools: Practice, Production and Progression. London: Paul Chapman Publishing.

DANIELS, J. (2012). "Race and racism in Internet studies: A review and critique." New Media & Society. Núm. 0(0), pág.1–25.

GÓNZALEZ SÁNCHEZ, J. L., ZEA, N. P., Y GUTIÉRREZ, F. L. (2009). "From Usability to Playability: Introduction to Player-Centred Video Game Development Process." En Proceedings of First International Conference, HCD 2009 (Held as Part of HCI International), San Diego.

GROS, B. (coord.). (1998). Jugando con videojuegos: educación y entretenimiento. Bilbao: Desclée de Brouwer.

GROSS, L. (2001). "Up from Invisibility: Lesbians, Gay Men, and the Media in America." New York: Columbia University Press.

KRITZENBERGER, H. (2010). "User Experience in Digital Game-Based Learning and Serious Games: Towards the Role of Media Design." En Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2010 (pp. 5017-5024). Chesapeake, VA: AACE.

LACASA, P. (2011). "Arte y videojuegos." En LACASA, P. Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales. Madrid: Morata, pág. 180-205.

SÁNCHEZ, J. Y ARANDA, D. (2007). "Estrechar la brecha digital. Talleres para trabajar los videojuegos en familia". Aula de Innovación Educativa. Núm. 176, pág. 35-39.

SQUIRE, K. (2011). Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age. New York: Teachers College Press.

Educomunicación y cine: más allá de las pantallas. Una experiencia con estudiantes universitarios

Isabel Hevia Artime
heviaisabel@uniovi.es
Covadonga Linares-Cardoso
linarescardoso@gmail.com
Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación

Resumen

Esta comunicación es producto del análisis de la experiencia realizada con estudiantes universitarios en el marco del curso de extensión universitaria "*Educomunicación y cine: perspectivas lúdico pedagógicas en ámbitos educativos*". Este curso surge ante el interés de las personas jóvenes por aprender acerca de aquello que las películas nos transmiten, y la importancia de adquirir sensibilidad hacía los mensajes de los recursos cinematográficos y su utilidad en educación. Especialmente dirigido a futuros profesionales de la educación, la gran diversidad de alumnado con diferente *background* de estudios, intereses y perspectivas laborales, ha permitido generar el debate crítico y nuevas perspectivas educomunicativas.

1. Introducción

"*Educomunicación y cine: perspectivas lúdico pedagógicas en ámbitos educativos*" (de ahora en adelante Educacine), se pone en marcha en el curso escolar 2011/2012 como un curso de extensión universitaria de la Universidad de Oviedo. Durante esta primera experiencia, Educacine constituye un punto de encuentro entre estudiantes y profesionales que experimentan una forma diferente de interpretar las historias e imágenes que nos transmiten las películas. Debido a la buena acogida por parte de los estudiantes y profesionales de la educación asturiana, en el curso 2012/2013 se realiza una segunda edición del curso. En trabajos anteriores (Linares-Cardoso y Hevia, 2012; Linares-Cardoso y Hevia, 2013) se han expuesto algunas de actividades concretas desarrolladas en ambos cursos, las cuales suponen una innovación didáctica que permite trabajar en el aula aspectos sociales y éticos, a la vez que incentivan la motivación y favorecen el desarrollo de competencias socio-emocionales de los estudiantes. En esta ocasión, ofrecemos una perspectiva más genérica sobre la acción formativa desarrollada, centrando la atención en describir y analizar la experiencia durante la segunda edición del curso, con énfasis en las actividades y metodologías llevadas a cabo.

2. El cine como recurso educomunicativo

Diversos autores han escrito sobre la importancia de trabajar las imágenes en movimiento en la enseñanza (Aparicio, 2011; Fueyo y Hevia, 2012; Martínez-Salanova, 2010), siendo la competencia audiovisual muchas veces la gran olvidada a lo largo del proceso educativo. Mientras que el tiempo libre, así como las rutinas de información y entretenimiento de nuestros jóvenes giran alrededor de la imagen y el hipertexto, la educación formal sigue aferrada al libro y al texto escrito como principal recurso para el aprendizaje (Meier, 2003).

Lo que muchas personas identifican como "séptimo arte", hoy en día ha logrado constituirse no sólo como un medio lúdico, sino

como herramienta para insertar la escuela en la vida, para ampliar la mirada de los futuros ciudadanos, y ver nuevas realidades. Como indica Pereira (2005), en el cine encontramos una reproducción fiel de la existencia, de las pasiones y de los sueños de las personas. Un cine que, inconscientemente, inculca ideas, influye en las conductas y valores de las personas. Estos sesgos tienen que ver con el *currículum paralelo* que transmiten y los efectos que sobre el alumnado puede producir la confluencia de ambos *curricula*. Esto debería hacernos pensar en la importancia que tiene revisar el currículum para incorporar contenidos y claves culturales que permitan comprender el mundo que aparece en las pantallas desde diferentes perspectivas (Fueyo y Hevia, 2012; Ferrés, 2011). Si consideramos al cine como un espacio para el discurso, donde la sociedad nos habla y se escucha por la vía interpuesta de unos autores y un público (Monterde, 1986:11), no podemos desdeñar la influencia que ejercen las películas en las conductas, maneras de vivir y ver la vida, de construir el mundo y hacer a los demás partícipes de él (González, 2009). Es por ello, por lo que resulta altamente necesario incluirlo en los diferentes contextos educativos, para "*enseñar a ver cine*".

3. Conociendo Educacine

Educacine es un curso de Extensión Universitaria de la Universidad de Oviedo que ha tenido muy buena acogida (50 estudiantes en la primera edición y 25 en la segunda). Estos estudiantes pertenecen a titulaciones tan diversas como Pedagogía, Filología, Química, Magisterio, Derecho, Administración, Odontología o Matemáticas. Además, también participaron profesionales educativos en activo y en formación. El curso se realiza a lo largo de 30 horas presenciales que, una vez concluidas, se complementan con 15 horas de trabajo no presencial para seguir profundizando en los conceptos trabajados y elaborar un trabajo final. En total, el curso abarca 45 horas y es homologable por 4,5 créditos de libre configuración para los estudiantes universitarios y por 3 créditos de forma-

ción permanente al profesorado no universitario del Principado de Asturias en activo.

Educacine busca promover la cultura cinematográfico-audiovisual como herramienta para incrementar la reflexión crítica en educación, así como el diálogo, la participación y la movilización ciudadana. Los objetivos que se persiguen son: a) Introducción a las claves básicas de la educomunicación; b) Generar nuevas perspectivas educomunicativas en el aula a través del cine; c) Conocer las peculiaridades del lenguaje cinematográfico. La dieta de la pantalla: películas, cortometrajes, series y documentales; y d) Fomentar el debate crítico en relación a la educomunicación como campo de interés didáctico, lúdico-pedagógico, cultural y social.

4. Recursos utilizados

Educacine ha contado con la colaboración de profesionales tanto del ámbito educativo como del mundo cinematográfico, a fin de mostrar dos perspectivas diferentes de enfocar las historias que aparecen en las pantallas. Para ello, las sesiones estuvieron apoyadas en recursos cinematográficos (secuencias de películas, cortos, documentales) que permitieron profundizar en los contenidos trabajados. Algunos de los materiales mediáticos empleados fueron: *El Lince Perdido* (2007); *Cenizas del cielo* (2008); *La espalda del mundo* (2000), *OMAG* (2004); *La Educación Prohibida* (2012), *Crash* (2004) o *Black Mirror* (2011).

5. Contenidos de Educacine

El curso se estructura en torno a varios ejes temáticos, cuya organización permite al alumnado conocer los fundamentos de la educomunicación y su aplicación didáctica en las aulas, así como adentrarse en el análisis del imaginario que se maneja en las pantallas de cine. Los contenidos abordados son:

1. El cine en la escuela: aprender del cine en las diferentes etapas educativas. Se inicia el conocimiento de aspectos del lenguaje cinematográfico que son de potencial pedagógico y didáctico de cara a su aplicación práctica en el aula. Se divide este contenido en dos bloques: por una parte lo concerniente a la Educación Infantil y Primaria, y por otra, a la Secundaria y Bachillerato. Se ofrecen diferentes aproximaciones al uso del cine y los medios audiovisuales en las aulas, desde una perspectiva analítica y crítica.
2. Cine y estereotipos: manipulación mediática en las pantallas. Desmontando imágenes: la mujer en el cine. El ver más allá de las pantallas y los aspectos más lúdicos que nos proporciona el cine hace que profundizar en los estereotipos sea un aspecto esencial que las prácticas educativas deben incluir. Uno de los estereotipos analizados pormenorizadamente es el de la imagen de la mujer, como elemento prototípico con una serie de patrones asociados de gran calado (sensibilidad, debilidad, sensualidad, etc.).
3. Nuevas miradas en el cine y educación para el desarrollo: realidades sociales y contextos cinematográficos. Se concibe el uso del cine como el resultado de un cruce estratégico entre educación y comunicación que nos permita articular procesos de reflexión, reinvención y demanda de nuevos escenarios de Educación para el Desarrollo.
4. Educación en valores a través del cine. Uno de las aproximaciones más clásicas en relación al uso educativo del cine está ligado a la educación en valores. El utilizar películas que se centran en temáticas muy concretas (derechos humanos, interculturalidad, igualdad, etc.) continúa siendo un ámbito de interés para profesionales de la educación, que se aborda aquí desde una perspectiva más amplia y actualizada.
5. Innovación educativa con los nuevos medios. Una de las formas de facilitar el acceso a las innovaciones educativas para profesionales en formación o activo de la enseñanza, o personas interesadas en estas materias, es mediante la

ejemplificación de buenas prácticas que se llevan a cabo en la actualidad. El uso de nuevos medios de comunicación en el aula es un tema emergente en los contextos escolares que merece una profunda reflexión sobre experiencias de éxito que se realizan, en torno a las potencialidades que presenta como recurso de gran importancia didáctica y pedagógica en las dinámicas de enseñanza y en los procesos de aprendizaje.

6. Metodología de Educacine

Más allá de la innovación que supone plantear un curso de semejantes características en el entorno de la Universidad de Oviedo, el propósito del mismo era mostrar al alumnado otras formas de aprendizaje y comunicación a través del cine. Para ello se puso en práctica los diferentes papeles que puede jugar el cine en el aula (Aparicio, 2011):

- *Aprender cine*, es decir, llevar al aula la enseñanza del lenguaje del cine y el audiovisual. Con la idea de que los estudiantes logren adquirir los elementos conceptuales y técnicos inherentes al proceso de guionización de cortos y largometrajes, se diseñan dos talleres de narración cinematográfica. En estos talleres, en base a la experiencia de cada estudiante, se aborda el análisis de fragmentos de películas y cortometrajes, así como la creación de guiones y su utilidad en contextos educativos formales.
- *Aprender del cine*. A través del trabajo con cortometrajes, destinados a la etapa de Educación Infantil y Primaria, ha podido abordarse diversas estrategias para la inclusión de una variedad de temas transversales en el aula. Temas como son la educación intercultural, el género, la sexualidad, etc. Se favoreció el trabajo colaborativo y las implicaciones entre los cortometrajes y las peculiaridades del alumnado de estas etapas.

- *Aprender con el cine*. Con el fin de servir como estimulo hacía determinados temas de las áreas curriculares en las etapas de Secundaria-Bachillerato se profundizó en el periodo de reflexión crítica y análisis previo a la elección de una película o escenas puntuales para ser utilizadas didácticamente en el aula, mediante la técnica del análisis DAFO y a través de la creación de un relato a partir de fotogramas de la película (Linares-Cardoso y Hevia, 2012). De esta manera, se favorece que el alumnado del curso (en el papel de profesorado de etapas formales obligatorias) reflexione sobre las potencialidades-debilidades y oportunidades-amenazas que presenta una película de cara a su uso en el aula, lo que supone una actividad de metacognición de gran importancia para los profesionales de la educación. Se favorece, por tanto, el desarrollo de perspectivas críticas previas a la visualización de un material audiovisual, haciendo énfasis en aspectos creativos y desarrollo de inteligencias múltiples ligado al trabajo con el cine en el aula.

7. Valoración de la experiencia

Tras dos ediciones de Educacine, puede realizarse una evaluación holística del mismo en relación a los aprendizajes logrados por el alumnado. Se observa que los aspectos más educomunicativos del cine no solamente resultan atractivos y de interés para estudiantes y profesionales de la educación, sino también para personas que cursan titulaciones con un perfil alejado del contexto escolar, como se recoge en el vídeo-evaluación de la primera edición: http://youtu.be/Y-_v-LbVF3o. Así, la educomunicación se expande más allá del ámbito del aula, llegando a ser valorada como altamente aplicable en entornos cotidianos y familiares, apelando desde la emoción a la construcción de significados. Sin embargo, al ser ésta una experiencia puntual de extensión universitaria, se considera que sería conveniente extenderla a un mayor número

de personas y contextos, para evaluar los resultados y procesos de aprendizaje, en lo que constituiría una línea de continuación y ampliación de esta acción formativa. Educacine puede ser evaluado muy positivamente, tanto en lo referido a la participación como en la consecución de aprendizajes que favorezcan el desarrollo de perspectivas educomunicativas en personas a las que previamente les es desconocido el universo de la educación mediática. Es por ello que constituye una buena práctica en educación mediática, que reafirma la necesidad de plantear estos escenarios metodológicos en contextos formales, a fin de promover la reflexión y el análisis crítico sobre lo que vemos en pantalla.

8. Bibliografía y webgrafía.

APARICIO, D. (2011). "El uso del cine como recurso didáctico. Una experiencia de educación mediática desde el Instituto de Tecnologías Educativas". [Online]. Actas del Congreso de Educación Mediática y competencia digital: la cultura de la participación. Consultada el 08/09/2013.

FERRÉS, J. (2011). "La educación mediática en la encrucijada". *Conexiones, Revista Iberoamericana de Comunicación*, Vol. 3, Núm. 1, pág. 37-53.

FUEYO, A. & HEVIA, I. (2012). "Educando para reconstruir las representaciones de los medios de comunicación y las industrias culturales sobre las personas emigrantes". *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 15, Núm. 2, pág. 101-109.

GONZALEZ, J. (2009). Cine y Educación ¿Dos cabalgan juntos?. *En Revista Miradas sobre cine*, nº11 [Online]. Disponible en http://www.redvisual.net/pdf//rv11/jesusgonzalez.pdf Consultada el 10/09/2013.

LINARES-CARDOSO, C. & HEVIA, I. (2013). La Educomunicación como estrategia didáctica y educativa. En *Actas XII Congreso Internacional IBERCOM. Comunicación, Cultura y Esferas de Poder*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

LINARES-CARDOSO, C. & HEVIA, I. (2012). Educacine: competencias y posibilidades del uso del cine como medio narrativo en entornos educativos. En *Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es.* Salamanca: Organización de los Estados Iberoamericanos.

MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (2010). "Los sistemas educativos en la memoria heterodoxa del cine europeo". *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, Vol. 35, Núm. 18, pág. 33-42.

MEIER, A. (2003). El cine como agente de cambio educativo. *Revista Electrónica Sinéctica*, 22, pp. 58-64.

MONTERDE, J.E. (1986). *Cine, historia y enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.

PEREIRA, M.C. (2005). Cine y educación social. *Revista de Educación*, 338, pp.205-228.

La formación de docentes de Educación Primaria: Procesos de alfabetización mediática a través de las Menciones TIC [1]

Mª del Carmen Gálvez de la Cuesta,
Mª del Carmen Gertrudis Casado
Investigadora Grupo Ciberimaginario- Universidad Rey Juan Carlos
Manuel Gértrudix Barrio
Profesor Titular Comunicación Digital-Universidad Rey Juan Carlos
Francisco García García
Catedrático Comunicación Audiovisual-Universidad Complutense

Resumen

Durante los últimos años, los diferentes estudios de Grado de Maestro/a en Educación Primaria han ido incorporando a su currículo asignaturas, y en varios casos Menciones de especialización, relacionadas con la formación de los futuros docentes en el conocimiento, uso y aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la Educación.

---

1. Acción realizada en el marco del proyecto de investigación "Ciudadanía Digital y Open Data Access: Empoderamiento ciudadano a través de los medios sociales en el entorno digital" - OpenDataCitizen (Referencia: CSO2012-30756. Entidad financiadora: Subdirección General de Proyectos de Investigación. Ministerio de Economía y Competitividad).

A su vez, la generación de nuevos productos mediáticos, en algunas ocasiones basados en datos en abierto (Open Data), y caracterizados por su interactividad y multimedialidad, hacen indispensable la formación de los usuarios en un consumo responsable y crítico de los mismos. Los docentes, son sin duda consumidores, usuarios, y en muchos casos productores de este tipo de información. Es por ello, que la formación del futuro profesorado de Educación Primaria debe priorizar una adecuada alfabetización mediática de este, garantizando tanto su competencia digital, como un correcto conocimiento de productos informativos multimedia e interactivos.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN MEDIÁTICA, ALFABETIZACIÓN DIGITAL, OPEN DATA-MENCIÓN TIC

1.- Introducción

Los medios de comunicación han evolucionado, modificando su forma de aproximarse a los ciudadanos a través de nuevas propuestas tecnológicas. La ampliación de los canales de comunicación, la aparición de las redes sociales, y la capacidad de los consumidores de medios para convertirse en "prosumidores" (Sánchez Carrero, Contreras: 2012, 75) han generado un complejo panorama en todo lo referente al consumo de información.

Las formas digitales han incorporado nuevas y diferentes posibilidades, que en su progresión y alcance aparentemente ilimitado, conviven junto a las dudas de la permanencia de lo impreso (Álvarez García: 2013, 2).

En este marco de progreso ineludible para los medios de comunicación, se abren grandes interrogantes en cuanto a la forma en la que los usuarios consumen y procesan tal volumen de información y datos.

Los productos mediáticos llegan a los ciudadanos de manera constante y a través de canales diversos. Alcanzan todos los rangos de edad, y su proceso y entendimiento varían en función de las capacidades, predisposición y niveles de alfabetización mediática de

los individuos receptores. Algunos productos, como los basados en Datos en Abierto[2] (Open Data), requieren de unas competencias digitales mínimas en los usuarios, y de determinadas capacidades que permitan un consumo crítico de los mismos. Los docentes, como responsables de la formación del alumnado, se encuentran por tanto con un amplio abanico de fuentes desde las que recoger información, tanto para su propio uso, como para conocerla, seleccionarla y administrarla adecuadamente en la educación que han de diseñar e impartir. Resulta fundamental que para ello dispongan de determinadas habilidades relacionadas con la información digital, que aseguren su capacidad para realizar un consumo mediático crítico y competente.

Ante esta necesidad formativa, las Menciones de especialización en TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) de los Grados en Maestro de Educación Primaria, manifiestan el interés por formar a los docentes en diversas competencias digitales, de cara al desarrollo de su actividad profesional. Desde diferentes puntos de vista en su ejecución y puesta en marcha, parecen mostrarse como verdaderos agentes formativos de los docentes, en todo lo relacionado con la actividad digital y desarrollo de competencias digitales.

2.- Metodología

Para el desarrollo de este análisis, se han tenido en cuenta por un lado, la creación y puesta en marcha de Menciones de Grado, dedicadas a la implantación de las TIC en el ámbito educativo, y por otro la necesidad de garantizar una adecuada competencia mediática de los futuros docentes, tal y como estableció en diciembre del año 2007, la Comisión Europea –COM (2007) 833 final-, en su comunicación al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones, denominada: *Un planteamiento europeo de la*

2. Los datos abiertos son datos que pueden ser utilizados, reutilizados y redistribuidos libremente por cualquier persona, y que se encuentran sujetos, cuando más, al requerimiento de atribución y de compartirse de la misma manera en que aparecen.

alfabetización mediática en el entorno digital. Con el objetivo de conocer cuáles han sido las estrategias en la Educación Superior de los futuros docentes de Educación Primaria, para conseguir dotar a estos de formación y competencias en un adecuado y crítico consumo de medios de comunicación, se realizará un análisis de las diferentes menciones en TIC y de los criterios de implantación de estas líneas formativas.

El universo del análisis se ha centrado en diversas Menciones de especialización dedicadas a Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Grado en Maestro de Educación Primaria, en la Universidad Española, tanto en el ámbito público como en el privado.

Como agente de selección para la búsqueda de Estudios de Grado y centros, se ha utilizado la base de datos que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ofrece en su página web[3], y que recoge toda la oferta educativa nacional. Se encontraron titulaciones bajo diversas denominaciones:

- Grado en Magisterio de Educación Primaria.
- Grado en Maestro/a de Educación Primaria.
- Graduado/a en Educación Primaria
- Grado en Educación Primaria.

Se recogieron 43 Grados diferentes, pertenecientes a centros públicos y privados, todos destinados a la formación de docentes en Educación Primaria. Seguidamente, se hizo un recorrido por los itinerarios formativos de cada plan de estudios, escogiendo exclusivamente aquellos que contasen con Menciones de especialización en torno a las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su aplicación curricular, y finalmente se realizó una revisión de los objetivos declarados por cada facultad en la creación de estas menciones y su posterior reflejo en las asignaturas o programas completos de cada Grado de Maestro en Educación Primaria. Tras este primer análisis comparativo, se decidió escoger aquellas que plasmaban

3. https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/jsp/compBdDo.do

de alguna manera la necesidad de formar a los futuros docentes en competencia mediática. De esta forma, se podría valorar si realmente se está tratando la Alfabetización Mediática del futuro profesorado de Educación Primaria como un contenido indispensable en la teoría y en la práctica, o si realmente, la implantación de esta línea formativa no ha evolucionado más allá de su declaración como contenido del programa oficial de estudios.

Finalmente, se escogieron cinco Grados que contaban con Menciones en Tecnologías de la Información y la Comunicación, cuatro pertenecientes a Universidades Públicas, y uno perteneciente a una Universidad Privada.

3.- Análisis

3.1. Competencia digital, alfabetización mediática y docencia

Antes de iniciar el análisis de estas capacidades, es importante definir dos términos que nos conducirán a lo largo del mismo. Por un lado *competencia digital,* que según el informe realizado por el INTEF en marzo de 2001, la Ley Orgánica de Educación (2006), define como *"la competencia que permite disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento"*; y por otro *alfabetización mediática,* considerado como la capacidad de consultar, comprender, apreciar con sentido crítico y crear contenido en los medios de comunicación.

Junto a los términos *competencia digital* y *alfabetización digital*, debemos aproximarnos a dos procesos que han modificado la percepción de las TIC por parte de los docentes en la Educación Reglada No Superior. Por un lado, las actuaciones en materia de formación del profesorado en el uso y aplicación de las TIC a la educación, llevadas a cabo en los últimos años; y por otro, el surgimiento de las Menciones TIC en los Grados Universitarios de Educación Primaria e Infantil.

En lo referente a la formación del Profesorado en el uso de las TIC, ante todo hemos de señalar[4] un reto surgido en los años 80 en España, que ante una serie de políticas destinadas a la implantación en especial, de hardware, y en menor medida de software y contenido en las aulas, abrió la necesidad de formar a los docentes en el uso de las entonces "nuevas tecnologías de la Educación". En estos procesos destacan en particular los programas iniciales del Ministerio de Educación, denominados Atenea y Mercurio (mediados de los 80), y las iniciativas y políticas de implantación de las TIC de los últimos años, llevadas a cabo por el propio Ministerio de Educación, las Comunidades Autónomas, y la Entidad Pública Empresarial, RED.es. Entre ellas hemos de destacar, los Programas, Internet en la Escuela[5], Internet en el Aula[6], o Escuela 2.0[7]. Estos programas trataron de abordar una problemática clave, que desde un principio dividió a los docentes en dos grupos, por un lado aquellos que se lanzaron al uso de la tecnología de forma rápida y realmente innovadora; y por otro, aquellos que experimentaron un rechazo inicial al uso de las TIC. Hubo una mayoría de docentes, que realmente de un día para otro, encontraron su aula repleta de equipamiento, ya fuera en forma de PCS, tablets, portátiles o pizarra digital, a los que se les entregaron una serie de contenidos digitales para usar; pero que carecían, por un lado de la formación adecuada para su uso, y por otro, de las estrategias necesarias para implantarlo con una metodología que no significase más que un simple cambio de formato. Por otro lado, les producía una inmensa inseguridad, dado el dominio de los medios digitales que los alumnos mostraban, y continúan mostrando ("nativos digitales", en la definición de Prenski: 2001, 3).

Se detecta aún a día de hoy, a pesar de los numerosos programas y acciones formativas realizadas, una carencia en formación metodológica y en la aplicación de estrategias de integración de las TIC en las aulas. Es por esto, que resulta tan importante la inclusión de

4. http://formacionprofesorado.educacion.es/index.php/es/servicioformacion/planes-iniciales
5. http://www.red.es/redes/actuaciones/9/218
6. http://www.red.es/redes/actuaciones/educacion-en-red/internet-en-el-aula
7. http://www.ite.educacion.es/escuela-20

contenidos dedicados al tratamiento de las competencias TIC, así como de los productos mediáticos digitales, a los que ha de enfrentarse el profesorado a lo largo de su función docente.

3. 2.- Las Menciones TIC en los Grados de Maestro en Educación Primaria:

A día de hoy, los planes formativos de los Grados de Maestro en Educación Primaria, no presentan todavía grandes fortalezas en estos aspectos, si bien, las Menciones TIC, fruto del proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior[8], conocido como Plan Bolonia, se aparecen como posibles vías de capacitación en la Alfabetización Mediática en medios digitales, de los futuros docentes.

Las Menciones son especializaciones de los Grados en la Educación Superior, que se obtienen junto con el título, a través del seguimiento de diversas asignaturas optativas. En particular, las denominadas Menciones TIC, tratan de mejorar la formación y competencia digital de los futuros Maestros en Educación Primaria o Infantil. Son por ahora la mejor vía para la obtención de competencia digital por parte del alumnado, dado que aunque existen algunas asignaturas obligatorias, no cubren las necesidades de una formación completa, que garantice una adecuada alfabetización en procesos digitales.

Con el fin de tratar de conocer hasta qué punto se tiene en consideración la alfabetización en el consumo responsable y crítico de medios digitales por parte de los futuros docentes, se han seleccionado cinco Menciones TIC, tal y como se señalaba en la metodología inicial:

Universidad Camilo José Cela

En primer lugar, haremos referencia a la *Mención en Tecnología Avanzada de la Comunicación en Educación*, de la Universidad Camilo José Cela. El desarrollo curricular de la misma, imparte formación en las siguientes asignaturas:

8. http://www.eees.es/

- Las tecnologías avanzadas de la comunicación como instrumento de innovación educativa
- Gestión y organización de recursos tecnológicos en educación
- Software aplicado a la educación
- Diseño y edición multimedia aplicado a la educación
- Creación de páginas web y uso educativo de Internet 2.0

En general presenta un programa marcado en algunos momentos por la obsolescencia del lenguaje ("nuevas tecnologías",…) y por el elevado tratamiento de cuestiones relativas a herramientas de software. A pesar de no presentar ninguna especificidad hacía la alfabetización en medios, entre sus objetivos declarados se encuentran los siguientes:

- Analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas.
- Obtener una visión crítica de la sociedad de la información y de las tecnologías a disposición del docente.

Presenta, por tanto, al menos, la intencionalidad de aproximar al alumnado hacia una visión crítica en el consumo de medios.

Universidad de Cantabria

La Universidad de Cantabria presenta dos Menciones relacionadas con la aplicación de las TIC a la Educación.

- Mención: Las TIC en el contexto del centro escolar: Integración, Organización e Interactividad.
- Mención en Alfabetizaciones Múltiples.

La Mención dedicada a *Las TIC en el contexto escolar* destaca particularmente por sus objetivos genéricos, entre los que se encuentran: Lograr una actitud y capacidad para comprender la naturaleza y usos de la imagen y de las tecnologías de la información y la comu-

nicación, a fin de incluirlas en el currículum dentro de un marco innovador que asimismo ayude a los alumnos a construir un acercamiento a las mismas; conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación; discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural; saber diseñar y evaluar actividades didácticas orientadas a la Alfabetización y Educación en Medios para la Educación Primaria; o destacar la relevancia de los lenguajes artísticos para la lectura e interpretación de los productos mediáticos articulados a través de la imagen y el sonido, alfabetizando al alumno en estos lenguajes. Es sin duda, la Mención TIC que mas se aproxima al ámbito de la alfabetización en medios y que trata de una forma más extensa las capacidades de los futuros docentes de Educación Primaria, en relación al posterior uso educativo de productos informativos digitales en el aula.

Por otra parte, la Mención en Alfabetizaciones Múltiples, ofrece una asignatura dedicada específicamente, al conocimiento de la Alfabetización en la Sociedad de la Información.

Universidad Autónoma de Madrid

La Universidad Autónoma de Madrid, ofrece una *Mención en Tecnologías de la Información y la Comunicación.* La referencia al ámbito de la alfabetización mediática en la declaración de objetivos del Grado de Maestro en Educación Primaria, es prácticamente inexistente, pero es destacable, la existencia de una asignatura específica dedicada al tratamiento de "Los niños y los jóvenes ante la Cultura Audiovisual y Digital".

Universidad de Almería

La Universidad de Almería ha implantado la *Mención TIC y Comunicación en el aula.* Dentro de sus competencias específicas, son destacables las que aluden a conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación social, así como discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural. Desde

el punto de vista de las competencias genéricas, incide especialmente en el uso de las TIC como una herramienta para la expresión y la comunicación, para el acceso a fuentes de información, como medio de archivo de datos y documentos, para tareas de presentación, para el aprendizaje, la investigación y el trabajo cooperativo.

Universidad de Castilla La Mancha

La Mención en Tecnologías de la Comunicación y la Educación (TICE) de la Universidad de Castilla la Mancha, es pionera en muchos aspectos en todo lo relacionado con la aplicación de las TIC a la Educación. Es destacable que en la declaración de objetivos generales del Grado de Maestro en Educación Primaria, se exponga la necesidad de lograr *un adecuado, competente y crítico acceso a la información ofrecida por los medios digitales.*

Sin embargo, su acercamiento a los procesos de Alfabetización Mediática, tan sólo se plasman en la impartición de una asignatura dedicada a Cultura y Pedagogía Audiovisual.

6.- Conclusiones

Tras el análisis de las diferentes Menciones TIC seleccionadas, nos encontramos ante lo que parece un evidente panorama en desarrollo, en el que todavía no se ha construido un espacio sólido dedicado a la Alfabetización Mediática y a la consecución de competencias en el uso y consumo de productos informativos digitales. Su mejora y evolución están requieren de una importante reflexión y de una necesaria renovación de los procesos formativos.

La reflexión a la que aludíamos, ha de partir de tres principios. A saber:

- La Alfabetización Mediática en el entorno digital es una necesidad para los ciudadanos,
- un docente formado en el uso crítico de los medios en el ámbito digital, tendrá la capacidad de transmitir a su alumna-

do competencias equilibradas y bases para el empoderamiento ciudadano[9],

- la Alfabetización Mediática es parte de la Agenda Digital Europea[10,] y por tanto de la Estrategia 2020.

Tomando con marco esta reflexión, la renovación de los procesos formativos, ha de canalizarse a través de las Menciones TIC. Estas son una vía para la introducción de la Alfabetización Mediática en medios digitales en los Grados de Maestro en Educación Primaria, que pueden conducirnos a unos objetivos claves: Lograr formar docentes competentes en un uso crítico de los medios digitales, en especial, de aquellos basados en datos en abierto, con capacidad para transmitir a sus alumnos conocimiento y estrategias de análisis y pensamiento independiente.

Más allá de esto, queda el tratamiento de los medios digitales, de la información ofrecida por estos, que en muchos casos desborda el día a día de los docentes, quienes se ven enfrentados a un alumnado usuario y receptor de información constante, no cotejada, no contrastada, y sobre todo no analizada y observada de una forma crítica e independiente. Por ello, es fundamental, ir más allá de la propia competencia digital en el uso de las TIC de los docentes, y ampliar el espectro formativo en la Educación Superior, de manera que los futuros maestros no sólo sean capaces de integrar la tecnología en el aula, sino que adquieran competencias de análisis crítico y alta cualificación en el conocimiento mediático, con el fin de transmitir este a sus futuros alumnos. Solo de esta forma se estará garantizando una adecuada recepción y selección de la información ofrecida por los medios a los ciudadanos, y muy en especial aquella que proviene de datos en abierto (propiedad de todos), y por tanto, propiciando la posibilidad de facilitar su empoderamiento y desarrollo social.

9. Capacidad de los individuos para obtener conciencia y control sobre los procesos que inciden o pueden incidir en su calidad de vida inmediata.
10. http://ec.europa.eu/digital-agenda/

Bibliografía

AGUADED, J.I. (2012). "United Nations aiming at Media Literacy Education". *Revista Comunicar*, nº 38, pág 7-8.

AGUADED, J.I. (2012) "El reto de la competencia mediática de la ciudadanía: Presentación". *Icono14. Revista de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, nº 10(3), pág. 1-7.

ÁLVAREZ GARCÍA, S. (2013) "Periodismo y Tecnologías Emergentes: Presentación". *Icono14. Revista de comunicación y Tecnologías Emergentes*, nº 11 (2), pág. 1-6.

CABERO, J. Y GUERRA, S. (2011)." La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado". *Educación XX1*, 14 (1), 89-115.

INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (2011) Informe Competencia Digital. [en línea] [Fecha de consulta: 04/09/13].

PRENSKY, M. (2004). Macprensky.com. The Death of Command and Control. [en línea] [Fecha de consulta: 06/09/13].

SÁNCHEZ CARRERO, J. Y CONTRERAS PULIDO, P. (2012) "De cara al prosumidor: producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0". *Icono14. Revista de Comunicación y Tecnologías Emergentes,* nº 10(3), pág. 62-84.

Experiencia pionera en Educomunicación y seguimiento de los niveles en competencia mediática en el Campus Público "María Zambrano" de Segovia

Alejandro Buitrago Alonso
Eva Navarro Martínez
Agustín García Matilla
agustingmatilla@gmail.com
Universidad de Valladolid. Campus Público de Segovia
Investigación vinculada con el proyecto I+d+I edu 2010-21395-CO3—02

Palabras clave: educomunicación, enseñanza de la comunicación, innovación educativa, contexto multimedia digital, audiovisual y multimedia, servicio público, televisión, misión, ciudadanía, compromiso.

Tema: La misión de servicio público en televisión desde la perspectiva de sus profesionales

Introducción

En el Campus Público "María Zambrano" de Segovia se lleva a cabo una experiencia pionera e innovadora en materia educomunicativa a través de la asignatura de "Educación, Comunicación y Sociedad en el contexto digital" que se imparte en el segundo cuatrimestre del primer curso del grado de Publicidad y Relaciones Públicas y que trata de fijar la Educación en Comunicación como uno de los pilares formativos esenciales sobre los que asentar la formación integral del alumno desde el comienzo de sus estudios universitarios. Después de 2 cursos de experimentación, en el curso 2012-2013, la experiencia se completó con una acción coordinada desde la asignatura de "Sistemas de Información y Comunicación", impartida en el primer cuatrimestre del Grado.

La idea nuclear de esta acción educativa es situar al estudiante desde el inicio de sus estudios de comunicación ante la idea de que es el propio protagonista de la acción comunicativa y que para conocer cómo funcionan las diversas mediaciones y cómo operan los diferentes medios y sistemas de información y comunicación hay que partir de uno mismo.

El alumno es invitado a hablar de su propio perfil personal. ¿cuáles han sido los principales hitos que marcan el desarrollo de tu vida hasta este momento? Esa es la primera sorpresa que produce la asignatura porque en primero de licenciatura los estudiantes creen no tener experiencias suficientes como para poder destacar algunos hitos que sirvan para componer un relato medianamente estructurado de sus vidas.

Algunos estudiantes no acaban de comprender qué interés puede tener el pensar primero sobre sí mismos y el tener que hablar sobre sí mismos. Lo primero que se les aclara es que no se les obliga a hablar de nada que no quieran hablar. Pero lo más chocante es que hay un segmento significativo de la clase que no va a encontrar, inicialmente, nada significativo, en la vida transcurrida hasta ese momento.

El primer objetivo que se ha de cubrir con esta práctica es el de que el alumno comprenda que difícilmente podremos dedicarnos a

la comunicación si no somos capaces de rememorar y seleccionar primero esos hechos memorables para inmediatamente después saber contarlos.

Achacamos a la enseñanza que no se motiva a los estudiantes sobre contenidos que realmente sientan que les tocan o les afectan directamente. Este ejercicio de rescate de la memoria es especialmente útil para obligar a realizar un ejercicio de memoria selectiva. Este momento se aprovecha para hablarles de la necesidad de hacer un seguimiento ordenado de sus vidas. Se les invita a hacer una bitácora personal que recoja hechos relevantes de su encuentro con la asignatura, que vaya recogiendo los trabajos más relevantes que realice a lo largo del curso para acabar documentando todo el proceso de su trabajo creativo.

En segundo lugar enseñar a reconocer que ese ejercicio documental y de memoria sirve no sólo para identificar momentos memorables sino también para establecer un primer contacto con el otro. Con nuestro trabajo estamos invitando a ejercitarnos en la empatía. Del que nosotros sepamos expresar nuestra pequeña historia va a depender que el otro haga un buen o un mal trabajo como investigador de nuestra historia y a la inversa. Si no conseguimos mostrar con interés las cosas interesantes para nosotros mismos, si no conseguimos dar algunos datos relevantes sobre quienes somos o cuáles han sido algunas de las circunstancias que nos han condicionado, difícilmente vamos a poder hablar de otras personas, narrar hechos ajenos a nosotros, dar a conocer o publicitar hechos interesantes para la sociedad.

Partimos del individuo. Reconocemos elementos que nos ayudan a contar nuestra propia historia y a hacer interesante para nosotros mismos y para los demás aquellas cosas a las que inicialmente no dábamos importancia. Las secuencias iniciales de la película UP, en donde se cuenta en unos pocos minutos toda una biografía de los personajes Ely y Karl, nos va a dar una pista inicial de cómo sintetizar los hechos. El encuentro con el compañero que nos entrevista o al que vamos a tener que entrevistar nos ca a dar una pauta de la importancia de saber ver hechos relevantes, de saber seleccionarlos

para luego contarlos e incluso saber explicarlos; nos vamos a dar cuenta de lo importante que es saber escuchar lo que nos cuentan para aprender a repreguntar saliéndonos del cliché predeterminado y animando al otro a seguir contando para poder narrar de forma espontánea.

Esta forma de iniciar el arranque de la asignatura nos hace hablar ya de la teoría de la inteligencia emocional (Goleman, 1993); del desarrollo del pensamiento creativo y del concepto del fluir Csikszentmihalyi (1990, 1996), o de la teorización sobre el elemento (Robinson, 2009), según la cuál descubrir la pasión de cada cual lo cambia todo.

Si los nombres citados anteriormente nos descubren referencias de teóricos que concentran reflexiones maduradas desde finales del siglo XX y comienzos del XXI, hay que decir que el trabajo de pedagogos como Freinet (1927, 1946) o Freire (1963,1967), nos hace entrar en contacto con pedagogos de máxima relevancia para explicar nuestro marco teórico de referencia. La explicación de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner nos hace descubrir que no tenemos una sola inteligencia sino que todos somos perfectamente aptos para desarrollar capacidades que tienen que ver con dotes específicas que podemos desarrollar a lo largo de nuestras vidas. Nadie tiene limitaciones absolutas para ser creativo. Todo niño nace con unas capacidades amplias y lo que tenemos que conseguir es no perder esas potencialidades. La asignatura debe contribuir a desarrollarlas

Volviendo al hilo de prácticas que se programan desde principio de curso, hay que aclarar que Los/las profesores/ras de estas asignaturas informamos desde el inicio de curso de que el hecho de tener que pensar cuáles han sido esos acontecimientos más significativos o destacables en nuestras vidas va a ayudar a construir el hilo narrativo para que otro compañero tenga una base sobre la que preguntar.

Si el primer ejercicio es aprender a recordar y a reconocer hechos significativos de nuestras vidas que estemos dispuestos a contar, lo siguiente es aprender a comunicarnos con el/la otro/a. Aprender a escuchar al otro y aprender a tener un sentimiento básico de empa-

tía, interesándonos acerca de lo que el otro es capaz de contarnos. Si nosotros tomamos conciencia del interés de saber hablar sobre nosotros mismos, la persona que se tiene que comunicar con nosotros va a tener más oportunidades de hacer interesante el relato que se transmita a terceras personas.

Esta forma de iniciar el curso se refuerza gracias a visionados sistemáticos y a ejercicios de observación. El programa de la asignatura marca unos visionados y unas lecturas concretas pero desde el primer momento se invita al estudiante a que proponga sus propias lecturas y visionados.

Una de las propuestas más innovadoras de la asignatura es que el programa es flexible y se da participación a los estudiantes para que vayan construyendo su propio mosaico de herramientas para hacer su seguimiento. Si durante el primer cuatrimestre en la asignatura de Sistemas conocen los diferentes medios y sistemas de información y estudian determinados períodos históricos y artísticos como el barroco para compararlos con el contexto actual. En el segundo período toman contacto con procesos de producción basados en la idea creativa.

"Sistemas de Información y Comunicación" se encuadra dentro del primer cuatrimestre, mientras que "Educación, Comunicación y Sociedad" lo hace en el segundo; escenario que otorga la posibilidad de llevar a cabo una labor de seguimiento durante todo el curso académico. Partimos del individuo. La persona misma es el mejor multimedia que puede existir. El alumno debe leer textos que le aproximan a las grandes utopías y distopías con presencia de medios y sistemas de información y comunicación que hacen pensar sobre los aspectos positivos y negativos de su empleo: *1984*, *Un mundo feliz* o *Fahrenheit 451*, Orwell, Huxley o Bradbury se convierten en referentes literarios que tenemos que analizar para encontrar paralelismos, en sus inquietantes textos, con el mundo actual. E insólitamente, el estudiante se da cuenta de las relaciones y las correlaciones intuidas por los diversos autores en otros tiempos y que dotan a la Literatura de algo mágico y empiezan a comprender incluso el valor de las adaptaciones de lo literario a lo cinematográfico y las características de los diferentes medios de comunicación.

Las asignaturas de este proyecto se programan cada año tomando en cuenta los diversos acontecimientos que acontecen en la ciudad y en los que participa la universidad: Muestra de Cine Europeo de Segovia, con proyecciones concretas que se recomiendan, Mercado de animación 3 D y Videojuegos, jornadas de Periodismo en lo global, Muestras en Museos y centros de diseño y Museos, etc, etc. Ambas asignaturas tienen en cuenta todos estos acontecimientos y coordinan sus prácticas de clase con el devenir de las acciones comunicativas con las que colabora el centro y el área de Comunicación Audiovisual y Publicidad.

Todo culmina con el proyecto Huellas de la Ciudad en el que el estudiante tiene que diseñar y producir su propio trabajo creativo con los recursos de los que disponga. Somos conscientes de que en el primer curso, el estudiante no tiene aún un conocimiento de los recursos técnicos que más adelante va a poder emplear en los talleres y laboratorios organizados por la Facultad, sin embargo si está disposición en cerrar el ciclo que va desde el conocimiento personal y del otro, el conocimiento de los medios, de los lenguajes, las técnicas y las formas de aprovechamiento de los mismos y debe sentirse capaz de producir.

El proyecto Huellas de la Ciudad, implica la realización de un proyecto final, individual o colectivo que formará parte de culminación de su bitácora. El móvil o la más o menos rudimentaria cámara de fotos analógica o digital; producción artesana o sofisticadamente medada por las tecnologías más avanzadas. Todo vale siempre que previamente se halla discutido el proyecto que se desee realizar.

Esta comunicación presenta los datos recogidos sobre los alumnos que cursaron primero de grado en "Publicidad y Relaciones Públicas" durante el curso 2012/2013 y plantea el diseño de una propuesta de seguimiento de sus niveles de competencia mediática durante los tres cursos de grado que les restan de titulación. De esta manera, se podrá controlar la evolución del alumno en materia mediática a lo largo de toda su etapa de formación universitaria.

El hecho de programar unas asignaturas de estas características en el primer curso del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas

nos permite situar al alumno ante un proyecto educomunicativo, que aborda la educación en competencia mediática partiendo de las propias necesidades del alumnado en un primer curso universitario. El 80% de los estudiantes preguntados a final de curso valoran las fortalezas de la asignatura muy por encima de sus debilidades, mientras que un 16% equiparan en sus comentarios las debilidades a las fortalezas y un 4% encuentra más debilidades que fortalezas. Un comentario unánime es que una asignatura de estas características rompe totalmente con lo realizado anteriormente. A principio de curso los estudiantes se sienten perdidos o despistados al no tener ni idea de qué pueda ir una asignatura con ese título. A lo largo del curso sienten "que se está hablando de muchas cosas", "a veces se ven agobiados por la cantidad de trabajos prácticos" y algunos de ellos "siguen sin saber muy bien de qué va la asignatura" o se quejan de "las clases de análisis de imagen han empleado materiales antiguos", sin embargo una mayoría muy significativa compuesta por ese 80% hace comentarios como que la asignatura "deja libertad", "es una oportunidad para la creatividad", "he descubierto cosas acerca de mí que no sabía", "hemos dado muchos temas interesantes", "al final todo encaja y he sabido relacionar muchas de las cosas que hemos visto", "aprender a pensar y a ser críticos es mucho mejor que tener que memorizar", "lo mejor la evaluación continua que permite aprender sin tener que realizar exámenes", "gracias por la implicación de los profesores y por su dedicación a cada uno de nosotros"; sin embargo en algunos casos ha habido críticas "por dar oportunidades a los que no venían tanto a clase" o "por no dedicarnos más tiempo" o "por no hacer suficientes prácticas".

La coordinación de la asignatura de primer cuatrimestre de Sistemas de Información y Comunicación con Comunicación Educación y Sociedad en el contexto digital ha conseguido reducir las incertidumbres y el despiste de muchos estudiantes ante una asignatura que se planteaba romper con los moldes habituales de estructuración del conocimiento y que se tardaba en comprender. El hecho de que los estudiantes tengan conocimiento de la metodología del profesor y de su forma de actuar, permite que los estudiantes

inicien esta segunda asignatura con un conocimiento mucho mejor de su metodología de trabajo y aprovechen las oportunidades desde primer día de curso.

El equipo de profesores va incorporando a la web de la asignatura aquellos contenidos que considera relevantes y que complementan los ejes principales de su estructura, al igual que el alumno va incorporando a sus blogs los documentos, ejercicios y comentarios que considera más relevantes.

Para más información ver la web: http://educomunicar.org/

Bibliografía

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience* (Flujo: La psicología de la experiencia óptima). New York: Harper & Row.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention* (Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención). New York: Harper Perennial.

ROBINSON, K (2009) El elemento. Decubrir tu pasión lo cambia todo. Barcelona, Grijalbo.

FERRÉS, J (2007) La educación como industria del deseo. Barcelona, Gedisa

FREINET, CELESTIN (1927) *L'imprimerie à l'école*. Boulogne, Ferrary.

FREINET, CELESTIN (1946) *L'école moderne française*, París, Editions Ophrys, 1946

FREIRE, P. (1963) *Alfabetização e conscientização*. Porto Alegre: Editora Emma.

FREIRE, P. (1967) *Educação como prática da liberdade*. Introducción de Francisco C. Weffort. Río de Janeiro: Paz e Terra

GARCÍA MATILLA, A (2003) Una televisión para la educación. La utopía Posible. Barcelona, Gedisa.

GARDNER, H. *(1987) La teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de Cultura, México, 1987

Ver Blog de la asignatura: http://educomunicar.org/

Desmontar las estructuras clásicas. "La ventana indiscreta" (A. Hitchcock, 1954) (Textos fílmicos: aplicación del cine a la didáctica universitaria).

Mercedes Miguel Borrás
Universidad de Valladolid

Abstract

La estructura general de este proyecto fue presentada en el I Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital, bajo el título: *Textos fílmicos (Aplicación del cine a la didáctica universitaria)*. Está concebido como un Seminario de apoyo a la docencia (on-line y presencial) y tiene entre sus objetivos prioritarios estudiar el lenguaje audiovisual, accediendo a los hilos que tejen su escritura, a través de los films que han supuesto jalones significativos en la historia del cine.

El trabajo que aquí se presenta supone el estudio empírico de uno de sus Módulos. Abordamos el desmoronamiento de las escrituras clásicas a través del cine de Alfred Hitchcock y el análisis de "La ventana indiscreta", film en el que todo el sistema representativo está destinado a evidenciar los mecanismos que sustentan la repre-

sentación; el espectador lejos de alcanzar su deseo, como ocurre en las escrituras clásicas, se ve sometido a continuas restricciones que le dificultan el acceso a la representación.

Palabras clave: Educación mediática. Lenguaje audiovisual. Análisis de textos fílmicos. Historia del cine.

1. Introducción

La estructura general del proyecto fue presentada en el I Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital, bajo el título: *Textos fílmicos (Aplicación del cine a la didáctica universitaria)*. Está concebido como un Seminario de apoyo a la docencia (on-line y presencial) y tiene entre sus objetivos prioritarios estudiar el lenguaje audiovisual, acceder a los hilos que tejen su escritura, a través de los films que han supuesto jalones significativos en la historia del cine.

Este Seminario es el resultado de un largo recorrido y tiene su origen en un Proyecto de investigación que, bajo el mismo título, se llevó a cabo en 2001[11]. Una parte de sus aportaciones vieron la luz en el libro *Historia del cine con cien películas* (2002). Las nuevas vías expresivas abiertas durante los próximos años fueron consensuadas en el Proyecto de investigación interdisciplinar "Comunicación Icónica: Imágenes de la Historia Contemporánea"[12], cuyas conclusiones se expusieron en el X Foro Universitario de Investigación en Comunicación (UCM, 2008,).[13]

---

11. Subvencionado por la Universidad Francisco de Vitoria (Madrid) Departamento: Coordinación Académica de Docencia e Investigación. Duración: 1 año. Asimismo señalamos la publicación "Hacia el cine digital. Una visión prospectiva de su estado actual" (2003).
12. Subvencionado por la Junta de Castilla y León. Consejería de Educación (Convocatoria "Ayuda a Programas de Apoyo a Proyectos de Investigación"). Duración: 3 años (2005-08). Esta investigación amplia sus objetivos hacia los campos semánticos en los que interviene la imagen como portadora de sentidos con el propósito de crear una Galería de Imágenes que otorguen de estatutos a la comunicación Icónica, es decir, su formalización académica, abriendo una vía hacia el conocimiento y la formalización del discurso audiovisual.
13. Parte de las mismas se publicaron en las Actas del Congreso. "La imagen del franquismo en el cine" (M. Miguel, 2009).

Enmarcado en el contexto de la Educación Mediática, sus resultados se vienen desarrollando en la asignatura *Lenguaje Audiovisual*[14]. Asimismo estas experiencias han sido puestas en práctica en el Seminario "El lenguaje del cine. Una introducción a la historia del cine a través del análisis de sus películas más significativas" (2012), dirigido a profesores de Enseñanza Secundaria.[15]

El Seminario está articulado en 14 Módulos. El trabajo que aquí se presenta supone el desarrollo empírico del Módulo 11: Desmontar las estructuras clásicas. "La ventana indiscreta" (A. Hitchcock, 1954).

2. Fundamentación teórica

Vivimos una sociedad dominada por las imágenes; el cine se ha convertido en la memoria de nuestro pasado; es "un operador del imaginario colectivo" (Zunzunegui, 1994). Pero paradójicamente, la normativa icónica está poco formalizada. "El carácter logocéntrico de la cultura ha relegado la expresión icónica a su periferia cultural, privilegiando sus usos como mercancía de consumo mucho más que como medio de conocimiento" (Gubern, 1987).

Sobre estos pilares se ha ido elaborando el sustrato teórico de *Textos Fílmicos* con el propósito de abrir una brecha en el vastísimo campo semántico que abarca el lenguaje audiovisual, e inscribiéndose dentro de la Educación Mediática.

La doble adscripción metodológica de este proyecto –estudiar el lenguaje audiovisual; dar a conocer la historia del cine a través de

14. Asignatura troncal de 6 créditos. 2º curso. Grado Periodismo (Universidad de Valladolid).

15. Seminario de 20 horas. Dirigido a profesores de Enseñanza Secundaria de la Comunidad Valenciana. Organizado por el Centro de Profesores CEFIRE, Valencia. Lugar: Instituto *Vents è Veles*, Gandía. 2011.

Asimismo señalamos:

-Curso: "Historia del cine" (Centro cultural Carmen Conde. Majadahonda (Madrid), 2000. Dirigido a estudiantes universitarios.

-Trabajo de Investigación Tutelado de Amparo Plaza Vidal: "El cine como herramienta y recurso pedagógico para enseñar historia" que, bajo mi dirección, defendió en la Universidad de Valladolid (2011). Una parte de los resultados de este trabajo fueron presentados en el I Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia digital. La cultura de la participación.

sus films más representativos-, así como su intención didáctica, le confiere una aproximación teórica interdisciplinar.

Un punto de partida son las aportaciones de Román Gubern tanto desde sus mencionadas aproximaciones al lenguaje icónico, como a la historia del cine (Gubern, 2000). Asimismo los estudios de Marc Ferro (1995) y Pierre Sorlin (1985), pioneros en las relaciones entre cine e historia, son un referente obligado en el estudio del cine como expresión de una determinada ideología.

Para poder abordar el análisis de los films y las huellas que han dejado impresas en ellos, rastreamos en aquellos teóricos que forjaron el lenguaje dándole carta de naturaleza, desde Béla Balázs (1924) a Siegfrid Kracauer (1947) y André Bazin (1959). Sus estudios esencialistas abrieron caminos hacia la formalización científica del lenguaje con Roman Jakobson (1963), Christian Metz (1974) y los postestructuralistas que comenzaron a abordar el film como texto donde confluyen múltiples significantes, una galaxia de sentidos abierta a la pluralidad del texto (Barthes, 1973); "ese lugar donde el lenguaje se trabaja" (González Requena, 1983).

No buscamos un modelo que encaje a todos los films tratados. Elaboramos una estructura que nos permita su valoración; estableciendo una serie de criterios metodológicos que señalan hacia diferentes grados de interacción significativa.

Asimismo los escritos sobre cine y educación del cineasta Roberto Rossellini (1979) y los estudios didácticos sobre la imagen y sus trabajos de alfabetización audiovisual realizados por Roberto Aparici y Agustín García Matilla (1987; 2010), son un referente obligado.

3. Sobre la actividad realizada

3.1. Nivel educativo

Concebido en forma de Seminarios, está destinado a estudiantes universitarios.

3.2. Tiempos

- Los 14 Módulos del Seminario suponen un total de 40 horas.
- Tiempo asignado por Módulo: 3 horas (1'5 h: Teoría y Aula; 1'5 Trabajo de campo).

3.3. Objetivos

Textos fílmicos tiene entre sus objetivos prioritarios investigar en el lenguaje audiovisual a través de los films que han supuesto jalones significativos en la historia del cine. En consecuencia, en el Módulo que nos ocupa, estudiar *La ventana indiscreta*: el contexto en el que fue creada y el análisis del film.

3.3.1. Objetivos específicos

- Entender el estilo de Alfred Hitchcock y establecer las diferencias fundamentales con los cineastas clásicos.
- Acceder al contexto histórico-social y los aspectos intertextuales en los que se produce "La ventana indiscreta".
- Analizar el film: los parámetros narrativos y escenográficos que lo configuran; la construcción del punto de vista; los mecanismos de identificación del espectador; el suspense.

4. Recursos utilizados

El Seminario está concebido como un Seminario de apoyo a la docencia: On-line y Presencial.

La plataforma virtual Moodle es una herramienta imprescindible para el seguimiento de este Seminario:

- Se imparten las clases Magistrales on-line.
- Los grupos de trabajo incorporan sus aportaciones.
- Se procede al visionado de fragmentos del film objeto de estudio.

- Se depositan los Textos de lectura obligatoria para poder seguir el Módulo.
- Se establecen los Foros de discusión y debate sobre los temas expuestos en clase.
- Se realizan los Cuestionarios realizados al finalizar el Módulo.

Las clases en el Aula se efectúan con presentaciones en Power-Point, acompañadas de fragmentos de imágenes y films, herramientas necesarias para el análisis.

5. Contenidos de la práctica[16]

El trabajo que aquí se presenta supone el estudio empírico del Módulo 11: Desmontar las estructuras clásicas. "La ventana indiscreta" (A. Hitchcock, 1954).

La materia esta organizada en dos fases: En la primera se estudia el contexto histórico-social, el estilo del director y su separación con las escrituras clásicas, para finalizar con el proceso de creación del film, que da entrada a la segunda fase en la que se analiza en profundidad.

5.1. Primera Fase

5.1.1. Contexto histórico-social

Corrían malos tiempos en la década de los 50. Liderada por el senador McCarthy, se había iniciado en 1947 la *Caza de Brujas*. Una cruzada de los movimientos más conservadores contra la dudosa moral del cine que continuaría hasta 1956 alcanzando a prestigiosos cineastas que trabajaban en sus estudios.

También el nacimiento de la televisión en 1946 fue un poderoso enemigo para la industria que tuvo que reinventarse. Las Majors

16. Dada la extensión requerida en las bases de este Congreso, efectuamos una breve síntesis de cada uno de los epígrafes abordados.

potenciaron el cine espectacular con superproducciones como "Los diez mandamientos" (Cecil B. De Mille, 1956), y las pequeñas productoras intentaron atraer al público con historias cargadas de emoción y polémica ("Hombres", Fred Zinnemann, 1950) o adaptaciones de éxitos televisivos (Marty, Delbert Mann, 1955).

5.1.2. Desmontar las estructuras del cine clásico: Alfred Hitchcock

Aunque realizó más de 25 películas en Gran Bretaña, la parte más importante de su filmografía se desarrolla en el seno de Hollywood. Pero Hitchcock siempre marcó una distancia. Su cine, elaborado con extrema precisión, como si de un complejo mecanismo de relojería se tratase, ejemplifica el desmoronamiento de las estructuras clásicas[17]. Sitúa sus películas en un marco convencional para mostrar desde el interior su escepticismo y desconfianza hacia la realidad. Detrás de la simplicidad aparente esconde un complejo entramado desde donde maneja la atención del espectador que se deja llevar por un universo que reconoce como suyo; y ahí radica su maestría, pues cuando ya ha capturado su deseo, le hace dudar de esas certezas. En ese lugar perfectamente reconocible irrumpe el miedo, la solidez de sus principios se desmorona. El suspense es para el cineasta una forma dramática con la que mostrar lo que se oculta tras las apariencias; la intensidad emocional que le proporciona hace que el espectador participe de la historia tratando de anticiparse a los acontecimientos.

5.1.3. Proceso de creación de "La ventana indiscreta"

Para el cineasta suponía todo un desafío técnico: rodada en su totalidad en un inmenso y único decorado, le daba la oportunidad de representar toda la historia en un patio vecinal desde el punto de vista de un personaje que mira por la ventana de su apartamento.

"La ventana indiscreta" (Rear Window), transgrede desde su interior las sólidas estructuras impulsadas por el cine clásico. Todo

17. Sobre el cine clásico tratamos ampliamente en el Módulo 7: Cine Clásico: "Casablanca" (M Curtiz, 1942).

el sistema representativo está destinado a poner en evidencia los mecanismos que sustentan la representación. El espectador lejos de alcanzar su deseo, como ocurre en las escrituras clásicas, se ve sometido a continuas restricciones que le dificultan el acceso a la representación.

5.2. Segunda Fase: Análisis del film

Aunque esta historia pudiera remitirnos a un relato de misterio – inmovilizado en una silla de rueda, Jeffries es testigo de un asesinato desde su ventana- la forma en que está contada se aleja mucho de las convenciones del género.

El escenario se reduce a dos espacios: el apartamento y el patio exterior; a este último siempre accederemos desde un mismo marco referencial: la ventana trasera (Rear Window) del apartamento. Un espacio desde donde mirar y un espacio hacia el que se mira; ambos independientes e infranqueables. El espacio literal que ocupa el espectador en la sala de proyección se encuentra aquí representado. Pero algo muy diferente ocurre con ese espacio imaginario por el cual el espectador adquiere el don de la ubicuidad: continuas restricciones le dificultan el acceso a la ficción: la restricción espacial, la ausencia de contraplano (no se accede al punto de vista de los personajes del exterior), los reencuadres entorpecen la visión hacia el patio, y la lógica narrativa es transgredida (los acontecimientos del exterior se suceden sin continuidad).

Elaboramos el análisis del film a partir de cuatro grandes bloques que se corresponden con los cuatro días consecutivos en los que tiene lugar la acción.

6. Metodología desarrollada

Concebido en forma de Seminario, es un foro académico que incentiva la interacción y la fluidez en la enseñanza, rompiendo ese muro que crea la mesa docente. El profesor, trasmite y comparte

sus experiencias en la investigación, incentivando el debate con los alumnos (que trabajan de forma individual y en grupo), pero siempre desde el estudio, la reflexión y el análisis. Esto se materializa a través de una serie de actividades apoyadas en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), recursos de apoyo inseparable para su consecución.

El estudio del Módulo se aborda desde diferentes vías de conocimiento: el contexto y las fuentes de las que se nutre; las relaciones intratextuales e intertextuales, todos aquellos referentes, en suma, cuya incursión resulte significante para aproximarnos a un mayor conocimiento del texto. Esto supone el acercamiento desde la Historia del cine y el Análisis del film- y conlleva dos fases, en las que, consecuentemente, se articula el Módulo desarrollado.

Módulo 11: Metodología

6.1.1. Primera Fase

- Lección Magistral, on-line, a través de la plataforma Moodle, acompañada por imágenes y fragmentos audiovisuales que ejemplifican cada uno de los aspectos impartidos.
- Los Grupos de Trabajo incorporan sus aportaciones a la plataforma Moodle (necesarios para el buen desarrollo del Seminario).
- Trabajo en el Aula: Exposición del tema para plantear cuestiones previamente expuestas.
  - Fragmentos de films de Hitchcock.
  - Fragmentos de films coetáneos.
  - Textos artísticos relacionados: Pintura, literatura, fotografía
- Debate: cines clásicos, manieristas y postclásicos.

6.1.2. Segunda Fase

- Estudio autónomo por parte del alumno, imprescindible para poder abordar esta segunda parte, dado que la participación y el debate es fundamental en el análisis.

– Lectura de textos relacionados con el tema.
– Visionado del film.[18]
– Análisis previo, apoyado en conceptos que se han ido estudiando en el Módulo para relacionarlos con los Módulos anteriores.

- Visionado en el Aula de fragmentos significativos del film que evidencian los conceptos estudiados en la Primera Fase. Tras el visionado se procede a su análisis para dar cuenta de los aspectos, textuales (puesta en escena y narración; punto de vista; suspense…), e intertextuales, abordados.

6.1.3. Resultados

- Los mejores trabajos realizados, así como la breve Memoria del debate surgida en el Aula, son subidos a la Plataforma Virtual.
- Se efectúa un Evaluación formativa que fomenta la autonomía y mejora en el aprendizaje y la motivación.

Esta metodología interactiva nos permite evaluar las competencias relacionadas con la comprensión y el análisis; la capacidad del alumno para discernir los aspectos morfológicos y semánticos del lenguaje audiovisual.

7. Valoración

Este Seminario, como dijimos al iniciar estas páginas, es el resultado de un largo recorrido, que ha discurrido paralelo a la introducción y el asentamiento definitivo de las nuevas tecnologías en la educación, impulsando sus alas para volar más alto. Los cuadernos didácticos, material de apoyo a la docencia, desarrollados en la investigación que le dio origen (2001), han sido un flujo imparable

18. Los textos y fragmentos de films objeto de estudio se facilitan a través de la plataforma de Moodle. El visionado de "La ventana indiscreta" se hace en un Seminario, fuera de horario de clases.

de experimentación a lo largo de estos años. La interacción a través de la red, nos permite experimentar incorporando a nuestro estudio la producción de materiales mediáticos proporcionados por los alumnos.

Las herramientas utilizadas en el proyecto *Textos fílmicos*, suponen pues, un cambio metodológico curricular al combinar los sistemas tradicionales, con los específicos de la Educación Mediática para facilitar el acercamiento al lenguaje audiovisual desde una doble acepción metodológica: sincrónica, mediante el estudio del film, y diacrónica, el proyecto en su conjunto proporciona una introducción al lenguaje y la historia del cine, no a través de los teóricos y las investigaciones que éstos realizaron (aunque no por ello dejaremos de tener en cuenta sus valiosas opiniones), sino a partir de sus Textos Fílmicos. Es adentrándonos en su interior, rasgando su superficie, mediante un detenido estudio analítico, cómo se llega a comprender su magnitud artística.

El Seminario en su conjunto proporciona una visión general del cine. Un discurso que, con sólo un poco más de un siglo de andadura, ha revolucionado el concepto del arte.

8. Bibliografía

APARICI, R.; GARCÍA MATILLA, A. (2008). Lectura de imágenes en la era digital. Madrid: Ed. De la Torre. Proyecto didáctico Quirón.

BARTHES, R. [1973] (1980). El placer del texto. Madrid: Siglo XXI Editores.

BAZIN, ANDRÉ [1959-62] (1990) ¿Qué es el cine? Madrid: Ediciones Rialp.

FERRO, M. (1995) Historia contemporánea y cine. Barcelona: Ariel.

GARCÍA MATILLA, A. (1996). "Viejos y nuevos enfoques en el ámbito de la alfabetización audiovisual en España". En R. APARICI (ed.). La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías (pp. 433-446). Madrid: Ediciones de la Torre.

GONZALEZ REQUENA, J. (1983) "Para una definición de una teoría del texto artístico". En M. GARRIDO (ed.) Teoría, Semiótica y lenguajes hispánicos. Madrid: CSIC

—— (2006) Clásico, Manierista, postclásico. Madrid: Castilla Ed. Colección, Trama y fondo.

GUBERN, R. [1969] (2000). Historia del cine. Madrid: Ed. Lumen

—— La mirada opulenta. Barcelona: Gustavo Gili.

JAKOBSON, R. [1963] (1985). Ensayos de lingüística general. Barcelona: Planeta Agostini.

KRAKAUER, S. [1947] (1985). *De Caligari a Hitler. Una historia psicológica del cine alemán*. Barcelona: Paidós.

METZ, C. (1974) El estudio semiológico del lenguaje cinematográfico. En Revista *Lenguajes*, nº 2. Buenos Aires: Nueva Visión.

MIGUEL BORRÁS, M. (1996). La representación de la mirada. Valencia: Acento Editorial.

—— (2002). Historia del cine con cien películas (vol. 11, 12). Madrid. Acento Ed.

—— (2009). "La imagen del franquismo en el cine". En: E. FELIU (ed.). La Comunicación: Memoria, Historia y Modelos. Madrid: UCM. U. Alicante.

ROSSELLINI, R. (1979), Un espíritu libre no debe aprender como esclavo. Escritos sobre cine y educación. Barcelona: Gustavo Gili.

SORLIN, P. (1985), Sociología del cine. La apertura para la historia del mañana. México: Fondo de cultura económica.

Contenidos multimodales creados y compartidos en contextos internacionales de educación

Paula Renés y Belén Izquierdo
Universidad De Cantabria

Navegar por la red para buscar información de forma activa y crítica, seleccionarla, interpretarla, transformarla en nuevo conocimiento, y finalmente, editarla para comunicarla a una audiencia determinada, supone un nuevo proceso de alfabetización crítica y comunicativa.

Las formas *emergentes* de alfabetización digital entienden este proceso como un acceso y manejo de la herramienta tecnológica, así como un conocimiento explícito y consciente del código utilizado, en definitiva, una competencia mediática.

En este trabajo se presenta el diseño e implementación de un proyecto educativo universitario relacionado con entornos de enseñanza innovadores en los que se desarrollan procesos de alfabetización digital. La experiencia se enmarca dentro del programa europeo Erasmus entre la Universidad de Lancaster (Reino Unido) y la Universidad de Cantabria (España), con estudiantes universitarios internacionales (Grado en Spanish Studies, LU) que se introducen en un taller multimodal de escritura académica, para avanzar progresivamente en su competencia tanto lingüística como mediática.

A partir de una experiencia previa de una asignatura transversal de la Universidad de Cantabria (el marco del Espacio Europeo de

Educación Superior), se realiza una adaptación y mejora para el contexto universitario en UK. Los objetivos del proyecto dirigidos a mejorar la competencia mediática del alumnado, han sido favorecer las habilidades de comprensión y elaboración de textos, potenciar la capacidad de organizar información y de revisión de textos y desarrollar las habilidades de alfabetización crítica y comunicativa. El método utilizado ha sido la implementación de sesiones formativas en las que se han combinado herramientas lingüísticas tradicionales con recursos de cloud computing.

Los resultados de este trabajo muestran el diseño e implementación del proyecto que incluye una evaluación previa de la percepción del alumnado sobre los contenidos del área curricular que cursan y su relación con los textos multimodales y el desarrollo de la competencia mediática. La recogida de datos se ha realizado a través de un cuestionario diseñado para esta finalidad, favoreciendo la planificación de la propuesta y adaptando metodología y contenidos al grupo clase. De esta manera se favorece el análisis de la realidad y la eficacia de los contenidos impartidos desde una mirada crítica, constructiva y participativa. Además, destacar que la evaluación de la calidad docente realizada por el alumnado que cursó la asignatura en el área de lingüística nos devuelve un feedback positivo que supone un incentivo para mejorar la experiencia e integrarla curricularmente en los estudios universitarios de Spanish Studies.

1.- Introducción

Uno de los nuevos retos actuales en educación es el proceso de alfabetización mediática (Aparici, 2010), a través del cual, la persona logra un dominio progresivo de diversos lenguajes y soportes que promueven la comunicación en todas sus dimensiones, tales como la comprensión y la interpretación crítica. En este marco, la Universidad de Cantabria, como institución de educación superior inmersa en el EEES (Espacio Europeo de educación Superior) asumió el reto de una formación integral. Para ello diseñó un plan de

actuación para la introducción de valores, competencias y destrezas transversales en la formación de sus estudiantes. En el contexto de la formación transversal surge la iniciativa propuesta a continuación: Taller de Lectura y Escritura Académicas relacionado con habilidades lingüísticas de escrita, acceso y tratamiento de información básicas para el alumnado de grado.

2. Adaptación curricular de la escritura académica y competencia mediática en la universidad

Las competencias son movilizadoras del conocimiento y facilitadoras del desarrollo del mismo en diversos ámbitos, tal y como justifican Coll y Martín (2006) y Medrano (2008). Con ellas, ha surgido un nuevo término, la competencia mediática o el proceso de alfabetización mediática (Aguaded, et al., 2011 y Ferrés, et al., 2011), considerado básico en la formación de los ciudadanos y definida como "la capacidad del individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresar con una mínima corrección en el ámbito comunicativo" (Ferrés, 2007: 102).

Sin embargo, la necesidad de una educación mediática no justifica que se esté trabajando curricularmente en las aulas, y por tanto, que se necesite una formación previa o continua en medios por parte de los profesionales educativos, tal y como afirman autores como Camps (2009) y Tiana (2011).

La experiencia reflejada en este trabajo responde a la necesidad de responder curricularmente al desarrollo de la competencia mediática en las aulas de los futuros docentes o profesionales de la educación. En las aulas, la transformción de la información para que se convierta en conocimiento (Tyner, 2008), se considera pilar de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Dicha transformación conlleva una serie de estrategias metacognitivas (a partir de la comprensión y el análisis de textos) que favorecen la construcción de nuevos significados, y a la vez más elaborados. Todo ello con el apoyo de recursos que incorporan lenguajes y alfabetismos diferen-

tes en el nuevo panorama 2.0, sin olvidar la dimensión comunicativa inherente en estos procesos.

Es evidente que el alumnado universitario es consumidor de intertextualidad e hipertextualidad, textos multimodales que combinan imágenes, audio y palabras, que otras personas han transmitido, y que ellos como receptores activos son capaces de reconstruir generando nuevos significados (Barton y Lee, 2013).

Tal y como señala Aparici (2010), desde un modelo de comunicación dialógica existe una colaboración y construcción social individual y colectiva hacia la producción del conocimiento. Dialogar sobre el contenido que se desea escribir de forma conjunta con los compañeros y el profesor/a y participar en la construcción de significados que se leen y escriben, es fruto de complejidad del proceso de composición escrita entendido como actividad comunicativa (Cassany, 2012). En este contexto el docente puede favorecer la creación de situaciones interactivas que favorezcan a los participantes la posibilidad de construir un conocimiento más elaborado y enriquecedor de forma conjunta que de forma individual (Mercer & Hodgkinson, 2008). Por ello, es necesario diseñar contextos educativos interactivos presenciales y digitales que inviten de diversos modos a reflexionar sobre la composición escrita de manera consciente (Miliam y Camps, 2000), y como resultado mostramos esta experiencia en el ámbito universitario y vinculado a la escritura académica y la competencia mediática.

3. Estrategias mediáticas a través de la escritura académica en contextos universitarios

El proyecto que presentamos es el resultado del intercambio de conocimientos y experiencias por parte docentes de la Universidad de Cantabria (España) en aulas de la Universidad de Lancaster (Reino Unido), dentro del programa europeo Erasmus.

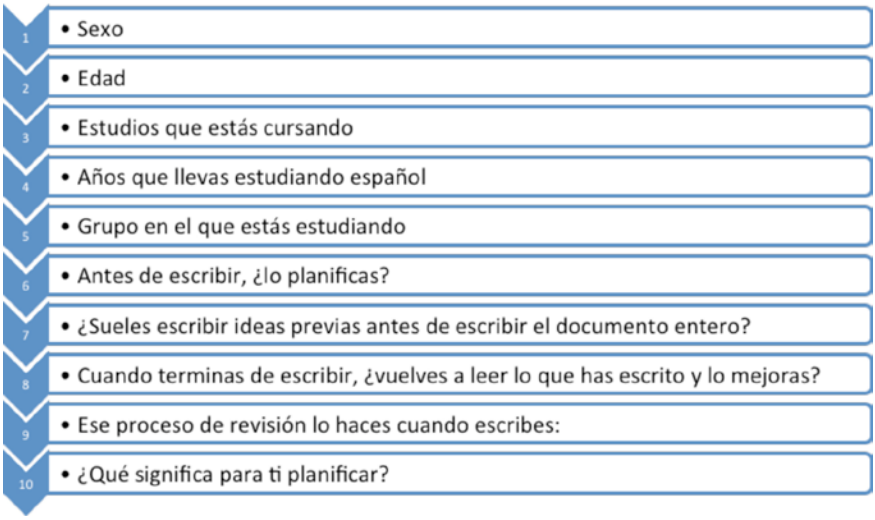
La finalidad fue llevar la experiencia de la escritura académica a estudiantes universitarios que cursan sus estudios a en los niveles

de Second Year Spanish Writing and Reading Skills (Intensive), and SPAN 201: Second Year Spanish Writing and Reading Skills (Advanced), dentro del Grado en Spanish Studies de la Universidad de Lancaster.

El objetivo general del programa de intercambio docente ha sido motivar e introducir a estudiantes internacionales en el proceso de lectoescritura académicas en español, desde una perspectiva real y actual en la que se mueven docentes y universitarios del contexto educativo europeo.

Una primera aproximación a nuestro objetivo se realizó a través de un cuestionario on line, previo a la implementación del taller con el alumnado anglosajón para analizar el nivel del alumnado al que iba dirigida la actividad, con la finalidad de adaptarnos y ajustarnos a sus capacidades y perfiles. En la Figura 1., mostramos algunas de las cuestiones planteadas en el cuestionario.

FIGURA 1. ESTRUCTURA DE CUESTIONES PREVIAS AL TALLER.



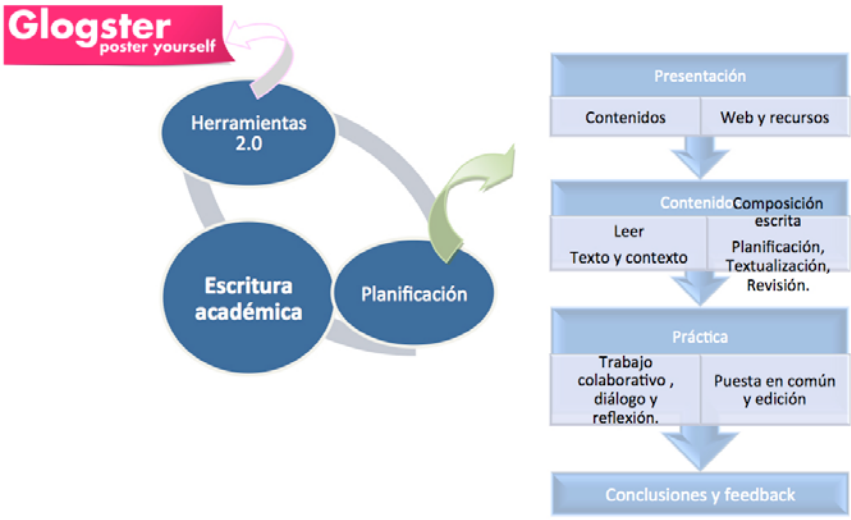
4. Diseño e implementación del taller de lectura y escritura académicas

La información obtenida a través del cuestionario on line nos mostró que la mayoría del alumnado eran mujeres y que la media de edad estaba entre 18 y 20 años, destacar que prácticamente la totalidad de encuestados habían estudiado en educación obligatoria el español como segunda lengua, y en la facultad como asignatura de la carrera en dos niveles, intermedio y avanzado, además de otros idiomas como alemán, italiano y francés. Con estos datos corroborados por su profesora, acerca de su nivel de español, lo tuvimos en cuenta para suponer que la comprensión oral de las explicaciones en el aula facilitaría su trabajo, el diálogo constuctivo de elaboración escrita. Seguidamente procedimos a conocer cuál es su nivel en el proceso de escritura, en cuanto al manejo habitual de determinados textos y sus estrategias de composición textual.

Las respuestas argumentadas fueron que la mayoría suele realizar una breve síntesis de ideas previas antes de escribir un documento completo y realiza una revisión superfiial de lo que ha escrito, especialmente en los exámenes y trabajos de la universidad. Por lo tanto, estas respuestas nos ayudaron en el diseño del taller.

La estructura del taller se sustentó en introducir contenidos y estrategias de planificación en la escritura de textos académicos para lo cual se utilizaron herramientas digitales (web y aplicaciones 2.0 como Glogster), imágenes, trabajo colaborativo, exposición teórica de las dimensiones del proceso (contextuales y lingüísticas) y práctica en grupo y textualización multimodal. Todo ello enmarcado en la enseñanza presencial y con el apoyo y la guía de las docentes de la Universidad de Cantabria que diseñamos e implementos el taller con el alumnado que estaba cursando en ese momento la asignatura. Para el desarrollo del taller contamos con horas de trabajo presencial y otras dos virtuales, además de los procesos de retroalimentación desarrollados entre docentes y alumnado de manera presencial y online.

FIGURA 2. ESTRUCTURA DEL TALLER.



5. Conclusiones

Analizado el panorama sobre la escritura académica y la necesidad de saber leer, escribir o interpretar códigos comunicativos a través del aprendizaje colaborativo, surge, en la sociedad del conocimiento y de la información en la que vivimos, un nuevo replanteamiento de las formas de aprender y enseñar en los estudios superiores. Como tales, compartimos usos, reglas y metas, en las que el lenguaje oral y escrito cobran un sentido determinado, el del contexto social y educativo en el que se generan y transforman de forma dinámica.

Es por ello que docentes y discentes en interacción, nos adaptamos paulatinamente a las estrategias y recursos que constituyen la composición escrita académica, pilar básico en la formación de los estudiantes universitarios de grado en todos los panoramas nacionales e internacionales. Como ciudadanos de la sociedad digitalizada e interconectada en la que vivimos, y en la que el alumnado debe prepararse para ser críticos, respetuosos y responsables con los mis-

mos, asumiendo nuevos roles como lectores críticos, productores y distribuidores de conocimiento, es preciso plantearse propuestas pedagógicas, retos en los que reflexionemos acerca de cómo y de qué manera se están abordando la competencia mediática y comunicativa.

En la experiencia que hemos presentado, se refleja el proyecto colaborativo sobre escritura académica a través de la incorporación de herramientas 2.0 que permiten al alumnado adquirir competencias lingüísticas y digitales necesarias en su formación. Destacar a su vez, que el resultado positivo de esta experiencia se ha visto reflejado en la evaluación de la calidad docente y en las calificaciones académicas finales del alumnado, resaltando el aumento de la motivación durante la realización del curso.

Por ende, los procesos comunicativos en la sociedad actual, consideramos que requieren de dos visiones, la académica y colaborativa, y la mediática, en la que comprender y analizar los medios y sus lenguajes se convierte en un componente más de los procesos de alfabetización en continua transformación.

6. Referencias

AGUADED, J. I. et al. (Invs.) (2011). El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. Huelva, Grupo Comunicar Ediciones/Grupo de Investigación Ágora, Universidad de Huelva.

APARICI, R. (coord.)(2010). Educomunicación: más allá del 2.0. Barcelona. Gedisa.

BARTON, D., & LEE, C. (2013). Language online: investigating digital texts and practices. London: Routledge.

CAMPS, V. (2009). La educación en medios, más allá de la escuela. Comunicar, 32, 139-145

CASSANY, D. (2012). En línea: Leer y escribir en la red. Barcelona. Anagrama.

COLL, C. Y MARTÍN E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizaje básicos, competencias y estándares. PRELAC,3, 6-27

Recuperado de: http:// http://www.academia.edu. [Consultado el 15 de febrero de 2013].

FERRÉS, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. Comunicar, 29, 100-107.

FERRÉS, J. et al. (2011) Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España. Madrid, Ministerio de Educación.

MERCER, N. Y HODGKINSON, S. (ed.) (2008). Exploring talk in school. London: Sage.

MEDRANO, M.C. (2008). Televisión y educación: del entretenimiento al aprendizaje. Teoría de la educación. Revista interuniversitaria, 20, 205-224

MILIAN, M. Y CAMPS, A. (2000). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Buenos Aires: Homo Sapiens

TIANA, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. Bordón. Revista de Pedagogía, 63 (1), 63-75.

TYNER, K. (2008). Audiencias, intertextualidad y nueva alfabetización en medios. Comunicar, 30, 79-85.

Encuentros internacionales de Programas Universitarios para Mayores: la video-conferencia como recurso para la adquisición de competencia mediática

Mª del Rocío Cruz Díaz[19], José Luís Rodríguez Díez[19] y Tatiana Valverde Chacón [20]

Abstract

Actualmente resulta necesario incorporar a la formación permanente de personas adultas y mayores nuevos criterios que posibilita el desarrollo de competencias básicas en el uso de los medios y recursos audiovisuales. Las dimensiones de la competencia mediática dada nos permite minimizar los efectos de la brecha digital que amenaza en especial a los adultos mayores. El empleo de herramientas tecnológicas, como la videoconferencia en calidad de recurso didáctico, nos permite presentar una interesante experiencia educativa entre los Programas Universitarios para Adultos Mayores "Aula

19. Dra. Mª del Rocío Cruz Díaz, mrcrudia@upo.es y Licdo. José Luís Rodríguez Díaz, jlrdiez@gmail.com Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España).

20. Licda. Tatiana Valverde Chacón, tatiana.valverde@ucr.ac.cr Universidad de Costa Rica (Costa Rica).

Abierta de Mayores" de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España y "Emprendedores de Oro" de la Universidad de Costa Rica. El análisis de la experiencia aporta positivos resultados. El uso de una metodología que incorpora propuestas de aprendizaje a través de los medios y los recursos tecnológicos ha de caracterizarse por la apertura, flexibilidad, aprendizaje grupal y esmerado diseño de materiales. La evaluación de dicha actividad confirma, tras este encuentro, un mayor interés por las tecnologías de la información y la comunicación, en concreto por el uso de la video conferencia y chats para sus comunicaciones, fueron conscientes del potencial de éstas herramientas, comprobaron que sus motivaciones no difieren a pesar de las distintas realidades socio-económicas y culturales y evidenciaron el excepcional cambio en positivo a nivel personal, familiar y social que ha supuesto la formación universitaria en sus vidas.

Palabras claves: Educación mediática, entornos no formales, recursos audiovisuales, adultos mayores, programa universitarios para mayores.

1. Introducción

En la sociedad actual de la información y la comunicación en la que estamos inmersos ya no es sólo analfabeto el que no domina la lectoescritura, como afirma Area (2001: 128) "aquellos ciudadanos que no estén cualificados para el uso de las TIC tendrán altas probabilidades de ser marginados culturales en la sociedad del siglo XXI".

La competencia digital implica que el individuo tiene dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con el ámbito de la participación desde una doble vertiente, como personas que reciben mensajes e interaccionan con ellos y como personas que producen mensajes (Ferrés y Piscitelli, 2012). Siendo consientes de estas necesidades y en un marco de actuación que promueve la educación mediática en entornos formales y no formales con personas mayores y adultos, durante las *Jornadas Culturales "Arte e*

Historia" que se enmarcaron en el *"II Programa Envejecimiento Activo y Solidaridad Intergeneracional"* del Programa Universitario para Mayores (PUMs) "Aula Abierta de Mayores" de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España) se dio lugar a una novedosa experiencia de video-conferencia, dirigida al alumnado mayor, entre este programa y el Programa para el Adulto Mayor "Emprendedores de Oro" de la Escuela de Administración de Negocios de la Universidad de Costa Rica.

2. Fundamentación teórica

El acceso a la información, el conocimiento y la manera de comunicarse ha cambiado radicalmente en los últimos 30 años gracias a la invención y desarrollo de Internet, por ello debemos estar preparados para dar la respuesta más adecuada posible a un mundo donde la tecnología, el estilo de vida, el ambiente laboral, las relaciones humanas, las costumbres familiares, las relaciones interculturales, etc., están cambiando constantemente. Estos hechos van creando en el ser humano y sobre todo en los y las adultos/as mayores sentimientos de incertidumbre, intranquilidad y desasosiego (Rodríguez-Díez; Amador; Pérez-de-Guzmán y Esteban, 2012). La necesidad y el valor que ha adquirido la formación a lo largo de la vida y los programas universitarios para mayores como parte importante de ella son una realidad incuestionable (Roa, 2004). Es necesario ir más allá del modelo tradicional de escuela donde el alumnado era un simple receptor de conocimientos sino que, como afirma Buckingham (2006: 26), "tenemos que definir urgentemente para la escuela un papel mucho más proactivo". Apoyándonos en Area (2008) quién defiende la necesidad de un modelo educativo que fomente el uso de las TIC, en la "*Taxonomía de Bloom para la era digital*" (Churches, 2009) que atiende a los nuevos comportamientos, acciones y oportunidades de aprendizaje y en la "*Teacher Resource Guide*" (Di Croce, 2009), cuyo propósito es el desarrollo de habilidades digitales en el alumnado para ayudarles a comprender la información que reciben a

través de los medios de comunicación, desarrollamos esta actividad de video-conferencia ya que consideramos, como han demostrado diversas investigaciones entre las que se encuentran las de Aguaded y otros (2007); (Aguaded, J.I., Ferres, J., Cruz, M.R., Pérez. A. y otros, 2011) y Pérez-Tornero y Martínez-Cerdá (2011), que el acceso a las nuevas tecnologías no hace competentes a los ciudadanos *per se* sino que es necesario emprender acciones en el ámbito educativo que fomenten el uso de las nuevas TIC para la adquisición de competencia mediática.

3. Sobre la actividad realizada

Los recursos tecnológicos, como toda herramienta, puede tener o no una finalidad educativa (Cruz, Moreno y Rebolledo, 2012), dependen del uso al que se orienten. El reconocimiento del desequilibrio comunicativo entre la necesidad de una participación "activa" de las personas adultas y mayores, en definitiva, asimilar nuevos modelos de comunicación también con hombres y mujeres mayores, nos han llevado a proponer en nuestros programas formativos el uso de distintos medios de comunicación con estructuras duales o paralelas.

La propuesta educativa planteada fue realizar una video-conferencia entre ambos programas de formación para personas mayores. Ésta ha sido considerada tanto por el alumnado como por los responsables y coordinadores de los programas universitarios para mayores como una innovadora propuesta formativa y al mismo tiempo un eficaz recurso didáctico para la transmisión de competencias, habilidades, comunicación, reflexión y diálogo permanente. Por tanto, es un recurso valiosísimo para la adquisición y desarrollo de modelos de educación mediática y competencia digital entre los adultos mayores de 55 años. Esta actividad, realizada en el ámbito de la educación no formal, comprendió génesis, ejecución y posterior evaluación.

Dada la diferencia horaria entre España y Costa Rica se programó la conexión a las 11:00, hora costarricense y a las 18:00, hora

española para que ocupase una franja horaria cómoda para los adultos mayores de ambos programas formativos. La duración de la video-conferencia fue de 2 horas.

Teniendo como referente la educación mediática, con dicha actividad se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Sensibilizar al alumnado de los programas universitarios para personas adultas y mayores de la importancia de recibir una educación mediática.

Objetivos específicos:

- Aproximar a los adultos mayores al uso de las TIC y a las competencias audiovisuales.
- Facilitar el acercamiento de los/las adultos/as mayores que realizan este tipo de educación no formal a nivel internacional.
- Intercambiar las realidades sociales y las experiencias educativas y personales del alumnado de ambos programas.

4. Recursos utilizados

Para llevar a cabo esta actividad se ocuparon los espacios físicos de las universidades participantes, en el caso de la Universidad de Costa Rica el Auditorio de la Facultad de Ciencias Económicas y en el caso de la Universidad Pablo de Olavide un Aula de Grado; además se utilizaron recursos tecnológicos en cada sede: un ordenador portátil, una cámara web, micrófonos inalámbricos, un retroproyector y una pantalla de proyección. La comunicación se realizó a través del programa *Skype* utilizando las redes de las correspondientes universidades.

La distribución del alumnado mayor en las salas y la necesidad de abandonar sus asientos, acercarse a la cámara y al micrófono para narrar sus experiencias y testimonios puso de manifiesto un alto grado de motivación y participación durante toda la sesión.

5. Contenidos de la práctica

A todos los participantes de esta video-conferencia se les cit*ó* una hora antes para ubicarlos en cada uno de sus espacios, realizar pruebas de sonido y video así mismo se les explic*ó* en que iba a consistir dicha actividad, los objetivos y algunas pautas para facilitar la comunicación: posición adecuada del micrófono, duración de las intervenciones, vocalización, velocidad del discurso, evitación de localismos, etc.

A la hora acordada se realiz*ó* la conexión. En primer lugar el coordinador de la sesión salud*ó* y agradeció la participación de los presentes y tras una breve introducción dio paso a las coordinadoras de ambos programas formativos que explicaron las características de sus respectivos programas.

El Programa "Emprendedores De Oro" de la Escuela de Administración de Negocios de la Universidad de Costa Rica se imparte en forma gratuita y contempla apoyo, asistencia y capacitación a las personas adultas mayores de 60 años para el desarrollo de sus talentos de manera que los motive a iniciar un emprendimiento para mantenerse activos y generadores de valores en la sociedad así como para mejorar su perspectiva de vida e integrarse socialmente a la comunidad universitaria.

El Programa "Aula Abierta de Mayores" de la Universidad Pablo de Olavide es un programa adscrito al Vicerrectorado de Cultura, Participación y Compromiso Social, destinado a mayores de 55 años está orientado a mejorar su calidad de vida y fomentar la participación de las personas mayores como dinamizadores sociales. Sus pilares se apoyan en orden a tres desempeños básicos que lo caracterizan como Programa Universitario: la docencia, la investigación y el servicio a la sociedad y se estructura básicamente en dos ciclos –Básico y de Continuidad- compuesto cada uno de ellos por tres cursos académicos de 135h cada uno.

Tras esta introducción se dio paso al alumnado de ambos programas para que alternativamente compartieran sus experiencias, realidades, motivaciones y vivencias.

Múltiples y emotivas fueron las intervenciones por parte de las personas matriculadas en ambos programas quienes compartieron lo que había significado ingresar a la Universidad en esta etapa de sus vidas; el alumnado costarricense explic*ó* las ideas de emprendimientos que estaban desarrollando lo cual resultó sumamente novedoso e interesante para el alumnado español ya que en Costa Rica, oficialmente, se puede trabajar tras la jubilación. Por su parte el alumnado español manifestó lo que les había significado personal y socialmente acceder al programa y todo lo que ello conlleva *más aún cuando todo el alumnado es de ámbito rural, ya que este programa se desarrolla sólo en este ámbito y ello*s han tenido, si cabe, una dificultad añadida para acceder a la formación.

Para finalizar la experiencia el coordinador agradeció a los presentes, al alumnado, a las responsables y a las universidades su participación y las facilidades para la realización de la actividad y anim*ó* a que esta sólo fuera la primera de muchas experiencias de este tipo.

6. Metodología desarrollada

Cabero (2000: 98) define la videoconferencia como el "conjunto de hardware y software que permite la conexión simultánea en tiempo real por medio de imagen y sonido que hacen relacionarse e intercambiar información de forma interactiva a personas que se encuentran geográficamente distantes".

La videoconferencia, por tanto, tiene posibilidades educativas enormes y a su vez supone un cambio en cuanto a la metodología tradicional aplicada en los sistemas presenciales de enseñanza. Este recurso educativo necesita modificar el lenguaje verbal y no verbal tanto de docentes como de alumnado, la manera de presentar la información, las propias interacciones así como las diferentes formas de interpretar los mensajes que se puedan transmitir en ambas direcciones. Hay que tener en cuenta que en nuestro caso aunque hablamos un mismo idioma, el español, las palabras no significan lo mismo en cada contexto. En esta ocasión las dimensiones estéti-

cas de la educación mediática (Aguaded, J.I., Ferres, J., Cruz, M.R., Pérez. A. y otros, 2011), facilitaron la interpretación del mensaje audiovisual que estaba construido en aquella sesión.

Por lo tanto, ante la el uso de recursos audiovisuales en educación los roles de profesor/a y alumnado se ven modificados, es por ello que tuvimos en cuenta las siguientes estrategias para llevar a cabo correctamente esta estrategia educativa mediática.

- Conocer y ser conscientes de las capacidades y limitaciones que tiene esta herramienta y transmitir al alumnado la potencialidad y rentabilidad respecto a otros medios de formación.
- Indicar al alumnado unas pautas para facilitar la comunicación: posición adecuada del micrófono, duración de las intervenciones, vocalización, velocidad del discurso, evitación de localismos…
- Potenciar la participación ya que la necesidad de utilizar micrófono, inicialmente, coarta las intervenciones y a la hora de responder da la sensación de lentitud.
- Evitar movimientos bruscos, mirar directamente a la cámara, realizar pausas en el momento y con la duración necesaria.
- Evitar el hacer una clase magistral, las intervenciones deben ser ajustadas en tiempo y muy concretas para evitar las distracciones.

7. Valoración

La evaluación de la actividad entre otros nos muestra que los hombres y mujeres mayores se interesaron más por las nuevas tecnologías, en concreto por el uso de la video-conferencia y chats para sus comunicaciones personales y familiares; fueron conscientes del potencial de esta herramienta para establecer y compartir experiencias y vivencias con personas de otros países; así mismo, comprobaron que las motivaciones que les impulsaron a realizar este tipo de formación no son muy diferentes a pesar de las distintas realidades

socio-económicas y culturales en las que se desarrollan sus vidas y; por último, los mayores valoraron como excepcional el cambio en positivo a nivel personal, social y familiar que ha supuesto la formación universitaria en sus vidas.

A raíz de la experiencia vamos a potenciar la comunicación entre el alumnado de ambos programas formativos a través de las redes sociales (Facebook, Twitter…) así como el intercambio de conocimientos tanto entre docentes como alumnado con el fin de conocer las realidades de ambos y establecer nexos comunes. Esta incursión en el campo de la educación mediática es solo una de las muchas propuestas educativas que podrían realizarse teniendo como referente el intercambio cultural y personal, como pedagogía de comunicación social.

Sin embargo, como afirman Gutiérrez y Tyner (2012) debemos tener estar atentos para no reducir la educación mediática al desarrollo de la competencia digital y ésta a su dimensión más tecnológica e instrumental, es decir limitarse al uso y manejo de dispositivos y programas. La educación mediática no debe ser una formación para el consumo, ya sea de bienes o de información, debe formar parte de una formación integral del ser humano donde las TICs, evidentemente juegan un papel fundamental.

Por tanto, estamos de acuerdo con Sandoval y Aguaded (2012) cuando afirman que será responsabilidad de los y las docentes desarrollar además la competencia en el alumnado para asumir la información recibida desde las TICs con una postura crítica, activa y responsable.

8. Bibliografía y webgrafía

AGUADED, J.I. et al. (2007). Observatics. La implementación del software libre en centros TIC andaluces. Proyecto de investigación. Huelva: Universidad de Huelva, Grupo Ágora.

AGUADED, J.I., FERRES, J., CRUZ, M.R., PÉREZ. A. Y OTROS. (2011). El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza.

Memoria de investigación. Huelva: Grupo Comunicar, Universidad de Huelva, Grupo Ágora.

AREA, M. (2001). La igualdad de oportunidades educativas en el acceso a las nuevas tecnologías. Políticas para la alfabetización tecnológica. En Blázquez, F. (Coord) Sociedad de la información y educación (124-139). Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

AREA, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. Investigación en la escuela, 64; 5-17.

BUCKINGHAM, D. (2006). La educación para los medios en la era de la tecnología digital. En Pérez, Mª.A. y Delgado, A. (2012) De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. Comunicar 39, 25-34.

CABERO, J. (2000) La videoconferencia como instrumento educativo. En Cabero, J. (Ed) Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Madrid: Síntesis, 97-110.

CHURCHES, A. (2009). La taxonomía de Bloom para la era digital. Consultado el 7/8/2013 en http://edorigami.wikispaces.com

CRUZ, M.R., MORENO, P. Y REBOLLEDO, T. (2012). El alumnado universitario mayor ante los recursos tecnológicos y los medios de comunicación social: El caso del Aula Abierta de Mayores. En Pérez Serrano, G. (Coord.) Envejecimiento Activo y Solidaridad Intergeneracional: Claves para un Envejecimiento Activo. Madrid: UNED. 1-14.

DI CROCE, D. (2009). Media Literacy. Teacher Resource Guide. Canadian Broadcasting Corporation.

FERRÉS, J. Y PISCITELLI, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. Comunicar 38, 75-82.

GUTIÉRREZ, A. Y TYNER, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. Comunicar 38, 31-39.

PÉREZ-TORNERO, J.M. Y MARTÍNEZ-CERDÁ, J.F. (2011). Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos. Infoamérica, 5, 39-57.

ROA, J.Mª. (2004) El aprendizaje a lo largo de la vida. Comunicación nº8 en el VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores. Coreses (Zamora).

RODRÍGUEZ-DÍEZ, J.L; AMADOR, L.V; PÉREZ-DE-GUZMÁN, Mª.V. Y ESTEBAN, M. (2012) Nunca es tarde para aprender. Los Programas Universitarios para Mayores. Decápolis, (4), 60-63.

SANDOVAL, Y. Y AGUADED, J.A. (2012) Nuevas audiencias, nuevas responsabilidades. Icono 14, 10 (3), 8-22.

Percepción del nivel de competencia mediática en el sector profesional de la comunicación

Alejandro Buitrago Alonso
Eva Navarro Martínez
Agustín García Matilla
Campus Público "María Zambrano" de Segovia (Universidad de Valladolid)

Resumen

En la publicación "Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España" (Ferrés, 2011), ya se advertía de la necesidad manifiesta de estudiar el nivel de "competencia mediática" existente entre los propios profesionales de la comunicación como parte indispensable para abordar de manera efectiva la Educación en Medios de Comunicación en España.

Resulta incuestionable que uno de los sectores en los que recae un mayor grado de responsabilidad a la hora de educar en medios y que más puede hacer para la formación de una ciudadanía crítica, comprometida e íntegra es, precisamente, el sector profesional de la comunicación. Sin embargo, se lleva detectando desde hace años que la media del nivel de competencia mediática que poseen actualmente los trabajadores de los diferentes medios no llega a las cotas que debiera alcanzar y que, por lo tanto, no es posible llevar a cabo esta tarea de alfabetización del ciudadano dadas las carencias en

materia mediática que, en numerosas ocasiones, presenta el propio profesional.

Desde 2011, el proyecto coordinado I+D+i "La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales: los profesionales de la comunicación, el ámbito universitario y el ámbito de la educación obligatoria" (EDU2010-21395-C03) a través del subproyecto "Los Profesionales de la Comunicación ante la Competencia en Comunicación Audiovisual en un Entorno Digital" (EDU2010-21395-C03-02) está llevando a cabo una investigación centrada en esa necesidad patente de revelar la percepción actual del nivel de competencia mediática en los trabajadores de los medios. De este modo, esta comunicación relata el *work in progress* en el que se encuentra actualmente el proyecto y muestra los resultados de la producción científica llevada a cabo hasta la fecha.

Palabras clave: Profesionales, comunicación, educación, competencia mediática (media literacy), alfabetización mediática, educomunicación

Introducción

El grupo de investigación COMPECAV, formado por miembros de diferentes Universidades que abarcan prácticamente la totalidad del territorio nacional, se encuentra trabajando desde 2011 en el proyecto coordinado I+D+i "La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales: los profesionales de la comunicación, el ámbito universitario y el ámbito de la educación obligatoria" (EDU2010-21395-C03), financiado directamente por el Ministerio de Economía y Competitividad.

El grupo COMPECAV se encuentra a su vez dividido en tres equipos cuyas sedes se localizan en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, Universidad de Huelva y Universidad de Valladolid (Campus "María Zambrano" de Segovia). Cada subgrupo se encarga

de uno de los tres ámbitos de estudio de la "competencia en comunicación audiovisual" que conforman la investigación primaria. En el caso del equipo de Barcelona su área de estudio se centra en la evaluación de la competencia mediática en el ámbito universitario (COMPECAV-EU). El equipo de Huelva, por su parte, se encarga de los diferentes niveles que componen la enseñanza obligatoria en el sistema educativo español (COMPECAV-EO). Y, por último, el equipo coordinado desde la UVa en Segovia asume la parte de la investigación que afecta al estudio de la competencia mediática en los propios profesionales de la comunicación (COMPECAV-PC).

En este sentido, el análisis de la competencia mediática sobre los propios profesionales de los medios añade un enfoque extra sobre la hipótesis inicial, pues no sólo se trata de llevar a cabo el estudio de una competencia que se presupone debiera estar ampliamente desarrollada en todo aquel trabajador del sector de la comunicación, sino además conocer la percepción de estos profesionales sobre la propia viabilidad de promover una educación en competencia mediática que incluya a los propios productores y a los ciudadanos en su conjunto. A su vez, el mundo de la comunicación se encuentra hoy en día notablemente diversificado y diseminado debido al contexto hipermedia en plena ebullición que nos rodea, por lo que se hacía necesario dividirlo de entrada en tres de sus más relevantes sectores respecto a la pretensión buscada en el acto comunicativo: información, ficción y publicidad.

A partir de ahí, el reto consistía en diseñar una muestra que fuera capaz de reunir del modo más completo posible la realidad actual del universo comunicativo que nos rodea y establecer un guión de "entrevista en profundidad" que nos permitiese analizar nuestro objeto de estudio, la competencia en comunicación audiovisual, de la manera más eficaz posible. Es por ello que esta comunicación se plantea también como una reflexión sobre la metodología de investigación que sustenta este subproyecto I+D del ámbito comunicativo y los pasos efectuados hasta dar con su elección.

Objetivo

Con la presente comunicación se pretende mostrar el procedimiento seguido hasta dar con la elección de las herramientas metodológicas precisas para el análisis de la competencia mediática en profesionales de la comunicación.

En primer lugar, se mostrarán los pasos dados hasta la delimitación del diseño definitivo que compone la muestra de la investigación. Así pues, se llevará a cabo un recorrido sobre la premisa inicial de la que partíamos, los obstáculos encontrados en el camino y la presentación final del diseño muestral definitivo a través de una tabla de categorías cruzadas.

Una vez delimitado el diagrama definitivo sobre el que situar a los sujetos que van a componer nuestro objeto de estudio, pasaremos a exponer el guión de la principal herramienta metodológica que articula nuestra investigación sobre profesionales de los medios: "la entrevista en profundidad".

Con todo ello, el objetivo final no es otro que el de presentar a la comunidad científica el work in progress de un proyecto de investigación de carácter nacional que se lleva aplicando desde 2011 sobre profesionales de medios nacionales y locales, generalistas y especializados, públicos y privados; que se pretende replicar a corto plazo más allá de nuestras fronteras; y que, a día de hoy, ya se puede hablar de su eficacia contrastada a la hora de medir su objeto central de estudio: la percepción del nivel de competencia mediática que existe desde el sector profesional de la comunicación en España.

1. Diseño muestral

En el planteamiento inicial de la investigación se decidió que el número de sujetos que conformarían la muestra de profesionales de la comunicación sobre los que llevar a cabo el estudio sería de 100. A partir de esta premisa, el objetivo consistía en elaborar un diseño muestral que lograra albergar el mayor número posible de perfiles

pertenecientes al sector de la comunicación dentro de una justificación metodológica que huyera de la selección por azar.

En primer lugar, se optó por consultar alguna fuente fiable de datos de consumo mediático en España. Por lo tanto, se acudió al Estudio General de Medios que la AIMC (Asociación para la Investigación en Medios de Comunicación) lleva a cabo tres veces al año en las llamadas "oleadas" y que, actualmente, es el medio más fiable para datar el consumo que se hace a nivel estatal de sectores como el radiofónico o los medios impresos. De esta manera, al distribuir los 100 sujetos de nuestra investigación en función de los datos de consumo mediático de nuestro país encontrábamos una justificación lógica para el diseño de la muestra. No obstante, nos surgía otra serie de problemas aparejados a la elección del EGM como fuente, tales como:

- El EGM no mide datos del sector de la publicidad.
- Para aparecer en el EGM hay que estar asociado al AIMC (con la consiguiente exclusión de los medios que no lo están).
- La utilización del dato de "consumo" como único baremo para medir el contexto comunicativo actual de España, cayendo de este modo en una orientación que corría el riesgo de primar sólo la presencia de los grandes medios convencionales a la hora de abordar la investigación; es decir, el hecho de primar únicamente a los medios "de mayor alcance": diarios de tirada nacional, canales y emisoras generalistas, etc.
- La supresión en nuestro estudio de todos aquellos medios que no alcanzan cotas de consumo suficientes como para entrar entre los 100 seleccionados. Lo que vendríamos a llamar como medios "de menor alcance": prensa y televisión local, revistas especializadas, pequeñas emisoras, etc.
- La exclusión de todos aquellos nuevos perfiles profesionales que han surgido a raíz de la revolución multimedia e hipermedia y que van más allá de los meros datos de consumo de Internet que aparecen en el informe EGM. Sería, como ya se ha comentado, lo que vendríamos a denominar como "nue-

vos medios" y haría referencia no sólo a la red sino también a dispositivos móviles, el fenómeno de las redes sociales, etc.
- Los datos del EGM varían de oleada en oleada (cada cuatro meses), lo que daría una vigencia extremadamente corta a la justificación sobre la que se sustentaría nuestro diseño muestral.

Una vez puesta sobre la mesa esta serie de contras llegamos a la conclusión de que empleando el EGM como única fuente para nuestro diseño muestral estaríamos apenas analizando la punta de la pirámide de la realidad mediática del país y no intentando adentrarnos en todo el espectro comunicativo de una manera global.

A partir de este convencimiento, se decidió modificar el baremo principal sobre el cual articular la muestra, esto es, huir del concepto de "representatividad real" de los profesionales del sector a través de los datos de consumo mediático y buscar el modo de incluir el mayor número de perfiles posibles independientemente de su visibilidad mediática o sus cotas de seguimiento.

Dentro de esta nueva línea, y tras contrastar con otros colegas expertos en materia de metodología cualitativa para las ciencias sociales, se decidió buscar un modelo que tuviera sentido en sí mismo, un diseño con una justificación válida desde el punto de vista metodológico que lograra representar, en mayor o menor medida, la magnitud total de esa pirámide que conforma la realidad mediática del país.

En primera instancia, se tomó conciencia de la imposibilidad de reflejar en la investigación la totalidad de perfiles profesionales existentes en la actualidad en el panorama comunicativo, dada la limitación de las 100 entrevistas en profundidad planteadas en la concepción del proyecto. Un número, 100, que es al mismo tiempo amplio y ambicioso desde el punto de vista de la herramienta metodológica elegida, la "entrevista en profundidad", y a su vez limitado a la hora de reflejar todos y cada uno de los diferentes roles que podemos encontrar hoy en día en el espectro mediático español.

Pero no se trata de detenernos en incluir uno por uno todos los diversos tipos de profesionales de la comunicación que pueden

cohabitar en la Sociedad de la Información, sino de crear un modelo razonado que no excluya ningún área de relevancia de la realidad mediática. Es decir, y haciendo un símil geográfico, no se trata de incluir en la investigación un sujeto de cada localidad del país, pero sí al menos unos pocos representantes de cada provincia que conforma el conjunto a estudiar.

Finalmente, decidimos aumentar el número de sujetos de la muestra en 20 individuos (N=120) dada la diferente presencia de los tres sectores de la comunicación investigados (información, ficción y publicidad) en el panorama mediático. El ámbito de la "publicidad", a pesar de su radical importancia como motor social y mediático de la realidad comunicativa, no engloba en porcentaje un número de profesionales tan amplio como los sectores de información y ficción/entretenimiento, por lo que se decidió romper la estructura en tercios iguales planteada inicialmente y reducir el número de sujetos del sector publicitario incluidos en la muestra.

De esta manera, la muestra final se fijó finalmente tal que así:

- 50 profesionales del sector informativo
- 50 profesionales del sector de ficción
- 20 profesionales del sector de la publicidad

Una vez efectuada la división de sujetos para la muestra se definió gráficamente la estructura de este nuevo modelo, cuya esencia radica en el contraste de categorías a través de una tabla que cruza por un lado los tres sectores estudiados (información, ficción y publicidad) con cada uno de los cuatro subgrupos dedicados a englobar los diferentes medios de comunicación (medios impresos, radio, TV y nuevos medios). A su vez, en la tabla se reflejan también: las tres franjas de edad en que se subdivide a los profesionales del estudio (hasta 35 años / entre 35 y 50 / mayores de 50), el número entre paréntesis de sujetos a entrevistar en cada categoría y la división cometida entre medios "de mayor alcance" y "de menos alcance" dedicada a no excluir de la investigación a aquellos medios de nuevo cuño o menos visibilidad mediática.

2. Plantilla de entrevista en profundidad

Una vez definido el diseño muestral definitivo el siguiente paso era estructurar la herramienta metodológica sobre la que se sustenta el proyecto: la "entrevista en profundidad".

La principal diferencia respecto al resto de investigaciones en "educación en medios" radicaba en que en este caso no se trataba de evaluar el nivel de "competencia mediática" de un colectivo en particular, sino de la percepción que tienen los propios profesionales de la comunicación sobre el nivel de alfabetización mediática existente hoy en día en la profesión.

Desde un primer momento se tuvo claro que el objeto de la investigación no podía ser "examinar" a los trabajadores de los medios sobre sus conocimientos en materia de comunicación, incluyendo su conocimiento de los lenguajes, las técnicas y las formas de explotación de los contenidos mediáticos y de los actuales sistemas de información y comunicación, pues, como es lógico, la reacción normal hubiera sido el sentirse de alguna manera "agredidas" al cuestionárseles sobre un campo sobre el que eran especialistas.

De este modo, se decidió dividir el guión de entrevista en profundidad en los 5 bloques de contenido que se presentan a continuación:

2.1. Bloque 1. De contacto.

En este bloque estamos interesados en la trayectoria profesional del entrevistado desde su período de formación. De manera concreta, se busca que el entrevistado hable de ese período de formación previo a la fase del ejercicio profesional y que describa su trayectoria laboral hasta la actualidad.

2.2. Bloque 2. De uso/consumo de medios y sistemas de información y comunicación.

En este bloque se investiga cómo se plantea el profesional su propia dieta mediática. Se pretende que el entrevistado valore la

cantidad de horas aproximadas de consumo diario que dedica a los medios de comunicación y a otras tecnologías de la información como Internet, móvil, etc. Interesa saber si sería capaz de distinguir entre un uso estrictamente relacionado con la profesión y otro más específico para el ocio. También si trabaja en una jornada laboral más o menos computable en horas concretas. Y, de ser así, si el consumo de medios y sistemas de información que realiza se limita a esa jornada laboral o se extiende fuera de ella. Es además en este apartado en el que se le pregunta por el tipo de contenidos que busca en Internet.

Nos interesa que los entrevistados se manifiesten específicamente sobre la publicidad y valoren su función actual, desde la perspectiva de meros consumidores y sobre aspectos como ¿Cuándo cree que resulta más eficaz un mensaje publicitario?

2.3. Bloque 3. Relacionado con el concepto de Alfabetización y Competencia Mediática.

Este es uno de los bloques esenciales de la entrevista. Se intenta averiguar cómo empezó el entrevistado a usar las nuevas tecnologías y si recibió algún tipo de formación. Se le pregunta además por los profesionales en general, ¿cree que están suficientemente formados para el uso de medios y sistemas de información y comunicación? En cuanto a los ciudadanos, ¿cree que están suficientemente formados para leer y usar dichos medios y sistemas de información y comunicación? Y por último se incide de manera directa en el concepto a evaluar. Se le pregunta qué cree necesario enseñar para promover la competencia mediática y digital de los ciudadanos, y qué contenidos considera fundamentales para dar contenido al concepto de "competencia mediática". Buscando siempre no sólo la respuesta en sí del entrevistado, sino principalmente su argumentación libre y espontánea.

2.4. Bloque 4. De la percepción del nivel de Competencia Mediática en la profesión y el papel educador de los medios

El propio título del bloque habla por sí solo de lo que se pretende en este apartado de la entrevista. Por tanto, al entrevistado se le pregunta directamente sobre qué percepción tiene del nivel de Competencia Mediática de sus compañeros, es decir, del nivel existente hoy en día de alfabetización en medios en el sector profesional de la comunicación y sobre qué papel que deben jugar los medios de comunicación en el proceso de alfabetización o educación en Competencia Mediática de la población en general.

Se pretende averiguar de esta forma, el nivel de saturación en aquellas ideas que nos servirían para poder tener un dibujo aproximado de las percepciones de los profesionales sobre sus propios colegas.

2.5. Bloque 5. Relacionado con los ejes o dimensiones concretas de la Competencia Mediática

El presente bloque hace mención directa a los ejes de la Competencia Mediática delimitados por Ferrés (2007) con la colaboración de un equipo de expertos en «La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores». Pueden verse los resultados de esta investigación en Ferrés, J; García Matilla, A; Aguaded, J.I; Fernández Cavia, J. Figueras, M. y Blanes, M. (2011). En ambas publicaciones se definían, de manera concreta, las seis dimensiones: tecnología, lenguaje, producción y programación, recepción e interacción, ideología y valores y, por último, la estética. Dicho documento ha sido recientemente revisado por Ferrés y Piscitelli (2012) reafirmando de este modo el valor de las seis dimensiones y sus respectivos indicadores.

Por tanto, a lo largo de este bloque se lleva a cabo un recorrido por cada uno de los ejes incidiendo en qué importancia le dan a dicho componente de la Competencia Mediática, qué formación poseen en dicha dimensión y en qué grado la han aplicado en su

posterior dedicación profesional. A su vez, se le pregunta por qué tipo de conocimientos considera esenciales dentro de ese ámbito a la hora de formar al ciudadano como consumidor crítico.

2.6. Bloque 6. Análisis DAFO.

En este bloque se sitúa al entrevistado en una hipotética propuesta de un programa para la educación en Competencia Mediática en la actualidad. Como el propio análisis DAFO indica, se trata de averiguar por un lado qué "debilidades y amenazas" y por otro qué "fortalezas y oportunidades" ve el entrevistado para el desarrollo de la educación en Competencia Mediática en el momento actual.

Por último, y tras la consecución de los 6 bloques, se le entrega una ficha al entrevistado en la que debe rellenar tanto sus datos personales como el medio en el que trabaja actualmente, así como un breve recorrido por su trayectoria profesional (medios en los que ha trabajado y cargo).

Conclusiones

Hoy en día resulta innegable que los profesionales de la comunicación juegan un papel clave no sólo como creadores y difusores de los mensajes de los medios, sino también como formadores de la ciudadanía y responsables de la creación de una sociedad madura, crítica y competente a la hora de interpretar los impactos mediáticos que recibe cada ciudadano durante las 24 horas del día.

Llegados a este punto, es igualmente incuestionable que a la hora de llevar a cabo un análisis sobre el nivel de Competencia Mediática presente en la sociedad actual, uno de los pilares sobre los que se asienta nuestra investigación es en el estudio de las personas que trabajan precisamente en su sector de la comunicación. No se pueden descifrar, analizar y entender los mensajes lanzados por los medios sin entender a quienes los idean, producen, editan y transmiten. Del mismo modo, no podemos pretender educar a la ciudadanía en

comunicación mediática si no somos capaces de transmitir a los profesionales su importancia trascendental como educadores, en primera instancia, de los ciudadanos a los que van dirigidos sus mensajes.

Es, por tanto, una necesidad absoluta contar con profesionales formados en Ciencias de la Información/Comunicación, expertos en todo lo referente a alfabetización mediática y competencia digital, y comprometidos con su labor de crear una ciudadanía crítica y competente en medios. Sin ese requisito es imposible que se creen las condiciones necesarias para promover una comunicación útil a la ciudadanía y comprometida con el mandato tácito que la sociedad otorga a los profesionales para reforzar la democracia en un contexto de libertad y progreso mutuo.

La investigación aquí presentada forma parte del macroproyecto I+D+i "La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales: los profesionales de la comunicación, el ámbito universitario y el ámbito de la educación obligatoria" (EDU2010-21395-C03), que analiza el actual contexto de la formación en comunicación, los currícula de estudios en los niveles básicos de enseñanza y en los niveles universitarios y también en el ámbito profesional.

Nuestra investigación, en su actual fase de evolución, está descubriendo cómo la opinión de los profesionales se puede clasificar de una manera casi dicotómica entre aquellos que ven como una necesidad prioritaria una educación en materia de comunicación o en competencia comunicativa de la propia ciudadanía que incluye la exigencia de actualización de los profesionales y otra parte que se muestra sumamente insensible y escéptica ante cualquier propuesta que plantee esa posible formación generalizada de la población.

Con la presente comunicación se ha querido exponer el *work in progress* de esa ambiciosa investigación que se está llevando a cabo con profesionales de la comunicación de diversa índole y que tratan de reproducir la realidad comunicativa de nuestro país en sus diferentes sectores. Estamos esperanzados en que la producción científica resultante de dicho estudio y de todo el macroproyecto marcará un importante avance en el devenir de la investigación en compe-

tencia en medios (media literacy) y supondrá el punto de partida de nuevas propuestas y líneas de investigación con las que continuar trabajando en este apasionante reto que es la Educación Mediática.

Referencia

Estudio enmarcado en la Convocatoria de Proyectos I+D del Ministerio de Economía y Competitividad con clave: EDU2010-21395-C03-02, titulado "Los profesionales de la comunicación ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital".

Bibliografía

AGUADED, J.I., GARCÍA MATILLA, A. Y FERRÉS, J. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: competencias y retos. Icono 14, Vol. X, nº 3, pp. 23-42.

FERRÉS, J; GARCÍA MATILLA, A; AGUADED, J.I; FERNÁNDEZ CAVIA, J. FIGUERAS, M. Y BLANES, M. (2011). Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España. ITE-MEC.

GARCÍA MATILLA, A., NAVARRO, E. Y OROZCO, G. (2012). Educational challenges in times of mass self-communication: a dialogue among audiences. En Yearbook 2013 of the International Clearinghouse on Children, Youth and Media. Publica Nordicom (The Nordic Information Centre for Media and Communication Research) and UNITWIN Network, UNESCO.

FÉRRES, J. (2007) La competencia en comunicación audiovisual: Dimensiones e indicadores, Comunicar, vol. XV, Nº29, pp. 100-107.

FERRÉS, J. Y PISCITELLI, A. (2012) La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. Comunicar, vol. XIX, Nº38, pp. 75-82.

¿Qué valor otorgan a las dimensiones de la educación mediática sus profesionales?

Maria-Jose Masanet
mjose.masanet@upf.edu
Universitat Pompeu Fabra
Fernando Tucho
fernando.tucho@urjc.es
Universidad Rey Juan Carlos
Joan Ferrés Prats
joan.ferres@upf.edu
Universitat Pompeu Fabra

Introducción

Desde hace unas décadas, los estudios alrededor de la Educación Mediática (EM) han proliferado notablemente y han ido adquiriendo relevancia en el ámbito académico de todo el mundo (véase, por ejemplo, UAB, 2007; Wilson, 2012; Comunicar, 2012).

En el contexto español, destaca la investigación realizada por Joan Ferrés et al. (2011) centrada en el análisis del grado de competencia mediática de la ciudadanía en España. La primera fase de la investigación partió de la definición de las dimensiones e indicadores que conforman la EM (Ferrés, 2007). 46 expertos del ámbito iberoamericano y 14 del español participaron en la elaboración del

documento a través de distintas aportaciones y sugerencias. Y el documento final sirvió de base para las siguientes etapas de la investigación.

En el año 2011, teniendo en cuenta los cambios tecnológicos que han tenido lugar, Pisciteli y Ferrés (2012), con la contribución y valoración de 50 expertos del ámbito de la EM, actualizaron el documento de dimensiones e indicadores que componen la EM. En palabras de los autores, «desde el año 2005 hasta hoy han cambiado mucho las cosas en el ámbito de la comunicación mediática. Se ha producido una importante transformación del paisaje comunicativo, provocado por la aparición de nuevos dispositivos tecnológicos y de nuevas prácticas comunicativas. Estos cambios obligan a introducir modificaciones en la definición de la competencia mediática, ajustando la formulación de las dimensiones e incorporando nuevos indicadores". (Ferrés y Piscitelli, 2012: 76).

El presente estudio se basa en esta última actualización de las dimensiones e indicadores que componen la EM con el objetivo de hacer un análisis cuantitativo del valor que los expertos y profesionales del ámbito de la EM otorgan a cada una de sus dimensiones e indicadores. A estas dimensiones hemos sumado una cuestión que sin formar parte de las anteriores viene siendo objeto de estudio reciente por este equipo investigador como es la cuestión medioambiental y su relación con la EM, centrada fundamentalmente, aunque no solo, en el impacto de las tecnologías sobre el medioambiente y la atención que le dedica a esta cuestión la EM (Tucho, 2011; Tucho, Masanet y Blanco, pendiente de publicación).

Metodología

El objetivo de la investigación es el análisis del valor que los investigadores y expertos en el ámbito de la educación mediática otorgan a cada una de las dimensiones e indicadores de la EM definidos por Ferrés y Piscitelli (2012), más la cuestión medioambiental, atendiendo tanto a su valor teórico como al que efectivamente le

otorgan en su práctica diaria. Para ello, metodológicamente, nos servimos de la técnica cuantitativa, basada en la encuesta descriptiva de carácter sociológico.

Muestra de estudio

La población de estudio estuvo constituida por los asistentes al *I Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital. La Cultura de la Participación*, que tuvo lugar en Segovia los días 13, 14 y 15 de Octubre del 2011, antecedente directo del congreso que acoge esta comunicación. El congreso, centrado en las relaciones entre comunicación y educación en la era digital, reunió a casi 300 investigadores, expertos e interesados de España e Iberoamérica en el ámbito de la comunicación y la educación.

Se determinó la población por los asistentes a un congreso porque el objetivo de la investigación es estudiar las valoraciones de expertos e interesados en un ámbito disciplinario muy concreto y, por lo tanto, los congresos se presentan como reuniones o espacios de debate de cuestiones de una temática determinada. En este caso, teniendo en cuenta que el congreso de Segovia trataba específicamente el ámbito de la EM, se erigió como la mejor opción, por la especificidad y relación del tema con el objeto de estudio de la investigación y por su relevancia en el ámbito internacional.

El universo de la población fue de 298 asistentes, según las cifras proporcionadas por la organización del congreso. Todos los asistentes al congreso recibieron el cuestionario online y se obtuvieron 102 respuestas a éste, con lo que el tamaño de la muestra resultó ser significativo.

Método

Se ha utilizado una metodología cuantitativa basada en la encuesta descriptiva de carácter sociológico para obtener datos sobre el valor que se otorga a cada dimensión e indicador en el ámbito de la EM.

Se creó un cuestionario online a través de la herramienta *google docs*. A parte de las preguntas identificativas (ocupación, ámbito de estudio, etc.), la mayor parte del cuestionario se creó a partir de escalas autoaplicadas tipo *Likert* de cinco puntos basadas en el grado de acuerdo y en la frecuencia (nada-mucho) y algunas preguntas de respuesta múltiple dicotómicas. Las preguntas extraían información sobre la frecuencia y el valor real que los profesionales daban en su práctica habitual a las seis dimensiones de la EM.

Una vez creado el cuestionario, se realizó una prueba piloto a una serie de expertos en la materia, todas las preguntas fueron cerradas y se procedió al pase del cuestionario.

El trabajo de campo tuvo lugar entre el 14 de febrero y el 11 de Marzo del 2012. Los datos obtenidos fueron recogidos y tratados en una base de datos del programa *Statistical Package for the Social* Sciences (SPSS), software estadístico muy utilizado en las ciencias sociales. Para la extracción de datos, se utilizaron las herramientas clásicas de la estadística descriptiva: estadísticos de resumen, gráficos y tablas de frecuencia.

Resultados

La distribución de los encuestados por ocupación fue la siguiente: 62,7% profesor/a – investigador/a universidad; 6,9% profesor/a – investigador/a – secundaria; 3,9% profesor/a – investigador/a primaria; 11,8% estudiante máster o doctorado; 8,8% profesional/activista de la EM; 5,6% otros. En lo referente a los ámbitos de estudio, el 24,8% de los encuestados eran del ámbito de la comunicación, el 44,6% del ámbito de la educación, el 26,7% de ambos ámbitos y el 4% de otros. El perfil de los encuestados se definió también con una cuestión referente a si habían impartido o recibido alguna asignatura relacionada con la EM: el 65% impartía o había impartido una asignatura, el 29,1% la recibía o la había recibido y el 5,8% ninguna de las dos opciones. Por falta de espacio no se presentan esta comunicación los cruces de estas

variables con los datos obtenidos, dejando esta explotación para futuras publicaciones.

A continuación presentamos los resultados obtenidos (en primer lugar lo concerniente a las seis dimensiones específicas de la EM y más adelante lo referente la cuestión medioambiental):

TABLA 1. VALOR QUE SE DA A CADA UNO DE LAS SIGUIENTES DIMENSIONES DE LA EM A LA HORA DE DESARROLLAR LA COMPETENCIA MEDIÁTICA DE LOS CIUDADANOS (ESCALA ASCENDENTE: 1= NADA; 5 = MUCHO)

	Media	**D. Típ.**
La dimensión de la ideología y los valores	4,36	0,855
La dimensión de los procesos de interacción de las personas con los medios y las tecnologías	4,33	0,825
La dimensión de los lenguajes	4,25	0,796
La dimensión de los procesos de producción y difusión de los mensajes	4,25	0,849
La dimensión estética	3,68	1,058
La dimensión tecnológica	3,62	0,885

Con los resultados generales de la valoración de los expertos sobre cada dimensión extraemos información sobre qué dimensiones consideran más importantes en su práctica de la EM. La dimensión de ideología y valores[21] es la dimensión con mayor valoración (M=4,36. DT=0,855), seguida de la dimensión de los procesos de interacción de las personas con los medios y las tecnologías (M=4,33. DT=0,825), la dimensión de los lenguajes (M=4,25. DT=0,796) y la dimensión de los procesos de producción y difusión de los mensajes (M=4,25. DT=0,849). Las dimensiones que obtienen un menor valor son: la dimensión estética (M=3,68. DT=1,058) y la dimensión tecnológica (M=3,62. DT=0,885). Las dos dimensiones menos valoradas se alejan de la media 4 de las otras dimensiones. Aun así,

21. En las tablas siguientes de indicadores se puede observar qué aspectos concretos implican cada una de las dimensiones estudiadas.

todas las dimensiones obtienen una puntuación media superior a 3 (Escala Likert de 1 a 5). Este énfasis en la cuestión de ideología y valores y en los procesos de interacción versus la menor relevancia dada a la tecnología nos hablaría de un perfil de profesionales próximos a las concepciones más críticas de la EM centradas en el análisis de los medios y de sus relaciones con los individuos, frente a concepciones menos problematizadoras que realizan un mayor enfoque sobre la cuestión tecnológica.

Dentro de cada dimensión, los expertos valoran también los indicadores de cada una de éstas. Exponemos los resultados de los indicadores atendiendo al orden de valoración que los expertos en EM han otorgado a cada una de las dimensiones[22].

TABLA 2. IMPORTANCIA QUE SE DA A CADA UNO DE LOS SIGUIENTES INDICADORES DENTRO DE LA DIMENIDEOLOGÍA Y VALORES (ESCALA ASCENDENTE: 1= NADA; 5 = MUCHO)

	Media	**D. Típ.**
Ámbito del Análisis		
Capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, extrayendo conclusiones críticas tanto de lo que se dice como de lo que se omite	4,47	0,774
Capacidad de analizar críticamente los efectos de creación de opinión y de homogeneización cultural que ejercen los medios	4,32	0,877
Capacidad de detectar las interacciones o intereses que subyacen tanto en las producciones corporativas como en las populares, así como su ideología y valores, explícitos o latentes, adoptando una actitud crítica ante ellos	4,30	0,827
Habilidad para buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferentes entornos	4,23	0,864

22. Las dimensiones se expresan en dos ámbitos: "el ámbito de participación como personas que reciben mensajes e interaccionan con ellos (ámbito del análisis) y como personas que producen mensajes (ámbito de la expresión)" (Ferrés y Piscitelli, 2012: 79).

Capacidad de analizar las identidades virtuales individuales y colectivas, y detectar los estereotipos, sobre todo en cuanto a género, raza, etnia, clase social, religión, cultura, discapacidades, etc., analizando sus causas y consecuencias	4,12	0,988
Capacidad de descubrir la manera como las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad, a menudo mediante comunicaciones inadvertidas	4,11	0,983
Capacidad de gestionar las propias emociones en la interacción con las pantallas, en función de la ideología y de los valores que se transmiten en ellas	4,03	0,916
Capacidad de reconocer los procesos de identificación emocional con los personajes y las situaciones de las historias como potencial mecanismo de manipulación o como oportunidad para conocernos mejor a nosotros mismos y para abrirnos a otras experiencias	4,03	0,944
Actitud ética a la hora de descargar productos útiles para la consulta, la documentación o el visionado de entretenimiento	3,79	1,144
Ámbito de la expresión		
Capacidad de aprovechar las nuevas herramientas comunicativas para transmitir valores y para contribuir a la mejora del entorno, desde una actitud de compromiso social y cultural	4,21	0,776
Capacidad de aprovechar las herramientas del nuevo entorno comunicativo para comprometerse como ciudadanos y ciudadanas de manera responsable en la cultura y en la sociedad	4,09	0,867
Capacidad de elaborar productos y de modificar los existentes para cuestionar valores o estereotipos presentes en algunas producciones mediáticas	3,97	0,933

TABLA 3. IMPORTANCIA QUE SE DA A CADA UNO DE LOS SIGUIENTES INDICADORES DENTRO DE LA DIMENSIÓN . PROCESOS DE INTERACCIÓN (ESCALA ASCENDENTE: 1= NADA; 5 = MUCHO)

	Media	**D. Típ.**
Ámbito del Análisis		
Capacidad de valorar los efectos cognitivos de las emociones: tomar consciencia de las ideas y valores que se asocian con personajes, acciones y situaciones que generan, según los casos, emociones positivas y negativas	4,16	0,867
Conocimiento de la importancia del contexto en los procesos de interacción	4,08	0,781
Capacidad de dilucidar por qué gustan unos medios, unos productos o unos contenidos, por qué tienen éxito, individual o colectivamente: qué necesidades y deseos satisfacen en lo sensorial, en lo emotivo, en lo cognitivo, en lo estético, en lo cultural, etc.	4,01	0,912
Capacidad de selección, de revisión y de autoevaluación de la propia dieta mediática, en función de unos criterios conscientes y razonables	3,97	0,890
Capacidad de discernir y de gestionar las disociaciones que se producen a veces entre sensación y opinión, entre emotividad y racionalidad	3,95	0,932
Capacidad de apreciar mensajes provenientes de otras culturas para un diálogo intercultural en un período de medios transfrontera	3,88	0,992
Capacidad de gestionar el ocio mediático convirtiéndolo en oportunidad para el aprendizaje	3,84	1,081
Conocimientos básicos sobre el concepto de audiencia, sobre los estudios de audiencia, su utilidad y sus límites	3,56	0,989
Ámbito de la expresión		
Actitud activa en la interacción con las pantallas, entendidas como oportunidades para construir una ciudadanía más plena, un desarrollo integral, para transformarse y para transformar el entorno.	4,31	0,719

Capacidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo mediante la conectividad y la creación de plataformas que facilitan las redes sociales	4,05	0,988
Capacidad de interaccionar con personas y con colectivos diversos en entornos virtuales cada vez más plurales y multiculturales	3,94	1,008
Conocimiento de las posibilidades legales de reclamación ante el incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual, y actitud responsable ante estas situaciones	3,32	1,094

TABLA 4. IMPORTANCIA QUE SE DA A CADA UNO DE LOS SIGUIENTES INDICADORES DENTRO DE LA DIMENSIÓN. LENGUAJE (ESCALA ASCENDENTE: 1= NADA; 5 = MUCHO)

	Media	**D. Típ.**
Ámbito del Análisis		
Capacidad de analizar y de valorar los mensajes desde la perspectiva del significado y del sentido, de las estructuras narrativas y de las convenciones de género y de formato	4,19	0,854
Capacidad de interpretar y de valorar los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje	4,17	0,846
Capacidad de comprender el flujo de historias y de informaciones procedentes de múltiples medios, soportes, plataformas y modos de expresión	4,15	0,771
Capacidad de establecer relaciones entre textos –intertextualidad-, códigos y medios, elaborando conocimientos abiertos, sistematizados e interrelacionados	4,04	0,832
Ámbito de la expresión		
Capacidad de expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de significación	4,18	0,858
Capacidad de elegir entre distintos sistemas de representación y distintos estilos en función de la situación comunicativa, del tipo de contenido que hay que transmitir y del tipo de interlocutor	4,15	0,863
Capacidad de modificar productos existentes, confiriéndoles un nuevo sentido y valor	3,87	0,914

TABLA 5. IMPORTANCIA QUE SE DA A CADA UNO DE LOS SIGUIENTES INDICADORES DENTRO DE LA DIMENSIÓN. PROCESOS DE PRODUCCIÓN Y DIFUSIÓN (ESCALA ASCENDENTE: 1= NADA; 5 = MUCHO)

	Media	**D. Típ.**
Ámbito del Análisis		
Conocimiento de los factores que convierten las producciones corporativas en mensajes sometidos a los condicionamientos socioeconómicos de toda industria	3,55	1,038
Conocimientos básicos sobre los sistemas de producción, las técnicas de programación y los mecanismos de difusión	3,37	0,972
Conocimientos de los códigos de regulación y de autorregulación que amparan, protegen y exigen a los distintos actores sociales, y de los colectivos y asociaciones que velan por su cumplimiento, y actitud activa y responsable ante ellos	3,41	1,057
Conocimiento de las diferencias básicas entre las producciones individuales y las colectivas, entre las populares y las corporativas, y, en el ámbito de estas últimas, si es el caso, entre las elaboradas por instancias de titularidad pública y privada	3,33	1,126
Ámbito de la expresión		
Capacidad de trabajar, de manera colaborativa, en la elaboración de productos multimedia o multimodales	4,03	1,021
Capacidad de seleccionar mensajes significativos, apropiarse de ellos y transformarlos para producir nuevos significados	4,00	1,031
Capacidad de compartir y diseminar información, a través de los medios tradicionales y de las redes sociales, incrementando la visibilidad de los mensajes, en interacción con comunidades cada vez más amplias	3,89	1,040
Capacidad de manejar la propia identidad online/offline y actitud responsable ante el control de datos privados, propios o ajenos	3,88	1,069
Capacidad de gestionar el concepto de autoría, individual o colectivamente, actitud responsable ante los derechos de propiedad intelectual y habilidad para aprovecharse de recursos como los *creative commons*	3,83	1,080
Capacidad de generar redes de colaboración y de retroalimentación, y actitud comprometida ante ellas	3,73	1,104

Conocimiento de las fases de los procesos de producción y de la infraestructura necesaria para producciones de carácter personal, grupal o corporativo	3,46	1,099

TABLA 6. IMPORTANCIA QUE SE DA A CADA UNO DE LOS SIGUIENTES INDICADORES DENTRO DE LA DIMENSIÓN. ESTÉTICA (ESCALA ASCENDENTE: 1= NADA; 5 = MUCHO)

	Media	**D. Típ.**
Ámbito del Análisis		
Capacidad de extraer placer de los aspectos formales, es decir, no sólo de lo que se comunica sino también de la manera como se comunica	3,79	0,972
Sensibilidad para reconocer una producción mediática que no se adecue a unas exigencias mínimas de calidad estética	3,64	1,017
Capacidad de relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas, detectando influencias mutuas	3,52	1,114
Capacidad de identificar las categorías estéticas básicas, como la innovación formal y temática, la originalidad, el estilo, las escuelas y tendencias	3,40	1,105
Ámbito de la expresión		
Capacidad de producir mensajes elementales que sean comprensibles y que contribuyan a incrementar los niveles personales o colectivos de creatividad, originalidad y sensibilidad	3,95	1,045
Capacidad de apropiarse y de transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética	3,81	1,089

TABLA 7. IMPORTANCIA QUE SE DA A CADA UNO DE LOS SIGUIENTES INDICADORES DENTRO DE LA DIMENSIÓN. TECNOLOGÍA (ESCALA ASCENDENTE: 1= NADA; 5 = MUCHO)

	Media	**D. Típ.**
Ámbito del Análisis		
Comprensión del papel que desempeñan en la sociedad las tecnologías de la información y de la comunicación y sus posibles efectos	4,45	0,728
Habilidades para interactuar de manera significativa con medios que permiten expandir las capacidades mentales	3,87	0,948
Capacidad de manejo de las innovaciones tecnológicas que hacen posible una comunicación multimodal y multimedia	3,75	0,956
Capacidad de desenvolverse con eficacia en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales	3,74	0,943
Ámbito de la expresión		
Capacidad de elaborar y de manipular imágenes y sonidos desde la conciencia de cómo se construyen las representaciones de la realidad	4,00	0,908
Capacidad de adecuar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se persiguen	3,98	0,951
Capacidad de manejar con corrección herramientas comunicativas en un entorno multimedial y multimodal	3,73	1,016

Si atendemos a la valoración dada a los indicadores independientemente de la dimensión a la que pertenecen, observamos que la más valorada es "la capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, extrayendo conclusiones críticas tanto de lo que se dice como de lo que se omite" (M: 4,47; DT: 0,774), correspondiente a la dimensión de ideología y valores, como podía ser de esperar, seguido de la capacidad de comprender "el papel que desempeñan en la sociedad las tecnologías de la información y de la comunicación y sus posibles efectos" (M: 4,45; DT: 0,728), que aun perteneciendo a la dimensión de tecnologías, la menos valorada en conjunto, incide también en la capacidad de análisis crítico.

Los siguientes indicadores más valorados son "la capacidad de analizar críticamente los efectos de creación de opinión y de homogeneización cultural que ejercen los medios" (M: 4,32, dimensión ideología y valores), la "actitud activa en la interacción con las pantallas, entendidas como oportunidades para construir una ciudadanía más plena, un desarrollo integral, para transformarse y para transformar el entorno" (M: 4,31, indicador más valorado dentro del ámbito de la expresión, correspondiente en este caso a la dimensión de procesos de interacción) y "la capacidad de detectar las interacciones o intereses que subyacen tanto en las producciones corporativas como en las populares, así como su ideología y valores, explícitos o latentes, adoptando una actitud crítica ante ellos" (M: 4,30, de nuevo dimensión ideología y valores). Es de subrayar también la en general menor importancia dada al ámbito de la expresión frente al ámbito del análisis, fruto quizá de una EM aún parcialmente anclada en los principios clásicos de una educomunicación basada fundamentalmente en el análisis crítico de los medios, como señalábamos más arriba.

La cuestión medioambiental

Concluimos este análisis con una mención a la importancia que se le otorga a la cuestión medioambiental dentro de la EM en relación al resto de dimensiones más tradicionales, y el valor otorgado es de 2,28, muy lejano al 3,62 de la dimensión menos valorada y sin ni siquiera llegar al "aprobado" mínimo que supondría el 2,5. Hay que señalar, por otra parte, que esta cuestión obtuvo un altísimo porcentaje, cercano al 25%, de NS/NC, lo que en sí mismo indica el desconocimiento sobre la materia existente. En otro lugar ya hemos reflexionado sobre las razones que pueden explicar esta falta de integración de una cuestión tan fundamental como la medioambiental dentro de la práctica de la EM (Tucho, Masanet y Blanco, pendiente de publicación).

Referencias

COMUNICAR (2012): "Curriculum y formación de profesores en educación en medios". Vol XX, nº 39, octubre 2012.

FERRÉS, J. (2007): "La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores". *Comunicar*, nº 29, pp. 100-107.

FERRÉS Et al. (2011): *Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid: Instituto de Tecnologías Educativas.

FERRÉS, JOAN & PISCITELLI, ALEJANDRO (2012). "La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores". *Comunicar*, 38, pp. 75-82.

TUCHO, F. (2011): "Hacia una Educación Mediática "más verde": la dimensión medioambiental en la Educomunicación". Comunicación presentada en el "I Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital. La cultura de la participación". Segovia, 13-15 octubre del 2011.

TUCHO, F.; MASANET, MJ. Y BLANCO, S. (pendiente de publicación): "La cuestión medioambiental en la educación mediática: un reto pendiente".

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA (2007): *Current trends and approaches to media literacy in Europe*. Bruselas: Comisión Europea.

WILSON, CAROLYN et al. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional. Curriculum para profesores*. Paris: UNESCO.

La neurociencia en la educación mediática: carencias y contradicciones

Joan Ferrés Prats, Maria-Jose Masanet
Universitat Pompeu Fabra
Carmen Marta-Lazo
Universidad de Zaragoza

Resumen

En esta contribución se analizan algunas carencias y contradicciones en el ámbito de la Educación Mediática, a partir de unos indicadores que son de gran relevancia en el campo de la neurociencia. Para la composición de la muestra de estudio se han seleccionado 445 documentos escritos por expertos en Educación Mediática y publicados en los últimos cinco años de la revista Comunicar, primera revista en español en el Área de Comunicación que entró en el Journal Citation Reports (JCR-WOS), y en las actas del Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital celebrado en el año 2011, en el que se presentaron más de doscientas comunicaciones sobre el tema objeto de estudio. Para detectar las carencias se ha utilizado una metodología de análisis de contenido cuantitativo y cualitativo, aplicando una herramienta computacional diseñada para el análisis por campos semánticos. Del análisis de los 445 documentos, que conforman el total de la

muestra, se puede concluir que existen algunos agujeros negros relativos, por ejemplo, al escaso tratamiento que se hace de las emociones, al poco interés que se otorga al entretenimiento y al relato, a la reducida importancia que se concede al inconsciente, y a las reducciones en la concepción del espíritu crítico, limitado con frecuencia a lo cognitivo, por una parte, a lo ideológico y a lo ético por otra y, finalmente, a lo objetivo.

Palabras clave: Educación Mediática, inconsciente, información, actitudes, emoción, crítica.

1. Introducción

En el mundo académico se imponen cada vez más las aproximaciones a la realidad de carácter pluridimensional y multidisciplinar, de manera que, para hallar limitaciones o agujeros negros en una aproximación, puede bastar con introducir una nueva perspectiva, un nuevo punto de vista.

En el caso de la Educación Mediática (EM), se han producido durante los últimos años modificaciones en los planteamientos epistemológicos y en la práctica docente, como consecuencia de los cambios producidos por la revolución tecnológica, por la aparición de nuevas tecnologías y de nuevas prácticas comunicativas. Pero, no a raíz de las transformaciones que se han originado, gracias a la neurociencia, en la comprensión de los procesos mentales de las personas que interaccionan con estos medios.

Paradójicamente, los hallazgos de la neurociencia en torno al funcionamiento de la mente humana, y sobre todo en torno al modo de operar del cerebro emocional (Damasio, 2005; LeDoux, 1999; Iacoboni, 2009; Morgado, 2006; Carter, 2002), han generado cambios sustanciales en las estrategias de persuasión y de seducción a las que recurren los profesionales de la comunicación persuasiva, pero no han llevado a que los profesionales de la educación mediática modifiquen sus planteamientos en relación con la manera de enfrentarse a estos mensajes.

En función de lo expuesto, el propósito de la investigación es detectar algunas carencias y contradicciones en este ámbito de conocimiento, confrontado con los hallazgos que se han producido en la neurociencia durante las últimas décadas.

2. Material y método

Para llevar a cabo la investigación, se ha recurrido a la metodología de análisis de contenido en dos tipos de documentos. Por una parte, se han seleccionado todos los artículos publicados durante los cinco últimos años en la revista *Comunicar*. Lo que supone un total de 231 artículos, editados por *Comunicar*, revista sobre Comunicación y Educación del ámbito iberoamericano más valorada académicamente[23].

Por otra parte, se han analizado todas las comunicaciones presentadas en el Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital[24] celebrado en Segovia en octubre de 2011. Son 214 comunicaciones, correspondientes a expertos en EM de 10 países. Por lo tanto, la muestra de estudio queda constituida por un total de 445 documentos.

La metodología utilizada combina el análisis de contenido cuantitativo y el cualitativo. Para el análisis cuantitativo se ha utilizado una herramienta informática diseñada *ad hoc* que permite describir, de forma sistemática, la presencia o ausencia de unas categorías seleccionadas en una colección[25]. Mediante la herramienta, se ha cuanti-

23. *Comunicar* fue la primera revista en español en el Área de Comunicación en entrar, en 2007, en el Journal Citation Reports (JCR-WOS). Por su amplia trayectoria y consideración a nivel mundial, entendemos que es una fuente adecuada para llevar a cabo el análisis semántico de los artículos publicados durante los diez últimos años y poder acceder al punto de vista de los expertos en EM nacionales e internacionales más cualificados.

24. Este Congreso se celebró en Segovia los días 13, 14 y 15 de octubre de 2011. Fue un congreso monográfico especializado en EM, de carácter horizontal, sin ponentes, en el que todos participaron a un mismo nivel, mediante comunicaciones escritas. En él se dieron cita expertos a nivel internacional, tanto europeos como latinoamericanos.

25. La herramienta informática ha sido desarrollada en Python y Bash, bajo un entorno basado en Linux. Para la creación y aplicación de esta herramienta se ha contado con la colaboración y asesoramiento de Saúl Blanco, experto en informática de la Universidad Carlos III de Madrid, y Rafael Pedraza, profesor del Departamento de Comunicación de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.

ficado el total de apariciones de los términos seleccionados, después de una distribución de éstos por campos semánticos.

Por otro lado, el análisis cualitativo se aplica a los campos semánticos con referencias ambiguas. Se ha aplicado en concreto al campo semántico de la crítica. Los términos seleccionados han sido catalogados siguiendo una tabla de análisis, de creación propia, que permite catalogar los términos según tres criterios: pertenecientes al campo de los conocimientos o de las actitudes, referentes a la heterocrítica o a la autocrítica y en relación con las seis dimensiones que componen la competencia mediática (Ferrés & Piscitelli, 2012).

3. Análisis y resultados

3.1. Carencias en el tratamiento de las emociones

En el conjunto de los 445 documentos resulta significativa la predominancia de términos vinculados al campo semántico de lo cognitivo y de lo racional, si los comparamos con los relacionados con el campo semántico de lo emotivo.

El análisis se ha llevado a cabo a partir de la selección de un total de 20 términos vinculados al campo semántico de lo racional y otros 20 al de lo emocional. Para configurar el racional se ha recurrido a los términos: razón/es, racional/es, razonar, reflexión/es, reflexivo/s, reflexionar, conocimiento/s, conocer, entender, saber, información/es, informar, comprensión, comprender, concepto/s, opinión/es, pensamiento/s, pensar, análisis, analítico/s. La configuración del campo emocional cuenta con los términos: emoción/es, emotivo/s, emocional/es, emocionar, sentimiento/s, sentimental/es, sentir, motivación/es, motivador/es, motivar, actitud/es, actitudinal, deseo/s, desear, placer/es, empatía, gusto/s, gustar, inconsciente/s, subconsciente.

Los resultados son reveladores. En el conjunto de los 445 documentos existen 13.597 referencias (5.471 en las actas del Congreso y 8.126 en los artículos de *Comunicar*) vinculadas al campo semántico

de lo racional, y solo 2.428 referencias (825 en el Congreso y 1.603 en la revista) relativas al campo semántico de lo emocional.

Si nos ceñimos a los términos más directamente relacionados con las emociones (emoción, emotivo, emocional, emocionar), contabilizamos un total de 418 referencias en los artículos de *Comunicar* y 220 en las comunicaciones del Congreso. Sin embargo, cabe destacar que hay cinco artículos de la revista que acaparan el 47,36% de estas referencias, y cuatro comunicaciones del Congreso que acumulan el 53,63%. En otras palabras, en un 64,50% de los artículos y en un 75,23% de las ponencias no se hace ni una sola referencia explícita a las emociones. Y, ciñéndonos a aquellos documentos que las referencian, en un 52,43% de los artículos y en un 69,81% de las comunicaciones, estos términos solo aparecen una o dos veces, lo que comporta que en estos textos el tema no es abordado con una mínima profundidad.

Esta desproporción entre la atención que se presta a lo racional y a lo emocional es mucho más significativa de lo que a priori podría parecer, si tomamos en consideración los hallazgos de la neurociencia en torno a la importancia del cerebro emocional y a su necesaria activación para el correcto funcionamiento del cerebro racional. En palabras del neurobiólogo chileno Humberto Maturana, "las emociones constituyen el fundamento de todo lo que hacemos, incluso el razonar" (Maturana y Bloch, 1998: 137).

3.2 Carencias en el tratamiento del entretenimiento

Del análisis de los 445 documentos, desde el punto de vista de los parámetros desde los que se suele abordar la competencia mediática, se desprende que puede hallarse un nuevo agujero negro: la escasa atención que se presta al ámbito del entretenimiento como instrumento de socialización, intencional o involuntaria.

En los planteamientos más generalizados de la EM existe, en efecto, una polarización muy grande en torno a los ámbitos de la información y del conocimiento. Se comprueba mediante un análisis comparativo de frecuencias de campos semánticos. La expresión Sociedad de la Información aparece 86 veces en los documentos

de *Comunicar* y 81 veces en las actas del Congreso. La expresión Sociedad del Conocimiento aparece 42 veces en *Comunicar* y 60 en las actas del Congreso. Los términos informar, información o informaciones aparecen 2.291 veces en los artículos de *Comunicar* y 1.738 en las actas del Congreso. En contrapartida, las palabras entretenimiento y ocio son utilizadas 264 veces en los artículos y 150 en las actas. El porcentaje de artículos que incorporan alguna referencia a los conceptos de información y de conocimiento es del 96,96%, y el porcentaje de comunicaciones que los incluyen es del 90,65%. Cabe destacar que, en un 60,17% de los artículos de *Comunicar* y un 50,93% de las comunicaciones del Congreso, los términos seleccionados aparecen diez o más veces por documento. En cambio, los términos entretenimiento y ocio aparecen solo en un 41,99% de los artículos y en un 27,57% de las comunicaciones. Y de entre los artículos que hacen alguna referencia, en un 74,57% de las comunicaciones y en un 72,16% de los artículos estos términos solo aparecen una o dos veces, lo que demuestra que en ellos el tema de lo lúdico no se afronta con un mínimo de profundidad.

La EM se suele relacionar con la dimensión cognitiva y con la enseñanza reglada y con muy poca consideración de los espacios lúdicos y de los ámbitos no formales. Por ello, los expertos en EM apenas nombran el entretenimiento en sus investigaciones y ponen más el acento en la Sociedad de la Información y del Conocimiento.

El mundo académico prima, pues, la competencia informacional y potencia la habilidad para buscar, analizar, seleccionar, organizar, contrastar, priorizar, sintetizar, utilizar y comunicar informaciones. Mientras tanto, a partir de los hallazgos de la neurociencia en torno al funcionamiento de la mente humana, los profesionales del neuromarketing diseñan sus estrategias desde la convicción de que el recurso a las informaciones no es el sistema más eficaz para ejercer influencia. Se ha comprobado científicamente que, de cara a una comunicación persuasiva y seductora, los relatos son un recurso más eficaz que el acopio de informaciones explícitas. Por ejemplo, es más efectivo de cara a motivar a los ciudadanos para que hagan una aportación económica el recurso de explicar la historia de una

persona, por ejemplo, de Rokia, una niña de Malawi de 7 años que pasa hambre, que el de presentar informaciones explícitas sobre los millones de personas que están en situación de pobreza extrema en África y sobre los millones de niños que pasan hambre en aquel continente (Lehrer, 2010: 188; Heath & Heath, 2008: 165-166).

Pese a estos descubrimientos, la EM sigue dedicando la máxima prioridad al tratamiento de las informaciones explícitas. En efecto, los términos relato y narración aparecen solo 301 veces en la revista y 159 veces en las comunicaciones. Pero en el caso de *Comunicar*, más de la mitad de estas referencias (el 57,47%) están contenidas en ocho de los 231 artículos analizados, y, en el caso del Congreso, casi la mitad de las referencias (el 46,54%) están incluidas en tres de las 214 comunicaciones analizadas. En definitiva, la mayor parte de los textos no hacen referencia alguna a los términos del campo citado de la narrativa: 78,35% en el caso de los artículos y 78,97% en el caso de las comunicaciones.

3.3 Carencias en el tratamiento del inconsciente

En la búsqueda de lagunas en la EM hay que detenerse también en la relación dialéctica entre la conciencia y el inconsciente. Tanto en las ponencias del Congreso como en los artículos de *Comunicar,* se presta muy escasa atención al inconsciente. En el conjunto de los 231 artículos de *Comunicar* hay solo diecisiete referencias, y en el conjunto de las 214 ponencias hay veintidós, de las cuales trece corresponden a una única comunicación. En porcentajes, sólo hacen alguna referencia al inconsciente o al subconsciente en el 4,20% de ponencias (9 de 214), y el 4,33% de los artículos de la revista (10 de 233). Dicho de otra manera, en un 95,67% de los artículos y en un 95,80% de las ponencias no se hace ni una sola referencia explícita al inconsciente o al subconsciente.

Esta marginación contrasta con la importancia creciente que la neurociencia atribuye al inconsciente y con la atención que le prestan los profesionales del neuromarketing. El neurobiólogo Joseph LeDoux lo expresa así: "Freud tenía razón cuando definió la

conciencia como la punta del iceberg mental" (LeDoux, 1999: 20). LeDoux va más allá cuando escribe: "Es en el inconsciente emocional donde tiene lugar gran parte de la actividad emocional del cerebro" (ídem: 71). Y todavía señala que: "La cognición y la emoción (…) parecen funcionar a nivel inconsciente, y al nivel consciente únicamente llegan los resultados de los procesos cognitivos y emocionales, y sólo en algunas ocasiones" (ídem: 2005: 23).

Por su parte, un conocido experto en neuromarketing, el argentino Néstor Braidot afirma que, en el marketing, no es un buen mensaje aquel que obliga al receptor a pensar, a deliberar de manera consciente. No lo es ni aunque provoque la adhesión al producto. Un buen mensaje, para él, ha de conseguir que el cliente "no esté deliberando, sino que esté ansioso por comprar o poseer el producto. Es un acto instintivo" (Braidot, 2005: 450).

Pese a estos posicionamientos rotundos, tanto por parte de los profesionales de la neurociencia como del neuromarketing, los profesionales de la EM siguen pensando que se puede afrontar la competencia mediática sin atender los procesos mentales inconscientes.

3.4 Carencias en la concepción del espíritu crítico

Los expertos de la EM parecen coincidir en la convicción de que el sentido crítico ha de ser un componente fundamental de la competencia mediática. Basta fijarse en el hecho de que en el conjunto de artículos de la revista *Comunicar* aparecen 1.169 veces términos vinculados con el campo semántico de la crítica y, en el conjunto de ponencias del Congreso, 696 veces. Si añadimos a este campo semántico los términos relacionados con evaluar y valorar, estas cifras aumentan sustancialmente: 2.207 apariciones en los artículos y 1.327 veces en las comunicaciones. En cuanto a porcentajes, en un 93,51% de los artículos de *Comunicar* y en un 85,05% de ponencias del Congreso aparecen términos vinculados al campo semántico de la crítica.

En cambio, no se observa tanta unanimidad en la manera como se interpreta el concepto del sentido crítico. También aquí se detectan algunos agujeros negros, que se traducen en tres grandes carencias.

3.4.1 La reducción del espíritu crítico a lo cognitivo

La desproporción, analizada antes, entre los términos vinculados al campo semántico de lo racional y los vinculados al de lo emotivo, se corresponde con una desproporción entre los términos vinculados al campo semántico del conocimiento y los vinculados al de las actitudes, en relación con el sentido crítico.

Para llevar a cabo el análisis, se han seleccionado cinco expresiones vinculadas al campo semántico de lo actitudinal y cinco al campo semántico del conocimiento, dejando fuera del análisis las expresiones ambiguas. Al campo actitudinal corresponden las expresiones actitud crítica, postura/posición crítica, comportamiento crítico, valoración crítica y uso crítico. El campo cognitivo está formado por las expresiones pensamiento crítico, comprensión crítica, análisis crítico, lectura/lector crítica/o e interpretación crítica. Los resultados no dejan lugar a dudas. Un 82,12% de las expresiones utilizadas corresponden al campo semántico del conocimiento. Solo un 17,88% corresponden al campo actitudinal.

Del análisis de los documentos que conforman el objeto de estudio se desprende, efectivamente, la convicción de sus autores de que el *empoderamiento* de los ciudadanos y ciudadanas provendrá de la toma de conciencia de los intereses de poder que mueven a los profesionales de medios y del conocimiento de los mecanismos que utilizan para ejercer su influencia. En definitiva, se afronta una competencia mediática basada en el saber.

Esta convicción también podría cuestionarse. Investigaciones realizadas mediante resonancia magnética funcional26 han demostrado que, sometidos a unos determinados mensajes mediáticos, los sujetos pueden expresar unas opiniones que no se corresponden con lo que realmente sienten. Y la neurociencia ha demostrado que, cuando existe una disociación entre lo que se piensa y lo que se siente, acaba triunfando lo que se siente.

---

26. Se trata de una especie de radiografía mental que permite detectar qué áreas del cerebro se activan cuando se presentan unos estímulos.

Pese a estas evidencias, la EM sigue relegando las emociones y las actitudes al agujero negro del olvido. La paradoja es que quienes detentan el poder son conscientes de los descubrimientos de la neurociencia y recurren a las emociones para ejercer su influencia, mientras que el entorno académico, incluso cuando quiere preparar a los ciudadanos para enfrentarse a los medios, recurre, de manera prioritaria y a veces exclusiva, a potenciar lo cognitivo.

En una investigación sobre el grado de competencia mediática de la ciudadanía española (Ferrés & al., 2011), en la que participaron los autores de esta comunicación, se pudo comprobar la insuficiencia de una EM limitada a lo cognitivo. Se constató, por ejemplo, en una entrevista en profundidad, que una mujer no se sentía molesta ante un anuncio publicitario que hacía un uso descaradamente mercantil del cuerpo de la mujer, pese a confesar que era consciente de que en él se estaba recurriendo a un estereotipo.

3.4.2 La reducción del espíritu crítico a lo ideológico y a lo ético

El análisis de los textos publicados en la revista *Comunicar* y en las actas del Congreso revela también otra notable carencia en relación con la concepción del sentido crítico. A menudo, en los textos se trata de la necesidad de una educación crítica de una manera genérica y, en consecuencia, no se puede saber qué contenido dan los autores a esa crítica. Sin embargo, en algunos textos se introducen niveles de concreción. Entonces se descubren algunas importantes lagunas en la concepción de lo que debería ser la competencia mediática.

Los autores de esta comunicación trabajamos en una concepción de la competencia mediática en la que hay que atender seis dimensiones: los lenguajes, la tecnología, la recepción e interacción, la producción y difusión, la ideología y los valores y la dimensión estética (Ferrés y Piscitelli, 2012). Pues bien, del análisis de los textos que constituyen la muestra de estudio se desprende que hay una polarización muy grande del sentido crítico en dirección a la dimensión de la ideología y valores. El concepto de sentido crítico se aplica de modo casi exclusivo a esta dimensión. Y esta polarización resulta cuestionable desde varios puntos de vista. Queremos destacar dos.

En los 445 documentos analizados sólo en un 6,36% de ocasiones el espíritu crítico va vinculado a la dimensión de los lenguajes. El hecho de que los expertos en EM descuiden los aspectos relacionados con los códigos comporta que se contribuya, de manera indirecta e involuntaria, a mantener o a potenciar la brecha digital. Hoy los medios están al alcance de todos, pero solo unos pocos tienen el dominio de los códigos necesario para garantizar una comunicación potente y eficaz.

También puede considerarse un agujero negro el hecho de que entre los 445 documentos analizados, únicamente 7 (lo que representa un 1,78%) relacione explícitamente el sentido crítico con la dimensión artística. Parece que esta preocupación se limita casi exclusivamente a los profesores de educación artística. La mayor parte de los expertos en EM prácticamente no hacen mención a la relación entre el sentido crítico y la dimensión estética.

3.4.3 La reducción del espíritu crítico a lo objetivo

Cuando se analizan los textos de expertos en competencia mediática que hablan de espíritu crítico y se exploran las dimensiones que han de ser objeto de esa crítica, se descubren más agujeros negros.

En algunas ocasiones se da por supuesto, y en otras se explicita, que el objeto en el que se han de centrar las críticas de los interlocutores de las pantallas son los productos con los que interactúan. Como mucho, se contextualizan los productos y se añade al objeto de crítica las personas y las instituciones que están detrás de estos productos. Pero muy pocas veces se incorpora como objeto de crítica a la persona que interactúa con los productos. Es decir, se habla casi siempre de heterocrítica, muy pocas veces de autocrítica.

Los resultados confirman esta hipótesis. Excluyendo las expresiones ambiguas, donde no se puede determinar si se habla de heterocrítica o de autocrítica, se obtienen porcentajes que no dejan lugar a dudas. En un 97,04% de las expresiones los autores hablan de heterocrítica y en un 2,96% de autocrítica.

El análisis crítico se centra en lo que dice el receptor sobre la obra, y pocas veces en detectar qué dice la obra sobre el receptor.

Toda experiencia de interacción con las pantallas puede actuar como un espejo en el que el interlocutor se puede descubrir, desde el punto de vista de la ideología y de los valores, de la sensibilidad ética y estética, del mapa emocional…Toda obra, a partir de las reacciones que suscita, permite hacer un mapa mental de la mente del interlocutor, radiografiar su ideología y sus sentimientos, poner de manifiesto sus contradicciones…

En definitiva, a menudo, cuando una persona cree estar razonando está racionalizando, está utilizando la razón para justificar impulsos emocionales primarios o más sofisticados, de carácter visceral, ideológico, ético o estético.

4. Discusión y conclusiones

Si el objetivo de la EM es la optimización de las relaciones entre unas pantallas y unas personas que interaccionan con ellas, no es adecuado que las modificaciones incorporadas en ella durante las últimas décadas provengan, únicamente, de las transformaciones producidas en las pantallas, y no de los cambios en torno al conocimiento de los procesos mentales de las personas. Los cambios neurológicos son tanto o más importantes que los tecnológicos.

Del análisis de los documentos que componen la muestra de estudio se desprende la necesidad de revisar, teniendo en cuenta los hallazgos de la neurociencia, algunos de los parámetros más consolidados en la concepción de lo que debería ser la competencia mediática.

A partir de la afirmación de Lehrer (2009), antes citada, relativa a que la razón sin emoción es impotente, o de la de Klein (2004), relacionada con que el deseo es la gasolina de la acción, habría que denunciar una actitud contradictoria por parte de algunos profesionales de la EM. Existe una tendencia a quejarse de la supuestamente desmesurada fascinación que sienten los jóvenes por las pantallas y de la, aparentemente, excesiva influencia que éstas ejercen sobre ellos y, en contrapartida, del desinterés que muestran por el aprendi-

zaje. No advierten que, marginando de sus planteamientos docentes las emociones como objeto de estudio, impiden que los jóvenes puedan comprender los mecanismos mentales que se activan en las experiencias de interacción con las pantallas y que, marginando en su praxis docente las emociones como recurso movilizador, contribuyen a reforzar la impotencia de la razón.

Una EM que se limita a los conocimientos es, pues, a todas luces, insuficiente. Toda actitud implica un conocimiento previo, pero no todo conocimiento implica una actitud. Si lo que se pretende con la EM es crear ciudadanos lúcidos, autónomos y socialmente comprometidos, hay que lograr su implicación personal a través de un cambio de actitudes, no solo a través de la acumulación de conocimientos.

La falta de atención a las cuestiones relativas a la mente inconsciente ha de ser considerada también una carencia con peligrosas consecuencias. Se produce la paradoja de una EM que pone el acento en el procesamiento consciente de informaciones explícitas, mientras los profesionales de la comunicación persuasiva huyen del recurso a estas informaciones y se refugian en los relatos. En medio quedan unos ciudadanos y unas ciudadanas que, en el mejor de los casos, son capaces de procesar informaciones explícitas, pero incapaces de comprender cómo socializan las emociones o cómo se transmiten ideas y valores a través de los relatos.

Los profesionales de la EM, al centrar su atención en la razón y en la conciencia, preparan a los ciudadanos y ciudadanas, paradójicamente, para oponer contraargumentos a unos mensajes que en ningún momento recurren a argumentos.

Una última consideración. Si hoy disponemos de investigaciones que demuestran la vulnerabilidad del receptor y la fragilidad del sentido crítico, habría que incorporar la capacidad de autocrítica entre los componentes de la EM. No se puede hablar de competencia mediática sin la capacidad de poner en entredicho las propias convicciones, sin lucidez para enfrentarse a las propias limitaciones y contradicciones. La persona que interacciona con pantallas para informarse, formarse o entretenerse debe saber utilizarlas también

como espejo, como oportunidad para comprenderse a uno mismo en su complejidad y en sus contradicciones, convirtiéndose en sujeto de autocrítica.

Apoyos

Esta investigación forma parte del Proyecto I+D del Ministerio de Economía y Competitividad con clave: EDU2010-21395-C03, titulado "La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales".

Referencias

BRAIDOT, N. (2005). *Neuromarketing. Neuroeconomía y Negocios*. Madrid: Puerto Norte-Sur, S.L.

CARTER, R. (2002) *El nuevo mapa del cerebro*, RBA Libros, Col. Integral, Barcelona.

DAMASIO, A.R. *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*, Crítica, S. L., Barcelona, 2005.

FERRÉS, J. & PISCITELLI, A. (2012) La competencia en educación mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. DOI: http://dx.doi.org/10.3916/C38-2011-02-08.

FERRÉS, J. & AL. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid: Ministerio de Educación.

HEATH, CH. Y HEATH, D. (2008) *Pegar y pegar,* Madrid: LID Editorial Empresarial.

IACOBONI, M. *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros*, Katz Editores, Buenos Aires-Madrid, 2009.

KLEIN, S. (2004). *La fórmula de la felicidad*. Barcelona: Ediciones Urano.

LEHRER, J. (2010). *How We Decide*. New York: First Mariner Books.

LEDOUX, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Editorial Ariel y Editorial Planeta.

MATURANA, H. Y BLOCH, S. (1998, 2ª ed.). *Biología del Emocionar y Alba Emoting. Respiración y emoción*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

MORGADO, I. (2006) *Emocions i intel·ligència social. Una aliança entre sentiments i raó*. Barcelona: Mina.

RATEY, J.J. (2003). *El cerebro: manual de instrucciones*. Barcelona: Grupo Editorial Random House Mondadori, S. L.

Educomunicar: ¿de qué estamos hablando? El debate epistemológico de la educación en materia de comunicación

María Lozano Estivalis
Dto Educación, Universidad Jaume I Castelló

Resumen

El debate epistemológico sobre la Educomunicación refleja la dificultad de disciplinar una materia poliédrica y transversal al tiempo que construye determinados marcos de actuación educativas sobre la comunicación humana. Desde la pespectiva de la pedagogía crítica y a través del contraste y de la argumentación conceptual la presente comunicación atiende a las implicaciones educativas de esa discusión, y concluye en la necesidad de articular la Educación en Materia de Comunicación como un ámbito de aprendizaje interdisciplicar que incorpore las sinergias comunicativas entre lo personal, lo mediático y lo social. Un espacio que dinamice conocimientos, destrezas y actitudes en el plano comunicativo para desarrollar la autonomía personal de los individuos así como su compromiso social y cultural en un contexto digital.

Palabras clave: Educomunicación, competencia mediática, educación crítica, interdisciplinariedad

La educación debe asumir la complejidad que, como escenario, como contenido, como naturaleza y como proceso, da un nuevo impulso a la acción educativa. Trabajar en la frontera de las dimensiones educativa y comunicativa exige afrontar este reto reconociendo lo complejo, lo contradictorio, lo desordenado y ambiguo como parte del propio pensamiento. Esto es necesario para construir condiciones de posibilidad para una democracia deliberativa que implique a todos los agentes socializadores. Es en ese sentido que una formación ciudadana en materia de comunicación debe aprovechar las sinergias de los espacios formales y no formales, de los diversos tiempos y de la pluralidad de narrativas y culturas. La educomunicación responde así a la urgencia de recuperar el elemento utópico de la comunicación a través de la libertad de crear y compartir símbolos desde parámetros de igualdad, por lo que no debería reducirse a un mero complemento del currículo escolar.

Sin embargo el origen y la posterior andadura de la educación en materia de comunicación da cuenta de una tensión teórica que va a interferir en la práctica docente, investigadora y cívica en este terreno. En 1979, la UNESCO desglosaba en estos términos el contenido sobre educación mediática: «Todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles (...) y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la educación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación» (UNESCO, 1984). Desde un primer momento hubo dificultades para nombrar esta temática y el debate continua de forma significativa. La versión francesa de este documento se refería a la *Education aux médias* y la inglesa a *Media education*. La traducción española, realizada por la propia organización en el mismo año, alude a la *Educación en materia de comunicación*. En la década de los 90 Margalef (1994) critica esta traducción ya que incluye desde la comunicación interpersonal, hasta la telemática y los videojuegos, con lo cual excede las

competencias de una educación para el uso de los medios de comunicación que es lo que, según él, tiene verdadera urgencia educativa. Actualmente conviven varios términos para referirse a la relación comunicación–educación: educación para los medios de comunicación, educomunicación, educación en los medios de comunicación, o la más reciente alfabetización mediática.

La indisciplina de la educación mediática

Según Pérez Tornero (2008)27 "Sería urgente que la multiplicidad de términos —y, por tanto, de tradiciones disciplinarias— diera paso a un esfuerzo de integración y convergencia y nos permitiera, así, no alejarnos de ese objetivo clave que es potenciar las capacidades de los ciudadanos en un mundo mediático". Nos encontramos aquí con la necesidad académica de ordenar la materia, de disciplinar un conocimiento para inscribirlo en el esquema operativo –epistemológico y metodológico– de los saberes institucionalizados. Pero se trata de un conjunto de saberes, complejo, muy escurridizo y difícilmente fragmentable: "La comunicación colectiva no se explica sin conocer la naturaleza de la comunicación interpersonal; la respuesta de los individuos ante los medios viene condicionada por fenómenos comunicativos intrapersonales, grupales y sociales; la expresión de la intimidad a través de las nuevas narrativas y lenguajes en el espacio de Internet hace estallar los tradicionales esquemas de la comunicación pública y privada; la participación ciudadana en redes sociales cuestiona el poder representativo de los medios de comunicación tradicionales; las identidades personales se enredan en lo local y lo global multiplicando las posibilidades creativas y los usos comunicativos" (Lozano et. alt 2012:81). Así pues ¿qué podemos quitar o reducir de una educación en materia de comunicación para hacerla compatible con la vida de nuestros alumnos y alumnas?

27. Post del 14/9/2008 en el blog del autor *Pensamiento crítico y educación*. Disponible en *http://jmtornero.wordpress.com/tag/afabetizacion-mediatica/* Consultado el 15/9/2011.

Las urgencias y prioridades temáticas según contextos, programaciones o afinidades no deberían perder de vista que los sujetos de educación son agentes comunicativos: "Cabe hacer hincapié en que los seres humanos no sólo son los polos emisor/receptor -como emirecs de acuerdo con Jean Clouthier de todo proceso de comunicación mediado o no por aparatos, sino que se constituyen en sí mismos en un medio o instrumento para la comunicación" (Alonso, 2004:135-136). Para esta autora resulta contradictorio reducir las dimensiones comunicativas del ser humano a las prácticas mediadas por instrumentos tecnológicos o a la comunicación colectiva. Estas son sólo una forma de comunicación entre otras de carácter pretecnológico y societario que son constituidas por los sujetos en redes de comunicación humanas. Por ello, Alonso (2004:136) prefiere abrir el concepto mismo de medios de comunicación: "son todos aquellos recursos que sirven o se utilizan para la comunicación, incluidas las estructuras sociales, formales e informales, y el individuo mismo".

Volvamos, pues la vista sobre el sujeto que comunica: en un aula pueden convivir diferentes prácticas comunicativas derivadas de situaciones inter e intraculturales muy diferentes. La diversidad no es algo ajeno a la educación en materia de comunicación. De hecho, un diagnóstico comunicacional del entorno de los niños y niñas puede ser un punto de partida muy revelador si se quiere generar una educación en comunicación sociocomunitaria e inclusiva. Para Miralles (2003:10) "el acercamiento a los nuevos instrumentos comunicativos no representa per se un cambio educativo esencial si no existe al mismo tiempo una determinada intencionalidad". La trascendencia de una alfabetización comunicativa excede con mucho el esquema de un adiestramiento tecnológico porque se trata de promover un pensamiento para la acción ciudadana. Admitiendo este principio, habría que prestar atención a todas las dimensiones afectivas, expresivas, racionales, dialógicas e históricas de ese pensamiento ciudadano y a todos los espacios en los que el sujeto despliega esa racionalidad en interacción comunitaria.

No parece, entonces, tan fácil cerrar el debate sobre el nombre de esta materia. Es más, atendiendo a la búsqueda de saberes transdisci-

plinares y de miradas holísticas, la discusión epistemológica y metodológica es una buena excusa para que la teoría revise y actualice sus postulados. Hay dos perspectivas teórico prácticas implicadas, la educativa y la comunicativa, y es imprescindible trabajar en común rompiendo barreras académicas e intelectuales que lastran este empeño: "No se trata de establecer una nueva disciplina, una nueva taxonomía, otro lugar acotado y parcelado del conocimiento en el que comunicadores y educadores vamos a luchar por obtener más cuotas de influencia o de competencia académica. Se trata, eso sí, de diseñar un espacio de reflexión crítica, análisis y acción común" (Fontcuberta, 2000:33). En este sentido parece razonable utilizar prioritaria e indistintamente los términos de educomunicación o educación en materia de comunicación (EMC) porque permiten incorporar esa sinergia comunicativa entre lo personal, lo mediático y lo social. Según García Matilla (2002): "La educomunicación aspira a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad. Asimismo, ofrece los instrumentos para: comprender la producción social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación".

Una historia de historias

La historia de la Educación para la comunicación, como toda historia, tiene muchos principios. Solemos recurrir a las declaraciones de organismos oficiales para situar los marcos institucionales que respaldan las actuaciones en este ámbito Así, en la declaración de Grunwald de 1982 la UNESCO oficializó la necesidad de que los sistemas políticos y educativos promovieran ante sus ciudadanos una comprensión crítica del fenómeno de la comunicación. Desde entonces, las recomendaciones han ido creciendo y haciéndose más completas a medida

en que ha ido evolucionando la presencia de las tecnologías en nuestras vidas. La Comisión Europea, el Consejo de Europa y la ONU (Alianza para las Civilizaciones) han apoyado un desarrollo mundial, coherente y sostenible en educación mediática. Algunas instituciones han diseñado instrumentos consensuados como el "curriculo de formación del educador en medios y alfabetización comunicativa" de la UNESCO, la Carta Europea para la Alfabetización Mediática y el apoyo de la Alianza de Civilizaciones en la Educación en Medios mediante congresos y publicaciones. Estas iniciativas apuntan hacia un marco internacional de sociedades del conocimiento. La Declaración de Praga (2003), La Proclamación de Alejandría acerca de la "Alfabetización Informacional y el Aprendizaje de por Vida" (2005) así como la Agenda de París para la Educación en Medios (2007) la Declaración de Lima (2009), la Declaración de Paramillo (2010), la Declaración de Braga (2011), la Declaración de Maceió (2011) la Declaración de Fez (2011) o la Declaración de La Habana (2012), concretan esta línea y requieren estrategias e investigaciones comunes para conseguir un verdadero cambio social (Masanet y Ferres, 2013).

Sin embargo, no estaría de más recordar que estos puntos de partida solo inauguran una etapa más en la tarea de educar para comunicar. "No nos engañemos -dice Carbonell (2000:5)- al menos en Pedagogía se inventa muy poco". Tal y como sostiene Vygotski, llamamos creatividad a nuestra capacidad de reestructurar lo viejo para construir lo nuevo. Por ejemplo, en los años veinte del pasado siglo, Célestin Freinet introduce una imprenta en el aula a través de la cual dinamiza el conocimiento para la expresión y la vida de sus alumnos. Treinta años más tarde, Lorenzo Miilani incorpora el periódico en las aulas de Barbiana como medio para estudiar geografía o historia y como objeto de discusión y conocimiento en sí mismo. ¿Cuántos principios más se podrían contar de esta historia si conociéramos otras prácticas educativas y otras reflexiones no escritas?

La convergencia de organismos internacionales en la tarea ilumina e impulsa el trayecto que muchas otras personas han transitado con sus teorías y prácticas educativas innovadoras ya sea desde el anonimato o desde el reconocimiento. Aparici y García Matilla

(2008), Ferrés (2008), Pérez Tornero (2000), Miralles (2003), dan cuenta de los avances que se han producido en España en torno a lo que se ha llamado Educación en materia de Comunicación comunicación, Educomunicación o, más recientemente, Alfabetización mediática Aguaded (2011). Unos avances que se han beneficiado de las interpelaciones internacionales pero que se han sustentado sobre todo en el trabajo e investigación de campo de educomunicadores que muchas veces han nadado a contracorriente de las instituciones escolares y de las administraciones. En cualquier caso, la actual urgencia de una multialfabetización crítica y liberadora sólo describe un momento y un contexto. Al margen de las características específicas de los lenguajes de cada época, la necesidad de que esta educación emancipatoria se produzca, es tan vieja como las preguntas de por qué, para qué, y cómo educar.

En lo que respecta a su integración curricular del sistema educativo español, las enormes posibilidades de la EMC no han jugado precisamente a su favor De hecho, siempre ha resultado una materia incómoda. Cuando en 1990 se abordó la reforma educativa a partir de la LOGSE se produjo una disonancia entre el discurso institucional que reconocía la importancia de educar en comunicación social y el escaso reconocimiento y concreción de las prácticas docentes destinadas a tal fin. Destaca la oportunidad que se perdió al no incluir la educación en materia de comunicación como un área transversal dentro del primer índice de materias reconocidas por la ley (Area, 1998; Equip Contrapunt[28], 1994). Fue el esfuerzo del profesorado, de asociaciones y grupos interesados en la alfabetización audiovisual, en el uso de la prensa en las aulas, en el análisis crítico de los mensajes de los medios y en las nuevas formas de expresión lo que impulsó el acceso de estos contenidos a los diseños curriculares. Pero fue como si entraran por la puerta de atrás y enseguida tropezaron con importantes barreras: falta de recursos y de formación del profesorado y una excesiva reducción de los

28. El Equip Contrapunt (Medios de Comunicación en el Aula – País Valenciano) estaba integrado por Ricard Fuertes, Juan Gómez, Rafael Miralles y Lluís Miquel Segrelles.

temas tratados a una perspectiva meramente instrumental, que no se ha ido resolviendo en las sucesivas reformas educativas (García Matilla y Aparici, 2008). De todas las trabas existentes, hay una especialmente significativa: la dificultad de delimitar los contenidos de la materia: "El obstáculo más visible radica seguramente en dotar de un sentido conceptual con coherencia a un campo que cubre una gama tan amplia y tan diversa de formas, prácticas y producciones (…) La solución más frecuente en la escuela ha consistido en no dar ninguna solución. Otros han optado por permitir un uso esporádico —sin contextualizar, sin perspectivas— o, incluso, el de parcelar algún conocimiento particular y plantearlo como una asignatura más" (Equip Contrapunt, 1994:87). Que la educación en comunicación sea más difícil de sistematizar que otras materias trasversales como la educación para la paz, la educación para la salud o la educación para el consumo tiene una razón principal. La EMC no sólo es materia especializada por propio derecho, sino que su presencia permite informar la enseñanza de todas las áreas en un proceso continuo y dinámico. Es, según una afortunada expresión del Equip Contrapunt, "una transversal de transversales".

Asumir la complejidad como proyecto educomunicativo

La dificultad de acotar los límites de la EMC demuestra que es necesario cambiar un paradigma curricular cerrado, parcelado e impermeable por uno flexible, globalizado y abierto a otros entornos y tiempos de aprendizaje: "Una explícita transversalidad es la que moviliza a los saberes indispensables, que son aquellos que no siendo funcionalizables, son socialmente útiles, pero no son tampoco saberes temáticos, pues operan unas veces sustentando y otras subvirtiendo los saberes temáticos" (Martín Barbero, 2003:30). Por eso no deberíamos gastar tantas energías en domesticar este área de conocimiento como en aprovechar su indisciplina para aproximarnos a la lógica de una educación basada en los saberes indispensa-

bles para comprender y transformar nuestro mundo. Para Morin (1999) estos saberes son siete: Combatir la ceguera del conocimiento con la autocrítica constante, articular un conocimiento pertinente y multidimensional, aprender sobre la condición humana, concebir una identidad terrenal, afrontar las incertidumbres y enseñar la comprensión y la ética del género humano. Según Morín son los saberes que pueden promover una inteligencia general, un conocimiento capaz de referirse a lo complejo incluyendo lo parcial en un contexto más amplio. En suma, una inteligencia capaz de gestionar la incertidumbre y convertirla en posibilidad de vida común y esperanza.

Obviamente este es el componente utópico que también puede compartir una educación en comunicación, algo irrenunciable si nuestra apuesta se inscribe en el ámbito de la pedagogía crítica y los procesos dialógicos y cooperativos de aprendizaje. Si eludimos dicho componente, podemos caer fácilmente en la rutinaria asignación de parcelas temáticas y redundar en los esquemas de enseñanza instrumental. Pero si lo asumimos como horizonte de nuestro hacer teórico y práctico, convertiremos la EMC, como transversal, como optativa, como taller, como tema, como ámbito de investigación, de discusión o de encuentro comunitario, en una oportunidad para una auténtica educación para la ciudadanía. La labor en el estado actual de la educación formal es introducir los contenidos y las prácticas de la educomunicación tendiendo puentes entre las diferentes asignaturas, procurando generar grupos de trabajo y de investigación transdisciplinar y trabajando conjuntamente con los demás agentes educativos. Esto exige un cambio de mentalidad respecto a los discursos y prácticas hegemónicas sobre enseñanza–aprendizaje. Cambio que requiere en el terreno específico de la formación docente sobre comunicación una revisión metodológica que "prime lo implicativo sobre lo explicativo" (Ferrés, 2000:23).

Martín Barbero (2003:30-33) sintetiza en tres dimensiones los saberes indispensables para abordar la comunicación del presente siglo: los saberes lógico-simbólicos, los saberes históricos y los saberes estéticos. Los primeros hacen referencia a la multiplicidad de símbolos y de información, de lenguajes y de escrituras hipertex-

tuales; los saberes históricos buscan recuperar la memoria, construir narrativas plurales que recuperen el pasado del que está hecho el presente; finalmente, los saberes estéticos son saberes de la sensibilidad, lo expresivo, lo corpóreo, lo emocional, polisémico y polifónico. La EMC puede abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus contenidos atendiendo a estas dimensiones desde el imperativo ético de una educación participativa y crítica. El universo comunicativo en el que se inscriben docentes y alumnado no va a dar tregua en cuanto a posibilidades creativas y tensiones estructurales. Hay que abordar educativamente un proceso de mulialfabetizaciones que no sólo afectan a los códigos formales sino a sus connotaciones políticas, económicas, sociales y culturales en un sentido amplio El concepto de competencia comunicativa y dentro de él, el de competencia mediática es en este sentido muy relevante (Ferrés, 2007). Este último aspecto se refiere a una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes en el plano comunicativo que contribuyen a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y las ciudadanas, así como su compromiso social y cultural en un contexto digital. Competencias en definitiva que aborden las dimensiones del lenguaje, la tecnología, la ideología y valores, la producción, la recepción y la estética a través de las mediaciones cognitivas y emocionales.

Es evidente pues que el actual reto de la educomunicación pasa por desarrollar su cometido en el marco de la cultura participativa, compaginando el espíritu crítico y estético con la capacidad expresiva, el desarrollo de la autonomía personal con el compromiso social y cultural. Pero su sentido está relacionado con la transformación constante de la realidad mediática, con lo cual también habrá que revisar continuamente las aproximaciones educativas al mismo. Hoy se habla de alfabetización digital o de multialfabetizaciones pero el fin de la educación sigue siendo el mismo: hacer frente a la complejidad, compaginando la potenciación de la cultura participativa con el desarrollo de la capacidad crítica. Por eso los contenidos de la EMC nunca están cerrados como tampoco sus objetivos o el perfil del alumnado al que se dirige. La educación mediática debería ser patrimonio de toda la ciudadanía, no sólo de los niños y de los jóvenes, de ahí que

su definición no esté pensada para una edad específica, sino para un continuo proceso de aprendizaje. En definitiva cuando hablamos de educomunicación aludimos a un espacio de adquisición y confrontación de conocimientos marcado por la realidad poliédrica y mutable de las formas de comunicación humana. Un margen donde desarrollar competencias comunicativas para ser, para aprender y para convivir en un entorno movedizo pero con vocación planetaria.

Bibliografía

ALONSO, A. (2004). *Los medios en la Comunicación Educativa. Una perspectiva sociológica*. México, Universidad Pedagógica Nacional.

AREA, M. (1998). "La educación para los medios de comunicación. Apuntes para una política de integración curricular". *Revista de Medios y Educación. Universidad de la Laguna,* número 7

CARBONELL, J. (2000): "La memoria, arma de futuro", prólogo en *Pedagogías del Siglo XX*. Barcelona, Cisspraxis.

EQUIP CONTRAPUNT (1994). La prensa, la gran olvidada. *Cuadernos de Pedagogía,* número *227*, pág. 83-87.

FERRÉS, J. (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós.

FERRÉS, J Y PISCITELLI, A. (2012) "La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores", Comunicar, vol. XIX, número 38, pp. 75-82.

FONTCUBERTA, M. (2000). "Medios de comunicación humana y sociedad del conocimiento". *Comunicar*, número *14*, 25-34.

GARCÍA MATILLA, A. (2002). *Educomunicación en el siglo XXI. http://www.uned.es/ntedu/asignatu/7_Agutin_G_MatillaI1.html* Consultado el 15/9/2011.

GARCÍA MATILLA, A. Y APARICI, R. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid, De la Torre.

LOZANO, M. FRANCISCO, A. TRAVER, J Y GARCÍA, R. (2012): "Complejidad, educación y participación desde una perspectiva comunicativa", García Aretio, L (Ed): *Sociedad del conicimiento y educació*n. Madrid, UNED.

MASANET, MJ Y FERRÉS, J. (2013) "La enseñanza universitaria española en materia de educación mediática". Revista Communication Papers, No 2, Monográfico 1, pp. 83-90. Departamento de Filología y Comunicación de la Universidad de Girona. Recuperado el 15 del 9 de 2013 de: http://www.communicationpapers.es

MARGALEF, J. M. (1994). *Guía para el uso de los medios de comunicación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

MARTÍN BARBERO, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades, en *Revista Iberoamericana de educación*, *32*, 17-34.

MORÍN. E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. http://www.complejidad.org/cms/files/7saberes.pdf

UNESCO (1984): *La Educación en Materia de Comunicación*, París.

Ecosistemas de formación y educomunicación. Prácticas emergentes en el contexto universitario

Emilio Álvarez Arregui, Alejandro Rodríguez Martín
Universidad de Oviedo
Rosa García-Ruiz
Universidad de Cantabria

Resumen

Las universidades europeas se enfrentan actualmente a profundos cambios como respuesta a diferentes demandas sociales, económicas, culturales y laborales. Esto obliga a reflexionar sobre la propia formación que se imparte y las metodologías que se vienen empleando para adaptarlas, además, al Espacio Europeo de Educación Superior.

En este contexto se ha empezado a desarrollar un modelo que ha ido trascendiendo a otras universidades, implementando un modelo de formación ecosistémico transdisciplinares que tratan de adaptarse a los estilos de aprendizaje de los estudiantes; superar barreras espaciales y temporales entre asignaturas y titulaciones; incorporar a los profesionales de cada sector; fomentar el uso de las redes sociales y desarrollar el espíritu emprendedor en los estudiantes.

1. Introducción

Las instituciones de educación superior están diseñando escenarios de formación que den respuestas a las nuevas demandas de una Sociedad Global que muta constantemente por el espectacular desarrollo tecnológico que se viene dando en las últimas décadas. Este hecho ha generado una interdependencia entre tecnología, economía y educación que debe interpretarse desde la complejidad. En este contexto los ecosistemas de formación están emergiendo en distintos planos para responder a los retos políticos porque reflejan mejor las conexiones que establecen las personas con el medio natural, la realidad social, las estructuras racionales y las emociones.

Los ecosistemas de formación nos permiten diseñar espacios multidimensionales de aprendizaje abiertos al entorno desde los que se potencia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. En este marco los agentes educativos implicados desarrollan proyectos singulares, creativos, innovadores y emprendedores.

2. Fundamentación teórica

La importancia creciente de los ecosistemas de formación y la educomunicación son dos realidades que se están incorporando con fuerza en la sociedad actual porque se acomodan perfectamente a la emergencia de una ciudadanía que tiene una nueva percepción del espacio, del tiempo y de la acción. Esta situación es producida ante el avance exponencial de la tecnología y la comunicación, dos hechos que han pasado a formar parte del proceso educativo por la relación estratégica que se establece entre el contexto, la educación y la misma comunicación tal como vienen resaltando distintos autores a lo largo del tiempo, véanse Bertalanffy (1982), Bronfenbrenner (1987), Habermas (1989), Morín (1990), Dimitrov (2001), Ferrés, Aguaded y García Matilla (2012) y Aguaded (2013), entre otros.

En esta experiencia queremos enfatizar el potencial de los ecosistemas y la educomunicación cuando se interpretan de manera estra-

tégica como una alianza con un alto potencial en la construcción de la competencia mediática desde una perspectiva de cambio cultural. La integración consciente de los entornos educativo y comunicativo en la ecología universitaria a través de proyectos marca un punto de inflexión de imposible retorno en la forma de entender la teoría, la práctica y el arte de la formación en el desarrollo de aprendizajes mediados por la tecnología educativa.

3. Descripción de la actividad realizada

El modelo que estamos construyendo entre diversas universidades (Universidad de Oviedo, Universidad de Cantabria, Universidad de Sevilla, Universidad del Algarve en Portugal) tiene como objeto desarrollar las competencias genéricas y específicas de los estudiantes a través del desarrollo de proyectos, promover el desarrollo profesional docente y transferir conocimiento a la sociedad en sus diferentes sectores productivos.

Esta propuesta tiene como ejes básicos la Competencia Mediática, la Gestión, los Recursos y el Entorno lo que conlleva una reestructuración y una reculturización de hondo calado porque toma como referencia la experiencia acumulada en los modelos presenciales y virtuales y los integra en un Ecosistema de Formación.

El modelo se inspira en las organizaciones que aprenden (Senge, 1990) destacando como principios básicos de su diseño y funcionamiento la racionalidad, la flexibilidad, la permeabilidad, la colegialidad, la profesionalidad, la multidisciplinariedad, la autogestionabilidad, la creatividad, la inclusión, la transferibilidad y la complejidad, optimizando los recursos docentes disponibles y adecuando las modalidades de enseñanza necesarias a un entorno de aprendizaje globalizado. Este modelo se perfecciona constantemente, es decir, es capaz de descubrir nuevas ideas, de integrarlas y de transformarlas orientándolas hacia sus objetivos tiene capacidad de aprender, de mejorar y de crecer dentro y fuera de la institución que le sirve de referencia.

4. Estructura, metodología y recursos

La construcción del ecosistema es el resultado de plantear y planificar una estructura de referencia lo suficientemente flexible y dinámica que se perfecciona continuamente, se apoya en un diagnóstico de los recursos disponibles en cuanto a los elementos físicos (instalaciones, herramientas, conocimiento, saber hacer…), los elementos humanos (perfiles de profesores, de estudiantes y de profesionales así como de asesores de centros de innovación) y la financiación con los que podremos contar a lo largo del curso académico. A continuación detallamos las fases que lo integran.

Fase I: Planificación y Diagnóstico inicial

La planificación previa del espacio presencial y virtual nos permite economizar recursos y promover la participación e interrelación organizando actividades entre profesionales y estudiantes de diferentes titulaciones donde se comparten tiempos y espacios. El campus virtual es objeto de especial atención de ahí que en la planificación y en el diagnóstico inicial tengamos presentes aquellos recursos gratuitos existentes para incorporarlos al ecosistema (xing, skype, youtube, flick…), aquellos disponibles en las aulas y, también, retomamos el conocimiento adquirido en otros proyectos en los que hemos participado.

En esta primera fase se preparan todos los instrumentos lo que nos ayuda a determinar las necesidades de asesoramiento y el impacto de nuestra intervención educativa (hábitos de estudio, competencia comunicativa y mediática, estilos de aprendizaje, de conocimientos previos...).

Fase II: Diseño del contexto de formación

El diseño se articula alrededor de dos espacios, el virtual y el presencial y a manera de ejemplificación presentamos los módulos básicos con los que trabajamos en las asignaturas:



- *Módulo de Información.*
- *Módulo de Autogestión del Aprendizaje.*
- *Módulo de Apoyo al Aprendizaje.*
- *Módulo de Comunicación.*
- *Módulo de contenidos teóricos.*
- *Módulo de prácticas.*
- *Módulo de Mejora Continua.*

Fase III: Despliegue del modelo de aprendizaje

La puesta en marcha del modelo se realiza a través de cuatro sistemas: registro e información; tutoría y asesoramiento; relaciones y comunicación; autogestión del aprendizaje. El equipo que coordina el proyecto dedica un tiempo de las primeras sesiones del curso a familiarizar a los estudiantes, profesorado y profesionales con la estructura y contenido del campus virtual, con el manejo de las herramientas disponibles y con los cuatro sistemas, lo que exige una mayor implicación y compromiso que otras propuestas más lineales.

Se valora la creatividad, la innovación, la coherencia, la colaboración, el trabajo en equipo, la presentación de información en múltiples formatos, la grabación de simulaciones, la participación de profesionales externos, el uso de las redes sociales, la utilización de dinámicas colaborativas, la evaluación de la actividad...

Fase IV: Evaluación para la mejora

Tal y como apuntamos, se dedica un módulo a la mejora continua donde se muestras las evaluaciones que realiza el alumnado de la práctica docente; las opiniones públicas que realizan sobre las metodologías que se van utilizando y, también, la comparación entre el diagnóstico inicial y la situación a final.

Fase V: Investigación del impacto

Con la intención de conocer la efectividad del Ecosistema de formación realizamos investigaciones periódicas utilizando metodologías cuantitativas y cualitativas con la intención de conocer la satisfacción de los usuarios en relación al diseño del entorno de trabajo presencial y virtual (Álvarez Arregui y Rodríguez Martín 2010), en estilos de aprendizaje (Álvarez Arregui y Rodríguez Martín, 2011), en la profesionalización de los docentes y estudiantes, en la utilización de los recursos y en la proyección institucional (Álvarez Arregui y Rodríguez Martín, 2012) y en el marco curricular (Álvarez Arregui y Rodríguez Martín, 2013a,b) entre otras.



8. Valoración

En general, los resultados indican que los estudiantes consideran mejores docentes a aquellos que plantean sus clases como ecosistemas de formación, que establecen un buen equilibrio entre los contenidos teóricos, prácticos y profesionales; se esfuerzan en que sus alumnos comprendan los contenidos que les transmiten fomentan el interés por las asignaturas que imparten y promueven la colaboración, la creatividad, el espíritu emprendedor, la competencia mediática y las visiones ecosistémicas.

Las evaluaciones institucionales de los estudiantes a los profesores que desarrollan este modelo se han incrementado con relación a las del resto de sus colegas y, en los dos últimos años, los estudiantes han concedido las valoraciones más altas de la Facultad en las titulaciones en las que se ha aplicado.

Las dinámicas de grupo, las videoconferencias a través de skype y el trabajo con profesionales dentro y fuera de las aulas tienen altas valoraciones y se incrementan aun más cuando generan redes trabajo colaborativo que integran las aportaciones de diferentes colectivos (estudiantes, profesorado, profesionales externos, políticos...). Cuando se adopta este planteamiento, los estudiantes apoyan la evaluación continua si sus docentes tienen más en cuenta los contenidos, las competencias genéricas desarrolladas, el grado de implicación y la autoevaluación de su propio esfuerzo.

A pesar de que los resultados avalan el modelo también muestran limitaciones que aconsejan profundizar en la mejora de la fase de diagnóstico inicial y en la de impacto. También se hace necesario seguir profundizando en los sistemas de apoyo y promover cursos de formación especializada a medida que se va implementado el ecosistema.

9. Bibliografía para saber más

AGUADED (2013). El programa "Media" de la Comisión Europea, apoyo intenacional a la Educación en Medios. *Comunicar,* 40, 7-8.

ÁLVAREZ ARREGUI, E. Y RODRÍGUEZ MARTÍN, A. (2010). La perspectiva de los estudiantes sobre la asignatura de Organización y Gestión de Centros Educativos planteada como ecosistema básico de formación. *XI Congreso Internacional de Instituciones Educativas*. Cuenca, España.

ÁLVAREZ ARREGUI, E. Y RODRÍGUEZ MARTÍN, A. (2011). Aprender a emprender en la Universidad del siglo XXI con Ecosistemas de Formación blended-learning. *X Simposio Iberoamericano en Sistemas, Cibernética e Informática (CISCI 2011)*. Orlando, Florida, EEUU.

ÁLVAREZ ARREGUI, E. Y RODRÍGUEZ MARTÍN, A. (2012). Ecosistemas de Formación Emprendedores. Una alternativa para la mejora de la docencia y el desarrollo profesional. *Revista de Organización y Gestión de Centros Educativos* (93) (1) Enero y Febrero (31-33)

ÁLVAREZ ARREGUI, E. Y RODRÍGUEZ MARTÍN, A. (2013). *Gestión de la Formación en las Organizaciones desde una perspectiva de cambio. Principios básicos y estrategias de intervención*. Oviedo: Ediuno.

BERTALANFFY, L. (1989). *Teoría general de sistemas*. Madrid. FCE.

BRONFENBRENNER, U. (1987). *La Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidos.

DIMITROV, V. (2001). Learning Ecology for Human and Machine Intelligence. Consultado el día 14 de diciembre de 2011. Disponible en: http://www.zulenet.com/vladimirdimitrov/pages/LearnEcologyHuman.html

FERRÉS,J.; AGUADED, A Y GARCÍA MATILLA, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Icono 14,* 3 (10), 23-42.

HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de acción y racionalización social. II. Crítica de la acción funcionalista*. Madrid: Taurus.

MORIN, E. (1990). *Introduction à le pensé complexe*. Paris: ESF.

SENGE, P.M. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. N. Y. Dobuleday.

EJE 6

Activismo y participación en contextos educomunicativos

Teléfonos inteligentes y adolescentes argentinos

Fernando Raúl Alfredo Bordignon
Universidad Pedagógica de Buenos Aires/UNLu

Abstract

El desarrollo actual de la sociedad de información está marcado por un continuo y fuerte crecimiento de los usuarios de terminales móviles de comunicaciones de voz y de datos. Los adolescentes representan un sector especial de consumo intensivo de servicios de red a través de sus pantallas personales. El jugar, navegar, acceder a distintos contenidos o relacionarse con pares ya no se restringe a los hogares o a los cibercafés; la calle ya se ha configurado como el nuevo espacio donde éstos jóvenes entran en diálogo con el mundo digital mientras se desplazan.

La telefonía móvil sobre teléfonos inteligentes ha abierto nuevos escenarios de uso intensivo de acceso a servicios de información, de relación entre pares y de organización. Hoy las pantallas móviles son los espacios de interacción por defecto, para nuestra generación de adolescentes. Hace un par de años atrás, algunos gobiernos que decidieron implementar el modelo 1 a 1 se preguntaban cómo y cuál iba a ser el reemplazo de las netbooks personales y a qué costos. A este problema, una parte de su solución podría haber llegado y son los teléfonos inteligentes. Aparatos, que hicieron su aparición de la mano de los padres y del mercado tecnológico, hoy se están ven-

diendo de manera acelerada a lo largo del planeta. Por ejemplo, en Argentina en el año 2012 el mercado de aparatos móviles indicaba que el 41% pertenecía a la categoría inteligentes, proyectando llegar al 55% a fines del año 2013; por otro lado y de forma complementaria, el 59% de los aparatos móviles vendidos disponen del sistema de acceso a la red WiFi.

Esta comunicación aborda el tema de las pantallas móviles en adolescentes, en particular sobre los aparatos denominados teléfonos inteligentes. En una primera parte se da cuenta, a partir de presentar una serie de números e indicadores, de cuan masivo y asentado está el fenómeno en estudio a nivel mundial y especialmente en Argentina. En una segunda parte, a partir del análisis a una encuesta realizada a cincuenta jóvenes adolescentes argentinos se reflexiona acerca de sus representaciones, usos, preferencias y costumbres vividas a través de sus pantallas móviles; con la finalidad de tender puentes para contribuir a la cultura de la participación a través de prácticas educomunicativas.

"Imagen y poder": diálogo con la plaza (parte textual)

Roberto Aparici, Ana Sanchez Zarco, Valeria Levratto
UNED, Facultad de Educación

Abstracts

Maratón educativo en protesta: esta es la idea de la #UnienLaCalle, que el pasado 8 de marzo ha unido las experiencias y saberes de distintas Universidades para luchar a favor de una enseñanza pública de calidad. La presente comunicación quiere evocar aquella jornada dando voz múltiple a una de las numerosas clases que se han ofrecido en los espacios públicos de Madrid. La capital logró perfilarse como "ciudad de aprendizaje", creando una nueva arquitectura del conocimiento favorecida por la participación de la ciudadanía, permitiendo la generación de reflexiones puestas en común, conflictos y filias en los diversos diálogos con pretensiones de validez entre las personas.

El objetivo de la comunicación es ofrecer un documento, que de manera transversal, pueda ofrecer el espacio de reflexión sobre "Imagen y Poder", que convirtió a la Plaza de Lavapiés en un aula sin muros. En ella, algunos docentes de la Facultad de Educación de la UNED que organizaron la clase, llamaron la ciudadanía a la participación a través de dinámicas prácticas de análisis de imágenes, y en la cual el debate propuesto hizo que la idea de "tod@s aprendemos con tod@s" se materializara de forma vivencial. Haciendo hincapié

en los vínculos entre comunicación, imagen y poder, la experiencia se fue desarrollando a través de breves pautas de análisis y lectura de cada imagen propuesta. El debate surgió rápidamente, realizando lecturas simultáneas entre tod@s, donde las emociones, junto con la gramática de la imagen, se comentaban y vivían.

Con la idea de que el todo creado en conjunto es mayor que la suma de sus partes individuales, se presenta aquí una producción audiovisual que a través de su lenguaje brinda la parte icónica, emotiva y de debate en directo de la clase en la calle y, por el otro, se complementa con su parte textual que ofrece el marco teórico y metodológico de la misma. De esta manera se desea crear una experiencia educomunicativa que aspira a ser completa gracias al poder de los distintos códigos de comunicación y aportaciones heterogéneas, para así experimentar las distintas facetas de la creación.

Imagen y poder: diálogo con la plaza

Roberto Aparici, Valeria Levratto, Ana Zarco
UNED-Madrid

Resumen

Maratón educativo en protesta: esta es la idea de la #UnienLaCalle, que el pasado 8 de marzo ha unido las experiencias y saberes de distintas Universidades para luchar a favor de una enseñanza pública de calidad. La presente comunicación quiere evocar aquella jornada dando voz múltiple a una de las numerosas clases que se han ofrecido en los espacios públicos de Madrid. La capital logró perfilarse como "ciudad de aprendizaje", creando una nueva arquitectura del conocimiento favorecida por la participación de la ciudadanía, permitiendo la generación de reflexiones puestas en común, conflictos y filias en los diversos diálogos con pretensiones de validez entre las personas.

El objetivo de la comunicación es ofrecer un documento, que de manera transversal, pueda ofrecer el espacio de reflexión sobre "Imagen y Poder", que convirtió a la Plaza de Lavapiés en un aula sin muros. En ella, algunos docentes de la Facultad de Educación de la UNED que organizaron la clase, llamaron a la ciudadanía a participar a través de dinámicas prácticas de análisis de imágenes, y en la cual el debate propuesto hizo que la idea de "tod@s aprendemos con tod@s" se materializara de forma vivencial. Haciendo hincapié

en los vínculos entre comunicación, imagen y poder, la experiencia se fue desarrollando a través de breves pautas de análisis y lectura de cada imagen propuesta. El debate surgió rápidamente, realizando lecturas simultáneas entre tod@s, donde las emociones junto con la gramática de la imagen, se comentaban, analizaban y vivían.

Con la idea de que el todo creado en conjunto es mayor que la suma de sus partes individuales, se presenta aquí una producción audiovisual que a través de su lenguaje brinda la parte icónica, emotiva y de debate en directo de la clase en la calle y, por el otro, se complementa con su comunicación textual, que ofrece el marco teórico y metodológico de la misma. De esta manera se desea crear una experiencia educomunicativa que aspira a ser completa gracias al poder de los distintos códigos de comunicación y aportaciones heterogéneas, para así experimentar la riqueza de las distintas facetas de la creación.

Palabras claves: imagen, poder, participación, activismo, ciudadanía

1. Introducción

En la presente comunicación se quiere presentar la experiencia de una de las clases que se realizaron el pasado 8 de marzo de 2013 en Madrid dentro del movimiento de protesta la #UnienLaCalle; como parte esencial a esta comunicación escrita, se quiere ofrecer una comunicación audiovisual que sea su valor añadido, haciendo así hincapié en como una "píldora audiovisual" puede ser una válida y muy actual herramienta de divulgación científica igual que un texto (Vázquez Cano, 2013). En este caso con la idea de que el todo creado en conjunto es mayor que la suma de sus partes individuales, y que la lectura de un texto se puede hibridar con la visión de un documento a través de dos unidades tanto autónomas cuanto complementarias.

La divulgación científica se basa fundamentalmente en el texto escrito, sin tener en cuenta que los escenarios virtuales actuales, donde nos movemos y en los cuales se desarrolla el conocimiento,

utilizan códigos múltiples y no se alimentan del único formato de la escritura; por todo ello la intención es la de ofrecer una mirada sobre el objeto de análisis que pueda hacer comulgar dos lenguajes y códigos distintos; lejos de querer otorgar mayor importancia a unos o a otros, resulta preciso recordar que actualmente "podemos hablar de una nueva era de conocimiento: el «pensamiento visual»" (Pérez-Rodríguez, Fandos & Aguaded, en Vázquez Cano, 2013) y la necesaria inclusión de la parte icónica. visual y sonora en el protocolo científico.

2. Maratón educativo en protesta en una "smart city"

Prestemos ahora atención sobre el Maratón educativo en protesta, la idea de la #UnienLaCalle, que ha unido las experiencias y saberes de distintas Universidades para luchar a favor de una enseñanza pública de calidad; aquí se quiere evocar aquella jornada dando voz múltiple a una de las numerosas clases que se han ofrecido en los espacios públicos de Madrid. La capital logró perfilarse como "ciudad de aprendizaje", creando una nueva arquitectura del conocimiento favorecida por la participación de la ciudadanía, permitiendo la generación de reflexiones, puestas en común, conflictos y filias en los diversos diálogos con pretensiones de validez entre las personas.

El concepto de ciudad de aprendizaje, la "smart o digital city" en inglés, denomina ciudades donde su eficiencia es determinada por sus infraestructuras en unión con los recursos naturales, la participación y compromiso de la acción ciudadana y la generación de redes de colaboración. Estos modelos aspiran a la autogestión de la organización de la información y producción del conocimiento, ejercitando la creatividad ciudadana y permitiendo encuentros casuales con y entre las personas, para así multiplicar las oportunidades (AMETIC, 2013).

El escenario de ciudad inteligente en el cual se ha desarrollado la clase de la #UnienLaCalle fue parte de la propia dinámica de la acción: no había paredes que contuvieran el proceso de enseñanza-aprendiza-

je y en un caso como el de la UNED, se daba la excepción de lo presencial pero con la exclusividad de aulas-plazas, éstas últimas entre las más transitadas y características de Madrid, y a la vez el soporte de las Redes sociales, que gracias a ciudadanos y ciudadanas han prolongado simultáneamente la clase a los espacio virtuales.

La acción colectiva de indignación hacia "el estrangulamiento económico hacia el cual se está sometiendo a las Universidades Públicas desde el Gobierno Central", los distintos grupos universitarios se han movilizado con la idea de protestar y a la vez generar nuevos aprendizajes para crear aquel espacio de conciencia indispensable para la ciudadanía. Esta última, es necesario que siempre pueda conocer más la importante labor que se realiza día a día en las aulas universitarias para que sea "consciente de que no puede haber una sociedad democrática y avanzada sin una buena universidad, pública, accesible y sin discriminación alguna."

3. Taller de imagen en la #UnienLaCalle.

En la clase que aquí se describe, algunos docentes de la Facultad de Educación de la UNED, que organizaron la clase, llamaron la ciudadanía a la participación a través de dinámicas prácticas de análisis de imágenes para que el "tod@s aprendemos con tod@s" se materializara de forma experiencial.

Los acontecimientos de interés colectivo de aquellos días (la dimisión del Papa Benedicto XVI, la visita del Presidente Chávez a Argentina y los suicidios provocados por los desahucios) estaban, como siempre, generando una ingente iconografía sobre los hechos, con fotos en algunos casos muy impactantes, que se perfilaron como el punto idóneo de inicio para un análisis común de participa-acción. El tiempo y espacio de una clase en la calle son limitados así que hubo que reunir imágenes de comprensión colectiva rápida para que cada uno de los viandantes tuviese la posibilidad de entrar en el debate.

Haciendo hincapié en los vínculos entre comunicación, imagen y poder, la experiencia se fue desarrollando a través de breves pautas

de análisis de cada una de las tres imágenes propuestas, que se iban distribuyendo en formato impreso, al comienzo de cada pequeño taller.

La lectura de imagen, en la era digital, es algo primordial para que se puedan desarrollar ciudadanos y ciudadanas alfabetizados también a nivel audiovisual: debido a que "insisten en formar lectores de libros y además, espectadores de artes visuales, mientras que la industria esta uniendo los lenguajes y combinando los espacios" (Canclini, 2007, pág. 24), se quiso proponer este tipo de ejercicio colectivo para sensibilizar sobre una necesaria visualización comprensiva de las imágenes, que pueda ser crítica, consciente y constructiva, recordando que no existen imágenes neutras.

El código de las imágenes "mueven emociones inmediatas", mucho más que las letras de los textos al no necesitar una de-codificación tan profunda a nivel cognitivo además "despiertan emociones incluso antes de la comprensión porque generan un placer inmediato y son capaces de facilitarnos la comprensión de determinados hechos más complejos ofreciéndonos su visualización (Ferrés, 2000). Las ideas pueden verse como configuraciones de imágenes mentales (Castells, 2009, pág.191), debido a que las imágenes en primera instancia, pueden ser un testimonio muy verosímil y directo de la realidad, hasta llegar a entenderse como un "duplicado de la realidad misma".

Las escuelas y universidades deben por lo tanto actualizarse e incluir los códigos y los lenguajes de los medios como propios (imágenes, audios, etc) para poder conocerlos de manera analítica, permitir su total comprensión, de-construcción y así hacer frente de manera constructiva al constante bombardeo informativo audiovisual.

Los medios de comunicación hoy en día se caracterizan por ofrecer sobre todo hechos espectaculares capaces de vender y llamar la atención, y ellos "como el espacio donde se crea el Poder" (ibíd, 32) necesitan ser leídos de manera consciente y crítica.

Como ciudadanos de la era digital ¿sabemos entonces leer, interpretar y decodificar imágenes?.

En otra parte de la sesión de lectura se analizó una imagen propuesta por muchos periódicos, tanto españoles como extranjeros, en los días siguientes a las dimisiones del Papa Benedicto XVI, el pasado 28 febrero de 2013; se trata de una imagen tanto simple cuanto evocativa y simbólica.

Permitamos que sea la comunicación audiovisual de este escrito el espacio que para transmitir el instante y debate que el análisis denotativo y connotativo de la imagen creó en la plaza de Lavapiés, evidenciando que existe la posibilidad de realizar análisis que permiten la comprensión de la imagen de forma objetiva y nos ofrece herramientas de consciencia de lo que vemos, pero no hay universalidad de interpretación connotativa, siendo esta última influenciada de forma directa por variables culturales, sociales, etc.

Si bien existen una "cadena de significados flotantes" (Barthes, 1969) detrás de una imagen el lector o lectora pueden seleccionar algunos e ignorar otros, resulta interesante indicar un breve análisis denotativo que una profesora de Bachillerato de Artes ofreció, una vez terminada la clase, insistiendo en la necesidad del conocimiento de una gramática que no sea únicamente sobre el texto sino también de la imagen.

4. Un puente audiovisual

La pieza audiovisual que complementa esta comunicación escrita, se basó en unos archivos que se grabaron durante la jornada, simplemente para tener testimonio de aquel día y sin la intención ni el objetivo de una posproducción con fines educativos.

En un contexto educomunicativo se vive el imprevisto, el cambio, la sencillez y espontaneidad de las cosas, que tal vez son las que brindan autenticidad y aspiran a una creación que se alimente de creatividad y pensamiento crítico antes que cualquier otro medio.

Así nació el vídeo de la Unienlacalle, gracias al trabajo de un profesional experto en el sector, que junto con las ideas de los talle-

ristas, ha hecho posible la parte audiovisual y tal vez más emotiva de aquella jornada. Haciendo un homenaje al cine mudo y conectando el discurso analítico con la ironía del momento se ha creado algo que puede ser un válido aliado para clases educativas que traten el tema de construcción y lectura de la imagen, siendo a la vez testigo visual de un día de participa-acción ciudadana en un "aula" de Universidad.

Una plaza, en realidad transformada en aula, ha tenido el viento como repartidor de papeles y las niñas en triciclo como banda sonora, pero que ha sido lo que potencialmente puede ser: un ágora de conocimiento.

Bibliografia

APARICI, GARCIA MATILLA, (2008): La lectura de imagen en la era digital, Madrid: Ediciones La Torre.

BARTHES, R.(1969): La semiología. Buenos Aires:Ediciones Tiempo Contemporáneo.

CASTELLS, M (2009): Comunicación y Poder, Barcelona: Alianza.

FERRÉS, J. (2000): Educar en una cultura del espectáculo. Barcelona:Paídos

GARCÍA CANCLINI, N. (2007): Lectores, espectadores, internautas. Barcelona: Gedisa.

VÁZQUED-CANO (2013): "El videoartículo: nuevo formato de divulgación en revistas científicas y su integración en MOOCs" Comunicar DOI:10.3916/C41-2013-08

SMART CITIES (2012): Foro TIC para la sostenibilidad, Gobierno de España, Plan Avanza 2, Unión Europea; Ametic. Disponible en: www.ametic.es/DescargarDocumento.aspx?idd=4966 [Fecha de consulta 03/09/2013]

Comunicación, cultura y educación. La trama necesaria para recuperar sentidos

Bacher, Silvia.
Especialista en comunicación y educación
Periodista. Autora de "Tatuados por los medios"
Fundadora de Asociación Civil "Las Otras Voces"

Aquel día vi morir un saber
Michel Serres, *Realidades*

En el presente trabajo nos proponemos ahondar en la legitimación de los modos de construcción del conocimiento y la participación en la escuela. Es Michel Serres (1983: 84) quien nos ayuda a describir la tensión que se da en el aula al describir el dilema que surge entre los pescadores de altura y un inspector que, al descubrir que las cartas marinas y los instrumentos de navegación que se les habían asignado para navegar se encontraban en "demasiado buen estado", interpela a los pescadores para saber cómo se las arreglan sin utilizarlos. El capitán responde "imagínese un campo sin mojones indicadores. Acaso algún campesino se equivocaría al ir a visitar la granja de al lado?" y concluye "la pregunta ni se plantea. Se aprenden las respuestas al mismo tiempo que se aprende a caminar, a hablar o a ver."

Esta interpelación puede asimilarse a la tensión que atraviesa la escuela ante el avance del entorno virtual. El debate que plantea la pregunta de Serres sobre por qué un saber inspecciona al otro, lo controla, tiene poder para sancionarlo y hacerlo obedecer, se actua-

liza ante la dificultad de muchos docentes de discutir con los saberes que ingresan al aula de mano de las pantallas. Poco espacio queda para la reflexión en este ámbito, acción necesaria para comprender e incidir en toda transformación.

Por fuera de las paredes de la escuela, siguen escuchándose voces antitéticas: por un lado están "aquellos que, como Nicholas Carr, plantean que Internet de por sí nos torna más superficiales, y posturas absolutamente favorables, como la de Kevin Kelly, que plantea que Internet es un sujeto inteligente que se ha autonomizado y que crece por sí sólo." (Pulfer, 2013) o la de Steven Johnson quien sostiene que la cultura popular está volviéndose intelectualmente más exigente a causa del consumo de videos juegos, sitcoms e Internet que expone a los sujetos a variables y dimensiones que pueden resultar intelectualmente nutritivas." (Johnson, 2001: 21)

Opuestas, las gramáticas de la escuela y de las pantallas, posiciona a los docentes en protagonistas de luchas que se dirimen en el orden de lo cultural, lo social y lo económico. A pesar de la trascendencia del debate, si bien desde el estado se les entregan pantallas, no se les garantizan herramientas teóricas ni argumentativas con las cuales librar dichas batallas ni para comprender la dimensión del cambio que se atraviesa ni aún para incidir en éste teniendo el derecho a la comunicación en el centro de la escena

La tecnología apasiona

Un equipo de científicos de la Universidad Libre de Berlín que busca vincular el uso de redes sociales y activación cerebral descubrió que los comentarios positivos y "Likes" que uno recibe de sus amigos al publicar un comentario o foto en Facebook activa la misma zona cerebral de placer (el núcleo accumbens) que se estimula con el dinero, la comida y el sexo.

Este estudio podría explicar, al menos en parte por qué Facebook tiene más de mil millones de usuarios, lo que lo convertiría en el

tercer país del mundo en cantidad de habitantes después de China e India.[1] Tal vez entre sus líderes podría señalarse a Justin Bieber, quien sumó 56 571 716 personas a las que "les gusta", Lady Gaga, sumó 59 075 858 o Katy Perry con 57 067 254. Cada uno tiene más seguidores que la población de Alemania, Turquia, Sudafrica Canadá, Argentina o Egipto.

Si pensamos en la fuerte impronta que imprime un nombre a toda persona, es posible pensar que el tercer entorno impacta en la construcción de la identidad; hay un niño libanés llamado Google, una niña canadiense a la que le pusieron Vista y un chico chino bautizado con una simple, pero significativa @ Por ejemplo, el matrimonio de Estados Unidos, eligió llamar Hashtag a su beba nacida a fines de 2012, en honor al símbolo (#) utilizado en Twitter para las etiquetas. Incluso en Israel trascendió el caso de una niña inscripta como Like, en alusión al característico botón de Facebook.

Frente a este panorama, la sensación de muchos docentes se asimila a la angustia "de hallarse ante una nueva tierra firme y empantanado en una vieja ciénaga," (Latour, 1998: 83) LA escuela debe reaccionar dado que "La crisis de la cultura letrada es un dato y no una hipótesis" (Beatriz Sarlo, 1991).

La escuela aburre

Según un informe reciente, aunque la tasa neta de matrícula en la educación primaria en Argentina es del 99%, Argentina es uno de los países de la región con más baja tasa de graduación en el secundario, y sólo un 43 % de los estudiantes accede al título. Nuestro país, se ubica detrás de Perú y de Chile, con un 70% de alumnos que completan sus estudios secundarios; de Colombia (64%); de Bolivia, (57%); de Paraguay (50%), y de Ecuador (48%). La matrícula en el último año de la secundaria es sólo un 48% de la matricula en el sexto grado de la escuela primaria y la tasa de graduación -que mide

1 Según el sitio http://www.socialnomics.net/

cuántos jóvenes se gradúan a la edad normal requerida - es de sólo un 43%5 (UNESCO 2010). Los datos indican claramente que una cantidad importante de jóvenes que entra a la escuela secundaria en la Argentina experimenta retrasos y termina por abandonarla

En la Argentina 1.202.915 jóvenes entre 18 y 24 años que no han terminado el secundario y, aunque varios de ellos aún estudian, muchos nunca no lo terminarán. En tanto que el 70% de los jóvenes no tiene trabajo estable ni protección. (Smitmans, 2012) La ampliación de la matricula de acceso, no se condice con la permanencia de los y las adolescente en el sistema educativo. Sin embargo, lo novedoso radica en las causas que ellos aducen. Diferentes estudios, entre ellos el recientemente publicado por Siteal, ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?, señala que "las dificultades económicas, la discapacidad y los problemas de oferta van perdiendo centralidad, mientras que el desinterés o desaliento por la actividad escolar cobra una importancia cada vez mayor a tal punto que se ubica en primer lugar." El desinterés por estudiar aquello que la escuela propone, la mirada desencantada son expresiones frecuentes en boca de adolescentes que no encuentran su lugar en las aulas.

Un ejemplo claro de esta transformación y sobre todo de la urgencia en la necesidad de pensar hacia dónde (y cómo) vamos, se ve en los resultados acerca de los motivos que señalan los más jóvenes sobre el sentido de la escuela.

Resulta fundamental comprender los procesos que estamos viviendo para revertir la situación e incidir para evitar que los más jóvenes sean meros consumidores ante el avance tecnológico. Es necesario pensar estos escenarios que generan nuevos retos, oportunidades y conflictos no sólo al sistema educativo sino a la sociedad en su conjunto dado que provocan la irrupción no sólo de tecnología sino de aspiraciones sociales, utopías y desafíos.

En este sentido, es necesario entonces "considerar las circunstancias en las que se puede esperar que los cambios que conllevan los procedimientos de escritura y producción de imágenes puedan influir en el modo en que argumentamos, demostramos y creemos" dado que "la escritura y la visualización por si mismas no pueden

explicar las transformaciones de nuestras sociedades científicas, pero pueden ayudar a hacer esta situación agonística algo más favorable" (Latour, 1998: 83)

El cambio es irreversible. Cada día ingresa a las aulas (y en muchos casos como dijimos las abandonan) un nuevo ser humano que "no tiene el mismo cuerpo, la misma esperanza de vida, ya no se comunica de la misma manera, ya no percibe el mismo mundo, ya no vive en la misma naturaleza, ya no habita el mismo espacio" (Serres, 2013:22) a pesar de lo cual la escuela secundaria, se rige, con planes de estudio que datan, en muchos casos, de medio siglo. Sin embargo, la escuela no puede hacerse cargo de esta transformación en soledad, debe contar con instituciones, académicos, políticas que la fortalezcan y sin lugar a dudas debe escuchar las voces de este nuevo ser humano para poder recuperar su sentido.

La sociedad demanda. Las políticas corren desbocadas

Nos preguntamos si la escuela, único ámbito que reúne niñas, niños y jóvenes de nuestro país para promover el acceso al conocimiento y al pensamiento, tiene respuestas y en qué medida las TIC ayudan a encontrarlas.

Atravesamos un cambio de época, inmersos en escenarios de conflictos, de luchas que se dirimen en el campo de la cultura, de la economía, de lo social.

La crisis de la educación nos muestra que tanto la escuela como institución, como la figura del docente como autoridad parecen diluirse entre escaramuzas de las que no logran salir airosos. Esta figura del docente "proveedor", anclada aun en una institución concebida en la modernidad, supo ser la brújula que guió a generaciones hacia un norte certero. Sin embargo, el quiebre de aquellas certezas, las transformaciones de diverso orden que se dan a partir de la globalización y el desbocado crecimiento de la tecnología, ponen en cuestión no sólo sus saberes sino su propia función al frente del aula. El nuevo entorno lo compele a reconocer que "no hay ignorante

que no sepa una infinidad de cosas y toda enseñanza debe fundarse en este saber, en esta capacidad en acto" (Rancière, 2007:9)

Deleuze es terminante en su descripción cuando señala que "los ministros competentes no han dejado de anunciar reformas supuestamente necesarias. Reformar la escuela, reformar la industria, el hospital, el ejército, la prisión: pero todos saben que estas instituciones están terminadas, a más o menos corto plazo. Sólo se trata de administrar su agonía y de ocupar a la gente hasta la instalación de las nuevas fuerzas que están golpeando la puerta. Son las sociedades de control las que están reemplazando a las sociedades disciplinarias." (Deleuze, 1991)

Como vemos el escenario es complejo y el mercado se filtra en medio de las fisuras, mientras en países como Tailandia todos los estudiante ya han recibido su iPad, en América Latina, se multiplican los modelos 1 a 1, que consisten en la distribución de equipos de computación portátiles a estudiantes y a docentes en forma individual, de modo que maestros y alumnos tienen acceso personalizado, directo, ilimitado y ubicuo a la tecnología de la información. Lo hacen al mismo tiempo y quedan todos vinculados entre sí y con otras redes en un tiempo que excede el de concurrencia escolar. Según las proyecciones del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) el número de escolares cubiertos por programas de un computador por niño aumentará en la Región de los 2.799.591 millones actuales a 43.050.739 millones en 2015.[2]

Estos modelos, llegan de la mano de un mercado, ávido por saturar aulas de pantallas, y de políticas públicas que buscan disminuir la brecha digital sin darse el tiempo de pensar el cómo, el para qué y el "de la mano de quien". Miles de docentes reciben sus netbooks sin haber escuchado hablar sobre el derecho a la comunicación, las oportunidades que podrían ofrecer las pantallas ni las estrategias que podrían permitir fortalecer la adquisición de saberes con la llegada de éstas a la escuela. Los riesgos a los que se ve expuesta la escuela

2. Experiencias 1 a 1 en América Latina Seminario Internacional Experiencias 1 a 1 Nacionales RELPE Serie Seminarios – 2011 http://www.oei.es/modelo1a1.pdf

pública, si no se ofrece resistencia a estas iniciativas sin planificación, es alertado en duros términos desde la pedagogía crítica, "Si los multimillonarios de derecha y los apóstoles del poder de las corporaciones se salen con la suya, las escuelas públicas se convertirán en "zonas muertas de la imaginación", reducidas a espacios anti-públicos que embestirán el pensamiento crítico, la alfabetización cívica y la memoria histórica." (Giroux, 2013)

Es Martin Barbero (2009) quien nos presenta una paradoja contemporánea, al identificar que "la técnica -que fue durante siglos considerada como mero instrumento o utensilio, es decir, algo desprovisto de la menor densidad cognitiva- ve ahora transformado su estatus radicalmente, pasando a constituirse en dimensión estructural de las sociedades contemporáneas a la vez que se llena de densidad simbólica y cultural. Y mientras eso sucede, la política está viviendo un proceso inverso: el que fue uno de los ámbitos más llenos de densidad simbólica, pues configuraba el modo de construir ciudadanía y de tejer el lazo social, se ha transformado en los últimos treinta años en un saber-hacer predominantemente técnico, es decir, en un saber instrumental del que desaparece la densidad ideológica y simbólica, es decir su capacidad de convocar, y de hacer sentirse junta a la gente." Es desde esta paradoja donde la escuela puede retomar el debate de su transformación, mutación que construirá en conjunto con los diversos colectivos que la conforman, dado que, los caminos propuestos desde los supuestos "expertos" no han cuajado en ella.

La comunicación y la educación: derechos entramados

Las pantallas son grandes escuelas, construyen agenda y promueven creencias, actitudes y conductas. En la impronta de simplificación que las caracteriza, suelen exhibir a las TICs como fetiches propuestos como tablas de salvación, vía expedita para lograr la escuela en tiempos del tercer entorno. Por ejemplo, una nota del periódico inglés The Telegraph interpela al lector con un título pro-

vocador, "Conozca al nuevo maestro de su hijo: el iPad" y remata con un copete no menos desafiante: ¿Es realmente un mundo feliz, o la puerta de entrada a la indolencia, la adicción y la disminución de las habilidades sociales y cognitivas?"

Otro ejemplo es el presentado en una nota que señala las contradicciones en las que nos movemos, cuenta que "Profesionales de mega compañías de Silicon Valley como Google, Apple, Yahoo y Hewlett-Packard entre ellos el director de tecnología de eBay mandan a sus hijos a una escuela del sistema Waldorf -una filosofía educativa que se centra en la actividad física y el aprendizaje por medio de tareas creativas y prácticas- cuyas las principales herramientas educativas están lejos de ser de alta tecnología: lapiceras y papel, agujas de tejer y, de vez en cuando, barro. No se encuentra allí ninguna computadora. Ninguna pantalla. No están permitidas en las aulas y la escuela incluso desalienta su uso en el hogar dado que este enfoque sostiene que las computadoras inhiben el pensamiento creativo, el movimiento, la interacción humana y la concentración.

Vivimos en un tiempo de información fragmentada, de segmentación y velocidad. Si "consumimos" a los adolescentes que, en muchos casos, nos muestran las pantallas pensaremos que son violentos, adictos, apáticos y sin compromiso social, etiquetados sin densidad ni singularidad que logre darles identidad. Los adolescentes que suelen mostrarnos, ocultan en el reverso la etiqueta indeleble del estigma. Herman van Praag, psiquiatra estadounidense apeló a una palabra nueva, "Nosologomanía", que podría definirse como la manía de etiquetar. La utiliza para criticar la manera en que la psiquiatría moderna está creando palabras para definir etiquetas que refieran a nuevos "desórdenes" mentales.

En la misma línea, en América Latina, un grupo de profesionales reunidos en el colectivo Forum Infancias y la Asociación Sociedades Complejas, aboga por el fin de etiquetamiento de niños y jóvenes ante casos como el Trastorno por déficit de atención conocido como ADD, señalan que "hay una multiplicidad de 'diagnósticos' psicopatológicos y de terapéuticas que simplifican las determinaciones de los trastornos infantiles y regresan a una concepción reduccionista de las

problemáticas psicopatológicas y de su tratamiento". Son enunciados descriptivos que se terminan transformando en enunciados identificatorios. Sostienen que la construcción de la subjetividad necesariamente refiere al contexto social e histórico en que se inscribe y que es un derecho de los niños, los adolescentes y sus familias ser escuchados y atendidos en la situación de padecimiento o sufrimiento psíquico.

El recurso de etiquetar como vemos no es exclusivo de las pantallas (ni siquiera de la escuela), pero es a través de ellas que el fenómeno de alimentar el etiquetamiento, se potencia, multiplica, inhibiendo la singularidad y la riqueza del pluralismo.

No hay respuestas dadas, ni abordajes sencillos, por eso, la pregunta que debería formularse es para qué, de qué modo, en qué medida incorporar las TIC – puerta de acceso a lo nuevo- al aula. Su acceso no debería estar centrado en las máquinas como instrumento sino en la comunicación como derecho. Si pensamos los modos en los cuales la educación puede promover la construcción de ciudadanía y la participación juvenil en el tercer entorno, hemos de tener en cuenta la complejidad de sociedades que trascienden y constituyen las instituciones educativas.

Es menester señalar que en tanto ciertos individuos se desarrollan cuidados por ámbitos más o menos acogedores, en hogares, clubes, escuelas; otros lo hacen sometidos a desinhibidas violencias sociales y responden con la única moneda que la sociedad les ha mostrado. Todos tienen algo en común: buscan su lugar en el mundo. Y su lugar debería tener que ver con modos de participar en la construcción de ciudadanía concebida como el "ejercicio de una práctica indefectiblemente política y fundamentada en valores como la libertad, la igualdad, la autonomía, el respeto a la diferencia, la solidaridad, la tolerancia y la desobediencia a poderes totalitarios," (Gentili, 2000) que hoy, una vez más, está en profunda transformación.

El derecho a la comunicación, la libertad de expresión y el acceso a la información son la clave del por qué incorporar las pantallas a la escuela.

La sociedad les reclama a los jóvenes lo que no les ha dado, o acaso ¿se promueven espacios en los cuales ellos puedan manifes-

tarse? ¿se estimulan prácticas de ciudadanía desde la infancia? Y más aún si desearan manifestarse y eventualmente resistir a aquello que consideran injusto, ¿sabrían cómo hacerlo? ¿quién los ha introducido en el mundo de participación? ¿la familia hostigada por el entorno pauperizado en economía y en valores? ¿la escuela cada vez más pobre en recursos simbólicos y reales? ¿La televisión cada vez más monopolizada, generalmente ciega, sorda y muda a la problemática y la participación de niñas, niños y jóvenes? ¿O Internet, a quien diversos autores reclaman que es el espejo de una juventud cada vez más desmovilizada aunque parezca más conectada?

Es necesario promover desde la escuela espacios de participación que promuevan la formación de una ciudadanía participativa, que promueva la convivencia, el respeto por uno mismo y por los demás, con respeto por las diferencias, donde haya espacio para la construccion de múltiples sueños e ideales, con la palabra como estrategia contra la agresividad por lo diferente. Espacios de participación donde no se admitan etiquetas, pero sí múltiples preguntas para conocer la diversidad.

Como hemos visto, el horizonte de la escuela, no puede estar puesto en la tecnología como salvadora sino en la necesidad de educar ciudadanos autónomos, portadores de herramientas capaces de leer, producir, participar, argumentar, analizar la infinita información a la que están expuestos. Ciudadanos libres educados e informados, iniciados en el camino de la emancipación desde la primera infancia.

Bibliografía

MARTÍN-BARBERO, JESÚS (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación. En SAN MARTÍN ALONSO, A. (Coord.) Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía high tech [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 10, nº 1. Universidad de

Salamanca en http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf

DELEUZE, GILLES (1991) "Posdata sobre las sociedades de control", en Christian Ferrer (Comp.) El lenguaje literario, Tº 2, Montevideo. Ed. Nordan

FREIRE PAULO (2008) Pedagogía del oprimido, Buenos Aires, Siglo XXI editores

GRAEBER, DAVID (2012) "Dead Zones of the Imagination HAU: Journal of Ethnographic Theory: 105-128, en Giroux Henry (2013) When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto en: http://www.truth-out.org/opinion/item/18133-when-schools-become-dead-zones-of-the-imagination-a-critical-pedagogy-manifesto

JOHNSON, S. (2011): Cultura basura, cerebros privilegiados. Barcelona: Egedsa

LATOUR, BRUNO (1998) "Visualización y cognición: pensando con los ojos y con las manos" en La balsa de la Medusa, Nro 45/46, Madrid, Visor

RANCIÈRE, JACQUES (2003): El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual, Barcelona, Laertes

SARLO, B. (1991) "Un debate sobre la cultura. Modernidad y postmodernidad", en Revista Nueva Sociedad, n. 116, Noviembre diciembre, Caracas, NUSO

SERRES, MICHEL (2013) Pulgarcita, Buenos Aires, Fondo De Cultura Económica.

—— (1983) Realidades, en Serrres y otros, Doce lecciones de Filosofia, Madrid Granica ediciones

URRESTI MARCELO (2008) Ciberculturas juveniles, Buenos Aires, La Crujía Ediciones

Documentos

SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA (SITEAL) (2013) Dato Destacado 28 ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?

RELPE (2011) Experiencias 1 a 1 en América Latina Seminario Internacional Experiencias 1 a 1 Nacionales Serie Seminarios http://www.oei.es/modelo1a1.pdf

UNESCO (2010), "Global Education Digest 2010. Comparing Education Statistics Across the World", UNESCO Institute for Statistics, Montreal, Canada en Millán Smitmans, Patrcio (2012) La exclusión social de los jóvenes en Argentina: características y recomendaciones, Pontificia Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires" en http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo83/files/38-_Mill-n_Smitmans.pdf

Entrevistas

DIÁLOGOS DEL SITEAL, Junio 2013, Conversación con Darío Pulfer, La irrupción de las nuevas tecnologías en el escenario educativo latinoamericano en http://redesoei.ning.com/video/presenta-ci-n-delibertic-por-dar-o-pulfer

Acción social y comunicación contra-hegemónica. Una mirada al 15M desde la Comunicación/ Educación

Ángel Barbas Coslado
UNED

Abstract

En los últimos años se viene percibiendo un clima social caracterizado por el agotamiento de los modelos sociales, culturales, económicos y educativos, que hasta hace bien poco eran aceptados y considerados como válidos por la mayoría de la población. Los modelos vigentes parecen haber agotado todas las posibilidades a la hora de generar alternativas y nuevas respuestas ante los desafíos de la sociedad del siglo XXI. Asimismo, se percibe un ambiente de desilusión y de indignación ciudadana, así como el descrédito generalizado hacia las instituciones, unido al reclamo de transformaciones en nuestro sistema económico y de participación en el sistema político por parte de la ciudadanía. Ante esta situacion, han surgido movimientos ciudadanos que están impulsando importantes transformaciones en diferentes ámbitos sociales. Es el caso del Movimiento 15-M, surgido en España en el año 2011, que ha conseguido aglutinar a distintos colectivos para desarrollar otras dinámicas sociales alternativas a las hegemónicas.

En esta comunicación pretendemos analizar algunas de las experiencias concretas que se han desarrollado a partir de las movilizaciones del Movimiento 15-M en España para mostrar cómo están emergiendo otras formas de organización colectiva y otras prácticas de comunicación/educación que podrían llegar a generar profundas transformaciones sociales. Para ello dividiremos estas experiencias en dos grandes grupos. En primer lugar, nos detendremos en algunos de los proyectos surgidos a partir de reivindicaciones sobre problemas específicos como son: el desempleo y la precariedad laboral, la falta de transparencia de las instituciones públicas, la participación política de la ciudadanía o la defensa de los servicios públicos a través de diferentes acciones. En segundo lugar, analizaremos la estrategia de contrainformación y el proceso de concienciación que está desarrollando el 15-M a través diferentes medios de comuniación de creación propia – un periódico, una radio, una televisión y diferentes sitios web – así como la forma en la que se están utilizando y el tipo de contenidos que se difunden a través de dichos medios. Tras el análisis de estas experiencias y de su impacto en las redes sociales realizaremos una reflexión en torno a la influencia que los modelos y las prácticas del Movimiento 15-M pueden estar teniendo para generar procesos de cambio social.

"De las redes a las calles, de las calles a las aulas: una nueva identidad en la colaboración"

Alicia Elisa Blas Brunel, Jose Manuel Aguilar Ramírez, Rosario Neira García
UNED

Resumen

Afirmaba Marc Guillaume, que «cuanto más interactivo se es, menos se existe». Estas palabras representan la antítesis de la experiencia sobre la que reflexionamos en esta comunicación; pues parten de una concepción del «ser» y del «existir» definida desde el super-individualismo que la decadencia del sistema capitalista lleva a revisar; y que la realidad empírica cuestiona todos los días.

Desde cierta perspectiva, incluso pueden verse los ataques del neoliberalismo posmoderno, como los últimos estertores de un cuerpo casi muerto, infectado por un virus incurable: «la cultura de la participación».

La sociedad del siglo XXI ha empezado a gestar en sus calles y plazas, virtuales y físicas, la alternativa: una transformación completa, consecuencia y origen de una mutación identitaria, incluso neurobiológica, del ser humano, que posiblemente no tenga marcha atrás.

La crisis omnipresente, aunque reducida a lo económico por la mayoría de los mal llamados medios de comunicación, en realidad

extiende sus ramas en todos los campos de la sociedad contemporánea, y, recalando en nuestras aulas, se refleja en los enfoques mercantilistas que se intentan implementar de manera suicida.

Pero incluso el apocalipsis puede tener una lectura positiva, si reconocemos las oportunidades que se abren con el cambio de paradigma enseñanza/aprendizaje que demanda un alumnado incapaz de aceptar contenidos prescriptivos cerrados, y valoramos la potencia emancipatoria de la Multitud.

La respuesta a la ¿auto?-destrucción inminente, podría pasar por integrar, de forma crítica y consciente, en los planteamientos educativos, las prácticas asamblearias que de manera espontánea surgen/irrumpen en los movimientos de acción colectiva. Reconociendo que las redes sociales y la tecnología 2.0., abren un campo lleno posibilidades, en el que se desvanece la frontera entre identidad individual y social, jerarquía, autoría y propiedad, para dar paso a un fluir de interacciones co-creativas, que (re)orientan y (re)definen nuestro presente y futuro.

Palabras clave: colectivismo, activismo, interactividad, participación, mutación

1. Introducción: el origen de la enfermedad. «Libertad, igualdad y... ¡Propiedad! (También ¿intelectual?)»

> «La cooperación lubrica la maquinaria necesaria para hacer las cosas y la coparticipación puede compensar aquello de lo que tal vez carezcamos individualmente. Aunque inserta en nuestros genes, la cooperación no se mantiene viva en la conducta rutinaria; es menester desarrollarla y profundizarla (…) La modernidad puede reprimir y distorsionar nuestra capacidad de vivir juntos, pero no puede borrar esta capacidad. Como animales sociales somos capaces de cooperar más profundamente que lo que el actual orden social imagina».
>
> Richard Sennett, *Juntos: Rituales, placeres y política de cooperación*, 2012.

Decía Marc Guillaume (1989) que «cuanto más interactivo se es, menos se existe». Estas palabras representan la antítesis del plantea-

miento en el que se basa esta reflexión; pues parten de una concepción del «ser» y del «existir» basada en una idea del ser humano que la actual crisis del capitalismo financiero nos lleva a revisar; y que, afortunadamente, la realidad empírica cuestiona más a menudo de lo que podría esperarse.

Numerosos ejemplos pueden confirmar esto. Empezando por el propio origen de una comunicación como esta, que ha sido en sí misma el resultado y conclusión de un proceso de colaboración entre diferentes individualidades, que se enriquecieron mutuamente gracias a la interacción y el intercambio de opiniones que permiten las tecnologías 2.0. y en las que quedó claro que «no se puede concebir ni definir el Mismo sino en relación con el Otro, con la multiplicidad de otros…» (Vernant, 2001: 37).

En ese aspecto, un momento como el actual, en el que las creencias y valores que han sustentado la sociedad occidental desde hace siglos se muestran cada día más frágiles y obsoletos, abre una fractura que cuestiona el origen y sentido último de muchas convenciones y prejuicios relacionadas con la identidad individual, el trabajo en equipo, la autoría artística y el sentido de la comunidad. Permitiendo la recuperación y renovación de experiencias que, aunque escamoteadas en gran parte por la historia, plantean vías alternativas sobre las que transitar tras el colapso. Ya que, por mucho que se hayan querido naturalizar muchas de ellas, no son sino el producto de un constructo ideológico, que como tal es producto de un contexto y una situación coyuntural cambiante.

Por ello nos pareció pertinente empezar la exposición de nuestras humildes conclusiones, haciendo un breve repaso de la evolución histórica que llevó a la situación actual.

Las narraciones míticas como elemento aglutinador de la visión y funcionamiento del mundo, han tenido históricamente una gran importancia para conseguir la autocomplacencia y el control sobre la población, tanto de la «polis» como del entorno más rural e interior. La sumisión ante el temor del poder de los «dioses» en la época griega, es un fiel reflejo de ello, que incluso lo podríamos extrapolar a nuestros tiempos; con el concepto de «Dios supremo» o el miedo

(temor) como herramienta de Des-conexión ciudadana ante posibles iniciativas de cambio por lo injusto de su realidad.

Por contra ya en el siglo XIX la tendencia en el pensamiento tiende a pasar a la acción: no tanto analizar la realidad sino hacer todo lo posible por cambiarla. La dialéctica como arma de cambio y lo material como objeto de cambio (lo espiritual deja de tener sentido).

Podemos hablar de dos concepciones de la vida, dos posicionamientos ante el devenir de los acontecimientos en nuestras vidas en sociedad, dos maneras de afrontar situaciones de crisis personal. Por un lado la concepción de todo está «pre-determinado», nada podemos hacer por cambiar las cosas y sólo debemos ser fuertes para conseguir afrontar las situaciones que se nos presenten. Y por otro lado, la visión contraria a la existencia de leyes universales y la existencia del azar o hechos fortuitos, donde el ser humano tiene algo que aportar en el camino de la vida.

En la era Post-desarrollista nos encontramos con un enfoque dinámico de la evolución, donde se centra en un proceso concreto dejando de lado enfoques universales. Hablamos de posibilidades abiertas e históricas, con amplio potencial dejando de lado el producto único. Y sobre todo un aspecto esencial: lo colectivo, lo colaborativo, la acción individual en función del bien grupal, la transparencia total.

2. Análisis de la realidad: «al borde del colapso»

> «Cuando la peste se establece en una ciudad, las formas regulares se derrumban. Nadie cuida los caminos; no hay ejército, ni policía, ni gobiernos municipales; las piras para quemar a los muertos se encienden al azar, con cualquier medio disponible. (...) Entonces las casas se abren (...)».
>
> Antoine Artaud, "El teatro y la peste", *El teatro y su doble.*

La crisis omnipresente, aunque reducida a lo económico por la mayoría de los mal llamados medios de comunicación, en realidad

extiende sus ramas como una verdadera peste, en todos los campos de la sociedad contemporánea, y, recalando en nuestras aulas, se refleja en los enfoques mercantilistas que se intentan implementar de manera suicida. Ello nos lleva a apostar en la educación por ideas, que pueden verse como necesarias contribuyentes del cambio que provoque la catarsis o el reseteo que necesitamos.

Cuando existe una tensión constante entre lo que pensamos o ideamos y la realidad existente, produce la necesidad de crear formas para afrontar y resolver la variedad de situaciones en las que se pueden encontrar estas contradicciones. Más concretamente, podemos ejemplarizar con la descoordinación de ritmos entre lo que nuestros jóvenes aprenden de forma «involuntaria» fuera de sus centros educativos y lo que se les ofrece desde dentro.

La manera de afrontar y dar respuesta a estas preguntas en gran parte está mediatizada por la propia idiosincrasia del sistema, en el que se desarrolla nuestra sociedad. Un sistema donde lo material prima por encima de lo humano, donde lo superficial abarca gran parte de lo significativo de nuestra existencia, o donde las relaciones no dejan de ser CAMINOS con un fin último. En relación a ésto último, el educador o educadora debe tener una actitud crítica y desafiante, incluso nos podemos permitir afirmar que es necesaria una actitud REVOLUCIONARIA. Debemos dejar de entender este término como algo peyorativo y sólo centrado a un colectivo, línea de pensamiento o una concepción violenta. Debemos asociarlo a la valentía de ROMPER, CREAR, ARRIESGAR, CAMBIAR, PROVOCAR….desde la variedad de pensamientos, actitudes, conocimientos, e ir avanzando en mejoras educativas que se transformarán en sociales y comunitarias.

¿Qué hacemos? ¿Provocar la catarsis? ¿Incentivar cambios sustanciales a pesar de que sean pequeños desde dentro?¿Romper con los estamentos históricos con nuevas formas de educar? El fomento de la ubicuidad en el aprendizaje se nos presenta como una opción viable en nuestros tiempos. Una educación que fomente la proactividad y donde el alumnado tenga la libertad de asociarse e interrelacionarse desde su la interconectividad constante en la que viven

gracias a sus «smartphones». No debemos dejar pasar la oportunidad de dar este paso, de fomentar el cambio social desde las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías y las redes sociales. Pueden suponer un enorme potencial a nivel social, formativo, educativo, y económico.

En la inmersión dentro de la RED nuevos conceptos están surgiendo para definir y explicar nuevas actividades, experiencias o fenómenos. Un buen ejemplo es el término EXTIMIDAD, que viene a significar «hacer externa la intimidad». Hace alusión a aquéllos que, de modo habitual, trasladan al contexto de la red social el conjunto de acontecimientos vitales que les incumben, redactando así una autobiografía en tiempo real. La conexión digital se hace social y a la vez imprescindible para el crecimiento personal. Las múltiples secuencias de nuestras vidas dejan de ser parte de nuestro interior y lo exportamos a espacios colectivos, donde nos exponemos con ingenua libertad. Recordemos el concepto de panóptico donde la vigilancia es ignorada pero existe, pero no sólo la sufrimos sino que además aportamos TODO desde una percepción idílica e ignorante así como irresponsable de nuestro espacio vital digital.

Ello lo observamos diariamente en la relaciones que se desarrollan dentro de la hiperconectividad, a nivel general, pero más aún entre nuestros adolescentes en su mundo de hiper redes en continuo flujo de información o DESinformación. Y que nos puede llevar a una intoxicación y un círculo de difícil manejo para alguien en proceso de crecimiento y de cambio psicosocial. Por otro lado, aunque este puede ser un riesgo de efectos nocivos no es conveniente centrarnos en lo distorsionador, sino en aquellos aspectos que favorecen la socialización y crecimiento personal.

Dentro del artículo Educación conectada: la escuela en tiempos de redes escrito por Carlos Magro, se afirma: «… la relevancia del "giro social" que internet ha experimentado en los últimos diez años. Una transformación que, recordemos, sólo acaba de empezar, pero que ya nos ha llevado desde una internet unidireccional, de unos pocos, publicitaria y principalmente de broadcasting a otra construida sobre la "democratización" de la producción y el acceso

a la información, basada en la participación y en la interacción constante y caracterizada por la conversación, el diálogo y la colaboración de muchos.»

¿Activismo, resurgimiento y evolución? La reconceptualización del término, sus implicaciones y desarrollo. Ha sido la gran red, de la mano de la inter-conectividad que posibilita, y su capacidad de encuentro, intercambio y organización, lo que ha permitido la gestación de este nuevo activismo, denominado ciberactivismo. Un ejemplo conocido a nivel mundial, y, para algunos considerado radical en sus actuaciones, se trata de Anonymous, autodenominado como movimiento de conciencia online. El activismo en la red, o como soporte para lograr la rápida expansión de la información. Otro buen ejemplo sería Wikileaks, con la filtración de numerosos documentos clasificados, que supusieron tensiones entre gobiernos de diferentes estados.

En varios países han surgido partidos que tienen la red como origen. Comparten una dinámica de funcionamiento, comunicación y toma de decisiones a través de procesos horizontales y abiertos. En los últimos años se ha achacado a los jóvenes de forma especial, la falta de interés por la política. Pero, no son acaso movimientos como el 15M o estos nuevos partidos políticos, los que muestran el cambio que empieza a gestarse en la sociedad, gracias al nuevo uso de Internet y la hiperconectividad de las redes. Hay una transformación en el modo de organización y actuación del activismo tal y como era entendido por la sociedad. Ha evolucionado tras sufrir lo que podría ser una «crisis existencial", para renacer transformada. Lo cual puede ser ejemplo a seguir por otros sectores base de la sociedad, (política, educación, economía) que deberían pasar por el mismo proceso de reconstrucción.

Recordemos la denominada como primavera Árabe. La organización a través de las redes y la difusión de información para el resto del mundo que no se encontraba físicamente allí, pero podía tener información sobre los hechos que estaban teniendo lugar. Todo a pesar de los infructuosos intentos por parte de los gobernantes de impedir que el mundo supiera que ocurría en sus países, llegando

incluso a intentar cortar o limitar la conexión a internet de sus ciudadanos, que a su vez se convierten en narradores en tiempo real de los acontecimientos como nueva forma de activismo mediante sus smarpthones.

3. Propuesta de actuación: «el apocalipsis como buena nueva. Un proyecto de colaboración»

Es verdad que estamos en un mundo lleno de peligros y en el que la decadencia y la corrupción avanza imparablemente. Pero como decía Nietzsche en Así habló Zaratustra «sólo donde hay sepulcros hay resurrecciones».

Desde esa perspectiva, incluso pueden verse los ataques del neoliberalismo postmoderno, como los últimos estertores de un cuerpo casi muerto, infectado por un virus incurable: «la cultura de la participación».

Un virus que por sí mismo no supone la salvación, pero que puede ser visto como el agente necesario de un salto evolutivo. Por ello, mientras se discute sobre la supuesta pérdida de valores como la privacidad, la colaboración, la implicación social o la comunicación, gracias a las redes sociales y a las tecnologías, y sobre todo a la forma de utilizarlas, se cambian las estrechas definiciones de estos conceptos. La sociedad del siglo XXI ha empezado a gestar en sus calles y plazas, virtuales y físicas, la alternativa a muchos de esas ideas muertas. Planteando una transformación completa, consecuencia y origen de una mutación identitaria, incluso neurobiológica, del ser humano, que posiblemente no tenga marcha atrás, y que hace que el apocalipsis pueda tener una lectura positiva.

Sólo reconociendo las oportunidades que se abren con el cambio de paradigma enseñanza/aprendizaje que demanda un alumnado incapaz de aceptar contenidos prescriptivos cerrados, podremos valorar la potencia emancipatoria de la Multitud. Y contribuir al desarrollo de una «cultura del bien común», construida sobre el colectivismo y la interactividad, que no constriña el desarrollo indi-

vidual; ya que no debe confundirse la Masa indiferenciada con la Multitud constituida y constituyente de diferentes.

Como dice Marga Padilla (2012) «es necesario entender la lógica de las redes, dentro y fuera de internet, porque en ellas se da un cambio en la distribución del poder, y la dificultad es que sólo lo puedes entender participando y estando dentro». Esa es la base de la interactividad. La creación consciente de un plus comunicacional complejo, que abra las interacciones existentes y promueve nuevas; ya sea en las tecnologías digitales, o en las analógicas

Por eso como hemos querido hablar «desde dentro», vamos a terminar nuestras exposición presentando un ejemplo concreto de esta pérdida de contornos definidos entre lo físico y lo virtual, lo lúdico y lo profesional, lo académico y lo recreativo, lo artístico y lo político, que se desarrolló el curso pasado; pero que este año continuaremos trabajando y perfeccionando.

La experiencia parte de un ejercicio transversal que por un lado, recorría y conectaba dos asignaturas impartidas en un mismo grupo de alumn@s en el Grado Superior de Arte Dramático (Especialidad Escenografía): "Pedagogía Teatral" y "Taller de Escenografía: Procesos de Colaboración I", la investigación teórica realizada a partir de ella por un grupo de estudiantes del Master de Redes Sociales y Aprendizaje Digital de la UNED para la asignatura Educación 2.0. (entre los que se contaba la docente encargada de la docencia de dichas asignaturas) y la participación de muchos de estos estudiantes y de la profesora en las actividades realizadas en uno los espacios híbridos más activos de Madrid, el Campo de Cebada. Concretamente formado parte del equipo artístico de la representación teatral del D. Juan de la Cebada 2012, un experimento de creación cooperativa e intervención arquitectónica-social que se llevó a cabo los días 31 de octubre y 1 de noviembre de 2012, para más de 600 personas en el Campo de la Cebada, La Latina, Madrid.

A partir de este análisis conjunto y combinado, hemos querido abrir una brecha en las categorizaciones estancas entre disciplinas, materias, individuos y estructuras espacio-temporales, desde una concepción híbrida de la enseñanza/aprendizaje, en la que pre-

sencialidad y virtualidad se articulan sincrónica y asincrónicamente deslocalizándolas de su servidumbre a un aula concebida como vehículo transmisor de contenidos y regida por la relación docente/alumn@, para transformarlas en talleres generadores de «encuentros», «serendipias» e «intercambios felices» entre iguales, «no-alumn@s»/«no docentes».

Con ello se consiguió «extender el aprendizaje» desde un planteamiento conectivista, que estimulara la curiosidad y el espíritu crítico en la vida cotidiana y en la práctica profesional; gracias al uso de las redes sociales y las aplicaciones móviles habitualmente utilizadas en sus actividades lúdicas y recreativas. Para ello se insistió en la importancia de desarrollar un sistema de investigación propio, personalizado y autónomo, al mismo tiempo que solidario, comunitario y abierto, que posibilite una verdadera «formación permanente» , que expandiera el «campo del aprendizaje» más allá de los tiempos estrictamente lectivos y de los reconocimientos externos, académicos o profesionales, para constituir un hábito vital interior. Para ello se diseñaron una serie de estrategias «retadoras» que fomentaran los intercambios y potenciaran las conexiones accidentales y los encuentros casuales; aprovechando la naturaleza rizomática, el componente participativo multidireccional de la Red 2.0., e incluso el llamado ruido informativo de Internet. Desarrollando un pensamiento complejo; «conectado» a todos los niveles: dentro de la cabeza de un@ mism@, como miembro de un grupo concreto, y finalmente, como parte de la red global que constituye el ecosistema humano.

4. Conclusiones: ¿señales de esperanza?

La respuesta a esa ¿auto?-destrucción inminente, que de otra forma sería casi inevitable, pasa por integrar de forma crítica y consciente en los nuevos planteamientos educativos, las prácticas asamblearias que de manera espontánea surgen e irrumpen en los movimientos de acción colectiva. Reconociendo que las redes sociales y la tecnología 2.0., abren un campo lleno posibilidades, en el

que se desvanecen las fronteras entre identidad individual y social, jerarquía, autoría y propiedad, para dar paso a un fluir de interacciones co-creativas, que (re)orientan y (re)definen nuestro presente y futuro, no sólo de manera negativa.

A pesar de las numerosas limitaciones de estas, y del control que ejercen, o pretenden ejercer, las grandes corporaciones y los gobiernos, la Red ha sido y es un espacio de encuentro, un lugar de organización y un laboratorio de ideas en el que seguirá resurgiendo el activismo como forma de rebelión ante lo injusto. La evidencia es clara: Las redes como paso previo para el activismo analógico, y para su proceso inverso; de la vida «real» a la vida «virtual». Pues dichas categorías estancas ya no existen y son numerosos los ejemplos de espacios híbridos de reunión comunitaria, en el que el tránsito entre lo virtual y lo físico se da de manera fluida y sin interrupciones.

Tampoco podemos olvidar que el hecho educativo es esencialmente un hecho comunicativo. Ambos procesos están ligados, y resulta inconcebible hablar de ellos como procesos diferentes. La educomunicación solamente puede ser entendida en un contexto de cambio cultural, interactivo y dialógico. No necesariamente dialéctico. Pero fundamentalmente, es un proceso social, realizado en comunidad; ya que los seres humanos somos individuos sociales por naturaleza. Por ello, ¿cómo negar la fuerza del colectivismo y su papel protagónico en la educación y en el funcionamiento de la sociedad? Como señala Kaplún en "Kaplún, intelectual orgánico. Memoria afectiva" : «El ideal del estudiante aislado y conectado a una máquina niega en los hechos el carácter social del aprendizaje. La navegación solitaria en las autopistas de la información no puede reemplazar el aprendizaje, que es esencialmente social».

Pero sin embargo, la experiencia en las red 2.0, cada vez está más lejos de suponer una navegación solitaria. Los conocimientos científicos más actuales han confirmado lo que siempre transmitió la sabiduría tradicional, y el arte ha explicitado. Por ejemplo, la red invisible que unen a los distintos seres humanos y que sienta las bases de la empatía. El director teatral Peter Brook declaró recientemente que con el descubrimiento de las neuronas espejo, las neurociencias

están empezando a comprender lo que el teatro había sabido desde siempre; por ejemplo el principio de identificación.

Los científicos lo están haciendo, ¿por qué no utilizar también dicha experiencia en nuestras aulas 2.0? Nuestra propuesta asume el reto del cambio del rol docente, aceptando el espíritu que, inevitablemente, el alumnado trae de las calles e integrándolo, como demanda, en el papel de diseñador de su propio proceso de aprendizaje. Proponemos que sean parte activa y creativa de una navegación sin metas preestablecidas, que gracias a una pedagogía híbrida y a la integración real de las TICs, expanda la enseñanza-aprendizaje más allá de las paredes de las aulas y del horario de apertura y cierre propio de un centro comercial. Pongamos los cimientos de una inteligencia colectiva, basándonos en la comunicación de igual a igual, esencial para una continua interacción; apoyándonos en la experimentación con enfoques horizontales, colectivos y colaborativos: ¡El viaje ha comenzado!

Bibliografía

CASTAÑEDA, L. (coord.). (2010). Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos. Sevilla: Editorial MAD. 1ª.ed.

GUILLAUME, M. (1989). La contagion de passions: essai sur l´exotisme intérieur. París, Plon.

KAPLÚN, G. (XXXX) "Kaplún, intellectual orgánico. Memoria afectiva" en Educomedia. Alavanca da Cidadania. O legado utópico de Mario Kaplún. Universidade Metodista de Sao Paulo-Catedra UNESCO.

LAFERRIÈRE, GEORGES (1997): La pedagogía puesta en escena. El artista-pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje. Ciudad Real: Ñaque Editora.

MAGRO, C. (2013). Educación Conectada: la escuela en tiempos de redes. En curso Educación conectada: la escuela en tiempos de redes Bajo licencia Creative Commons. (en línea) (fecha de con-

sulta: 13/09/2013). Disponible en http://www.slideshare.net/carlosmagro/educacion-conectada-la-escuela-en-tiempos-de-redes

PADILLA, M. (2012): El kit de la lucha en Internet. Madrid: Traficante de Sueños.

RANCIÈRE, J. (2003). El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual. Barcelona: Laertes.

SENNETT, R. (2012). Juntos: Rituales, placeres y políticas de cooperación. Barcelona: Anagrama.

SILVA, M. (2005). Enseñanza interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line. Barcelona: Editorial Gedisa. 1ª. ed.

VERNANT, J.-P. (2001). La muerte en los ojos. Figuras del Otro en la antigua Grecia. Barcelona: Gedisa.

ZAFRA, R. (2010). Un cuarto propio conectado. (Ciber)espacio y (auto)gestión del yo. Madrid: Fórcola Ediciones.

Educación on-line Masiva en Emprendimiento: La experiencia UNX, la comunidad Iberoamericana para el Emprendimiento"

Marta Cáceres Piñuel, Daniel Torres, Raquel Fernández, María Gibert, José Chamón
Centro Superior para la Enseñanza Virtual. Fundación CSEV.

Centro Superior para la Enseñanza Virtual

Desde 2011 …

- CSEV es una Fundación Privada
- Sin ánimo de lucro
- Inovación abierta en eLearning
- Vanguardia en la educación virtual tanto tecnológica como metodologica y de contenidos edcuativos
- Experimentación y pilotaje de proyectos de innovación educativa
- Centrada en la inclusión social a través de la educación y las ITCs

Prncipales herramientas:

- Construcción y desarrollo de herramientas tecnológicas y plataformas innovadoras
- A la vanguardia en nuevas tendencias educativas
- Centrado en dar respuesta a través de la educación a necesidades sociales : formación en emprendimiento, ciudadania digital, creación de empleo
- Promueve la colaboración público-privada en sus proyectos
- Ofrece evidencias y estudios de caso en experiencias de aprendizaje on-line y móvil, en diseño de programas y proyectos educativos incorporando las TICs, en colaboración con universidadades y corporaciones
- Apoyo a docentes para incorporación de tecnología en sus curricula y formación metodológica para nuevas experiencias educaticas on-line
- Ofrece a los estudiantes formas flexibles de aprender (Life Long Learning -LLL)

Breve Historia de la Educación Abierta (EA): De los REAs a los MOOCs

1994-95: Naciento del concepto Educación Abierta:(Objetos de aprendizaje. Hodgins,1994,Free Learning Open Source -FLOSS, (Wiley, 1994)

2001.-MIT Open Course Ware. (OCW)

2002.UNESCO. I International OER Forum. Definición Concepto "Open Education (OE) y Open Educational Resources (OER)":

"Provisión abierta/libre de recursos educativos, facilitada por las TIC, para consultar, usar y adaptar por parte de una comunidad de usuarios con fines no comerciales (Implica Contenidos de aprendizaje, herramientas y recursos de implementación)

2005.-OECD: Foro Internacional EA y OERs y publicación del informe "Giving education for Free. The Emergence of OER" (2007).

2008.- Declaración Cape Town sobre Educación en Abierto (OSI y Fundación Shuttleworth)

2008.- Experimentado Primeros MOOCs (Siemens y Downes .- Modelo Conectivista de MOOCs)

2011.-El año de los MOOCs: Innovación Disruptiva en la educación superior de Europa y Estados Unidos

¿Qué es un MOOC?

Un curso masivo abierto online es un tipo de curso online que tiene por objetivo una participación de gran número de estudiantes y ofrece libre acceso desde lun espacio web. Los MOOCs son un reciente fenómeno desarrollado destro del área de la educación a distancia, y el progreso de los principios de la Educación en abierto sugiere el uso de recursos abiertos en este nuevo entorno virtual.

Características básicas:

- Acceso abierto.
- Escalabilidad
- Modelo cMOOC/xMOOC

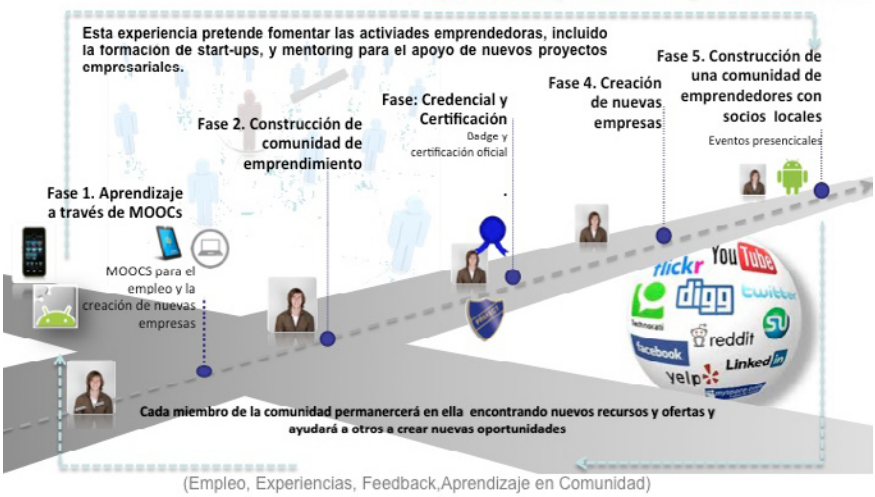
La experiencia UNX: Qué es?

Es una comunidad para el Emprendimiento en la Economía Digital que prueme la educación abierta y la colaboración on-line para emprendedores en España, Portugal e Ibero America.

- unX es una comunidad de aprendizaje para el emprendimiento a través de una plataforma educativa que permite además en intercambio social de experiencias y conocimiento.
- Es de ambito Iberomericano y esta disponible en español y portugúes

- Centrada en las necesidades de los estudiantes, desempleados y personas interesadas en mejorar su empleo.
- Adaptado a las necesidades globales y locales (a través de socios).
- unX es un entorno para los que ya han emprendido y tambien para personas que quieren hacerlo en el futuro en el ambito social, empresarial ó personal.

Itinerario de aprendizaje en unX: La comunidad iberoamericana para el emprendimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida



unX Objetivos y principios pedagógicos

Objetivo

Toma de conciencia e impulso de habilidades para el emprendimiento en la economía digital a través de un novedoso modelo educativo. Aprendizaje en comunidad Online (distribuido/decen-

tralizado/ entre pares) para aprender de una forma humana con el apoyo de la tecnología.

Pilares pedagógicos

- Educacion inclusiva para el desarrollo de una sociedad más creativa, participativa, y emprendedora
- Nuestra misión es identificar y desarrollar herramientas y metodologías para facilitar este proceso de impulso al emprendimiento teniendo en cuenta las necesidades y oportunidades de las personas y su entorno.
- Ofrecer a los estudiantes en sus entornos nuevas oportunidades adaptadas a los recursos locales donde habitan.
- unX ha sido creado para fomentar un desarrollo participativo a través de una comunidad práctica de emprendimiento. unX es un entorno abierto de aprendizaje que promueve la participación masiva.

Retos y herramientas & Sociales

- La metodología se basa en casos practicos denomidados retos, diseñados por el tutor, nombrado curador, y moderado y dinamizado por un facilitator, promoviendo la interacción de la comunidad para el fomento del conocimento colectivo. Los estudiantes por medio de herramientas sociales resulven los retos que componen los cursos (Foros, wikis,dinámicas entre pares…).
- Promoción del aprendizaje colectivo. Participantes comparten conocimientos y experiencias a través de foros y redes sociales.
- Los retos de aprendizaje promueven la participación y pretenden motivar el aprendizaje practico a través de dinamicas de juegos , actividades y otro tipo de recursos complementarios (videos, quizzes, ...)

Evaluación: Badge y Karma

- Un badge es una acreditación digital que atestigua la finalización de las tareas del curso o eventos relacionados. Estas insignias digitales pueden mostrarse en los perfiles digitales (facebook, Linkedin…) para atestiguar a través de este estandar visual la adquisición de ciestas competencias y habilidades. (OBI de Mozilla)
- La actividad realizadas en la comunidad se ve reconocida por el Karma. Una puntuación adquirida de forma colectiva que muestra a través de un marcador el nivel de interacción y compromiso del estudiante con la comunidad a través de un sistema abierto de votación.
- Curso 2013-14: Certificación Oficial académica ofrecida conjuntamente con universidades asociadas.

No es sólo una plataforma de MOOCs sino también una comunidad de conocimiento para el emprendimiento

¿Que pueden encontrar los emprendedores en unX?



Socios y Roles



MOOCs y más allá?: EL futuro del elearning

Fortalezas

1. Aprendizaje a lo largo de la Vida (LLL)
2. Inclusión Educativa
3. Recursos complementarios in-campus ("flipping the classroom")
4. Nuevos colectivos estudiantes off-campus(Profesionales, desempleados…)
5. Gratis
6. Flexibilidad en la formación permanentes (LLL)
7. Certificacion potencial (no gratuita)
8. Permite experiencias Blended
9. Acceso a formación universitaria de calidad para zonas aisladas y países en desarrollo

10. MOOCs añaden valor a las universidades(visibilidad, prestigio, potencial para aumentar los estudiantes …)

> Sobre MITx MOOCs: "…New e-learning models and technologies are bringing higher education its "most profound technological transformation in more than 500 years,"
>
> MIT President L. Rafael Reif. Fall 2012 inaugural address.

Debidades

1. No vinculación de estudiantes(media 90% abandono de MOOCs)
2. No creativo (Modelo Transmisivo tradicional)
3. Necesidad de experiencias mas individualizadas
4. Mas variedad, colaboración y aprendizaje colaborativo
5. Creacion de MOOCs es muy cara (50.000 - 1.000.000 $)
6. No se ha identificado un Modelo de Negocio
7. No existen estrategias políticas de apoyo
8. ¿Neocolonialismo de las Universidades mas prestigiosas?
9. Necesidad de MOOCS Multilingües
10. Learning Analytics (Análisis de datos en entornos educativos on line)

> Sobre revolución de los MOOC: "Over-expectations are the worst friends of learning thechnologies"
>
> Pierre Dillembourg. EPFL. Institute of Technology Lausanne.
> eMadrid Event June 2013

Retos

1. Metodología: Nuevos Modelos Pedagógicos

- Gamificación
- Aprendizaje entre pares
- Retos
- Experiencias blended(Flipped classrooms)

2. Profesores: el profesor se convierte en diseñador de itinerarios de aprendizaje
- Menos jerárquico
- Rol activo en la comunidad de aprendizaje
- Co-creador de contenidos en colaboración con alumnos
- Promueve la experimentación y la creatividad

3. Estudiantes: Más independiente proactivo y autónomo
- Alumnos a lo largo de la vida
- Aprendizaje flexible y adaptado a la vida de la gente

> Sobre oportunidades de educación abierta: "…we risk missing the transformative and innovative opportinities, Be it for imprpving teaching and learning …"
>
> Vijay Kumar. Openning Up Education 2007

El Futuro: Nuevos modelos de e-learning

1. Experiencias Blended (On-line y presencial)
2. Grupos más pequeños en grandes comunidades on-line
3. Creación de comunidades de Conocimiento: Comunidades profesionales online
4. Comunidades Globales/Clubs locales presenciales (Conectados a personas y recursos locales)
5. Certificacion (Presencial por examen. Modelo Sostenibilidad)
6. MOOCs más flexible, modular más corto, adaptado a la gente que trabaja.
7. Especialización hacia nuevas Audiencias: Long Life Learning, profesionales desempleados, Educación profesional y secundaria…)
8. Creacion de Espacios Abiertos y flexibles de aprendizaje (No solo LMS sino agregación de herramientas sociales para aprendizaje social abierto y creativo)
9. MOOCs Móviles y experiencias autogestionadas (Acceso a la formación desde el bus, el tren, viajes…etc. Gran oportunidad de acceso desde países en vías de desarrollo)

10. MOOCs+Comunidad: Tienen un gran potencial en áreas de conocimiento especificas: Estudios de caso(Economicas,Business Schools, Ciencias sociales…)

unX: Siguientes pasos motivando y conectando comunidades de emprendedroes desde su movil

unX:Conectando comunidades locales con colectivos de conocimiento

unX es una plataforma de innovación permanente que evolucionará en los próximos meses hacia los siguientes pasos:

- Networking y mentores (Nuevos socios Red Emprendia and Cerdierj en Brasil)
- Nuevos mecanismos de Certificacion
- Analiticas de elearning y emprendimiento
- Nuevas comunidades de profesionales(Colmenia)
- Dinamicas en pequeños grupos (Unhangout eventos)
- Comunidad global de emprendedores en el mundo de las apps y Club local de desarrolladores(MIN Proyecto)
- Multilingue (Español,Portugues,Ingles)
- Conectado con App Inventor Gallery
- Mas moódulos flexibles sobre habilidades empresariales
- Adaptado al perfil de usuario

Plataforma movil de MOOCs; "unX se mueve contigo"

'unX se mueve contigo' es la estrategia móvil de unX que permitirá :

- que la gente se conecte a unx y aprenda desde su dispositivo móvil (Tfno ó tableta) y aprenda dese cualquier lugar bus, tren, casa…
- Conecta a las personas con las comunidades y recursos locales (geolocalización),

- Apps conectadas con contenidos extras de MOOCs
- Apps off-line para poder acceder a contenidos sin necesidad de internet.
- Adaptada a teléfono sin internet para hacer la plafaorma accesible a paises en vias de desarrollo
- Perfil personalizado (preferencias, eventos…)

Proyecto colmenia: La primera Comunidad de Comunidades de aprendizaje

Comunidad de comunidades centrada en la experiencia de usuario. (Disponible a finales de octubre)

- La formación online actual tiende a estar fragmentada y centrada en las instituciones.
- Pasarela para conectar y aprender. Es transparente y transversal a todas las comunidades alojadas (unX, Weprendo, otras.).

Nuevas funcionalidades:

- Certificado unX.
- Pasarela de pago.
- Superbadge con itinerarios personalizados de aprendizaje.
- Formación por módulos.
- Experiencia Blended de formación.
- Integración de futuras plataformas: Por ejemplo: "Plataforma de la energía".

Nuevos diseños de itinerarios de aprendizaje: Visibilizando competencias con Super Badges

Super Badge:

- Unión de Badges generados por cursos, módulos o retos, participación en eventos locales, foros, concursos, etc.

- Los badges pueden ser de las diferentes plataformas dentro de "Colmenia".
- Se consigue al realizar un Itinerarios de aprendizaje o plan formativo sugerido para desarrollar nuevas competencias y adquirir nuevas habilidades.

Para gestionar los itinerarios de aprendizaje y conseguir una formación personalizada el usuario define:

- Su formación actual.
- Preferencias de competencias o habilidades que desea adquirir.
- La plataforma sugiere itinerario formativo.

RED UNX CRECE: Nuevos Proyectos y socios

- La comunidad latinoamericana de emprendimiento digital unX cuenta actualmente con más de 21.200 usuarios de más de 80 nacionalidades y 5 cursos abiertos.
- Nuevos cursos: App Inventor en portugués (14 de octubre), Emprendimiento social, otros.
- Premios unX:
  - Para que los emprendedores cuenten su experiencia.
  - Para fomentar la creación del contenido en unX.
- Presentación de unX en Brasil (Octubre – Noviembre).
- Impulso local.
- RedEmprendia se suma a la Comunidad.
  - Generación de redes de empresas y emprendedores: foros, base de datos…
  - Nuevos contenidos:
  - Información para emprendedores, convocatorias de ayudas, difusión de eventos, informes y datos de interés.
  - Buscador especializado de información sobre emprendimiento.

- Concursos de desafíos y retos empresariales enfocados al desarrollo de competencias y talentos - "Desafío Milenials".
- Servicios de asesoramiento y difusión de buenas prácticas.
- Generación de grupos de interés que aporten valor a los usuarios de perfil similar.

Generando nuevas comunidades temáticas: weprendo

Wireless Reach 2013: Plataforma Weprendo

- Inserción de nuevos cursos:
  - Curso de tecnología Alljoyn de Qualcomm.
  - Curso de tecnología Gimbal de Qualcomm.
- Experiencia Blended.
  - 3 Jornadas de formación presencial para los cursos de Vuforia, Alljoyn y Gimbal (a partir del 4 de noviembre).
- Próximo proyecto: Wireless Reach 2014.
  - Propuesta en espera de resolución.
  - Desarrollo de la plataforma weprendo en versión móvil.
  - Desarrollo de una aplicación para acceso a contenidos de la plataforma weprendo móvil.
  - Inclusión de nuevos cursos.
  - Traducción de la plataforma al inglés y portugués.
  - Inclusión de concurso: Mobiles 4 change (M4C).
  - Comunicación y dinamización: Hackatons, eventos locales, etc.

Hacia un desarrollo de la creatividad en la Web 2.0: de la intercreatividad a la inteligencia colectiva

Lucía Camarero Cano
UNED

Abstract

Internet está cambiando la manera que tenemos de relacionarnos y entender el mundo, es decir, nuestras costumbres heredadas y aprendidas se están transformando gracias al desarrollo y avance de la sociedad. Las nuevas tecnologías, junto con la Web Social, están transformando todos los ámbitos de nuestra vida: económico, político, ocio, educación y comunicación entre otros.

La Web 2.0 ha facilitado que entendamos la vida desde una perspectiva tecno-social, donde la organización horizontal y el constructivismo son protagonistas. A partir de ahora, todas las personas somos EMEREC, es decir, creadores de conocimiento y no sólo receptores pasivos. En la actualidad todas y todos somos capaces de crear conocimiento y compartirlo con el resto de la sociedad, tanto a nivel local como alrededor del planeta gracias a Internet. Al compartirse dicho conocimiento estamos provocando un feedback que lo amplifique, refuerce o transforme dando así forma a un cono-

cimiento global más enriquecido. Todas las personas participantes en el proceso están favoreciendo que la creatividad de las mismas crezca y faciliten el desarrollo constante de la sociedad. Es esta creatividad la que nos ayuda a resolver conflictos, buscar y desarrollar ideas iniciales y alternativas que mejoren nuestra calidad de vida. Gracias a la colaboración y a la mayor participación de personas de distintas culturas en el intercambio de conocimiento, la creatividad será mayor y más positiva.

Por tanto, podemos decir que la interactividad de las personas a través de la red impulsa la creatividad de las mismas, es decir, una intercreatividad cuyo objetivo es crear productos, sistemas y fórmulas gracias a la intervención y la colaboración de todas y cada una de las personas que participa en el proceso. Todo ello es el eje central que enfatiza y desarrolla la inteligencia colectiva dando lugar a "una humanidad mundializada e interconectada a través del ciberespacio" (Lévy, 2003). Es decir, una conectividad sin barreras espacio-temporales que intercambie conocimiento para un bien común.

La participación hecha pedazos. Amateurización, componentización fordista y capitalismo del bandwidth vs la generalización de la creación de contenidos

Raúl Antón Cuadrado
UNED

Abstract

Cervantes inventó la novela moderna desarrollando desde una comprensión profunda de la cosmovisión y la estructura social del siglo de Oro un toolkit de técnicas narrativas genuinas sobre un medio tecnológico hasta entonces inmaduro. Hoy, las técnicas que estén tras la creación de la red como medio sustantivo, trascendiendo la mera proyección de entornos desconectados, estarán forzosamente vertebradas por la participación como hecho consumado. Ésta contribución ha evolucionado en una generalización de la creación de contenidos multimedia que afecta en diversos grados a mil millones de personas.

Las técnicas de expresión que marquen finalmente la mayoría de edad de la red, arbitrarán en el equilibrio de poder entre los

conglomerados de opinión y difusión y los creadores horizontales. La decisión no banal recae, por vía de su actividad, en los utilizadores intensivos del ciberespacio. Ellos decidirán con sus tomas de posición sobreponderar la opción jerarquizada, haciendo perdurar el añejo esquema de capitalismo industrial o empoderar aquella creación horizontal generalizada. Se hace crítica por tanto una educomunicación que contenga necesariamente la exposición a la luz de las estructuras económicas e ideológicas subyacentes al medio, para que esta decisión sea libre, emancipada.

La ideología y el contexto socioeconómico sustrato esa generalización de la creación se compendia en un capitalismo basado sobre el acceso al bandwidth y la detentación de los canales de difusión, que está oculto tras una construcción publicitaria de la realidad de una brutal violencia simbólica. El modelo se sustenta tecnológicamente en la componentización fordista de los contenidos que cosifica la expresión hasta hacerla reutilizable e intercambiable, contra la posibilidad remota pero real de lograr la viralidad para los mismos. Por otro lado, el autor no muere, pero se desvanece. Deviene avatar y se difumina para acabar como un término más de la folksomía para las búsquedas y un conjunto de atributos utilizables en publicidad contextual. Y la pérdida de peso de la autoría, junto con la construcción ideológica que ha travestido los ideales de la protoética de la red, construidos sobre el acceso libre al conocimiento, en una economía de precio 0 del contenido, ha descapitalizado la creación generalizada haciéndola amateur y permitiendo que los recursos escasos continúen en manos del segmento dominante, perpetuando la estructura de poder social desconectadas.

El desvelamiento del esquema de la infraestructura económica antes descrito pretende ser la condición seminal de un correcto enfoque de los ejercicios de activismo para el empoderamiento de la comunicación horizontal y participativa en la red.

La cultura popular y los videojuegos. Sobre la participación

Natalia Díaz Delgado
UNED

Abstract

Los videojuegos se han convertido en un elemento de la cultura popular, como lo son las redes sociales, youtube, los móviles o, los transmedia. Parece que la cultura del espectador deja paso a la cultura de la participación. El público recupera sus derechos y cuenta sus propias historias, muestra sus preferencias, rechazos e identidades, de manera, además, muy innovadora. Toma los medios sin permiso de los propietarios, experimentando, recontextualizando, reinventando…

Además del lenguaje oral y escrito, que deben estar presentes en nuestras prácticas digitales, creemos que otros códigos, así como las prácticas sociales que se desarrollan a su alrededor, hacen del significado algo profundo. Y, de la misma manera, el código de programación, si queremos hablar de un verdadero activismo y participación, de una verdadera alfabetización digital. Para ello, debemos contemplar el aprendizaje de los códigos alfanuméricos que controlan 'por debajo' los programas que usamos y defender, de manera reiterativa, la alfabetización total, integrando los lenguajes de programación. En

definitiva, pasar de una mera instrumentalización a una verdadera creación que, por otra parte, resulta necesaria para asegurar el derecho a la libertad de expresión y acceso al conocimiento.

La comunicación en los videojuegos, sobre todo los videojuegos multijugador online, requiere de una serie de herramientas comunicativas que nos recuerdan al modelo EMIREC, en este modelo comunicativo, los participantes asumen su rol de emirecs críticos y emirecs creativos lo que posibilita la existencia del conflicto, el cual se convierte en materia prima para asumir posiciones de reflexión, negociación, transformación y construcción individual y social. El diálogo e interacción con otros, es lo que propicia la creación de 'nuestro juego', y un ejemplo claro de lo que los usuarios, hoy, queremos, la transformación de nuestras vidas a través de la participación y posicionamiento de nuestras ideas y principios.

En definitiva, las redes, hoy, son un fenómeno que ha superado cualquier expectativa, el fenómeno de la colaboración en red es un hito en la historia de la comunicación, aunque consolidado en el mundo de los videojuegos, desde hace tiempo, favorecido por diseñadores y jugadores. En este artículo se muestra la participación autónoma en las comunidades lúdicas como ejemplo que podríamos utilizar en otros contextos. La colaboración, un principio de identidad del siglo XXI y, en mayor medida, de las comunidades de videojugadores. Por tanto, parece claro, que la comprensión en cualquier ámbito es más profunda en colaboración con otr@s, y, hoy, el mundo actual, nos lo muestra de manera clara. Pensar cómo se mueve el mundo actual, es pensar en una red de personas, herramientas, tecnologías y empresas, conexionadas, un mundo en red. Por eso, es importante lo que se puede hacer pero, también, lo que se puede hacer con otr@s, las interconexiones entre módulos, la red, las conexiones que se dan entre ellos.

Educación hacker y cultura libre

Carlos Escaño González
Universidad de Sevilla

Abstract

El diccionario del argot hacker, el "jargon file", compilado de forma co1ectiva en la Red, define a los hackers como personas que se dedican a "programar de forma entusiasta" y creen que "poner en común la información constituye un extraordinario bien, y que además para ellos es un deber de naturaleza ética compartir su competencia y pericia elaborando software gratuito y facilitando el acceso a la información y a los recursos de computación siempre que ello sea posible" (Himanen, 2004, p.5).

Así recoge Pekka Himanen el sentido del concepto hacker en su libro "Ética Hacker y el espíritu de la era de la Información". El autor, apoyándose de nuevo en el jargón file, se hace eco igualmente en las páginas de su libro de la idea de hacker como una algo que trasciende de la esfera meramente informática; es decir, entender al hacker como un entusiasta o un experto de cualquier tipo: el término en cuestión designa una relación siempre apasionada con un trabajo o profesión (Himanen, 2004). Esta definición hace que pueda pensarse en que puedan existir no sólo hackers en el ámbito de la computación, sino hackers periodistas, hackers arquitectos, hackers artistas o hackers docentes.

Si existe una ética hacker, puede existir una educación hacker. 'Pasión por la educación' sería su mejor definición. No obstante,

podemos deducir diferentes características definitorias del término. Las cuales están vinculadas a la acción cultural libre y su repercusión en el ámbito educativo.

Metodología

La presente comunicación forma parte de los resultados de un estudio sobre las implicaciones educativas de la acción cultural libre. La metodología seguida en el proceso de investigación ha sido plural y apoyada en un enfoque eminentemente cualitativo. Cobra una especial relevancia la narrativa multimedia y transmedia en el transcurso de la investigación y la comunicación recogerá los conceptos y resultados principales.

Resultados obtenidos

El proceso de investigación ha producido diferentes conclusiones. Las líneas generales se circunscriben a concepciones como: Educación Crítica, Intercreatividad y Construcción colaborativa del conocimiento. Como ejemplificación del ejercicio transmedia llevado a cabo se adelanta un breve vídeo realizado bajo parámetros de cine sin cámara (adscritos a una línea de trabajo que se desenvuelve en el marco de la cultura libre): EDUCACIÓN HACKER: https://vimeo.com/67977365.

Blogueras.as: educación mediática y activismo feminista en las redes sociales.

María Fernández Campomanes
Aquilina Fueyo Gutiérrez
Universidad de oviedo

Resumen

En esta comunicación damos cuenta de la experiencia Blogueras. As desarrollada por un colectivo de mujeres feministas y activistas en las redes sociales que se constituyó como tal, por acuerdo de quienes lo integran, el 12 de julio del año 2011. Si desde el feminismo siempre se ha reclamado la participación de las mujeres en todas las esferas de lo público, entendiendo que la comunicación es un derecho y el conocimiento un bien público, este colectivo sitúa Internet como una nueva dimensión del espacio público y las TIC como el instrumento que posibilita el ejercicio de este derecho y, por tanto, con sus acciones pretende contribuir a la superación de la brecha digital de género.

Palabras clave: Feminismo, brecha digital de género, web 2.0, sororidad, derecho a la comunicación.

Contextualización

Blogueras. As es una experiencia de ciberfeminismo, entendiendo este como activismo feminista en las redes sociales, que surge de un programa institucional "Enredadas 2.0" puesto en marcha por el Instituto Asturiano de la Mujer en el año 2010 y cuyo objetivo fue el fomento de la igualdad en la red a través de diferentes acciones. Destacaron entre ellas, la formación de mujeres para incrementar su participación en las redes sociales y en los blogs desde una perspectiva feminista y la convocatoria de encuentros presenciales de blogueras, bajo la denominación de Blogs and Beers, de los que surge este colectivo.

El programa Enredadas 2.0 se desarrolló entre los años 2010 y 2011 comprendiendo las siguientes líneas de intervención:

- Articulación de la presencia del Instituto Asturiano de la Mujer en la web 2.0 y mejora de su posicionamiento web.
- Mejora del posicionamiento web de la mujeres asturianas.
- Elaboración de materiales didácticos.
- Formación de formadoras.
- Talleres de blogs y redes sociales para mujeres.
- Talleres para mujeres clave: profesorado, empresarias, líderes del movimiento organizado de mujeres y políticas.
- Celebración de Blogs and Beers.

Con este programa como marco, se realizaron 33 talleres de formación en 21 municipios, de los 78 en los que se estructura la Comunidad Autónoma, y en los que participaron un total de 300 mujeres de perfiles muy variados.

"Enredadas 2.0" es puesto en marcha por el Instituto Asturiano de la Mujer en plena etapa de auge de las redes sociales, entendiendo que el concepto de web 2.0 tiene que ver con las posibilidades de participación e interacción de las personas en la red y en la propia construcción de esta, y que incluye todo un conjunto de herramientas permiten crear contenidos, información y conocimiento, que

nos permiten informarnos e informar, formarnos y formar, educarnos y educar.

La web 2.0 ha hecho posible que millones de personas puedan comunicarse y accedan al mismo tiempo y de manera inmediata a información. De este modo, se han creado espacios y herramientas como las redes sociales o los blogs que hacen posible que la ciudadanía opine, trabaje en red, aúne estrategias y debata a nivel planetario.

El concepto de web 2.0 se pone en cuestión desde diversos extremos. Hay quienes dicen que la web 1.0 tenía ya las características y posibilidades de la web 2.0 y que su auge tiene más que ver con la necesidad de impulso tecnológico, de generar nuevas necesidades y negocio tras el fracaso de las puntocom. También se pone en cuestión desde quienes afirman que el concepto, la teoría, va por delante de la realidad y que la mayoría de las webs y de usuarios y usuarias responden todavía en gran medida al modelo de web de lectura más que al de web de participación y creación. Pese a la ventajas innegables que tiene la web 2.0 algunos autores advierten de algunos peligros así Eli Parisier (2011)[3] habla del concepto de burbuja de filtros, según el cual, atendiendo a la idea de "relevancia", Internet nos muestra cada día en mayor medida aquello que previamente le hemos dicho que nos gusta o que nos interesa, lo que para nosotras o nosotros puede ser relevante.

El fenómeno del que nos habla Parisier está presente tanto en las búsquedas de Google, en la publicidad de nuestras redes sociales, en las noticias que nos ofrece nuestro servidor de correo electrónico, etc., ocultándonos la diversidad de la realidad y haciendo que Internet pierda parte de su grandeza, esa que hace posible que un joven artista marroquí conozca el mundo, aprenda idiomas y venda su obra desde un cibercafé en el desierto de Zagora, como cuenta Fátima Mernissi (2005) en *El hilo de Penélope*.

Es cierto que ni las TIC, como herramienta, ni la web 2.0 como dimensión del espacio público, son la participación en si misma

3. Recuperado el 24 de mayo de 2012, http://www.ted.com/talks/eli_pariser_beware_online_filter_bubbles.html

y que es necesario, en primer término, tener las ideas y la cultura política que permiten elaborar pensamientos, formular propuestas y opinar y, al mismo tiempo, superar brechas y tener posibilidades de acceso a la red, pero las TIC son sin duda una herramienta que hace posible la participación y que articula el derecho a la comunicación.

Desde nuestra perspectiva, estas son tan importantes que se convierten en definitivas, entre otras razones porque al permitir que la información se amplifique, llegue a mucha más gente, aunque desafortunadamente no a toda y no a toda por igual (de ahí que haya que enfrentar las brechas digitales), y al hacer posible que muchas más personas puedan entrar en contacto, crear redes y actuar a un tiempo, están nutriendo el proceso y las posibilidades de participación.

Asistimos, participamos en un aparente proceso de democratización de la información y tanto es así que se han puesto más en cuestión que nunca los medios de comunicación y las formas de participación tradicionales, y es posible que, millones de personas hayan accedido por primera vez a la participación sociopolítica a través de esta vía, como ha ocurrido en España con las y los jóvenes del movimiento 15M, y en 2012 con las protestas estudiantiles en Valencia.

El feminismo y el movimiento organizado de mujeres han sido, sino los primeros, de los primeros grupos sociales en percibir el concepto de brecha digital y la importancia del acceso y uso de los medios de comunicación. Ya en la Plataforma de Acción de la IV Conferencia Mundial de las Mujeres, celebrada en Pekín en 1995, se identifican los medios de comunicación como una de las doce esferas de especial importancia para avanzar en materia de igualdad entre mujeres y hombres.

En nuestro país, por ejemplo, Montserrat Boix (2006) explica en su artículo *Hackeando el patriarcado* cómo:

> El movimiento artístico ciberfeminista evoluciona a comienzos del siglo XXI hacia el ciberfeminismo social que tiene como objetivo difundir información, generar redes de activismo y solidaridad, coordinar iniciativas para mejorar de manera concreta la vida de las mujeres

> además de servir de freno a las acciones de abuso de un patriarcado también globalizado.

y cómo Internet fue definitiva para visibilizar la violencia machista en España y articular el trabajo de las organizaciones de mujeres en torno a la Red Feminista contra la Violencia de Género, a favor de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas protección integral contra la violencia de género.

También en España, en diciembre de 2010, el Observatorio de e-igualdad (http://www.e-igualdad.net/) de la Universidad Complutense de Madrid, sostenido con la colaboración del Instituto de la Mujer, diferencia, en su informe *La Inclusión digital de mujeres y hombres en España* (2010), tres tipos de brecha digital de género.

El estudio subraya la existencia de una brecha de acceso de carácter cuantitativo y una brecha de uso relacionada con la intensidad y las pautas de utilización, que señala la incorporación efectiva a las TIC y goza de mayor alcance y carácter cualitativo. Finalmente, el informe señala una tercera brecha digital de género, que tiene que ver con el uso de los servicios, herramientas y medios más innovadores.

También dentro del marco teórico del feminismo, el colectivo Blogueras.As se inspira en los conceptos de autoestima y sororidad, alianza entre mujeres, de la antropóloga mexicana Marcela Largarde de los Ríos. Uno de los conceptos clave de Lagarde (2000) es la idea de autoestima de género, que esta autora contrapone al concepto tradicional y patriarcal de autoestima, vinculado al individualismo y al psicologismo.

Según la idea que Marcela Lagarde (2000 p. 7) desarrolla en torno a la autoestima, esta está en estrecha relación con el empoderamiento personal y colectivo de las mujeres y con la necesidad de depositar su estima en sí mismas y no en los otros:

> La conciencia de la autoestima conduce a que cada mujer visualice y aprecie sus cualidades y habilidades vitales, las potencie y las comparta en procesos pedagógicos con otras mujeres. Destacamos la importancia de una pedagogía entre mujeres en la que cada una puede ser maes-

> tra de otras y a la vez ser discípula de otras maestras. Esta visión en que se reconoce la posibilidad de aprender algo de las otras, tiene por lo menos dos bases: una consiste en reconocer los saberes de las mujeres y los saberes concretos de cada una; la otra consiste en conceder rango de autoridad a las mujeres por su sabiduría intelectual, sus conocimientos, sus habilidades subjetivas para vivir, sus hallazgos y sus descubrimientos. Implica también la visibilización de los aportes de cada mujer a su propia vida y a su mundo. Como el esfuerzo es grupal y colectivo, al valorar y reconocer a cada mujer y sus aportes, contribuimos a crear la autoridad de las mujeres: dimensión simbólica legítima de identidad, cimiento de autoestima personal y colectiva

Son estas cuestiones las que están presentes en el origen y evolución de Blogueras.As, un grupo, un colectivo de mujeres, que como comentaremos más adelante toma conciencia de la necesidad de apropiarse de unas herramientas que les permitan tener voz propia en la red, hacer pedagogía mediática y política, denunciar y crear opinión desde la perspectiva feminista y establecer relaciones de sorodidad entre sus participantes.

Blogueras.As y blog and beers: construyendo ciberfeminismo y practicando educación mediática.

Blogueras.As no es una organización de mujeres legalmente constituida, es un grupo de mujeres unidas por un compromiso político feminista y ciberactivista. Lo más parecido a unos estatutos de lo que dispone Blogueras es su manifiesto fundacional, donde se recogen los principios comúnmente asumidos por sus integrantes:

> Asumimos el compromiso de compartir que el feminismo es nuestra forma de entender y mirar el mundo y la vida y que la sororidad, en el sentido de hermandad, de amistad entre mujeres que se cuidan y se alían para cambiar la realidad, presidirá las relaciones con otras mujeres.
>
> Apostamos por empoderarnos y empoderar a otras mujeres, queremos participar, transformar el espacio público y democratizar la vida cotidiana, trabajando además para dar a conocer las aportaciones de

> las mujeres y para que la sociedad continúe demandando conquistas en materia de igualdad y derechos de ciudadanía. Permaneceremos, asimismo, alertas para dar voz y denunciar cualquier retroceso.
>
> (…)
>
> Si desde el feminismo siempre se ha reclamado la participación de las mujeres en todas las esferas de lo público, si la comunicación es un derecho, nosotras entendemos Internet como la nueva dimensión del espacio público y las TIC como el instrumento que nos permite ejercer ese derecho.
>
> Sabiendo que lo personal es político, reconociendo que no hemos sido ni seremos buenas, renunciamos además a nuestra mitad del cielo y reclamamos ahora la mitad de la red, la mitad de la tierra, la mitad del poder.

Blogueras.As es un grupo caracterizado por la independencia y la diversidad de las mujeres que lo integran, en el que desde la más absoluta libertad se converge en un compromiso feminista por la formación y al autoformación de mujeres en el uso de los medios y de las herramientas de la Web 2.0 para el activismo.

El grupo desarrolla su actividad en diversos espacios virtuales. Su espacio principal es el blog www.blogueras.as, activo desde julio del año 2011, y que como elemento fundamental contiene un "planeta" en el que se recogen las últimas entradas de los blogs de cada integrante del colectivo o colaboradora. Dicho planeta está integrado a día de hoy por 31 blogs y desde su creación ha contabilizado 795 entradas.

Además, el grupo cuenta con la página de Facebook de su mismo nombre y un perfil en Twitter, *@blogueras.as*, que se utilizan como herramienta de difusión inmediata de la actividad y la opinión del colectivo, y un grupo en Facebook denominado *Asturianas en red*, de índole eminentemente político en el que participan más de 300 mujeres asturianas, compartiendo noticias, opinión e información.

Blogueras.As mantiene asimismo encuentros presenciales periódicos en los que se fortalece el vínculo virtual, a través del intercambio de conocimientos y afectos. Entre los conocimientos destacan los referidos al uso de los medios y el empoderamiento de las

mujeres en la red, aunque también se compartan otro tipo saberes de diversas disciplinas, siempre desde una perspectiva feminista. En definitiva, en estos encuentros se practica y se promueve la autoformación en el uso capaz y crítico de la tecnología a través de la creación de redes informales de ayuda mutua.

El uso y la familiarización con las herramientas de la web 2.0 ha permitido a mujeres con perfiles muy diferentes comenzar a tomar la palabra en la red, empoderándose a través de la práctica de diversas experiencias empoderadoras, vividas gracias a la posibilidad de ejercer la participación sociopolítica a través de las redes sociales, no solo por medio de la opinión sino también de la acción, haciendo posible, por ejemplo, que un club de futbol desistiera de su intención de contratar a un futbolista condenado por abusos sexuales, o que los anuncios de prostitución no aparecieran entre los primeros resultados de las búsquedas en internet del término "mujeres asturianas". Todo ello entronca con uno de los principios de la educación mediática, el de formar personas que puedan ser emisoras y productoras críticas de mensajes en los medios.

¿Cómo nos vemos a nosotras mismas?

Ante la necesidad de explicar la naturaleza de este grupo de mujeres hemos pedido a sus integrantes que expresen en un comentario el sentido que tiene para ellas el colectivo al que pertenecen.

> Diversidad: edad, militancia política, situación laboral, formación, afectivo-sexual... Y, a pesar de esta diversidad, y por ella, cohesión como grupo, acuerdo en objetivos comunes, fuertes vínculos personales.
>
> Enriquece el resto de los aspectos de nuestras vidas, entendiendo, por otra parte, que lo personal es político, es decir, cómo no los va a enriquecer, pero el feminismo hace que esos otros aspectos sean permeables.
>
> Quizá el único colectivo, en Asturias, que pretende educar en el activismo feminista en red, desde la base tanto feminista como técnica.

Y todo esto se consigue sin que haya un vínculo administrativo-formal. Esto da al colectivo plena independencia.

Hemos conseguido aumentar nuestra presencia en la red más allá del objetivo de publicar contenido feminista expreso.

Belén Suárez Prieto

Para mí es la habitación propia de Virginia Wolf en la era digital. Nuestro espacio.

Punto de encuentro para quienes siempre fuimos a nuestra bola, sin estructuras, sin máscaras.

Un sitio donde decir lo que me da la gana sin miedo a ser mal entendida. Terapia de grupo, desahogo, ayuda mutua, diversión.

Paraíso de feministas independientes.

El concepto bloguera transciende tener blog, puede ser que los leas.

Marián Moreno Llaneza

Lo que más me gusta de Blogueras.as es que entre algunas somos francamente diferentes en muchísimas cosas y el respeto es intachable. La autoestima se refuerza y, sin confundirlo con un grupo de autoayuda , nos sirve para la vida y para la lucha individual.

Sólo tenemos que silbar...

María Fúnez

Formación, dinamización, actualización.

Empoderamiento, el sentirnos valoradas y admitidas aquí nos refuerza en las demás actividades.

Me da media vida, vivir en el medio rural aísla y aleja muchas actividades y este grupo me da aire y vida para seguir con la mente y las orejas abiertas.

No me deja caer en la apatía y la pereza, en el acomodamiento. Me anima a seguir preguntándome.

Beatriz Egido

Si el concepto "bloguera" trasciende al uso del blog, entonces supongo que en una pequeña medida puedo sentirme parte de esta comunidad cuyos valores habéis descrito y que básicamente comparto: feminismo diverso, heterodoxia, espacio de intercambio de ideas y lugar de saberes y afectos variopintos

Nieves López

A mi este grupo me aporta una visión amplia y fresca del feminismo , demuestra que la red acerca y hace crecer. Blogueras.as es grupo porque carece de todo eso que despersonaliza a los grupos. Tiene chicha, vaya.

Begoña Álvarez Moratinos

Internet nos vincula como grupo, al margen de los distintos lugares de residencia, y nos permite proyectar la actividad al exterior.

Estímulo constante para aprender, para canalizar inquietudes, para actuar. Horizontalidad.

Ana Isabel Rey Artime

Creación de opinión, visibilización y lo que yo llamo "deslocalización intelectual". Hablamos, opinamos y sabemos de muchas cosas. La red nos da la oportunidad de expresarnos públicamente.

Almudena Cueto

Un punto de encuentro de lo femenino y del feminismo. Un grupo plural y activo donde la diversidad de opiniones es conducida hacia un activismo común, una experiencia enriquecedora para las de dentro y para l@s de fuera. Una herramienta motivadora movida por un mecanismo de humanidad y tolerancia, donde cada idea y pensamiento son importantes y enriquecen tanto a nivel individual como grupal, dando lugar siempre a una acción positiva y visible donde confluyen la educación, el arte, la reivindicación y la expresión visible.

Palmira Escobar Martos

> Enriquecimiento de la diversidad, apoyo mutuo, sentimiento de pertenencia a una comunidad que lucha por unos objetivos comunes en el día a día, con nuestras frustraciones, y a través de los nuevos medios de una forma más estructurada. Juntas podemos mejor.
>
> A veces me ha pasado verme sola, a contracorriente y me han asaltado dudas. Aquí hay un lugar para reafirmarse, para seguir.
>
> Manuela Suárez Granda

> El amoroso cuidado entre nosotras también es muy importante. Nos respetamos y relacionamos con afecto, en lugar de anteponer los prejuicios por nuestras diversas diversidades ideológicas o demás. No es lobby, no es corporativismo, es crear relaciones humanas de calidad. Así todo lo demás, fluye mucho mejor y más fácil. Amor para comprender la diferencia y entender el origen de las ideas, discursos... Evolución de todas por la interacción y reflexión sobre la idea de la otra... Acompañamiento. Esto se transmite hacia afuera e invita a esta dinámica a otras...
>
> Patricia Rey Artime

> Para mi es la nueva forma de militancia feminista.
>
> Yolanda Lobo

> Diversidad, libertad, aprendizaje, reflexión, búsqueda, risas entre mujeres feministas (con un ordenador o similar al lado).
>
> Adela León

Las explicaciones de las diferentes participantes dibujan una imagen muy clarificadora del colectivo y de su sentido. Se ve cómo se valora, sobre todo, la independencia y la diversidad del grupo al que, sin embargo, el feminismo da una base común sobre la que se asienta la confianza y el respeto. Es considerado como un espacio de activismo feminista en red que abre nuevos escenarios para la militancia y que está favoreciendo el incremento de la participación de las mujeres en Internet. La capacidad empoderadora de la red es también una idea compartida, poder que emana tanto del dominio de las tecnologías, de la motivación para el aprendizaje y la forma-

ción, como de la posibilidad de expresarse y opinar con libertad dentro de un grupo en el que se da el cuidado mutuo. En suma, hablamos de una nueva forma de militancia que reúne las condiciones para ser la "habitación propia" de Virginia Wolf en la era digital.

Bibliografía

AA. VV. (2010). *La inclusión digital de mujeres y hombres en España*. Universidad Complutense de Madrid. Instituto de la Mujer. Recuperado el 24 de mayo de 2012, http://www.e-igualdad.net/sites/default/files/Inclusion_digital_mujeres_hombres_Espana_2010_0.pdf

ALARIO, ANA ISABEL Y ANGUITA, ROCÍO (2001). "Las mujeres, las nuevas tecnologías y la educación. Un camino lleno de obstáculos". En Área, Manuel (Ed.) *Educar en la sociedad de la información*. Bilbao. Descleé Brouwer, pp.215-248.

BOIX, MONTSERRAT (2006). Hackeando el patriarcado: La lucha contra la violencia hacia las mujeres como nexo. Filosofía y práctica de Mujeres en Red desde el ciberfeminismo social. Recuperado el 24 de mayo de 2011, http://www.nodo50.org/mujeresred/spip.php?article880

CASTAÑO, CECILIA (2005). Las mujeres y las nuevas tecnologías de la información. Internet y la trama de nuestra vida. Alianza Editorial. Madrid.

CASTAÑO, CECILIA (2008). *La segunda brecha digital*. Ediciones Cátedra. Col. Feminismos. Madrid.

LAGARDE Y DE LOS RÍOS, MARCELA (2000). *Cuadernos Inacabados, 39. Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Editorial Horas y Horas.

LANKSHEAR, COLIN. Y KNOBEL, MICHELLE (2009). *Nuevos Alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Morata. Madrid

MERNISSI, FATEMA (2005). *El hilo de Penélope*. Lumen. Barcelona.

ONU (1995). Resoluciones aprobadas en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Recuperado el 25 de mayo

de 2012, http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf

SAFFON, MARÍA PAULA. (2007). *El derecho a la comunicación: un derecho emergente*. Bogotá. Centro de Competencia en Comunicación para América Latina. Recuperado el 24 de mayo de 2012, https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=-0B7KzFi8T7SJqZjU4ZjMzOWItNzNlNi00MDU2LWE1Yzct-ZjBlZWE1Yzk3ZTBm&hl=es.

Narrativas digitales y habilidades para la vida: inmersión, simulación, participación

José Antonio Gabelas Barroso
Carmen Marta Lazo
Universidad de Zaragoza

Abstract

El entorno digital, que denominaremos "cuarto entorno" exige desarrollar unas competencias digitales para ser ciudadanos responsables, autónomos críticos y creativos en la sociedad-red en la que vivimos, pensamos y habitamos. Consideramos que la formación de estas competencias, vinculadas tradicionalmente al campo de la comunicación y de la educación, debería extenderse al ámbito de la salud. Por este motivo nuestra propuesta integra las habilidades para la vida o competencias psicosociales para construir nuevas narrativas digitales que expresen de manera tridimensional (cognitiva, emocional y social), en un triple entorno (individual, social y ambiental). La exploración de estas nuevas narrativas cuestionan el modelo social y comunicativo, y proponen una discusión y una revisión sobre los parámetros de interactividad, inmersión, simulación y participación en la educación mediática.

Escuela educomunicadora: enseñanza analógica versus adaptación "digital natives"

JAVIER GIL QUINTANA
UNED

Abstract

En el CRA "Entre dos ríos" de Fuenterrebollo (Segovia) se ha desarrollado durante cuatro años propuestas de Educación 2.0. Actualmente, desde este centro, el alumnado produce mensajes audiovisuales en la Web 2.0 que se convierten en el activismo infantil que busca una sociedad más igualitaria.

76 Años de sexismo asumido y aprendido: de las princesas disney a los memes de internet

Alejandro González Gómez
Carmen Cantillo Valero
UNED

Abstract

Después de setenta y seis años de domesticación social, la filmografía de Disney ha cimentado, difundido y perpetuado ciertos estereotipos de roles sexistas a través, precisamente, del consumo acrítico y escópico de imágenes (ésta es una de las características de nuestra contemporaneidad: el ser también consumidores de signos). Sus Princesas, Blancanieves (1937); Cenicienta (1950); Aurora (1959); Ariel (1989); Bella (1991); Jasmine (1992); Pocahontas (1995); Mulán (1998); Tiana (2009); Rapunzel (2011) y Mérida (2012), han ejercido un velado magisterio sobre el alcance de las libertades de la condición femenina, velado eufemismo del significado y alcance de la dominación masculina en una sociedad pensada y dirigida desde ópticas androcéntricas.

Más recientemente y en un entorno muchos más fresco y revolucionario, las comunidades internacionales de memes, es posible ver cómo se naturalizan y distribuyen estereotipos muy similares a los que se muestran en las princesas Disney. Novia Obsesiva, Amiga

Molesta de Facebook, Universitario Experimentado, Marido en Internet y un largo etcétera de memes son la nueva cara de discursos sexistas presentes y reproducidos en nuestra cultura desde tiempos inmemoriales.

En esta investigación queremos poner de manifiesto, en una primera fase, la presencia manifiesta y latente de una estereotipia sexista en lo más relevante de la filmografía de Disney y en los Memes de importantes comunidades internacionales. El objetivo principal es conocer de cerca las imágenes y el discurso implícito estas producciones, especialmente aquellos mensajes sexistas mediante los que se transmite una cultura discriminatoria cargada de estereotipos de género. Posteriormente, se realiza un estudio comparado entre las imágenes transmitidas por la productora multinacional Disney y los memes elaborados en potencia por cualquier usuario de internet, así como el discurso social que todas ellas generan entre la población. Esto nos permitirá conocer en qué medida los discursos sexistas de siempre son los de ahora.

En este contexto, las chicas y los chicos crecen con enormes losas de conductas y sentimientos que se espera que hagan y que eviten por el simple hecho de pertenecer a un sexo u otro. Discriminaciones históricas que desde siempre han relegado a la mujer a una posición secundaria y sumisa, donde sus características como persona han quedado invisibilizadas ante la apariencia segura del macho dominante.Ya en 1792, Mary Wollstonecraft, en Vindicación de los derechos de la mujer condenaba la educación que recibían las mujeres haciéndolas “”más artificiales y débiles de carácter de lo que de otra forma podrían haber sido””, escribiendo los primeros trabajos teóricos sobre el rol de la mujer y las cuestiones de género.

Conscientes de esta situación, se ha centrado este proyecto en uno de los grupos con mayor riesgo de domesticación sexista: l@s niñ@s. Considerando que la invisibilidad de las mujeres, y en consecuencia, la ausencia de explicaciones sobre las desigualdades de género en la educación: formal, no-formal e informal, dificulta el reconocimiento de la construcción social de las desigualdades, lo que contribuye a naturalizarlas.”

Comunicar, Educar y Participar en Tiempos Líquidos

Elisa Hergueta Covacho
UNED

Abstract

En este artículo se proponen algunas ideas sobre cómo enfrentarse al hecho educomunicativo en la actualidad de nuestra sociedad. Usamos la metáfora de los Tiempos Líquidos de Zygmunt Bauman en el ámbito de la sociedad para reflexionar sobre los paralelismos en la educación. Se hace un recorrido sobre cómo la aparición de los cambios tecnológicos y la convergencia mediática influye en la comunicación educativa propiciando la aparición de una nueva necesidad de aprendizaje en las aulas.

Los nuevos tipos de discentes que aparecen en la sociedad líquida descrita por Bauman tienen unas necesidades determinadas en su manera de enfrentarse a la adquisición de conocimientos y al aprendizaje, lo que unido a las características propias de la actual cultura digital como la producción de microcontenidos, la brevedad de la información y el conocimiento que circulan en los diferentes entornos digitales, la celeridad en el consumo y la inestabilidad y espontaneidad en la manera de transmitir el conocimiento generado, nos obliga a repensar el concepto de educación.

¿Qué valores transmite nuestro actual sistema de educación? Frente al individualismo imperante en nuestra sociedad aparecen

movimientos ciudadanos basados en la unión de fuerzas, la colaboración y la participación. Este activismo de la ciudadanía en los nuevos medios y las redes sociales abre nuevas posibilidades y oportunidades de establecer modelos educativos gracias a coaliciones que nos permiten cambiar mentalidades y renovar valores y creencias y, de este modo, hacer evolucionar la educación tradicional y elitista hacia modelos que redimensionen las relaciones sociales, cognitivas y emotivas.

Trayectoria y horizonte del videojuego como medio táctico de activismo social

María C. Redondo Sánchez
UNED

Abstract

Nos planteamos qué caracteriza el diseño y sistema de juego para considerar un videojuego persuasivo, cómo articula la retórica persuasiva un videojuego, y qué oportunidad comportan los videojuegos como medio táctico en el repertorio digital de un movimiento social.

En sus cuatro décadas de existencia, el desarrollo del videojuego como medio comunicativo ha conocido una evolución desequilibrada de su lenguaje y retórica propios, ambos marcados por la especial conjunción de la interactividad en el marco significativo de unas reglas de juego. Mientras, el potencial comercial de su aspecto audiovisual ha sido desarrollado a ritmo vertiginoso, su potencialidad como comunicación interactiva presenta facetas expresivas aún por desarrollar. Una de ellas es la retórica persuasiva para el activismo social de disrupción ideológica, como exploración de la potencialidad persuasiva del medio video-lúdico como "medio táctico" con el valor social con que surgieron desde los años noventa, y, por tanto, para la crítica social y la oposición a discursos o actitudes dominantes.

Esta forma retórica del videojuego actúa como deconstrucción de la retórica del videojuego ""mainstream"", demasiado interesada en la comercialidad de patrones culturales efectistas e ideológicamente no divergentes, como es constatable en sus videojuegos más representativos, como ""September 12th"" (2003), ""Food Force"" (2005) o ""Darfur is dying"" (2006), cuya principal peculiaridad es requerir del jugador una elección reflexiva de opciones y un despliegue de estrategias de carácter moral en el transcurso de su experiencia de juego, como lo que Miguel Sicart ha denominado ""gameplay ética"".

No obstante, aunque, según la clásica sistematización de Charles Tilly, en cada contexto histórico todo "actor político colectivo" ha debido siempre desarrollar unos "repertorios de acción" con que intervenir en el conflicto social, el actual contexto de la sociedad red está todavía en fase exploratoria de un uso decidido del videojuego como medio táctico en sí mismo o asociado a la participación y a los Medios Sociales, a pesar de la eclosión que estos últimos están significando en la dinámica social para activismos culturales y políticos. De hecho, estos videojuegos, aunque pueden reconocerse como el nuevo tipo de repertorio digital de los movimientos activistas señalado por Earl y Kimport, solo han permitido explorar tímidamente este uso del videojuego, cuya industria productiva sigue acaparando la atención de los video-jugadores hacia el efectismo estético y no, precisamente, al desarrollo del lenguaje y expresividad del videojuego, en especial como persuasión a la reflexión ideológica.

En suma, la retórica persuasiva en el videojuego se canaliza como "retórica procedural", relacionada con su condición computacional, por la que el autor expresa su discurso persuasivo a través del marco de reglas en que el jugador experimenta una cognición experimental en forma de ""playformance"" (Frasca). Sin embargo, esas prácticas activistas no han conseguido eclosionar al videojuego en su dimensión como medio táctico por la generalizada fractura competencial de la ciudadanía en la ""procedural literacy"" (Bogost), lo que, finalmente, nos ha permitido inferir que a la educación en medios corresponde un relevante papel para favorecerlo."

Activismo em Brasil: los hackerspaces como espacios de resistencia y enseñanza libre

Profa. Dra. Raquel Rennó
raquel.renno@ufjf.edu.br
Carmem Mattos
carmemmattos1@gmail.com
UFJF (Brasil)

Resumen

En las ultimas semanas Brasil ha estado en las portadas de los periódicos por las manifestaciones por todo el país durante la Copa de las Confederaciones. Sin embargo, el activismo que se ha estructurado por medio de la red (sociales pero también fuera de ellas) es algo que ha ganado relevancia desde el momento en que se ha fomentado las prácticas culturales emergentes auxiliadas o constituidas por los medios digitales en el proyecto Puntos de Cultura que ha sido propuesto inicialmente por el exministro de Cultura de Brasil durante el gobierno de Lula da Silva, Gilberto Gil. Con Dilma Roussef los Puntos de Cultura han estado en segundo plano pero no se puede decir lo mismo de los colectivos de activistas que actúan por todo el país difundiendo y construyendo conocimiento a partir de la cultura digital. Grupos organizados horizontalmente y compuestos mayoritariamente por jóvenes desarrollan proyectos

de recuperación tecnológica y programación computacional (principalmente a partir de las propuestas del software libre) en talleres permanentes o efímeros y *hackerspaces* que se montan en sitios tan distintos como oficinas en centros comerciales, salas de aula, aldeas indígenas, *terreiros de umbanda* (casas de culto afro-brasileño) y casas en favelas. Algunas iniciativas en distintas ciudades de Brasil (Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro y Recife) han sido analizadas por medio de entrevistas y registros fotográficos y videográficos de las actividades. Las experiencias estudiadas en gran medida presentan modos emergentes de conocimiento que actualizan la propuesta de democratización de la enseñanza a partir de una vivencia horizontal y compartida de comunicación como proponía Mario Kaplún. En estos espacios se elimina la estructura espacial jerárquica de la típica sala de aula y se pasa al espacio compartido del taller; se sustituye la figura del maestro por la del colega con quien se aprende y a quien al mismo tiempo se enseña; no hay grupos homogéneos de edad, género o clase social; no se trabaja basado el contenidos o competencias sino a partir de proyectos, de objetivos definidos por el alumno. Al mismo tiempo se crea un espacio donde la cultura tradicional y la cultura digital no son opuestos, sino que se complementan. El uso de software libre y la recuperación de basura tecnológica cuestiona la relación entre acceso a la tecnología y poder de consumo, el ciclo de la obsolescencia y la continua generación de basura. desde una perspectiva desde abajo hacia arriba. Nuevos espacios de conocimiento se generan a partir de conexiones entre individuos distintos y de la superación de las fronteras entre disciplinas sin olvidar el carácter intrínsecamente político de la producción del conocimiento.

Palabras clave: arte, ciencia y tecnología, enseñanza, cultura digital

1. Programa Cultura Viva y los Puntos de Cultura

El Programa Cultura Viva ha sido creado en el año de 2005 por el Ministerio de la Cultura de Brasil. El Programa ha surgido para

"fortalecer el protagonismo cultural de la sociedad brasileña, valorando las iniciativas culturales de grupos y comunidades, ampliando el acceso a los medios de producción, circulación y fruición de bienes y servicios culturales, basando-se en los Pontos de Cultura"[4]. De acuerdo con el Ministerio de Cultura de Brasil, entre 2004 y 2012 han sido creado 3662 Pontos de Cultura en el país. El éxito de la iniciativa ha llevado en los último años la idea de los Pontos de Cultura a Argentina y Perú, entre otros países (en total 11 países han declarado interés por la propuesta). Sin embargo, en el inicio del gobierno Dilma con la salida de Juca Ferreira y la entrada de Ana de Hollanda en el Ministerio de Cultura los Pontos de Cultura han sido olvidados (retrasos en los pagos, poco o ningún espacio de discusión por parte del Ministerio), lo que ha generado protestas frecuentes por parte de las entidades culturales[5]. En septiembre de 2012 la Ministra De Hollanda ha sido substituida por Marta Suplicy, las solicitudes de las entidades culturales han sido en parte atendidas (una de las principales criticas de los agentes culturales de Brasil hacia Ana de Hollanda tenía que ver con su relación estrecha con las entidades de derechos de autor y su poco interés por temas como Creative Commons y la libre distribución de conocimiento y Marta Suplicy ha abierto un canal de comunicación con representantes de estos movimientos en el Ministerio).

Lo innovador de la propuesta de los Pontos de Cultura en el contexto brasileño es entender las pequeñas y fragmentadas propuestas culturales locales a partir de su potencial de generar conocimiento e innovación, superando la visión paternalista que comprende la cultura a partir de parámetros económicos y que confunde pobreza económica con pobreza cultural.

4. http://www2.cultura.gov.br/culturaviva/cultura-viv
5. http://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2012/09/12/entidades-culturais-criticam-abandono-de-programa-na-gestao-de-ana-de-hollanda.htm

2. Pontos de Cultura como generador de una apropiación crítica de los medios

Directa o indirectamente, el Programa Cultura Viva ha incentivado a que colectivos de activistas de la Cultura Libre, involucrados con el software libre y la ética hacker pudiesen estructurarse de distintas formas. Este fortalecimiento ha generado iniciativas que se han dado a ver en las manifestaciones en Brasil durante el mes de junio y julio de 2013. Los Pontos de Cultura tenían en su base común las tecnologías digitales como instrumento de producción y difusión de conocimiento. No es raro encontrar en ellos radios libres como la del Coco da Umbigada (de una casa de culto afro-brasileño), rádio Kiriri (dirigido por indígenas en Bahía) o programas de radio como Maluco Beleza realizado por pacientes de un Centro Psiquiátrico en el estado de São Paulo. Estas iniciativas han permitido que la propia comunidad genere sus contenidos mediáticos, acercando la tradición oral de estos grupos y permitiendo una participación y conexión inmediata con el publico sin el filtro de los media tradicionales. Esto ha sido clave para las manifestaciones en junio-julio de 2013 que han sido sistemáticamente ignoradas o duramente criticadas por los media tradicionales y cuya cobertura "alternativa" ha movilizado a los jóvenes principalmente en las redes sociales[6].

3. Los hackerspaces como espacios de formación innovadora

En medio a este contexto tan complejo y múltiplo, algunas de las personas directamente involucradas en las actividades de los Pontos de Cultura, militantes y activistas de la tecnología abierta han comprendido que se habría que proponer modelos y espacios de formación para atingir a más gente con los recursos y las difi-

6. ver ROMERO, S; NEUMAN, W. (21 de junho de 2013), "Sweeping Protests in Brazil Pull In an Array of Grievances" , *The New York Times*. Fecha de consulta 23/7/2013.

cultades que habían, en las posibilidades que los Pontos de Cultura generaban. Como menciona Felipe Fonseca (2008:8), del colectivo Metareciclagem: "la idea de realizar talleres para despertar el interés e identificar personas que podrían ser futuros *replicadores de conocimiento* en las distintas localidades era una de las maneras de solventar el problema gigante que teníamos en manos: como capacitar personas en centenas de lugares diferentes en una combinación de asuntos complejos como la producción multimedia realizada con software libre y contando con un equipo y fondos reducidos?"

A partir de estos contextos locales lejos de las metrópolis, con limitaciones de dinero, espacio o mismo de energía eléctrica se han generado propuestas innovadoras de formación (directa o indirectamente relacionadas con los Pontos de Cultura) que explicitaremos a seguir. Las experiencias estudiadas en gran medida presentan modos emergentes de conocimiento que actualizan la propuesta de democratización de la enseñanza a partir de una vivencia horizontal y compartida de comunicación como proponía Mario Kaplún. En estos espacios se elimina la estructura espacial jerárquica de la típica sala de aula y se pasa al espacio compartido del taller; se sustituye la figura del maestro por la del colega con quien se aprende y a quien al mismo tiempo se enseña; no hay grupos homogéneos de edad, género o clase social; no se trabaja basado el contenidos o competencias sino a partir de proyectos, de objetivos definidos por el alumno. Al mismo tiempo se crea un espacio donde la cultura tradicional y la cultura digital no son opuestos, sino que se complementan. El uso de software libre y la recuperación de basura tecnológica cuestiona la relación entre acceso a la tecnología y poder de consumo, el ciclo de la obsolescencia y la continua generación de basura desde una perspectiva desde abajo hacia arriba. Nuevos espacios de conocimiento se generan a partir de conexiones entre individuos distintos y de la superación de las fronteras entre disciplinas sin olvidar el carácter intrínsecamente político de la producción del conocimiento.

3.1 Bailux, tecnologías en el contexto social

Aldeia Velha es una reserva indígena de la tribu Pataxó en el sur de Bahía (Brasil), en las inmediaciones de un pueblo llamado Arraial d'Ajuda. Los Pataxó son lo que ha quedado de una variedad de tribus que incluía los Monoxó, Kutatoi, Maxakali, Maconi, Kopoxó y Panhame. En realidad los Pataxó son la síntesis de dos decenas de tribus que han sido divididas, perseguidas y exterminadas en Brasil en los últimos siglos (para que quede claro, el exterminio de los pueblos indígenas no sólo no ha terminado sino que ha sido cada vez más intenso a partir del aumento del lobby de la agroindustria en el gobierno de Brasil[7]).

Regis Bailux (apodo que viene de Bahia-Linux) ha estado viviendo en Arraial D'Ajuda desde hace más de 20 años y en los últimos años ha estado trabajando en estrecha colaboración con los profesores de la escuela pública que existe en de la reserva (todos los profesores son también Pataxó, de acuerdo con las leyes brasileñas). En los últimos años se han desarrollado algunos proyectos relacionados con la enseñanza del uso de software libre y la preservación de la cultura local para las nuevas generaciones.

Bailux en colaboración con los profesores Angelo Pataxó y Arnã Pataxó (los miembros de la tribu suelen utilizar el nombre de la etnia como apellido) desarrollan proyectos que involucran apropiación tecnológica y preservación de la cultura local.

3.1.1 Tecnologías afectivas

Así como en otros hackerspaces, Bailux ha creado una estructura física de ordenadores en red y conectados a la web con el uso de software libre, pero teniendo en cuenta que el simple acceso a Internet es insuficiente, ya que puede generar el comportamiento pasivo por

7. Más información sobre el tema se puede leer en: http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2013/may/29/brazil-indigenous-people-violates-rights
http://servindi.org/actualidad/88635
http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2013/06/130605_brasil_luchar_derechos_web_indigenas_lav.shtml

parte de los participantes que se transforman en usuarios de herramientas cerradas como la mayoría de las redes sociales, por ejemplo. Equipos electrónicos viejos son reutilizados para el uso crítico de la tecnología, pero principalmente pensando que "la tecnología se adapta a la gente y no al revés", como dice Bailux[8].

Bailux conecta la tecnología a la gente a través de las relaciones personales, apoyo mutuo. Cree que es importante tomar el tiempo necesario para conocer a los niños y jóvenes de la aldea y sus necesidades. Él llama este proceso de tecnología afectiva. Garcés (92:2013) habla de la importancia de la relación entre activismo y afectividad: "lo importante es entender que dar (nos) que pensar no es promover una actitud contemplativa ni refugiarse en un nuevo intelectualismo. Todo lo contrario: es aprender a ser afectado, a transgredir la relación de indiferencia que nos conforma como consumidores-espectadores de lo real. Empezamos a pensar cuando aquello que sabemos (o no sabemos) afecta nuestra relación con las cosas, con el mundo, con los otros. Para ello hace falta valentía y la valentía se cultiva en la relación afectiva con otros. Ésta es la experiencia fundamental que puede cambiar hoy de raíz nuestra relación con el mundo y sus formas de dominación, cada vez más íntimas y subjetivas. Desde ahí, la educación vuelve a ser un desafío para las estructuras existentes y un terreno de experimentación."

La concepción conservadora de cultura hace con que se critique el uso de las tecnologías por tribus indígenas, por creer que eso puede dañar o hacer desaparecer a su cultura tradicional. Sin embargo, gran parte de la gente de Aldeia Velha está en constante contacto con los no-indios y la presencia de la tecnología en sus vidas ya es una realidad, lo que hace que un abordaje critico sea todavía más importante. Además, en la tradición indígena no se entiende que asimilar al otro es algo negativo. Como los propios indios comentan, eso les hace ver las cosas bajo otra perspectiva así como para ellos los animales y las plantas son elementos de la naturaleza con una visión propia

8. Fuente: comunicación personal.

de mundo. Como dice Viveiros de Castro (1996:127), para ellos, en lugar de un multiculturalismo, habría un "multinaturalismo".

3.2 Coco de Umbigada: tecnologías en la cultura afro-brasileña

El Coco de Umbigada do Guadalupe es un centro cultural vinculado al Ilê Axé Oxum Karê (centro de culto afro-brasileño), en el barrio de Guadalupe en la ciudad de Olinda en Pernambuco. Dirigido por la *yalorixá* Beth de Oxum, ha iniciado sus actividades hace 15 años. Se estructura a partir de los juegos del coco, ritmos locales que promueven fiestas llamadas sambadas todos los sabados. Entre las actividades que se desarrollan ahí se pueden mencionar los talleres de percusión, la apropiación tecnológica a partir del reciclaje de ordenadores, desarrollo de herramientas de comunicación en red, aplicativos y gadgets para producción multimedia. Conocimientos ancestrales y contemporaneos se mezclan en el espacio compuesto por el intercambio generado por sus frecuentadores. Los Yalorixás mueven redes sociales por dispositivos móviles, niños juegan con reciclaje tecnológica, además de difundir contenidos generados por los frecuentadores del centro en la radio libre y en proyectos que enseñan a crear radios libres como el Brincadeira de Terreiros proyecto en colaboración con el SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial de la Presidência de la República). Uno de los integrantes del Coco de Umbiagada, Ricardo Ruiz, también participa del proyecto Lab3Ecologías con Ricardo Brazileiro. 3Ecologías no se trata de un Ponto de Cultura sino que reúne propuestas de labs para formación y producción en tecnología, educación, cultura y arte. En 3Ecologías de desarrollan metodologías para la computación creativa combinando propuestas de éxito de la computación e ingeniería con conceptos creativos del arte. Se propone un aprendizaje por proyectos cuyos objetivos son definidos por los propios alumnos y se supera la idea de aprendizaje por contenidos.

3.3 Espacios emergentes de creación en arte y tecnología

Los integrantes del Lab3Ecologias también participan de Teia/Nós Digitais , ponto de cultura activo desde 2006 en São Carlos en el estado de São Paulo y que ha generado una red de Pontos de Cultura e iniciativas para el desarrollo del software libre. Específicamente el Lab Macambira es bastante exitoso en combinar activismo político y programación de softwares, además de proponer talleres y formación en el uso de radios libres y producción musical. Espacios culturales más tradicionales también han adoptado el concepto de los pontos de cultura, como el Circo Voador de Rio de Janeiro. Combinando prácticas circenses, espacio para conciertos y espetáculos de danza el Circo Voador también propone actividades de formación en la Escola Livre de Artes (ELA) y un Ponto de Cultura para enseñanza en audiovisual.

3.4 Quilombo do Sopapo

El proyecto Quilombo do Sopapo, situado en Porto Alegre, capital del Rio Grande do Sul, ha empezado en 2008 y tiene como objetivo la promoción de alternativas de producción cultural y audiovisual y la capacitación en tecnología de la información para jóvenes. El proyecto tiene un Consejo Gestor Comunitario y busca incentivar acciones que involucren arte, cultura ciudadana y economía solidaria, estimulando a la afirmación de los derechos y construcción de una cultura de no-violencia. El nombre del proyecto tiene que ver con el tambor afro-gaucho, creado en el siglo XIX, hecho con cáscara de árbore y cuero de caballo. El Quilombo realiza también el proyecto Imagens Faladas, compuesto por caminadas fotográficas por el barrio del Cristal donde está el proyecto, el Tambor de Sopapo que tiene como objetivo recuperar históricamente la cultura negra del extremo sur de Brasil y también la organización de una biblioteca comunitaria. Es importante tener en cuenta que los quilombos son lugares y agrupaciones fundados por negros esclavos que habían

huido durante el periodo de esclavitud y que todavía luchan por reconocimiento legal y político en Brasil.

4. Hacia un aprendizaje hacker

Los proyectos mencionados tienen en común una propuesta que al principio parece sencilla, casi ordinaria. No existe la presencia del maestro o del gran artista inspirado. Se trabaja con objetos cotidianos, se apropian de procesos para nada nuevos pero que se descubren innovadores al proponer un pequeño cambio de espacio, de apertura, de conexión.

Como explica Michael Bauwens (2012:s/n), la idea del trabajo en la ética hacker rompe con la idea de alguien que trabaja para otra persona (muchas veces en algo que no le gusta) a cambio de un sueldo. El trabajo vale como proceso de conocimiento y ocurre durante el trabajo, no sólo antes (como en las escuelas que preparan para un oficio), es decir, no se somete el conocimiento al tradicional sistema capitalista de trabajo. Los conocimientos son generados para transformarse en comunes y se valoran por la capacidad que tienen para ser útiles para la comunidad.

En la ética hacker, el trabajo individual no existe, el trabajo es personal y sólo puede tener sentido en relación con los contextos y los valores de una comunidad y tiene como objetivo mejorar estos contextos. De esta forma el propio concepto de conocimiento y el modo que se adquiere es instable, porque cambia de acuerdo con las preguntas y deseos que tienen los usuarios. Como dice Bauwens (2012:s/n), "no hay conocimiento sin un quién y para quién y siempre debe haber un *nosotros*."

Nelson Pretto (2010:s/n) incentiva una "actitud hacker" a los profesores. Según él, un profesor hacker no es un mero reproductor o distribuidor de contenido ajeno, trabaja en conjunto con sus alumnos para generar contenido; contenido que debe ser libre y abierto, estar en línea para que otros grupos se apropien y lo recrien. Pretto da a idea de que se crie un sistema de producción permanente, en

que conocimiento y cultura son bienes públicos, lejos de los aburridos "materiales didácticos" y más cercano a la apropiación peer to peer y el remix[9].

Conocer genera complejidad y sabemos que distintos modos de conocer generan distintos efectos en el mundo (o hasta mismo nuevos mundos). Lo que se propone en los ejemplos mencionados es reivindicar el derecho a la diversidad cultural y epistemológica en el mundo fuera de oposiciones como norte/sur, centro/periferia. No se trata de "escuela para todos", sino de exigir espacios - no sólo físicos, sino subjetivos y epistemológicos - de conocimiento posibles fuera y dentro del sistema tradicional. Si las manifestaciones sociales en Brasil dejan claro que el sistema capitalista está en crisis (o declive), ya ha llegado el momento de cuestionar también su permanencia naturalizada y amplia en el sistema educativo y en el propio proceso de se pensar la cultura y sus relaciones con la tecnología.

Referencias bibliográficas

ALMEIDA, J. L. VIEIRA. (2009). "Interdisciplinaridade: uma Abordagem Histórica com Ênfase no Ensino». Anales del congreso CEMOrOC-Feusp/IJI. Porto: Universidade do Porto, pág.87-94

BAUWENS, M. (2012) "Working for the commons" (en línea) Bruselas: P2P Foundation. Fecha de consulta: 27/5/2013

CLARKE, S. (1991). *Crise do fordismo ou crise da social-democracia.* In: Lua Nova, revista de Cultura e Política, n.24. São Paulo: CEDEC / Marco Zero, pág. 117-150.

GARCÉS, M. (2013). *Un mundo común.* Edicions Bellaterra: Barcelona

FONSECA, F. (org.) (2010). Redelabs. São Paulo: Redelabs.

9. La organización peer to peer es una organización totalmente distribuida y horizontal, en oposición a las tradicionales redes centralizadas y las redes descentralizadas. Sobre la producción de conocimiento peer to peer (p2p) se recomenda el libro http://lasindias.org/el-modo-de-produccion-p2p / . El remix ha empezado en la música y cuestiona directamente la idea de autoria y de control de la información. Para saber más del concepto de remix fuera de su uso en la producción musical, ver http://remixtheory.net/ y http://ripremix.com/

—— (2008). "Em busca do Brasil profundo". In: Cadernos Submidiáticos. São Paulo: Descentro.org, pág. 1-17.

FREIRE, P. (1967). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LAPLANTINE, F., NOUSS, A. (2002). *A mestiçagem*. Lisboa: Flammarion.

LOTMAN, IURI M. (2000). *La semiosfera III – Semiótica de las artes y de la cultura*. Madrid: Cátedra Universitat de Valencia.

—— (1999).*Cultura y explosión*. Barcelona: Gedisa.

NEGRI, T. , DELEUZE, G. (2010) "Control and Becoming" (en línea) Londres: Negri in English. Fecha de consulta: 29 de mayo de 2013

PARRA, H, ORTELLADO, P, RHATTO, S. (2013) Movimentos em marcha: ativismo, cultura e tecnologia. São Paulo: UNIFESP.

PINHEIRO, AMÁLIO (2007). "Por entre mídias e artes, a cultura". Húmus 2, Rumos do Itaú Cultural. Caxias do Sul: Itaú Cultural.

PRETTO, NELSON (2010) "Professores hackers e ativistas da rede". Revista A Rede, ano 7 número 60 Fortaleza: Prodema.

ROMERO, S; NEUMAN, W. (21 de junho de 2013), "Sweeping Protests in Brazil Pull In an Array of Grievances" , The New York Times. Fecha de consulta 23/7/2013

SANTOS, A P; RIBEIRO, S. L. S. (2011) "Cultura digital, cotidiano e transformações do saber histórico e da cultura escolar." Anales del IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino e da História. Florianópolis: ENPEH, pág. 1-12

SOUSA SANTOS, BOAVENTURA DE (2006). A gramática do tempo, Sao Paulo: Cortez.

—— (2000). A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da estética. Sao Paulo: Cortez.

TOMAS, DAVID (2004). Beyond the Image Machine: A History of Visual Technologies. London/New York: Continuum.

VIVEIROS DE CASTRO, EDUARDO (1996). "Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio". Mana, núm. 2, vol. 2, Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ, pág.115-144.

Una guía para el análisis crítico del marketing en las redes

Carlos Rodríguez-Hoyos
Elia Fernández-Diaz
Ignacio Haya Salmón
Departamento de Educación. Universidad de Cantabria

Abstract

El desarrollo tecnológico de los nuevos medios ha venido acompañado de la construcción de un ideario que, desde diferentes sectores, se ha orientado a exaltar sus potencialidades y ventajas como herramientas que facilitan la participación, otorgan poder a la ciudadanía y permiten construir relaciones más democráticas con los poderes públicos. Esa perspectiva se ha aplicado a las redes sociales privativas (Facebook, Twitter, Tuenti, etc.) que pueden utilizarse como plataformas que permiten diferentes interacciones con diferentes agentes sociopolíticos, unos intercambios que, por otra parte, son mediados por las empresas propietarias de este tipo de artefactos.

Paralelamente a ese tipo de discurso celebratorio en torno al potencial liberador y democratizador de las redes sociales, algunos autores y docentes han empezado a utilizar estas herramientas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Muchas son las expectativas didácticas que se han depositado en las redes sociales como artefactos tecnológicos capaces de apoyar procesos de innovación

en diferentes niveles y contextos educativos. Hasta estos momentos, el enfoque dominante a la hora de integrar las redes sociales en el mundo de la educación ha sido el desarrollo de estrategias y propuestas destinadas a enseñar a través de las mismas, de forma que estos artefactos se aprovechan como una nueva plataforma que permite los intercambios de comunicación entre los diferentes actores que intervienen en los procesos educativos. Estas prácticas que únicamente promueven la enseñanza a través de las redes sociales resultan claramente insuficientes y, en cierto sentido, contraproducentes en la medida que obvian que aquellos nuevos medios que tienen una naturaleza privativa, al igual que los tradicionales, han sido construidos con un interés puramente comercial.

En esta comunicación queremos exponer una guía dirigida a promover un análisis crítico de la dimensión comercial de las redes sociales privativas que facilite el empoderamiento de las personas usuarias frente a las compañías propietarias de este tipo de herramientas. No podemos obviar que, a medida que se ha ido generalizando la utilización de Internet, se han ido desarrollando nuevas estrategias de marketing que van dirigidas a los usuarios de todos los tramos de edad, algunas de las cuales modifican las relaciones que, hasta el momento, éstos mantenían con los diferentes tipos de publicidad existentes en otros medios como la radio o la televisión, por ejemplo. En la comunicación se detallarán las diferentes dimensiones identificadas: análisis de la imagen de marca, estructura y política de privacidad; análisis de los modelos de segmentación; análisis del contenido y análisis de la experiencia de personalización e inmersión. Esa comunicación concluye con el llamamiento a promover procesos educativos que permitan mejorar la agencia de las personas usuarias de los nuevos medios.

El activismo, la participación y el compromiso social no es cosa de juego

Margarita Roura Redondo
Centro Universitario Cardenal Cisneros, Universidad Alcalá de Henares

Abstract

Ante las singulares circunstancias sociales en las que prevalece lo efímero y lo anecdótico, no es suficiente llamar a la participación ciudadana en situaciones puntuales, ya sean movilizaciones de un par de horas en un paseo por las calles o adhesiones a causas aportando el DNI y la firma y olvidando lo que se ha firmado tres minutos más tarde. La acción social se termina banalizando y no pasa de ser otro objeto de consumo, un acontecimiento más en nuestra cotidianidad, que puede estar de moda y que actualmente hasta nos puede llegar a ofrecer cierto prestigio en nuestras redes sociales. Pero ¿existe realmente un compromiso?, ¿existe una verdadera sensibilización social? Bauman (2007) es bastante desconfiado ante esta idea y apunta que "la perspectiva de poblar el mundo con personas más generosas e inducir a la gente a que se cuide más entre sí no figura en el panorama de la utopía consumista". Se hacen necesarias, por tanto, otras estrategias que llamen a una participación realmente activa y de compromiso y que parta de una autentica concienciación.

Ante este gran reto aparecen propuestas de lo más atractivas e interesantes basadas en la gamificación. Estas iniciativas tienen

como objetivo encarar a los participantes con los problemas sociales en su entorno mediante el juego y la participación. "La capacidad de participación no proviene de destruir la cultura comercial, sino de escribir sobre ella, modificarla, corregirla, expandirla, conferirle una mayor diversidad de perspectivas, y luego volver a ponerla en circulación, reintroduciéndola en los medios dominantes" (Jenkins, 2006, p.255) Esto es precisamente lo que hace Molleindustria, perteneciente al movimiento Culture Jamming, que produce un tipo de videojuegos explícitamente en contra de los videojuegos de la industria mainstream y con un punto de vista socio-político provocador.

La convergencia cultural llega al mismo núcleo de las protestas antigubernamentales en Turquía. En una pintada en un muro cerca de la plaza Taksim, pudieron leerse, hace unas semanas, unas palabras que haciendo referencia a la famosa saga de videojuegos ""'Grand Theft Auto"" que gira en torno a la corrupción, se convirtió en todo un lema de lucha: ""'Os habéis buscado problemas con la generación que perseguía a policías en GTA"". Por otro lado, los pájaros protagonistas del famoso y popular videojuego "Angry Birds" también se han podido ver como otro elemento de referencia en protestas proderechos civiles.

Los juegos con su alta capacidad inmersiva, suponen una interesante herramienta para generar sobre todo empatía y un mayor acercamiento y por tanto conocimiento de las situaciones en conflicto, lo que supone generar solidaridad y compromiso y una conciencia crítica ante la injusticia social. "La gamificación lleva hasta sus últimas consecuencias ese famoso proverbio chino: Dime algo y lo olvidaré. Enséñame algo y lo recordaré. Hazme participe de algo…y entonces lo aprenderé" (Scolari, 2013, p.297)

BAUMAN, Z. (2007) Vida de consumo. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

JENKINS, H. (2008) Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona. Paidos.

SCOLARI, CARLOS A. (2013) Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan. Barcelona. Deusto.

Posdata sobre las sociedades de la participación

Alejandro Segura Vázquez
UNED

Abstract

La progresiva socialización del uso de las tecnologías de la comunicación digital viene siendo celebrada por algunos autores como una oportunidad para la transformación de muchas de las prácticas sociales. Concretamente, en el ámbito político, estas tecnologías suponen la posibilidad de dotar a la ciudadanía de una capacidad de expresión sin precedentes hasta la fecha. Desde esta perspectiva, el potencial interactivo que estas ofrecen estaría llamado a fomentar una cultura de la participación política que pueda contribuir a robustecer los procesos democráticos. Cuestiones como una mayor horizontalidad en la toma de decisiones o una mayor capacidad de fiscalización sobre el desempeño de los representantes electos, son algunos de los argumentos que parecen avalar esta concepción.

Sin embargo, no es menos cierto que este es un proceso complejo que no sucede en un vacío contextual. El escenario mediático en el que este acontece dista mucho de definir un espacio aséptico y tampoco la tecnología de la comunicación que lo sustenta puede ser considerada como neutral. Por tanto, se pone de manifiesto la necesidad de una educación mediática crítica en relación con la cultura de la participación, en la medida en que asumamos que en la actualidad

toda práctica política queda impregnada por la lógica de ese escenario mediático y las características de esa tecnología.

En el interés de esta comunicación está el reflexionar sobre algunos de los condicionantes que, derivados de lo anterior, pueden limitar el desarrollo de una cultura de la participación verdaderamente transformadora. Interesados en desvelar algunos fenómenos que pueden desvirtuar este proceso participativo y en contribuir al desarrollo de todo su potencial emancipador para la ciudadanía, analizaremos cuestiones como el entramado de redes en el que tiene lugar, las técnicas de narrativas destinadas a la conformación de subjetividades afines a intereses hegemónicos, el slacktivismo, el efecto red o las oligarquías participativas.