

Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, 39, XX
Scientific Journal of Media Education

Currículum y formación de profesores en educación en medios

Curriculum and Teacher
Training in Media Literacy

www.revistacomunicar.com
Free full English version on-line



© COMUNICAR, 39; XX

REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
LATIN AMERICAN SCIENTIFIC JOURNAL OF MEDIA EDUCATION

ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93 / e-ISSN: 1988-3293

Andalucía (Spain), nº 39; vol. XX; época II
1º semestre, octubre de 2012

REVISTA CIENTÍFICA INTERNACIONAL INDEXADA (INDEXED INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL)

BASES DE DATOS INTERNACIONALES SELECTIVAS

- JOURNAL CITATION REPORTS (JCR) (Thomson Reuters)®
- SOCIAL SCIENCES CITATION INDEX / SOCIAL SCISEARCH (Thomson Reuters)
- SCOPUS®
- ERIH (European Science Foundation)
- FRANCIS (Centre National de la Recherche Scientifique de Francia)
- SOCIOLOGICAL ABSTRACTS (ProQuest-CSA)
- COMMUNICATION & MASS MEDIA COMPLETE
- ERA (Educational Research Abstract)
- IBZ (Internat. Bibliography of Periodical Literature in the Social Sciences)
- IBR (International Bibliography of Book Reviews in the Social Sciences)
- SOCIAL SERVICES ABSTRACTS
- ACADEMIC SEARCH COMPLETE (EBSCO)
- MLA (Modern International Bibliography)
- COMMUNICATION ABSTRACTS (EBSCO)
- EDUCATION INDEX/Abstracts, OmniFile Full Text Megs/Select (Wilson)
- FUENTE ACADÉMICA PREMIER (EBSCO)
- IRESIE (Índice Revistas de Educación Superior e Investigación de México)
- ISOC (CINDOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas)
- ACADEMIC ONEFILE / INFORME ACADÉMICO (Cengage Gale)
- EDUCATOR'S REFERENCE COMPLETE / EXPANDED ACADEMIC ASAP

PLATAFORMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

- RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales del CINDOC/CSIC)
- RECYT (Fundación Española de Ciencia y Tecnología)
- CIRC (Clasificación Integrada de Revistas) (Ec3, IEDCYT, UCIII)
- IN-RECS (Índice Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales)
- MIAR (Matriz para Evaluación de Revistas)
- DICE (Difusión y Calidad Editorial de Revistas)
- ANPED (Associação de Pesquisa em Educação de Brasil)
- CARHUS PLUS+ (AGAUR, Generalitat de Catalunya)
- SCIMAGO Journal & Country Rank (Scopus)

DIRECTORIOS SELECTIVOS

- ULRICH'S PERIODICALS (CSA)
- LATINDEX. Catálogo Selectivo

BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS

- DIALNET (Alertas de Literatura Científica Hispana)
- PSICODOC
- REDINED (Ministerio de Educación de España)
- CEDAL (Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa: ILCE)
- OEI (Centro de Recursos de la Organización de Estados Iberoamericanos)
- DOCE (Documentos en Educación)

HEMEROTECAS SELECTIVAS

- REDALYC (Red de Revistas Científicas de América Latina de Ciencias Sociales)
- RED IBEROAMERICANA DE REVISTAS COMUNICACIÓN Y CULTURA
- RERCE (Red de Revistas Científicas de Educación JCR/RECYT)

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

- WORLDCAT
- REBIUN/CRUE
- SUMARIS (CBUC)
- NEW-JOUR
- ELEKTRONISCHE ZEITSCHRIFTENBIBLIOTHEK (Electronic Journals Library)
- THE COLORADO ALLIANCE OF RESEARCH LIBRARIES
- INTUTE (University of Manchester)
- ELECTRONICS RESOURCES HKU LIBRARIES (Hong Kong University, HKU)
- BIBLIOTECA DIGITAL (Universidad de Belgrano)

PORTALES ESPECIALIZADOS

- SCREENSITE
- PORTAL IBEROAMERICANO DE COMUNICACIÓN
- ERCE (Evaluación Revistas Científicas Españolas de Ciencias Sociales)
- UNIVERSIA. QUADERNS DIGITALS, PORTAL DE LA COMUNICACIÓN DE UAB
- POWER SEARCH PLUS (Cengage Gale)

BUSCADORES LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS

- DOAJ, SCIENTIFIC COMMONS
- GOOGLE ACADÉMICO, GOOGLE BOOKS
- OAISTER,
- THE LIBRARY OF CONGRESS
- SCIRUS

EDITA (Published by): GRUPO COMUNICAR

- www.revistacomunicar.com (Español)
- www.comunicarjournal.com (Inglés)

Administración: info@grupocomunicar.com

- www.grupocomunicar.com

Redacción: editor@grupocomunicar.com

- Apdo Correos 527. 21080 Huelva (España-Spain)

© COMUNICAR es una marca patentada por la Oficina Española de Patentes y Marcas, con título de concesión 1806709.

• COMUNICAR es una publicación cultural plural, que se edita semestralmente los meses de marzo y octubre.

• La revista COMUNICAR acepta y promueve intercambios institucionales con otras revistas de carácter científico.

© COMUNICAR es miembro del Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO). La reproducción de estos textos requiere la autorización de CEDRO o de la editorial.

COEDICIONES INTERNACIONALES

- **ECUADOR**
Universidad Técnica Particular de Loja
- **CHILE**
Universidad Diego Portales de Santiago de Chile

DISTRIBUYEN (Distributed by):

ESPAÑA (SPAIN):

Centro Andaluz del Libro (Andalucía); Almarío de Libros (Madrid y centro); Grialibros (Galicia); Manuel Cano Distribuciones (Valencia); Publídida (Internet); Arce: www.quiosocultural.com (Internet)

EUROPA Y AMÉRICA (EUROPE & AMERICA):

• Casalini (Florencia-Italia); Digitalia (New York-USA); ILCE (México DF- México y América Central); Centro La Crujía (Buenos Aires-Argentina); Publicencias Distribuciones (Pasto-Colombia); E-papers Editora (Brasil); Pápio de Letras (Portugal); Minerva Distribuciones (Coimbra-Portugal)

IMPRIME (Printed by): Bonanza Impresores (Huelva)

Comunicar[©]

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
SCIENTIFIC JOURNAL OF MEDIA EDUCATION

39, XX

EDITOR (Editor)

Dr. J. Ignacio Aguaded-Gómez
Universidad de Huelva (Spain)

EDITORES TEMÁTICOS (Guest-Edited Special Issue)

- Dr. Samy Tayie, Universidad de El Cairo (Egipto)
- Dr. J. Manuel Pérez-Tornero, Universidad Autónoma, Barcelona

EDITORES ADJUNTOS (Assistant Editors)

- Dr. Enrique Martínez-Salanova, Grupo Comunicar, Almería
- Dr. Ángel Hernando-Gómez, Universidad de Huelva
- Dra. M^a Carmen Fonseca, Universidad de Huelva
- D. Rafael Repiso, Escuela Superior de Comunicación, Granada

COEDITORES INTERNACIONALES

- Ecuador: Dra. Karina P. Valarezo, Universidad Téc. Part. de Loja
- Chile: Dr. Claudio Avendaño, Universidad Diego Portales

COMITÉ CIENTÍFICO (Advisory Board)

- Dr. Ismar de Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil
- Dr. Guillermo Orozco, Universidad de Guadalajara, México
- Dra. Cecilia Von Feilitzen, Nordicom, Suecia
- Dra. Geniève Jacquinet, Université Paris VIII, París, Francia
- Dr. Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica de Milán, Italia
- Dr. Alberto Parola, MED, Università de Torino, Italia
- Dra. Teresa Quiroz, Universidad de Lima, Perú
- Dra. Mar Fontcuberta, Pontificia Universidad Católica, Chile
- Dr. Jacques Piette, Université de Sherbrooke, Québec, Canadá
- Dr. Jesús Arroyave, Universidad del Norte, Colombia
- Dr. Samy Tayie, University of Cairo, Mentor Association, Egipto
- Dr. Vítor Reia, Universidade do Algarve, Faro, Portugal
- Dra. Sara Pereira, Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Dra. Armanda Pinto, Universidade de Coimbra, Portugal
- Dra. Divina Frau-Meigs, Université Sorbonne, París, Francia
- Dr. Patrick Verniers, Consejo Sup. Educación en Medios, Bélgica
- Dra. Graça Targino, Universidade UESPI/UFPB, Brasil
- Dra. Tania Esperon, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Dra. Vania Quintão, Universidade de Brasília, Brasil
- Dr. Gustavo Hernández, ININCO, Universidad Central, Venezuela
- Dr. Gerardo Borroto, CUJAE, La Habana, Cuba
- Dr. Ciro Novelli, Universidad del Cuyo, Mendoza, Argentina
- Dr. Jorge Cortés Montalvo, UACH/REDECA, México
- Dra. Patricia Cortez, Universidad Católica de Cochabamba, Bolivia
- Dra. Silvia Corfín, Universidad Nacional de Patagonia, Argentina
- Dr. Jerónimo León Rivera, Universidad de La Sabana, Colombia
- Dr. Carlos Muñoz, Universidad Autónoma de Nuevo León, México
- D. Paolo Celot, EAVI, Bruselas, Bélgica
- D. Jordi Torrent, ONU, Alianza de Civilizaciones, USA
- D^a Kathleen Tyner, University of Texas, Austin, USA
- D^a Marieli Rowe, National Telemedia Council, Madison, USA
- D^a Yamile Sandoval, Universidad Santiago de Cali, Colombia
- D. Michel Clarembeaux, Centre Audiovisuel de Liège, Bélgica

CONSEJO DE REDACCIÓN (Editorial Board)

- Dr. Miguel de Aguilera, Universidad de Málaga
- Dr. Agustín García Matilla, Universidad de Valladolid
- Dr. Javier Marzal, Universitat Jaume I, Castellón
- Dr. Francisco García García, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Manuel Area, Universidad La Laguna, Tenerife
- Dra. Concepción Medrano, Universidad del País Vasco
- Dra. M^a Luisa Sevillano García, UNED, Madrid
- Dr. Manuel Ángel Vázquez Medel, Universidad de Sevilla
- Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla
- Dr. J. Manuel Pérez-Tornero, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dra. Elea Giménez Toledo, CSIC, Madrid
- Dra. Ana García-Valcárcel, Universidad de Salamanca
- Dr. Manuel Lorenzo, Universidad de Granada
- Dr. Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Javier Tejedor Tejedor, Universidad de Salamanca
- Dr. Joan Ferrés i Prats, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
- Dr. Mariano Cebrián Herreros, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Juan Antonio García Galindo, Universidad de Málaga
- Dr. Pablo del Río, Universidad Carlos III, Madrid
- Dr. Pere Marquès, Universidad Autónoma de Barcelona
- Dr. Domingo Gallego, Universidad Nacional de Distancia, Madrid
- Dr. Manuel Cebrián de la Sema, Universidad de Málaga
- Dr. Juan de Pablos Pons, Universidad de Sevilla
- Dr. Manuel Fandos Igado, MasterD, Zaragoza
- Dr. Félix Angulo Rasco, Universidad de Cádiz
- Dr. Ramón Pérez Pérez, Universidad de Oviedo
- Dr. Ramón Reig, Universidad de Sevilla
- Dr. Felicísimo Valbuena, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Lluís Pastor, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona
- Dr. Jesús Valverde, Universidad de Extremadura
- Dr. Javier Sierra Sánchez, Universitat Abat-Oliba, Barcelona

CONSEJO TÉCNICO (Board of Management)

- D^a Águeda Delgado, Universidad de Huelva
- D. Francisco Casado, IES Huelva
- Dr. Isidro Marín Gutiérrez, Universidad de Huelva
- Dra. Verónica Marín, Universidad de Córdoba
- D^a Paloma Contreras, Universidad de Huelva
- Dra. Jacqueline Sánchez Carrero, Universidad de Huelva
- Dra. Elena Gómez Parra, Universidad de Córdoba
- Dr. Walter Gadea, Universidad de Huelva
- Dra. Natalia González Fernández, Universidad de Cantabria

TRADUCCIONES (Translations): Noel Byde / Amor Aguaded-Pérez
DISEÑO (Designed by): Portada: Enrique Martínez-Salanova
GESTIÓN COMERCIAL (Commercial Manager): Alejandro Ruiz

S U M A R I O • C O N T E N T S

Comunicar, 39, XX, 2012

Currículum y formación de profesores en educación en medios

Curriculum and Teacher Training in Media Education

PRELIMINARES (FOREWORD)

Sumario (Contents)	4/5
Editorial	7/8
<i>J. Ignacio Aguaded</i>	

DOSSIER (DOSSIER) / Investigaciones (Research)

• Presentación / Introduction	10/14
• Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas	15/24
Media and Information Literacy: Pedagogy and Possibilities <i>Carolyn Wilson. Toronto (Canadá)</i>	
• De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores	25/34
From Digital and Audiovisual Competence to Media Competence: Dimensions and indicators <i>M^a Amor Pérez y Águeda Delgado. Huelva (España)</i>	
• La educación en medios en Sudáfrica: Objetivos y herramientas	35/44
Media and Information Literacy in South Africa: Goals and Tools <i>Ibrahim Saleh. Ciudad del Cabo (Sudáfrica)</i>	
• «El mundo desconectado» y «24 horas sin medios»: alfabetización mediática para la conciencia crítica de los jóvenes	45/52
«The World Unplugged» and «24 Hours without Media»: Media Literacy to Develop Self-Awareness Regarding Media <i>Susan Moeller, Elia Powers y Jessica Roberts. College Park, Maryland (EEUU)</i>	
• La interacción de los jóvenes con los medios en Egipto, India, Finlandia, Argentina y Kenia	53/63
Young People's Interaction with Media in Egypt, India, Finland, Argentina and Kenya <i>S. Tayie, M. Pathak-Shelat e I. Hirsjarvi. El Cairo (Egipto), Wisconsin (EEUU) y Helsinki (Finlandia)</i>	
• Retos y riesgos del uso de Internet por parte de los menores. ¿Cómo empoderarlos?	65/72
Challenges and Risks of Internet Use by Children. How to Empower Minors? <i>Santiago Tejedor y Cristina Pulido. Barcelona (España)</i>	
• Alfabetización mediática como método para fomentar la participación cívica	73/80
Media Literacy and Its Use as a Method to Encourage Civic Engagement <i>Sherri H. Culver y Thomas Jacobson. Filadelfia, Pennsylvania (EEUU)</i>	
• La alfabetización fílmica: apropiaciones mediáticas con ejemplos de cine europeo	81/90
Film Literacy: Media Appropriations with Examples from the European Film Context <i>Vitor Reia-Baptista. Faro (Portugal)</i>	
• Recursos para la alfabetización mediática: investigación y propuestas para niños	91/99
Resources for Media Literacy: Mediating the Research on Children and Media <i>Sara Pereira, Manuel Pinto y Luis Pereira. Braga (Portugal)</i>	
• Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica	101/108
Critical Reading of Media: A Methodological Proposal <i>Morella Alvarado. Caracas (Venezuela)</i>	



S U M A R I O • C O N T E N T S

Comunicar, 39, XX, 2012

CALEIDOSCOPIO (KALEIDOSCOPE) / Investigaciones (Research)

- **Género y edad en la recepción de la ficción televisiva** 111/118
Genre and Age in the Reception of Television Fiction
Charo Lacalle. Barcelona (España)
- **Bibliotecas digitales: recursos bibliográficos electrónicos en educación básica** 119/128
Digital Libraries: Electronic Bibliographic Resources on Basic Education
Marcela Gómez-Zermeño. Monterrey (México)
- **El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia** 129/138
The ConRed Program, an Evidence-based Practice
Rosario Del Rey, José A. Casas y Rosario Ortega. Córdoba / Sevilla (España)
- **Medios interactivos y cultura digital: Alfabetización hipermedia en Perú y Bolivia** 139/149
The Analysis of Interactive Media and Digital Culture - Hypermedia Literacy in Peru and Bolivia
Jorge Mora. San Diego (EEUU) / Guadalajara (México)
- **Más allá de los diarios: el consumo de noticias de los jóvenes en la era digital** 151/158
Beyond Newspapers: News Consumption among Young People in the Digital Era
Andreu Casero-Ripollés. Castellón (España)
- **La e-evaluación de aprendizajes en educación superior a través de aulas virtuales síncronas** 159/167
Synchronous Virtual Environments for e-Assessment in Higher Education
Rocío Yuste, Laura Alonso y Florentino Blázquez. Cáceres / Badajoz (España)
- **Valor de los registros audiovisuales en educación intercultural** 169/176
Value of Audiovisual Records in Intercultural Education
Antonio Bautista, Laura Rayón y Ana de las Heras. Madrid (España)
- **Publicidad y consumo de alimentos en estudiantes de Huánuco (Perú)** 177/184
Food Advertising and Consumption by Students in Huánuco (Peru)
M^a Luisa Sevillano y Angélica Sotomayor. Madrid (España) / Huánuco (Perú)
- **Fama y éxito profesional en «Operación Triunfo» y «Fama la bailar!»** 185/192
Fame and Professional Success in «Operación Triunfo» and «Fama la bailar!»
Mercè Oliva. Barcelona (España)
- **Usos de las herramientas digitales entre las personas mayores** 193/201
Uses of Digital Tools among the Elderly
Susana Agudo, M^a Ángeles Pascual y Javier Fombona. Oviedo (España)

BITÁCORA (BINNACLE)

HISTORIAS GRÁFICAS / VISUAL STORIES	204/207
RESEÑAS / REVIEWS	208/236
PRÓXIMOS TÍTULOS (NEXT TITLES)	231
CRITERIOS DE CALIDAD (QUALITY CRITERIA)	235

Política editorial (Aims and scope)

«COMUNICAR» es una revista científica de ámbito iberoamericano que pretende fomentar el intercambio de ideas, la reflexión y la investigación entre dos ámbitos que se consideran prioritarios para el desarrollo de los pueblos: la educación y la comunicación.

Investigadores y profesionales del periodismo y la docencia, en todos sus niveles, tienen en este medio una plataforma para fomentar la comunicación y la educación, como ejes neurálgicos de la democracia, la consolidación de la ciudadanía y el progreso intelectual y cultural. La educación en medios de comunicación es, por tanto, el eje central de «COMUNICAR».

- Serán publicados en «COMUNICAR» artículos inéditos, escritos en español o inglés.

Los trabajos han de ser básicamente informes sobre proyectos de investigación, aunque también se aceptan reflexiones, propuestas o experiencias en comunicación y educación, y en la utilización didáctica, plural e innovadora de los medios de comunicación en la enseñanza en sus diferentes vertientes y niveles.

Normas de publicación (Submission guidelines)

«COMUNICAR» es una revista arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa por expertos (peer-review), conforme a las normas de publicación de la APA (American Psychological Association) para su indexación en las principales bases de datos internacionales.

Cada número de la revista se edita en doble versión: impresa (ISSN: 1134-3478) y electrónica (e-ISSN: 1988-3293), identificándose cada trabajo con su respectivo código DOI (Digital Object Identifier System).

TEMÁTICA

Trabajos de investigación en comunicación y educación: comunicación y tecnologías educativas, ética y dimensión formativa de la comunicación, medios y recursos audiovisuales, tecnologías multimedia, cibermedios... (media education, media literacy, en inglés).

APORTACIONES

Los trabajos se presentarán en tipo de letra arial, cuerpo 10, justificados y sin tabuladores. Han de tener formato Word para PC. Las modalidades y extensiones son: investigaciones (entre 4.500/6.000 palabras de texto); informes, estudios y experiencias (entre 3.500/5.000 palabras) y Reseñas (entre 600/630 palabras).

Las aportaciones deben ser enviadas exclusivamente por RECYT (Central de Gestión de Manuscritos: <http://recyt.fecyt.es/index.php/comunicar/index>). Cada trabajo, según normativa, ha de llevar tres archivos: presentación, portada –con los datos personales– y manuscrito –sin firma–. Toda la información, así como el manual para la presentación, se encuentra en www.revistacomunicar.com.

ESTRUCTURA

Los manuscritos tenderán a respetar la siguiente estructura, especialmente en los trabajos de investigación: portada, introducción, métodos, resultados, discusión/conclusiones, notas, apoyos y referencias.

Los informes, estudios y experiencias pueden ser más flexibles en sus epígrafes. Es obligatoria la inclusión de referencias, mientras que notas y apoyos son opcionales. Se valorará la correcta citación conforme a las normas APA 6 (véase la normativa en la web).

PROCESO EDITORIAL

«COMUNICAR» acusa recepción de los trabajos enviados por los autores/as y da cuenta periódica del proceso de estimación/desestimación, así como, en caso de revisión, del proceso de evaluación ciega y posteriormente de edición. La Redacción pasará a estimar el trabajo para su evaluación por el Comité Editorial, comprobando si se adecua a la temática de la revista y si cumple las normas de publicación. En tal caso se procederá a su revisión externa. Los manuscritos serán evaluados de forma anónima (doble ciego) por cinco expertos (la relación de los revisores nacionales e internacionales se publica en www.revistacomunicar.com). A la vista de los informes externos, se decidirá la aceptación/rechazo de los artículos para su publicación, así como, si procede, la necesidad de introducir modificaciones. El plazo de evaluación de trabajos, una vez acusada su recepción, es como máximo de 150 días. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que éstos puedan realizar, en su caso, las correcciones o réplicas oportunas. En general, una vez vistos los informes externos, los criterios que justifican la decisión sobre la aceptación/rechazo de los trabajos son: originalidad; actualidad y novedad; relevancia (aplicabilidad de los resultados); significación (avance del conocimiento científico); fiabilidad y validez científica (calidad metodológica); presentación (correcta redacción y estilo); y organización (coherencia lógica y presentación material). El autor recibirá un ejemplar de la publicación, una vez editada, o tantos ejemplares como firmantes autorizados.

RESPONSABILIDADES ÉTICAS

No se acepta material previamente publicado: trabajos inéditos. En la lista de autores firmantes deben figurar única y exclusivamente aquellas personas que hayan contribuido intelectualmente (autoría). En caso de experimentos, los autores deben entregar el consentimiento informado. Se acepta la cesión compartida de derechos de autor. No se aceptan trabajos que no cumplan estrictamente las normas.

Normas de publicación / guidelines for authors (español-english) en: www.revistacomunicar.com.

Grupo editor (Publishing Group)

El Grupo Comunicar (CIF-V21116603) está formado por profesores y periodistas de Andalucía (España), que desde 1988 se dedican a la investigación, la edición de materiales didácticos y la formación de profesores, niños y jóvenes, padres y población en general en el uso crítico y plural de los medios de comunicación para el fomento de una sociedad más democrática, justa e igualitaria y por ende una ciudadanía más activa y responsable en sus interacciones con las diferentes tecnologías de la comunicación y la información. Con un carácter estatutariamente no lucrativo, el Grupo promueve entre sus planes de actuación la investigación y la publicación de textos, murales, campañas... enfocados a la educación en los medios de comunicación. «COMUNICAR», Revista Científica Iberoamericana de Educomunicación, es el buque insignia de este proyecto.

Editorial

Editorial

DOI: 10.3916/C39-2012-01-01

La competencia mediática, una acción educativa inaplazable

Media proficiency, an educational initiative that cannot wait

Dr. J. Ignacio Aguaded-Gómez

Editor

En estos tiempos de profunda crisis, la comunicación audiovisual está adquiriendo una relevancia clave en el contexto de sociedad digital en el que nos movemos; las tecnologías de la comunicación impregnan ya todos los ámbitos de la esfera cotidiana y el consumo de medios es progresivo e imparable, sobre todo con la presencia cada vez más abrumadora de teléfonos inteligentes que copan todos los espacios del hábitat diario. Videojuegos, televisores, computadoras en sus más variadas expresiones y «smartphones»... son tan omnipresentes que las horas frente a las pantallas de todos los sectores sociales son ya casi en exclusiva gran parte del tiempo de ocio de los ciudadanos de cualquier rincón del mundo.

Sin embargo, ante esta presencia masiva de los medios, los ciudadanos han contado con pocas experiencias formativas de desarrollo para el conocimiento de estos lenguajes audiovisuales y mediáticos, para el fomento de sus competencias mediáticas audiovisuales. Ni los centros educativos, ni las asociaciones cívicas ni los medios de comunicación... han fomentado el desarrollo de la competencia audiovisual como eje para el fomento de una ciudadanía crítica y «competente» audiovisualmente.

Umberto Eco en 1977 afirmaba que «la civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, y no una invitación a la hipnosis». Más de treinta años después, dominar las capacidades para codificar y decodificar mensajes audiovisuales se ha ido convirtiendo en una alfabetización tan básica y fundamental como la lecto-escritura tradicional. El lenguaje de la imagen, fija o en movimiento, necesariamente ha de ser una competencia de la ciudadanía para apropiarse creativamente de los mensajes, evitando potenciales manipulaciones. Las tecnologías han incrementado hasta límites insospechados, no sólo la difusión de imágenes, sino también, y sobre todo, su potencialidad seductora, su lenguaje sutil y elaborado, sus mensajes persistentes... En contrapartida, no puede decirse que se hayan incrementado en la misma medida los esfuerzos para implementar una formación que convierta la imagen en una provocación a la reflexión crítica en la ciudadanía, más bien se parte de la absurda premisa —demostrada científicamente— que el consumo de medios garantiza de por sí su aprendizaje para el visionado,



Editorial

Editorial

cuando los estudios parecen indicar la línea contraria, que un alto consumo de medios conlleva una menor toma de distancia de los mismos, un mayor desdibujamiento entre realidad/ficción y el desarrollo de menos habilidad de comprensión integral de los mensajes.

El mero consumo de productos mediáticos no es suficiente para ser conscientes del alcance de contenidos audiovisuales. Convertir la imagen en oportunidad para la reflexión crítica comporta capacidad para tomar distancias respecto a los propios sentimientos, saber identificar los motivos de su magia, comprender el sentido explícito e implícito de las informaciones y de las historias... y, sobre todo, ser capaces de establecer relaciones coherentes y críticas entre lo que aparece en la pantalla y la realidad del mundo fuera de ella. Y todo esto no es posible sin conocer en contextos reales el grado de competencia audiovisual de la ciudadanía y sus posibilidades sociales para una óptima formación.

Preocupan de manera especial las nuevas generaciones: los niños y adolescentes. Tal como afirmaba Prensy en 2001, cuando acuñó su feliz término de «nativos digitales» y ratifica en su informe «How Teens Use Media. A Nielsen Report on the Myths and Realities of teen media trends» (2009), «los jóvenes manejan los medios digitales en ausencia o con un bajo conocimiento del poder audiovisual». Indudablemente, los niños y adolescentes están transitando el camino digital pero no por ello, con pleno conocimiento del medio.

La competencia audiovisual, en general, es un ámbito de estudio aun poco explorado. Son escasos los trabajos que analizan hasta qué grado conocemos y comprendemos todos los elementos que se derivan de un medio audiovisual, especialmente en poblaciones más vulnerables como la infancia y adolescencia. Junto a la vertiginosa dinámica de cambios a la que estamos sometidos, las herramientas de comunicación de que disponen niños y adolescentes son hoy más complejas y cuentan con nuevos soportes que se actualizan a una enorme velocidad. Por ello, para crear programas educativos que beneficien la comprensión lectora y de realización de los medios audiovisuales es indispensable, en primer lugar, conocer su grado de competencia actual, diagnosticando científicamente el estado real de la cuestión.

Desde 2010, el Ministerio de Economía y Competitividad desarrolla un Proyecto I+D+i Coordinado (www.competenciamediatica.es), para perfilar una conceptualización integral del término de «competencia audiovisual» en el entorno digital, y proyectarlo en diferentes ámbitos de intervención: el sistema educativo, los medios de comunicación, las universidades... Sin duda, es un hecho constatado que raramente se evalúan las competencias en comunicación audiovisual porque éstas escasamente se enseñan de forma planificada, pero, a su vez, probablemente no se enseñan porque, al no evaluarse, no hay conciencia de las deficiencias que existen en este ámbito.

Este amplio estudio, en el que participan más de 20 Universidades españolas, coordinado por Joan Ferrés (Universitat Pompeu Fabra), Agustín García-Matilla (Universidad de Valladolid, Campus de Segovia) e Ignacio Aguaded (Universidad de Huelva) se justifica en la medida en que no puede haber unos sistemas de evaluación eficaces sin una definición precisa de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que es preciso haber conseguido para poder considerarse competente en un ámbito audiovisual. Por ello, por primera vez en España se acomete la labor de detectar, de una forma sistemática y rigurosa, las carencias y necesidades de una importante muestra de la población, así como planificar estrategias globales y programas formativos para la Administración, los medios de comunicación y los diferentes sectores implicados: alumnos, profesores, padres y sociedad en general.





Comunicar 39

D

ossier
monográfico

Special Topic Issue

Currículum y formación de profesores
en educación en medios

Curriculum and Teacher Training
in Media Education

Presentación

Introduction

DOI: 10.3916/C39-2012-02-00

La formación de profesores en educación en medios: currículo y experiencias internacionales

Teacher Training in Media Education: Curriculum and International Experiences



Dr. José Manuel Pérez-Tornero

Catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona (España)

Dr. Samy Tayie

Catedrático de la Universidad de El Cairo (Egipto)

En abril de 2008, Pérez-Tornero recibió el encargo urgente del «cuartel general» de la UNESCO de redactar un texto-base para iniciar la elaboración de un currículo para la formación de profesores en alfabetización mediática e informativa. Tenía algunos precedentes en trabajos realizados previamente por este autor. En el 2002, en un proyecto integrado por la UNESCO y la Comisión Europea, Mentor, Pérez-Tornero y Tayie dirigieron un grupo de expertos internacionales que elaboró un currículo de educación en medios para profesores del área mediterránea. Con anterioridad, en 2004, también Pérez-Tornero realizó un estudio para la Comisión Europea –Promoting Digital Literacy– en el que señalaba la necesidad de potenciar un cambio de cultura mediática y de competencias comunicativas para el cual la formación de los profesores era crucial. Lo mismo se había planteado en otro estudio dirigido por el mismo autor –también para la Comisión Europea: «Study on Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe»– en el que la cuestión de la formación de profesores y el desarrollo de un currículo de alfabetización mediática e informacional era esencial.

Pero existían –y, obviamente, eran mucho más importantes–, otros precedentes generales. De hecho, desde el mismo momento en que en el seno de la UNESCO se empieza a tratar internacionalmente sobre educación en medios –recuérdese la Declaración de Grünwald en 1982; más tarde, en 1990, Toulouse; en Viena, 1999; en Sevilla, en 2002; en París, 2007– la cuestión del currículo de educación en medios y la formación de profesores ocupaban lugares preferentes. Y lo mismo se podía decir de la tradición de propuestas de los pioneros de los estudios sobre el tema: Masterman, Pugente, Duncan, Balzaquette, Gonet y otros.

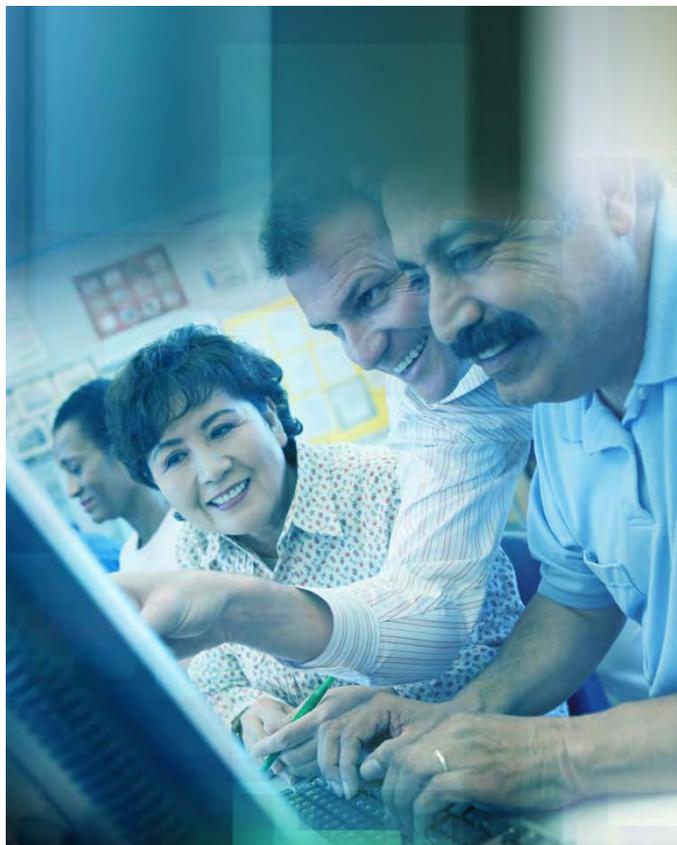
¿Por qué, justamente en 2008, la UNESCO lanzó la idea de desarrollar un currículo mundial de formación de profesores?

Seguramente, son muchas y diversas causas, pero algunas de ellas son realmente notorias: a) A la altura de 2008, las Cumbres de la Sociedad de la Información de las Naciones Unidas (Ginebra, 2002 y Túnez, 2005) habían dado ya paso a la necesidad de constituir sociedades del conocimiento y en ellas la alfabetización mediática e informacional aparecía como decisiva; b) También en esa época casi todos los sistemas educativos del mundo emprenden reformas curriculares que colocan la capacitación y las competencias de los estudiantes en el centro del sistema. Y, entre ellas, destacando, las que se denominan competencias digitales y se relaciona con los nuevos medios de comunicación; c) Es el momento, también, en que la necesidad de integración de Internet y las TIC en las aulas es indiscutible.

Presentación

Introduction

Y para ello, la renovación de las capacidades y la formación del profesorado es necesaria; d) Por otro lado, el desarrollo de la Web 2.0 –cuyo concepto se expande desde 2004– está acabando ya con la vieja distinción entre educación con medios y educación en los medios, porque por primera vez de un modo generalizado, los medios pueden ser utilizados de un modo creativo y no solo receptivo en los sistemas educativos. Profesores y estudiantes pueden ya convertirse en productores, creadores y comunicadores; e) Finalmente, en esos años, la globalización mediática ha dado tal paso adelante, que plantearse estrategias educativas universales no es ya impensable. Al contrario, es una necesidad; f) En cualquier caso y fuesen cuales fuesen las razones últimas, en 2008 se pone en marcha, por primera vez a nivel global, la elaboración, difusión y experimentación de lo que se denomina «Media and Information Literacy Curriculum for Teachers». Y después de tres años de intensos trabajos, el texto completo de este currículo en el que participan innumerables expertos internacionales, el citado currículo se lanza el 1 de julio de 2011 en Fez. Desde entonces, más de una decena de países está desarrollando sus propias adaptaciones de ese currículo y experimentando activamente diversas propuestas y recomendaciones.



Justamente en el mismo foro en el que se presenta el currículo, se lanza la que habrá de ser la plataforma académica para su desarrollo: investigación y promoción: el «UNITWIN Cooperation Programme on Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue», que es fruto de un acuerdo entre la UNESCO y Alianza de las Civilizaciones de Naciones Unidas y que compromete a ocho universidades de todo el mundo –la de Sao Paulo en Latinoamérica; la de Temple en EEUU; la Autónoma de Barcelona en Europa; la del El Cairo en África/Mediterráneo; la University of the West Indies en el Caribe; la Tsinghua University en Asia; la Queensland University of Technology en Oceanía; y la Sidi Mohamed Ben Abdellah University en África/Magreb-. La citada plataforma combina la misión de potenciar el desarrollo de este currículo de la UNESCO con la de favorecer la alfabetización informacional y mediática, y, a través de ambas, mejorar el diálogo intercultural.

Todo ello viene a indicar que, al menos durante el próximo decenio, la formación de profesores en materia de alfabetización mediática e informativa será un reto candente en el sistema educativo mundial.

El presente número de «Comunicar» pretende reflexionar sobre este reto universal: el currículo y la formación de profesores en materia de alfabetización mediática e informativa y presta especial atención,

aunque no exclusiva, al currículo de la UNESCO y a diversas experiencias en el campo del desarrollo de la alfabetización mediática e informacional y la formación de profesores. Se reúnen aquí diferentes textos que tratan de diversas estrategias y prácticas docentes en educación en medios.

Los editores de este número¹ hemos procurado el concurso de expertos e investigadores de latitudes diferentes y de aproximaciones disciplinarias diversas con una especial invitación a participar a los integrantes del «UNITWIN Cooperation Programme on Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue», expertos que han participado en la elaboración del currículo de la UNESCO y a otros destacados investigadores que colaboran activamente en su desarrollo.

Todos estos autores abordan temas y áreas muy presentes en el currículo de la UNESCO de un modo directo o indirecto. Y, entre todos ofrecen un amplio panorama sobre las cuestiones esenciales que afectan a la práctica docente en materia de alfabetización mediática e informacional. Pero antes de dar paso a la lectura de cada uno de los textos, permítannos los lectores exponer brevemente la estructura del currículo de la UNESCO que, sin duda, ayudará a la comprensión cabal de los artículos aquí reunidos.

El «UNESCO MIL Curriculum and Competency Framework» combina dos áreas distintas: alfabetización mediática y alfabetización informativa. Utiliza para ello un término «paraguas»: «Media and Information Literacy» (MIL). Trata así de integrar, por un lado, a) la tradición de la alfabetización informativa, ocupada en cuestiones tales como las necesidades informativas, el acceso, localización, evaluación, organización y uso ético de la información y las tecnologías de la información y comunicación, sobre el enfoque informacional, téngase en cuenta: The National Forum on Information Literacy (www.infolit.org), The Association of College and Research Libraries (ACRL) (www.ala.org/acd/nili/nilih.html), The American Association of School Librarians (AASL) (www.ala.org/aasl/ip_nine.html); b) la alfabetización mediática. Para una revisión del uso actual de la definición de alfabetización mediática, Potter, dentro del contexto europeo, destaca la aportación de Zachetti y Vardakas, centrada tradicionalmente en cuestiones como la comprensión de las funciones de los medios, la interpretación crítica de los contenidos mediáticos, la expresión individual como forma de participación democrática y las competencias tecnológicas de los usuarios de los medios para producir contenidos mediáticos.

La citada integración de estas tradiciones diversas no es solo una nueva convención terminológica sino que supone un salto adelante cualitativo en lo que ha sido hasta ahora la evolución de la relación entre comunicación y educación. Para estimular este salto adelante, el Currículo de la UNESCO adopta decisiones de tres tipos.

La primera de ellas, la que el propio Currículo denomina visión «ecológica», que significa que se aceptan y se reconocen los diversos entornos mediáticos e informacionales que se relacionan con la alfabetización mediática. La segunda, que podríamos denominar «funcional», que supone configurar nítidamente los objetivos del Currículo y su finalidad. La tercera, que denominaremos «operativa», se ocupa de establecer un adecuado marco de trabajo capaz de orientar y promover el trabajo de estudiantes y profesores.

Desde el punto de vista «ecológico», el Currículo de la UNESCO establece un listado de ámbitos y medios ligados a la alfabetización mediática e informacional: cine, televisión, Internet, libros, libertad de expresión, entre otros. Ciertamente este listado no está perfectamente estructurado —es sobre todo descriptivo— y se refiere a categorías bien diversas. No obstante, tiene el valor de orientar la alfabetización mediática hacia un horizonte comunicativo y mediático muy amplio, con un enfoque holístico y nada restrictivo que abarca todos los tipos de medios y formatos, así como de contenidos y contextos.

Hay que recordar al respecto que no siempre ha sido evidente que la alfabetización mediática e informativa se relacionara con cualquier —o con todos los medios—. Por eso es significativa la posición adoptada por la UNESCO al aceptar que la alfabetización mediática e informacional sólo puede ser provechosa en la actualidad si acepta como objeto la multimedialidad y la convergencia cultural que representa e, incluso, enfatizando su dimensión multicultural. Coincide en ello con la posición adoptada por el Grupo de expertos de la Comisión Europea que asume que la alfabetización mediática se refiere a todos los medios.

Desde nuestro punto de vista, las ventajas de dicho enfoque convergente y holístico se verían acrecentadas si el Currículo de la UNESCO intentara reconocer la distinta naturaleza de los elementos con-

siderados dentro de lo que denomina «ecología». Para ello bastaría con añadir a las propuestas del Currículo –y, por tanto, a la alfabetización mediática e informativa– la siguiente categorización conceptual: 1) Medios y soportes: cine, televisión, Internet, libros, ordenadores y medios en general; 2) Instituciones: bibliotecas; 3) Tipos de contenidos: noticias, publicidad, juegos; 4) Códigos y tecnologías: digitales y, por contraposición, analógicas; 5) Derechos relacionados con la persona y la esfera pública: libertad de expresión y libertad de información.

De hecho, lo que supone admitir esta clasificación es que los medios –entendidos como tecnologías y soportes– transmiten y producen contenidos de diversos tipos y formatos, y, al mismo tiempo, se relacionan con contextos sociales formalizados o instituciones –tales como las bibliotecas o los centros educativos, o si se quiere con entidades políticas– y que, en consecuencia, dan lugar al desarrollo de ciertas actividades amparadas por las leyes, o derechos. Es este enfoque global sobre los medios el que acaba proporcionando a la alfabetización mediática un objeto holístico. Hay que reconocer, en todo caso, que, con una estructura organizada o no, la propuesta del Currículo consigue dar un salto adelante en enfoques que, hasta bien recientemente, habían preservado muy celosamente su propia autonomía.

Finalmente, en lo que se refiere al marco operativo, el Currículo de la UNESCO reúne sus variados componentes en torno a tres ejes temáticos: 1) El conocimiento y la comprensión de los medios y la información como claves para el desarrollo del discurso democrático y de la participación social; 2) La evaluación de los textos mediáticos y las fuentes de información. 3) La producción y el uso de los medios y de la información.

De este modo, el Currículum de la UNESCO está uniendo los diversos enfoques que Potter reconoce como propios de la alfabetización mediática: habilidades, conocimiento y actividad o práctica social. También el currículum sitúa en paralelo, como objeto de la alfabetización mediática, por un lado el aspecto competencial (definición del National Communication Association) –es decir, las capacidades que tienen que ver con el procesamiento individual de los contenidos mediáticos– con, por otro lado, la vertiente relacionada con la interacción y participación colectiva a través de los medios y la comunicación.

Desde este punto de partida, el foco del Currículum se sitúa en los siguientes puntos: a) El conocimiento de la información y de los medios de cara a la construcción de un discurso democrático. b) La evaluación y análisis de los medios y contenidos. c) La producción y el uso de los medios. Todo ello se podría resumir en dos vertientes diferenciadas: una analítica y crítica, y otra productiva y participativa. Como podrán comprobar los lectores, casi todos estos temas están presentes en los artículos aquí contenidos.

Carolyn Wilson (Toronto, Canadá), que, junto a Alton Grizzle, ha sido una de las redactoras final del currículum UNESCO, realiza una revisión sistemática y crítica del mismo. Analiza con detalle la estructura global del currículum, su coherencia y su organización, y se demora en considerar cada uno de sus apartados dando luz sobre su equilibrio pedagógico y sus finalidades educativas.

M^a Amor Pérez y Águeda Delgado (Huelva, España) tratan de un aspecto muy relacionado con el desarrollo curricular: el enfoque competencial. Se ocupan del tránsito del concepto de competencia digital y audiovisual a la competencia mediática. Parten del currículum de educación en España, pero analizan seis estudios internacionales relacionados con la temática de alfabetización, tanto digital como audiovisual, y, tras su discusión, contribuyen a proporcionar un nuevo marco capaz de orientar las actividades de educación en medios.

Ibrahim Saleh (Ciudad del Cabo, Sudáfrica) estudia el caso de su país y sus necesidades en materia de educación en medios. A la vista de la situación socioeducativa de ese país presenta y discute las iniciativas llevadas a cabo para potenciar la alfabetización mediática e informativa y señala sus puntos débiles y las estrategias que pueden seguirse para aumentar su eficacia. Concluye que el currículum de la UNESCO podría ayudar a mejorar el estado actual de la alfabetización informacional y mediática en Sudáfrica.

El estudio experimental dirigido por Susan Moeller (Maryland, EEUU) en cinco continentes revela un hecho clave: los jóvenes actuales, con cierta independencia del contexto en que viven, presentan un fuerte rasgo de adicción a los nuevos medios: viven con ellos y tienen dificultades reales de desconectarse –o desenchufarse– durante más de un día. La experimentación de Moeller tiene el valor añadido

de procurar a todos los profesores del mundo un ejercicio que ayuda a potenciar la conciencia de los jóvenes sobre sus propias prácticas mediáticas y, en consecuencia, a mejorar su propia alfabetización mediática e informativa.

Samy Tayie, Manisha Pathak-Shelat y Irma Hirsjarvi (El Cairo, Egipto; Wisconsin, EEUU y Helsinki, Finlandia), en su artículo ponen de relieve –utilizando una metodología cualitativa y comparativa– que los jóvenes de todo el mundo se están adueñando de los nuevos medios de comunicación, especialmente, de los teléfonos móviles y de los ordenadores para satisfacer sus propias necesidades. Y este fenómeno, según los autores, se presenta como un hecho global que trasciende fronteras y países –mostrando, en todo caso, diferencias entre áreas rurales y urbanas–. Los niños y los jóvenes de los países estudiados –Argentina, Finlandia, Egipto y Kenya–, exhiben un cambio de actitud ante los medios: ya no son simplemente consumidores –que simplemente asumen el contenido mediático– sino que se van convirtiendo en «prosumidores», es decir, usuarios activos que crean contenidos y participan activamente en las nuevas redes, en función de sus propios intereses. Por ello, los autores abogan por avanzar en la educación en medios, la alfabetización mediática y la formación de los profesores en estas materias con el objetivo de lograr que esa nueva actitud creativa y participativa se pueda hacer de un modo consciente, crítico y autónomo por parte de los niños y jóvenes.

Santiago Tejedor y Cristina Pulido (Barcelona, España) estudian cómo fortalecer a los jóvenes y los niños menores de edad ante los eventuales riesgos de Internet. Se ocupan especialmente de las situaciones de «grooming» o ciberacoso. Señalan que estas amenazas y riesgos no son raros: afectan en España, según los datos que recogen, a un 44% de los niños –que se han sentido acosados sexualmente alguna vez– y en EEUU a un 20% de la población infantil. Insisten en la necesidad de seguir las recomendaciones del currículo de la UNESCO y en la de prestar una especial atención a la puesta en marcha de estrategias activas de prevención.

Sherri H. Culver y Thomas Jacobson (Filadelfia, EEUU) consideran la alfabetización mediática como un instrumento para promover la participación cívica. Analizan experiencias desarrolladas en tres contextos diversos: a) Powerful Voices for Kids, una experiencia del Laboratorio de Medios de Educación de la Universidad Temple; b) la Academia de Salzburgo de Comunicación y Cambio Social; c) un proyecto de World Link titulado «Cultivating the NetGeneration of Youth as Global Citizens and Media Literate Leaders in a Digital Age». En todos estos casos, los conceptos centrales del currículo de la UNESCO se hallan implicados de manera muy activa y demuestran su eficacia.

Vitor Reia-Baptista (Faro, Portugal), por su parte, presenta diversas experiencias europeas de educación en medios que tienen el cine como elemento central. Al hacerlo, ayuda a reconocer las posibilidades de la utilización del cine en la mejora y profundización de la alfabetización mediática e informacional que propone el currículo de la UNESCO.

Sara Pereira y Manuel Pinto (Oporto, Portugal) exponen los resultados de una investigación realizada en el marco del proyecto titulado «Recursos para la alfabetización mediática» llevado a cabo en el Centro de Estudios de Comunicación y Sociedad y financiado por la Evens Foundation (Bélgica). Se trata de un proyecto de intervención pedagógica orientado a proponer prácticas de reflexión y aprendizaje sobre televisión, videojuegos e Internet. Los resultados obtenidos demuestran la importancia de considerar los distintos elementos que pueden enriquecer la competencia crítica de los estudiantes.

Morella Alvarado (Caracas, Venezuela) propone, finalmente, algunas reglas para el desarrollo de lectura crítica de medios en las escuelas. En ellas el objetivo es desarrollar entre los estudiantes un espíritu ciudadano, independiente y autónomo que sea capaz de revelar el contexto político e institucional de los mensajes, utilizando para ello el análisis de contenido y la metodología documental.

Nota

¹ Hay que agradecer aquí la abierta colaboración de Ignacio Aguaded, Editor de «Comunicar» y a todo su equipo y de Cristina Pulido, de la Universidad Autónoma de Barcelona, quienes no han escatimado esfuerzos para que este número viese la luz.

● Carolyn Wilson
Toronto (Canadá)

Recibido: 17-02-2012 / Revisado: 18-03-2012
Aceptado: 28-03-2012 / Publicado: 01-10-2012

DOI: 10.3916/C39-2012-02-01

Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas

Media and Information Literacy: Pedagogy and Possibilities

RESUMEN

Este artículo presenta una visión general del Currículum UNESCO de Alfabetización Mediática e Informacional (MIL) para profesores, mostrando las áreas clave y temas relevantes del programa, así como las competencias necesarias para desarrollar estrategias didácticas de alfabetización mediática. Las áreas incluyen: un marco conceptual y organizativo; producción y uso de la información; textos mediáticos y fuentes de información; su evaluación y análisis; audiencias mediáticas; debate y participación social; los modelos de adaptación del currículum, y los modelos pedagógicos a utilizar en el aula (análisis de texto, análisis del contexto, estudios de caso, traducción, simulación y producción). Una vez presentadas las áreas clave del programa, se presenta una serie de recomendaciones para el desarrollo, adaptación e implementación del Currículum UNESCO con éxito. Así se destaca que la importancia de la formación de los líderes; la importancia de los soportes y el asesoramiento; la promoción de redes de profesores implicados; inclusión de la alfabetización en los documentos oficiales educativos; el análisis de las necesidades de los estudiantes antes de la implementación de los módulos en el currículum; la urgencia de facilitar recursos on-line al profesorado; de profesionalizar el profesorado; de promover la colaboración entre los miembros de la comunidad (familias, profesorado, estudiantes, y otros agentes), y finalmente promover la investigación en alfabetización mediática para identificar las mejores prácticas y las nuevas tendencias en el campo de estudio.

ABSTRACT

This paper will present an overview of UNESCO's Media and Information Literacy (MIL) Curriculum for Teachers. This overview includes an exploration of key program areas for trainers in order to teach key issues related to MIL and the competences needed for developing programs. These program areas include: a conceptual and organizational framework; production and use of information; media texts and information sources; evaluation and analysis; media audiences; democratic discourse and social participation; approaches for curriculum adaptation, and pedagogical approaches for the classroom (textual analysis, contextual analysis, case study, translation, simulation and production). After introducing these key areas of the program, the paper will conclude by offering recommendations for the successful development, adaptation and implementation of MIL Programs. Main recommendations are: curricula leaders have to be available for training, support and consultation, promotion of teachers network who are implementing MIL initiatives, inclusion in official papers of educational curriculums, analyzing needs of the students before implementing modules of the curriculum, facilitating online resources for teachers, professionalizing MIL teachers, promoting collaboration between community members (family, teachers, students, other stakeholders), and finally research to identify best practices and new trends to be developed.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Alfabetización mediática, información, pedagogía, democracia, tecnología, crítico, currículum.
Media literacy, information, pedagogy, democracy, technology, critical, curriculum.

◆ Carolyn Wilson es ex-Presidenta de la Asociación de Educación en Medios de Canadá y Profesora del Instituto de Ontario de Educación de la Universidad de Toronto (Canadá) (carolyn.wilson@utoronto.ca).

1. Introducción

En 2007, la Conferencia General de la UNESCO, en su 34ª sesión, invitó a su Director General a explorar nuevas iniciativas para otorgarle un apoyo adicional a la alfabetización mediática e informacional (MIL) (Media and Information Literacy), con el objetivo general de otorgar a los usuarios la oportunidad de realizar juicios informados sobre las fuentes mediáticas y de información y de ampliar su participación cívica en los medios de comunicación. En 2011, la UNESCO dio un paso significativo en esa dirección: la introducción de un currículum en MIL para profesores lo que permitiría a los docentes desarrollar una mayor comprensión del papel de los medios de comunicación, y de las tecnologías de la información, en sus propias vidas y en las vidas de sus estudiantes.

La alfabetización mediática e informacional es definida como «las competencias esenciales –habilidades y actitudes– que permiten a los ciudadanos interactuar con los medios de comunicación y otros proveedores de información de manera eficaz y desarrollar el pensamiento crítico y las aptitudes para el aprendizaje a lo largo de la vida para la socialización y la puesta en práctica de la ciudadanía activa». La MIL está relacionada con el proceso de entendimiento y uso de los medios de comunicación y otros proveedores de información, así como con las tecnologías de la información y la comunicación. Está vinculada con la ayuda a los profesores y a los estudiantes para el desarrollo de una comprensión crítica e informada sobre cómo operan diferentes medios de comunicación y las tecnologías, sobre cómo pueden los actores educativos hacer uso de ellos, sobre cómo se organiza la información y se crean significados en los medios de comunicación, y sobre cómo evaluar la información que ellos transmiten. La alfabetización mediática e informacional también involucra el uso ético de los medios, de la información y de la tecnología, así como la participación democrática y el diálogo intercultural. Es, a la vez, un área de contenido y una forma de enseñar y aprender; no se trata solo de la adquisición de habilidades técnicas, sino que comprende también el desarrollo de marcos y acercamientos de sentido crítico.

Está claro que en la era de la información necesitamos adoptar una definición más amplia de la alfabetización, que incluya a los medios y a la información impresa, a las comunicaciones basadas y mediadas por pantallas y a los medios electrónicos. La alfabetización mediática e informacional faculta a los estudiantes, en palabras de Freire y Macedo (1987) para «leer la palabra y el mundo»: para entender la palabra en la página y la imagen en la pantalla, y para ser capaces de anali-

zar y evaluar la información y sus representaciones del mundo, transmitidas a través de los medios de comunicación. Para muchos educadores, el acceso a la alfabetización mediática e informacional es una cuestión de justicia, ya que reconocen que la alfabetización clásica, basada en la lectura y comprensión de textos e información escrita, ya no proporciona a los estudiantes las competencias necesarias para la vida y el trabajo del siglo XXI. Muchos educadores reconocen que no tener acceso a la formación en alfabetización mediática e informacional significa una desventaja significativa y una disminución de poder para el individuo. En las palabras de un educador de Namibia: «No queremos que nuestros maestros y estudiantes estén un paso por detrás».

Existen varios factores que apoyan la necesidad de un estudio crítico y coherente del estudio de la alfabetización mediática e informacional como parte de la formación del profesorado. Estos factores incluyen:

- La proliferación de las telecomunicaciones globales, así como una concentración de la propiedad y el control de los medios de comunicación (Karppinen, 2009).
- Estudios realizados en muchos países industrializados indican que los jóvenes pasan más tiempo en los medios de comunicación que lo que pasan realizando cualquier otra actividad, con la excepción de dormir (Roberts & Foehr, 2008).
- La necesidad de crear una igualdad de condiciones entre quienes producen la información con sus propios intereses, y aquellos que la consumen inocentemente, como noticias o entretenimiento (Livingstone, 2002).
- La necesidad de saber cómo los jóvenes están interactuando con y creando proyectos a través de los medios de comunicación para adaptar la alfabetización mediática e informacional a sus necesidades cotidianas (Dezuanni & Monroy, 2012).
- El aumento exponencial consecuente de los textos y de los mensajes de los medios de comunicación (procedentes de múltiples autores, con valores, precisión y propósitos muy diferentes) (Wilson & al., 2011).
- Los controles (evidentes y/o encubiertos) que se ejercen sobre el acceso a, y a la disponibilidad de, los textos y mensajes dirigidos a los ciudadanos (Wilson & al., 2011).
- El reconocimiento de los derechos comunicativos como tercera generación de los derechos humanos, que incluyen el derecho al acceso y al intercambio de información, así como el acceso a aquellas habilidades y debates que permiten a los ciudadanos inter-

pretar, expresar y producir sus propios mensajes y comunicaciones (Abbott & Masterman, 1997).

El currículum de UNESCO en alfabetización mediática e informacional está diseñado para apoyar a profesores en el desarrollo de cuestiones críticas y aproximaciones relacionadas con el diseño, la implementación y la evaluación de los programas de alfabetización mediática e informacional de estudiantes de secundaria. El currículum ofrece un plan de estudios introductorio y flexible para su uso en la formación del profesorado, desde el cual se ofertan diferentes componentes del programa de la alfabetización mediática e informacional que pueden ser seleccionados, desarrollados y adaptados para responder a las necesidades y capacidades de cada situación individual. Los módulos del currículum se centran en asuntos como los medios de comunicación nuevos y tradicionales, la representación, los lenguajes mediáticos, la audiencia, las noticias y la ética de la información, la publicidad y la alfabetización informacional y habilidades bibliotecarias. En cada módulo, los profesores disponen de objetivos de aprendizaje, aproximaciones pedagógicas y actividades de ejemplo para trabajar con estudiantes de secundaria.

El currículum de la UNESCO se centra en la teoría y la práctica de la alfabetización mediática e informacional y ofrece una variedad de puntos de partida para profesores y alumnos. El plan de estudios también plantea un número de objetivos de la alfabetización mediática e informacional relacionados con las competencias de los profesores en áreas específicas: desarrollo de políticas, currículum y evaluación, pedagogía y desarrollo profesional de los profesores. Varias competencias clave relacionadas con la pedagogía y el currículum, incluyen:

- Los profesores deben entender cómo la alfabetización mediática e informacional puede ser utilizada en el currículum escolar.
- Los profesores deben ser capaces de evaluar críticamente los textos mediáticos y las fuentes de información a la luz de las funciones atribuidas a los medios y a otras fuentes particulares de información.
- Los profesores deben adquirir las capacidades pedagógicas necesarias para enseñar la alfabetización mediática e informacional a los estudiantes.

- Los profesores deben adquirir el conocimiento sobre las interacciones de los estudiantes con y las respuestas a los medios de comunicación como el primer paso para generar el soporte a su proceso de alfabetización mediática e informacional.

- Los profesores deben comprender los conceptos centrales, las herramientas de investigación y las estructuras de la disciplina para crear experiencias de aprendizaje que ayuden a construir un aprendizaje significativo para los estudiantes y los prepare para el desempeño de su rol como ciudadanos (Wilson, Grizzle & al., 2011: 29).

Estas competencias apoyan los módulos, las unidades y las temáticas específicas del currículum, tanto

La alfabetización mediática e informacional también involucra el uso ético de los medios, de la información y de la tecnología, así como la participación democrática y el diálogo intercultural. Es, a la vez, un área de contenido y una forma de enseñar y aprender; no se trata solo de la adquisición de habilidades técnicas, sino que comprende también el desarrollo de marcos y acercamientos de sentido crítico.

como los acercamientos pedagógicos sugeridos y las actividades encontradas en cada uno de los módulos.

2. Las competencias centrales y el currículum

La adquisición de las competencias en alfabetización mediática e informacional para profesores está ligada al conocimiento y la comprensión de varias áreas clave que vale la pena explorar en detalle. Estas áreas incluyen un marco conceptual u organizacional, posibles perspectivas para la adaptación del currículum, acercamientos pedagógicos para el aula y recomendaciones para el éxito del programa de planificación. Estas áreas clave se describen a continuación.

2.1. Marco conceptual u organizacional

En la utilización del currículum en alfabetización mediática e informacional las competencias de los profesores y el desarrollo del plan de estudios pueden ser organizados en torno a tres grandes programas que, en efecto, representan cada uno de los lados del «triángulo»

lo» de la alfabetización mediática. Este triángulo de la MIL (cuyos orígenes pueden ser encontrados en Eddie Dick y en el Scottish Film Council) incluye las áreas de producción, texto y mensaje. El triángulo puede ofrecer a los profesores tanto un marco conceptual para el desarrollo de la planificación del currículum (identificando qué puede ser enseñado), como ciertas orientaciones pedagógicas (señalando cómo puede ser enseñado).

2.1.1. Producción y uso de los medios de comunicación

Esta área del programa involucra múltiples vías a través de las cuales los medios y la información textual

La alfabetización mediática e informacional también incluye una concienciación sobre el derecho al acceso a la información, así como la importancia del uso ético de las tecnologías de la información para comunicarse con los otros. Hoy la tecnología permite a los individuos participar en el diálogo intercultural como miembros de la «aldea global». En esta «aldea», las posibilidades para una ciudadanía global pueden ser exploradas, a partir del uso responsable de los medios y de la tecnología que desplaza a los usuarios desde la autonomía crítica a la solidaridad crítica.

son producidos, y el contexto político, económico y social de esa producción. Dentro de ella se incluyen las formas en las que los medios de comunicación y las tecnologías de la información pueden ser utilizados, y los roles y responsabilidades de los medios y de los proveedores de información.

Las competencias en alfabetización mediática e informacional capacitan a los individuos para acceder, organizar y evaluar la información, y para producir medios y textos informativos. Cuando se considera cómo han sido producidos los textos informativos, se reconoce que cada medio o fuente de información crea una significación diferente utilizando para ello cierto vocabulario, ciertas técnicas y estilos, o determinados códigos o convenciones. El desarrollo de las habilida-

des en alfabetización permite a los individuos no solamente la decodificación y la comprensión de los textos producidos por los medios, sino también apreciar sus características estéticas, y la comprensión de que cada medio, o forma de representación informativa, puede influir y delinear el contenido y la información emitida.

Examinar el contexto político, económico y social implica una exploración sobre la propiedad y el control de los medios de comunicación, tanto como determinar el rol y las funciones de los medios y demás proveedores de información en las sociedades democráticas. La alfabetización mediática e informacional también incluye una concienciación sobre el derecho al acceso a la información, así como la importancia del

uso ético de las tecnologías de la información para comunicarse con los otros. Hoy la tecnología permite a los individuos participar en el diálogo intercultural como miembros de la «aldea global». En esta «aldea», las posibilidades para una ciudadanía global pueden ser exploradas, a partir del uso responsable de los medios y de la tecnología que desplaza a los usuarios desde la autonomía crítica a la solidaridad crítica, en la medida en que los usuarios se conectan con otras personas en todo el mundo.

2.1.2. Textos mediáticos y fuentes de información: evaluación y análisis

Esta área del programa se centra en la información, los mensajes y los valores que se transmiten a través de los diferentes medios de comunicación y de las fuentes informativas. Se reconoce en ella el papel de la agencia humana en la producción de los textos mediáticos y en el hecho de que los productores –tanto aficionados como profesionales– tienen sus propias prioridades y creencias que pueden moldear los mensajes y la información que se emite. Una parte de ser alfabetizado mediática e informacionalmente significa que los profesores y los estudiantes pueden evaluar qué información –y cuál no– está incluida en los mensajes mediáticos, qué voces son escuchadas y cuáles silenciadas, y quién es –y de qué manera– está representado en los medios. El currículum en alfabetización mediática e informacional ofrece acercamientos al análisis de

una importante variedad de medios de comunicación y de mensajes mediáticos, examinando cómo son producidos, por quién y con qué propósito.

Cuando el currículum reconoce las necesidades de desarrollar competencias para identificar y acceder a la información, también reconoce la importancia de analizar el amplio contexto en el que la información –o el texto mediático singular– existe. Por ejemplo, una noticia es examinada por la información y el mensaje que es transmitido, pero también debe analizarse en términos del contexto del emisor de la noticia y del contexto en el que la noticia aparece. El contexto es examinado desde su propia construcción, desde los mensajes y los valores transmitidos a través de éste, y desde las maneras en las que los significados pueden ser alterados si el contexto, o sus elementos básicos, cambian.

2.1.3. Audiencias mediáticas: debate democrático y participación social

Esta área del programa se dirige hacia los potenciales efectos políticos y sociales que pueden darse como resultado de la información transmitida a través de los medios de comunicación y de otras fuentes de información, incluyendo la legitimización de las ideologías políticas, de los valores sociales y del dominio cultural. Hace énfasis también en la ciudadanía activa: el derecho al acceso a la información y la participación en debates democráticos. Lo anterior se refiere a la importancia de vincular las normas internacionales dentro de los contextos locales, incluyendo entre ellos la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) y las garantías constitucionales a la libertad de expresión, así como sus limitaciones (por ejemplo, el discurso del odio, la difamación y los derechos de privacidad).

También reconoce la importancia de examinar y entender a los individuos y grupos como públicos objetivo y como audiencias activas. Se trata de comprender las formas en que la audiencia es segmentada en públicos objetivo, cómo es posicionada en mensajes mediáticos y cómo el contenido de los medios de comunicación puede organizar a la audiencia en grupos comerciales. El hecho se refiere a la comprensión de las formas de comunicación utilizadas con una audiencia prevista para el cumplimiento de un propósito particular, y el conocimiento de que las audiencias pueden hacer uso de estrategias de interpretación para responder a los medios de comunicación y a la información. La alfabetización mediática e informacional reconoce que cada individuo interpreta o negocia mensajes e información de modo diferente, sustentados en la edad, la cultura, las experiencias de vida, los valores y creen-

cias, y reconoce que las audiencias son capaces de aceptar ciertos mensajes y de rechazar otros sobre la base de sus conocimientos, experiencias y bagaje personal.

2.2. Adaptación curricular

Existen varios acercamientos para la enseñanza de la alfabetización mediática e informacional y para organizar los contenidos de programas que son apoyados por el currículum de la UNESCO. El currículum en MIL tiene aplicaciones transversales sobre un número variado de disciplinas temáticas, y puede contribuir al diseño y al desarrollo de un programa independiente o integrado. Los profesores pueden querer hacer uso de más de una variante de apropiación dependiendo de las necesidades y de los intereses de sus estudiantes, así como de las circunstancias locales. Varias aproximaciones que pueden ser utilizadas en el trabajo con el currículum en MIL están enunciadas de la siguiente manera:

- El enfoque basado en el medio implica el estudio de un medio de comunicación en particular, tales como Internet, la televisión o el cine. Los principales elementos y las características del medio de comunicación son explorados, incluyendo las formas en las que el propio medio puede influir o determinar el contenido y la información que se transmite. Este enfoque también incluye una exploración del papel y de la función de los medios de comunicación y de las tecnologías en determinados contextos sociales o históricos.
- El enfoque temático consiste en la exploración de un tema o de un asunto particular a través de varios medios de comunicación. Un tema como la ciudadanía global o la representación de género puede ser examinado en función de la eficacia con que se representa en una variedad de mensajes mediáticos y de fuentes de información, y por su potencial impacto en las audiencias.
- Las unidades pueden ser módulos independientes dentro de un curso. Los profesores seleccionan un módulo, tema o contenido y los estudiantes lo exploran intensivamente durante dos o tres semanas.
- La integración en otras áreas del currículum configura el enfoque holístico que puede crear una experiencia auténtica de aprendizaje para los estudiantes. Debido a la omnipresencia de los medios de comunicación, de la información y de la tecnología en nuestra sociedad, es difícil explorar la alfabetización mediática e informacional de forma aislada: el análisis de las películas documentales se necesita en Historia, así como los medios de comunicación y la representación de género deben ser parte de los cursos de So-

ciología. El punto clave es que las temáticas de aprendizaje pueden beneficiarse tanto de la enseñanza «sobre» los medios de comunicación como del aprendizaje «a través» de los medios de comunicación. En caso contrario, los educadores estarían descuidando el uso de importantes herramientas críticas (Wilson & Duncan, 2009: 134).

2.3. Enfoques pedagógicos

Una recomendación esencial para la enseñanza de la alfabetización mediática e informacional es que los profesores no la vean como una forma de protección, sino como una oportunidad para preparar a los estudiantes para su participación como ciudadanos y consumidores, y para la participación efectiva de ellos en las acciones democráticas. La experiencia de la alfabetización mediática e informacional debe involucrar a los estudiantes en un proceso de análisis crítico, de producción y de diálogo, en lugar de un proceso cuyo resultado e interpretación es controlado por el profesor. En el desarrollo de competencias de los profesores y los estudiantes es también importante comenzar a partir del conocimiento que los actores ya tienen. Conocer el tipo de comprensión y uso que los estudiantes tienen y hacen de los medios de comunicación y de las tecnologías de la información es un importante punto de partida que ayudará a determinar el enfoque pedagógico más adecuado para cada aula.

Dentro de cada enfoque pedagógico, las actividades en cada uno de los módulos deben incluir un adecuado andamiaje, de modo que el aprendizaje se introduzca paso a paso, con actividades que aumentan paulatinamente su grado de dificultad a medida que los estudiantes adquieran las habilidades y conocimientos necesarios para cada etapa del proceso de aprendizaje. Cada módulo debe también incluir oportunidades para la meta-cognición, en las que los profesores y los estudiantes identifiquen y reflexionen sobre las capacidades utilizadas en cada módulo. Así, las estrategias efectivas pueden ser aplicadas intencionalmente a otras situaciones. Se supone que para cada módulo las estrategias y actividades que involucran al alumno en el análisis y la producción también serán desarrolladas. El currículum identifica una serie de enfoques pedagógicos para la enseñanza de la MIL. Ejemplos específicos de estos enfoques, así como las estrategias para el análisis y la producción, se describen a continuación.

2.3.1. Análisis textual

Esta estrategia está basada en el análisis detallado de un medio individual o del texto informativo e invo-

lucra una detallada descripción de los elementos clave del texto, tales como imágenes, sonidos, fuentes, vocabulario, tipos y ángulos de cámara, colores, etc. (Rayner, Wall & Kruger, 2004). Los estudiantes determinan el significado de un texto a partir de las connotaciones y de las asociaciones invocadas por varios elementos configuradores del texto. Basados en el análisis de los «ingredientes clave» —técnicos y simbólicos— y en los mensajes transmitidos, los juicios son también producidos sobre el texto como conjunto.

2.3.2. Análisis contextual

Esta estrategia se sustenta en el examen del contexto de un medio de comunicación o de un texto informativo particular. Por ejemplo, los estudiantes pueden examinar el contexto de una página web, así como el texto de una noticia sencilla presente en ese sitio web, o pueden analizar el contexto de una campaña política tanto como la información transmitida a través de un único anuncio publicitario relacionado con la campaña política. Estudiar el contexto también requiere la consideración de la recepción del mensaje por la audiencia, así como la observación de las personas responsables de producir los textos informativos. La estrategia evalúa la importancia del contexto para la creación de significados: los estudiantes exploran cómo los significados cambian cuando una imagen o una parte de información es sacada de su contexto.

La investigación de los estudiantes puede involucrar ciertos asuntos como quién produce el texto informativo, el negocio o la industria comprometida en su distribución, las diversas funciones de producción que intervienen en el proceso, así como el marketing y la distribución de un texto particular. El trabajo de los estudiantes también implica la búsqueda y la identificación de las audiencias objetivas, y la clarificación de cómo y por qué las audiencias pueden aceptar o rechazar determinados textos informativos o mediáticos.

2.3.3. Estudio de caso

Las estrategias usadas en este caso pueden variar: los estudiantes se pueden centrar en la producción, en el marketing y en el consumo de un medio de comunicación particular o en un texto informativo —a menudo como una extensión del análisis contextual—; los estudiantes pueden también adelantar un análisis de varios medios de comunicación sobre un hecho o tema de interés particular y sobre la presentación que hacen los medios o diferentes proveedores de información del mismo suceso; los estudiantes pueden centrarse en el análisis de la audiencia a través de cuestionarios, en-

cuestas, etc. sobre un tema particular. El estudio de caso puede también incluir la investigación de una única compañía mediática o de un proveedor de información (como el caso de una compañía global, de una pequeña empresa independiente o de una organización local), el estreno de una película, el lanzamiento de una nueva campaña de publicidad, la ubicación y presentación de información en una biblioteca o un museo, o el papel de los medios y de la tecnología de la información en el activismo producido en Internet.

2.3.4. Traducción

Esta estrategia implica la exploración de un hecho o temática particular y la representación o forma de presentación que éste adquiere en diferentes formatos mediáticos. La modalidad puede ser realizada a través del análisis o de la producción y ayuda a los estudiantes a darse cuenta de las posibilidades y limitaciones de los diferentes medios de comunicación y de las fuentes de información en la transmisión de la profundidad y de la amplitud de un tema o problema complejo. El enfoque, en este caso es tanto textual como contextual.

2.3.5. Simulación

La simulación es un enfoque pedagógico efectivo para el aprendizaje (Adcock & al., 2011). Esta estrategia sitúa a los estudiantes en el papel de los productores de los medios. Es particularmente útil para formular preguntas sobre la producción –roles y procesos de las industrias mediáticas– y cómo los productores logran equilibrar las limitaciones éticas, financieras, técnicas e institucionales en su trabajo.

Por ejemplo, los estudiantes pueden ser requeridos para seleccionar las fuentes de información más apropiadas para un propósito particular y para acceder, recuperar y almacenar la información obtenida de dichas fuentes. Ellos pueden, también, desarrollar búsquedas y estrategias de interrogación en la medida en que efectúan los procesos de investigación y de recopilación de información. Asimismo, pueden ser requeridos para desarrollar un esquema del uso de los medios de comunicación para transmitir información a una audiencia determinada.

2.3.6. Producción

Los estudiantes, trabajando individualmente o en grupos, pueden producir un medio de comunicación o un texto informativo original. Las asignaciones deben ser, inicialmente, a una escala pequeña y manejable – por ejemplo, el Public Service Announcement (PSA) o un folleto informativo–. Los estudiantes son requeridos para identificar, acceder y sintetizar la información y, posteriormente, para seleccionar el medio a través del cual serán capaces de comunicar su información y sus mensajes de forma efectiva. La construcción de la decisión por parte de los estudiantes les ayudará a reflexionar sobre sus audiencias y propósitos y sobre la representación de grupos, individuos o eventos que,

Para los profesores y estudiantes la alfabetización mediática e informacional es una necesidad básica que es fundamental para tomar decisiones informadas, influir en el cambio y ejercer un cierto grado de poder sobre las decisiones que se toman en la vida cotidiana. Es, quizás, en las áreas de ciudadanía activa y el debate democrático, la participación social y el empoderamiento, donde la alfabetización mediática e informacional puede hacer los aportes más significativos.

en una estrategia única de análisis textual, puede resultar demasiado abstracta. El «lenguaje» de un medio particular y su impacto en el significado puede llegar también a ser más explícito dentro de esta estrategia. La producción puede relacionarse con el análisis y la meta-cognición, de manera que los estudiantes reciben un incentivo para desarrollar la conciencia crítica sobre las decisiones de producción que toman y de sus impactos. La estrategia otorga la oportunidad de explorar la relación entre la intención y los resultados, así como el significado que es construido cuando se unen varios elementos de producción (y, algunas veces, en formas que los estudiantes no han anticipado) (Buckingham, 2003).

3. Alfabetización mediática e informacional, instrucción diferenciada y evaluación

Como se ha mencionado anteriormente, la MIL es

tanto un área de contenido como una forma de enseñar y de aprender. Lo que es significativo sobre los diferentes enfoques pedagógicos descritos es que ilustran la forma en que la alfabetización mediática e informacional contribuye a la instrucción diferenciada. La enseñanza diferenciada está sustentada en la idea de que, en razón a que los estudiantes difieren significativamente en sus intereses, estilos de aprendizaje, habilidades y experiencias, los enfoques pedagógicos y los recursos deben ser, igualmente, variados y diversificados (Ministerio de Educación, 2005). La enseñanza diferenciada y el currículum en MIL facilitan todo tipo de aprendizaje. Esto significa que los profesores

carácter visual, táctil o quinesiológico. Los enfoques también reconocen que la diferenciación puede ocurrir en términos de las formas en las que los contenidos son presentados a los estudiantes, en el proceso en el que los alumnos se involucran y en cómo son motivados para producir como un método de comprobación del aprendizaje.

Los enfoques pedagógicos y las competencias de los profesores relacionadas con la alfabetización mediática e informacional también se apoyan sobre diferentes formas de evaluación: de diagnóstico, formativa y acumulativa. En pocas palabras, la evaluación de diagnóstico o evaluación para el aprendizaje ofrece a

los maestros información acerca de las habilidades de los estudiantes y del conocimiento previo al comienzo de la instrucción. La evaluación formativa, también conocida como la evaluación como aprendizaje, ofrece a los estudiantes y profesores información sobre el aprendizaje mientras se encuentra en progreso. Los estudiantes y los profesores pueden poner en práctica cualquier retroalimentación proporcionada para modificar o ajustar su aprendizaje y las estrategias de enseñanza cuando sea necesario. La evaluación final, acumulativa, o evaluación del aprendizaje, se utiliza para resumir el aprendizaje en

Es encomiable que la UNESCO haya ofrecido este currículum como punto de partida para la formación del profesorado en la alfabetización mediática e informacional. La educación debe ser vista como un componente esencial de los programas de formación del profesorado. Así vincula el desarrollo de competencias de los docentes en ayudar a los estudiantes a explorar sus experiencias con los medios y a abordar sus necesidades de información de manera significativa y auténtica.

ofrecen estrategias variadas de instrucción/evaluación, desafían a los estudiantes sobre un nivel apropiado, y usan una gran variedad de agrupaciones de estudiantes para encontrar las necesidades de los alumnos (trabajo individual, en pareja, en grandes y pequeños grupos). La instrucción diferenciada está siempre alineada con la voluntad del estudiante (conocimiento actual, nivel de habilidad y experiencia), sus intereses (temas, materias y proyectos) y sus perfiles de aprendizaje (estilo de aprendizaje, preferencias, género y cultura) (Ministerio de Educación, 2005).

Los enfoques pedagógicos en el currículum en alfabetización mediática e informacional reconocen que los perfiles de aprendizaje de los estudiantes varían constantemente. Los estudiantes prefieren modos de interiorizar, procesar y comunicar información de

un momento determinado, y proporciona a los profesores y a los estudiantes información sobre un producto final, o sobre lo que los estudiantes han edificado para demostrar su aprendizaje (Ministerio de Educación, 2010). El currículum ofrece oportunidades para que los estudiantes demuestren sus conocimientos y su grado de comprensión, su pensamiento y su investigación, sus habilidades de comunicación, y para que manifiesten la aplicación de la teoría y práctica de la MIL.

4. Recomendaciones

El hecho de que los programas de alfabetización mediática e informacional hayan permanecido fuera de la formación del profesorado y los programas de capacitación, al mismo tiempo en que los medios de comu-

nicación y las fuentes de información han llegado a dominar muchos aspectos de la vida de los profesores y de los estudiantes, habla de los desafíos de la transformación de la formación de los profesores en el presente y de su posicionamiento para el futuro. Mientras el currículum de la alfabetización mediática e informacional de la UNESCO marca un hito importante en la identificación y el desarrollo de un programa que es esencial para la educación de los profesores en la actualidad, hay varios factores que deben considerarse a fin de garantizar su éxito y maximizar su impacto.

1) Los líderes del currículum deben estar disponibles para la capacitación, apoyo y consulta, en cuanto que las instituciones comienzan a adaptar e implementar el currículum.

2) Una asociación o red para los profesores (local, nacional o internacional) debe ser establecida para que los maestros que han estado trabajando puedan seguir colaborando y los nuevos profesores puedan encontrar apoyo para su trabajo.

3) Debe haber un enfoque en el desarrollo de documentos de políticas pertinentes que formalizarán la inclusión de la MIL en la educación para profesores y estudiantes y apoyo continuo en el currículum y el desarrollo de la profesión docente.

4) Los educadores que participen en la formación del profesorado tendrán que dar prioridad a las áreas del currículum que ayudarán a desarrollar las competencias necesarias para los profesores. La identificación de estas competencias debe ser hecha tanto por los educadores como por los profesores que reciben la formación, ya que los profesores serán capaces de reconocer sus propias necesidades en relación con sus situaciones individuales. Los profesores en nivel secundario también serán capaces de identificar aquellas áreas de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para sus estudiantes. En otras palabras, las decisiones sobre la implementación del currículum tendrá que hacerse consultando con los profesores que trabajan en la MIL en una base cotidiana, y con los estudiantes de secundaria.

5) Los profesores necesitan acceso a los recursos que sean pertinentes y los derechos de autor autorizados para uso en el aula, incluyendo las tecnologías relevantes y materiales del currículum, como libros de texto (en línea o en papel), acceso a Internet y los materiales audiovisuales.

6) El desarrollo profesional continuo será esencial para hacer frente a los cambios y desarrollos en el campo y para responder con adecuadas estrategias pedagógicas.

7) La colaboración entre padres, estudiantes,

maestros, administradores y profesionales de los medios es esencial para que los profesores que han sido entrenados en alfabetización mediática e informacional puedan compartir sus conocimientos y experiencias con la comunidad en general. La diversidad de los asociados interesados puede proporcionar el respaldo necesario y los recursos para el programa.

8) Es necesario realizar investigaciones en la alfabetización mediática e informacional, que se centren en las mejores prácticas, modelos de evaluación y evaluación del modelo de currículum y el éxito del estudiante.

Es encomiable que la UNESCO haya ofrecido este currículum como punto de partida para la formación del profesorado en la alfabetización mediática e informacional. La educación debe ser vista como un componente esencial de los programas de formación del profesorado. Así vincula el desarrollo de competencias de los docentes en ayudar a los estudiantes a explorar sus experiencias con los medios y a abordar sus necesidades de información de manera significativa y auténtica.

Está claro que para los profesores y estudiantes la alfabetización mediática e informacional es una necesidad básica que es fundamental para tomar decisiones informadas, influir en el cambio y ejercer un cierto grado de poder sobre las decisiones que se toman en la vida cotidiana. Es, quizás, en las áreas de ciudadanía activa y el debate democrático, la participación social y el empoderamiento, donde la alfabetización mediática e informacional puede hacer los aportes más significativos.

El documento curricular de alfabetización mediática e informacional es un paso importante para garantizar un enfoque sistemático para la educación en las escuelas. Idealmente, la adaptación e implementación exitosa del currículum se traducirá en un efecto «multiplicador», ya que los profesores capacitados trabajarán y educarán a colegas mediante programas e instituciones.

Con el fin de que esto tenga lugar, el currículum de la MIL tiene que ser reconocido como un comienzo, no como un final; como un conjunto de ideas y de aproximaciones que perfilan las posibilidades para dirigir la MIL, pero que no agotan el campo de actuación. El currículum es el primer paso para introducir un programa esencial, pertinente para las instituciones de formación del profesorado y para los responsables políticos, de quienes se espera que tomen las necesarias decisiones para asegurar que el importante trabajo de la alfabetización mediática e informacional no se detenga.

Referencias

- ABBOTT, C. & MASTERMAN, L. (1997). *Media Literacy Information Technology*. Quebec: The Centre for Literacy: Working Papers on Literacy 2. (www.centreforliteracy.qc.ca/publications_old/paper2/medialit.htm) (10-12-2011).
- ADCOCK, A.B., WATSON, G.S., MORRISON, G.R. & BELFORE, L.A. (2011). Effective Knowledge Development in Game-Based Learning Environments: Considering Research in Cognitive Processes and Simulation Design. In I. MANAGEMENT ASSOCIATION, USA (Ed.), *Gaming and Simulations: Concepts, Methodologies, Tools and Applications*, 409-425. (DOI: 10.4018/978-1-60960-195-9.ch206).
- BUCKINGHAM, D. (2003). *Watching Media Learning*. London: The Falmer Press.
- DEZUANNI, M. & MONROY, A. (2012). «Prosuming» across Cultures: Youth Creating and Discussing Digital Media across Borders. *Comunicar*, 38, 59-66. (DOI: 10.3916/C38-2012-02-06).
- KARPPINEN, K. (2009). Rethinking media pluralism and communicative abundance. *Observatorio (OBS*)*. *Journal*, 3 (4), 151-169.
- LIVINGSTONE, S. (2002). *Young and New Media*. London: SAGE.
- MINISTRY OF EDUCATION (Ed.) (2005). *Education for All*. Ontario: Ministry of Education. (www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/speced/panel/speced.pdf) (05-12-2011).
- FREIRE, P. & MACEDO, D.P. (1987). *Literacy: Reading the Word & the World*. South Hadley, Mass: Bergin & Garvey Publishers.
- MINISTRY OF EDUCATION (Ed.) (2010). *Growing Success: Assessment, Evaluation and Reporting in Ontario Schools*. (www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/growSuccess.pdf) (01-12-2011). Ontario: Ministry of Education.
- RAYNER, P., WALL, P. & KRUGER, S. (2004). *Media Studies: The Essential Resource*. London: Routledge.
- ROBERTS, D.F. & FOEHR, U.G. (2008). Trends in Media Use. *The Future of Children* 18(1), 11-37.
- WILSON, C., GRIZZLE A. & AL. (2011). *Media and Information Curriculum for Teachers*. Paris (France): UNESCO.
- WILSON, C. & DUNCAN, B. (2009). Implementing Mandates in Media Education: The Ontario Experience. In D. FRAU-MEIGS & J. TORRENT (Eds.), *Mapping Media Education Policies in the World*. New York: UN-Alliance of Civilizations / Huelva (Spain): Grupo Comunicar.



Enrique Martínez-Salanova, 2012 para Comunicar

● M^a Amor Pérez y Águeda Delgado
Huelva (España)

DOI: 10.3916/C39-2012-02-02

De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores

From Digital and Audiovisual Competence to Media Competence:
Dimensions and indicators

RESUMEN

La necesidad de plantear la conceptualización de la competencia mediática conduce a una perspectiva más amplia en la que convergen aspectos vinculados a la competencia audiovisual y a la competencia digital. Ambas constituyen el marco de referencia de «El tratamiento de la información y competencia digital», competencia básica del currículo vigente en nuestro país. A pesar de las experiencias que se están llevando a cabo tanto en comunicación audiovisual como digital, aún son pocas las tentativas para definir, de manera precisa, los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para considerarse competente en sendos ámbitos, ineludibles a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este trabajo parte del análisis de seis estudios significativos en la temática de alfabetización tanto digital como audiovisual. Considerando aspectos como los destinatarios, la conceptualización que se utiliza en cada uno de ellos, las dimensiones que plantean, el tipo de taxonomía, indicadores... y las propuestas didácticas: objetivos, contenidos, actividades, se sistematizan en una serie de dimensiones e indicadores para definir la competencia mediática y plantear el diseño de actividades para una propuesta didáctica de acuerdo a los indicadores establecidos. La investigación desarrollada nos ha permitido afirmar la necesidad de la convergencia terminológica, así como de la elaboración de recursos, a partir de los indicadores definidos, que incidan en los distintos ámbitos de la competencia mediática de una manera efectiva y sirvan para llevar a cabo actuaciones didácticas en los distintos grupos que componen la sociedad actual.

ABSTRACT

The need to set out the conceptualization of media competence leads to a broader perspective in which there is a convergence of factors linked to the digital and audiovisual competences, both of which constitute the reference framework for «information processing and digital competence», which is the key competence in Spain's national curriculum. Despite the ongoing experiences in audiovisual and digital communication few attempts have been made to define the knowledge, skills and attitudes needed for a person to be deemed competent in these two areas, which are essential for the teaching and learning processes. This paper analyzes six important studies on digital and audiovisual literacy, considering issues such as the recipients, the conceptualization used in each study and the dimensions they suggest, the type of taxonomy, indicators...and the educational proposals: objectives, content, activities are systematized in a series of dimensions and indicators to define media literacy and design activities for a didactic proposal in accordance with the indicators established. The development of this research has led us to affirm the need for convergence in terminology and the expansion of resources based on the indicators defined, which affect the diverse areas of media literacy in an effective way and function to enable teaching actions among the various groups that comprise today's society.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Competencia mediática, competencia digital, alfabetización mediática, dimensiones e indicadores, didáctica.
Media competence, key competences, digital competence, media literacy, dimensions and indicators.

◆ Dra. M^a Amor Pérez-Rodríguez es Profesora Titular del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura del Departamento de Filología Española y sus Didácticas de la Universidad de Huelva (España) (amor@perez-rodriguez.es).

◆ Águeda Delgado-Ponce es Investigadora del Grupo de Investigación Ágora y doctoranda del Departamento de Filología Española y sus Didácticas de la Universidad de Huelva (agueda.delgado@dfesp.uhu.es).

1. Introducción

Los niños y jóvenes de hoy están desarrollando, sin control ni sistematización, unos procedimientos y habilidades para gestionar informaciones y contenidos que les proporcionan respuestas al mundo distintas a las de los adultos. De ahí la tan traída y llevada cuestión de los inmigrantes o nativos digitales suscrita por Prensky (2011; 2001). Sus capacidades para procesar, relacionar, buscar, expresar...; para pensar, en definitiva, de otro modo más caleidoscópico y fragmentado, más visual, más rápido, más interactivo cuestionan algunos planteamientos pedagógicos vigentes en la escuela. De manera paradójica, ésta supone un bloqueo de esas capacidades distintas, o cuando menos un profundo choque con lo que habitualmente hacen.

Los cambios en los procesos comunicativos, generados por los avances tecnológicos que se suceden a velocidad de vértigo, están repercutiendo de manera incuestionable en el ámbito de la enseñanza. Siguiendo a Buckingham (2006), «tenemos que definir urgentemente para la escuela un papel mucho más proactivo como institución clave de la esfera pública». En esta línea el Informe Delors (1994: 91-103) ya señalaba que «el siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia, la de transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, y la de definir orientaciones». Así, se verá «obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para moverse por ellas».

Los medios y las tecnologías, de manera muy contundente en los últimos años, están provocando tempestades, o al menos, están complicando la navegación, siguiendo la metáfora anterior. Su presencia en el ámbito educativo, sin embargo, no está sistematizada, ni se ha producido de forma racionalizada. A menudo, como es fácil constatar, la incorporación ha sido una cuestión política como dotación material de equipos, cajas que llegan a las escuelas y ni siquiera se desempaquetan... Otras veces las Administraciones promueven cursos para la capacitación docente... El determinismo tecnológico, igual que sucediera con parecidos presupuestos en lo mediático, no propicia un cambio directo en lo educativo. Tales esfuerzos se suelen quedar en intentos que no se consolidan en proyectos valientes y coordinados, integrados en el currículum, que hagan posible que los medios y las TIC se conviertan en tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento. «Las TIC no deben ser un fin en sí mismas, es impres-

cindible darles un uso significativo que no solo sea capaz de superar los prejuicios que dificultan su incorporación en la educación, sino que permita que sean utilizadas para formar en el sentido amplio del término en el que, sin olvidar el cómo se hace, tenga prioridad el para qué se hace, dentro de un proyecto pedagógico integral diseñado en función de las necesidades de docentes y alumnos y de la sociedad de la que son parte» (Levis, 2006: 79).

El efecto paradójico del auge del impulso tecnológico y la escasa capacitación de la ciudadanía muestran, según Pérez-Tornero y Martínez-Cerdá (2011: 41-42), cómo un planteamiento difusionista, economicista y sesgado hacia las habilidades técnicas deja de lado «un cambio de actitud cultural» y el desarrollo de la capacidad crítica, la creatividad y la autonomía personal. Algunas investigaciones, en las que hemos participado han evidenciado esta paradoja (Pérez-Rodríguez, Aguaded & Monescillo, 2010). Abordar, por tanto, el desarrollo de la competencia mediática abriría el camino a una escuela fundamentada en el pensamiento crítico, la cooperación y el diálogo, la gestión y producción de nuevos saberes, la funcionalidad de los aprendizajes, la tolerancia y la diversidad.

En este escenario, desde finales del siglo XX, empieza a incorporarse el concepto de «competencias» al ámbito educativo. Éstas vienen a trascender la tradición claramente escorada a la interpretación conductista del aprendizaje hacia una perspectiva en línea con el constructivismo social, incluyendo además de conocimientos y destrezas, las habilidades necesarias para enfrentarse a demandas complejas en determinados contextos (Pérez-Gómez, 2007).

Las competencias básicas se incorporan a la legislación educativa española en el año 2006 con la aparición de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación. Sin embargo, hay un largo recorrido, que se inicia en 1990 con la «Declaración mundial sobre educación para todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje» de Jomtien, Tailandia, reafirmada diez años más tarde en el Foro Mundial de Educación de Dakar. Finalmente, la Comisión establece un grupo de trabajo que en 2004 presenta el informe «Educación y Formación 2010. Competencias Clave» (OCDE, 2005; Comisión Europea, 2006).

La orientación de la educación basada en competencias tiene elementos interesantes que constituyen un avance en la manera de plantearse, afrontar y buscar soluciones a algunos de los problemas y de las dificultades más acuciantes a los que se enfrenta la educación. Quizás lo más destacado y sugerente sea la idea señalada por Perrenoud (2004) de «ser capaz de

activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas», algo que está muy presente en relación con los retos que la sociedad plantea a la educación. Una perspectiva que contemple la integración de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación, es decir, que fomente el espíritu crítico, la creatividad y la posibilidad de expresión sin fronteras, más allá de cortapisas de formato, tiempo o espacio.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (MEC, 2006) sistematiza las competencias básicas en ocho, siguiendo las recomendaciones del Parlamento Europeo, entre las que se incluye la referida al «Tratamiento de la información y competencia digital». Esta competencia supone un reconocimiento curricular a iniciativas que se han ido desarrollando en nuestro país en relación con una educación que atienda la incorporación de los medios y las TIC. Y además, en relación con las directrices europeas, la LOE concreta para esta competencia una serie de habilidades que van más allá del uso de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento. Merece destacarse que no solo interesan las habilidades de buscar, obtener, procesar y comunicar; esta competencia persigue la transformación en conocimiento. Nosotros lo interpretamos como el dominio de los lenguajes y soportes, pautas de decodificación y transferencia que los medios y tecnologías incorporan y su aplicación a la comprensión, la interpretación crítica, la comunicación y la expresión. Así, se expone que «disponer de información no produce de forma automática conocimiento. Transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento. Significa, asimismo, comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporan, no solo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación» (MEC,

2006). Todos estos aspectos se revelan como determinantes para la alfabetización que se precisa para el desarrollo de la competencia mediática.

Históricamente la competencia digital y la competencia audiovisual han permanecido claramente separadas. Mientras la competencia audiovisual se centraba en los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con los medios de comunicación de masas y el lenguaje audiovisual, la competencia digital abordaba la capacidad de búsqueda, procesamiento, comunicación, creación y difusión por medio de las tecnologías.

Masterman (1993: 275-284) sienta las bases de lo que se ha considerado la base de la educación en

La orientación de la educación basada en competencias tiene elementos interesantes que constituyen un avance en la manera de plantearse, afrontar y buscar soluciones a algunos de los problemas y de las dificultades más acuciantes a los que se enfrenta la educación. Quizás lo más destacado y sugerente sea la idea señalada por Perrenoud (2004) de «ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas», algo que está muy presente en relación con los retos que la sociedad plantea a la educación.

medios, haciendo hincapié en la alfabetización audiovisual y la colaboración entre familia, profesorado y profesionales de los medios de comunicación, así como en la adecuada formación de los docentes y la creación de instituciones que fomenten la interacción y la integración de la educación mediática en las aulas. El auge tecnológico va a desplazar el apogeo de lo audiovisual a finales del XX. Muchos defensores de la educación en medios pensaron que las tecnologías serían un revulsivo para la práctica docente. Aunque se ha comprobado que persistiría su carácter instrumental en detrimento de la formación, el espíritu crítico, la expresión y la creatividad.

No obstante, la necesidad de educar para una interacción crítica e inteligente con los medios ha seguido siendo una prioridad para el Parlamento y la Comisión Europea («Directiva de Servicios de Medios

Audiovisuales», «Un enfoque europeo sobre alfabetización mediática en el entorno digital, Recomendación sobre la alfabetización mediática», «Políticas de educación en medios: aportaciones y desafíos mundiales», entre otras), donde se evidencia la necesidad de una alfabetización mediática que sobrepase las fronteras y que forme parte de las prioridades educativas a nivel global. La clave de tal conceptualización estriba en su relación necesaria con lo educativo y lo sociocultural. En este sentido, se ha de tender a relacionar las competencias digitales con la alfabetización clásica (lectura y escritura), a la transformación cultural y a la convergencia de medios (Pérez-Tornero, 2004; Pérez-Tornero & Martínez Cerdá, 2011).

La alfabetización mediática, según la Directiva

2. Material y métodos

El estudio, mediante el análisis de seis investigaciones y trabajos que abordan la alfabetización digital y mediática, describe de manera cualitativa los aspectos relevantes de dichas investigaciones, considerando una serie de cuestiones tales como: los destinatarios a los que se dirigen; la conceptualización utilizada (alfabetización audiovisual, digital o mediática) y el concepto que subyace; las dimensiones que se plantean, tipo de taxonomía, indicadores..., y las propuestas didácticas: objetivos, contenidos, actividades... que se relacionan directamente con el desarrollo de la competencia mediática. Ello nos permitirá delimitar dimensiones e indicadores para anclar un planteamiento didáctico convergente de desarrollo de la competencia mediática.

La muestra ha sido seleccionada, de forma intencionada, dentro de un universo de documentos, experiencias e investigaciones acerca de la alfabetización mediática, estimando los criterios de actualidad y de autoría o de respaldo de algún organismo o institución de reconocido prestigio en el campo. Así se han analizado:

- Un artículo de Area (2008), que aborda el desarrollo de las competencias informacionales y digitales para formar al alumnado como ciudadano autónomo, inteligente y crítico ante la sociedad del

siglo XXI, defendiendo un modelo educativo de uso de las tecnologías y sugiriendo una propuesta de actividades didácticas clasificadas en función de tres dimensiones consideradas principales en dichas competencias.

- La investigación de Celot y Pérez-Tornero (2009) relacionada con políticas de alfabetización mediática y focalizada en el análisis, reflexión y propuestas en el campo de la alfabetización digital para Europa, que plantea un primer sistema de indicadores para la medición de los niveles de alfabetización mediática, es otro de los trabajos que hemos revisado.

- La «Taxonomía de Bloom para la era digital» (Churches, 2009), que atiende los nuevos comportamientos, acciones y oportunidades de aprendizaje, y se amplía con métodos y herramientas sobre las nuevas formas de aprender.

- La «Teacher Resource Guide» (Di Croce, 2009),

Es necesaria una acción educativa para conseguir ciudadanos competentes mediáticamente, que sepan buscar y discriminar la información, comprenderla, expresarse con y a través de los medios, participar activamente, comunicarse... Nuestro estudio nos ha permitido comprobar que hay un creciente interés por la formación, enfocándose hacia los docentes encargados de la preparación competencial de su alumnado.

2007/65, «abarca las habilidades, los conocimientos y las capacidades de comprensión que permiten a los consumidores utilizar con eficacia y seguridad los medios. Las personas competentes en el uso de los medios podrán elegir con conocimiento de causa, entender la naturaleza de los contenidos y los servicios, aprovechar toda la gama de oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de la comunicación y proteger mejor a sus familias y a sí mismas frente a los contenidos dañinos u ofensivos». El hecho de que la tendencia de los actuales medios sea la digitalización y que, de este modo, no se pueda llegar a entender una competencia sin la otra, nos lleva, en este trabajo, a considerar la integración conceptual y terminológica de la alfabetización digital y/o audiovisual en la mediática y por tanto, a proponer una serie de dimensiones e indicadores para anclar un planteamiento didáctico convergente.

cuyo propósito es el desarrollo de habilidades mediáticas de los estudiantes para ayudarles a deconstruir las imágenes y mensajes que reciben a través de los medios de comunicación.

- El documento con una propuesta de dimensiones e indicadores para valorar la competencia en comunicación audiovisual de la Universidad Pompeu Fabra en colaboración con el Consejo del Audiovisual de Cataluña (Ferrés, 2007).

- Las aportaciones de Marquès (2009) para la integración de los 39 ítems organizados en once dimensiones que se establecieron en el estudio de 2002 desarrollado por el «Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de la Generalitat de Catalunya» conjuntamente con otras siete Autonomías (Asturias, Baleares, Canarias, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, País Vasco y Murcia).

3. Resultados

Los datos de nuestro análisis nos van a facilitar la sistematización del concepto de competencia mediática, estableciendo una serie de dimensiones e indicadores para el desarrollo de la misma desde un planteamiento didáctico convergente. Para ello, recabamos información sobre a quién se dirigen los estudios revisados; la conceptualización o concepto subyacente; las dimensiones que se plantean e indicadores; y las propuestas didácticas si las hubiese.

El estudio de Area (2008) se dirige a los profesores encargados de la capacitación de alumnos en el desarrollo de la competencia informacional y digital. Se utiliza el concepto de «competencias informacionales y digitales», basándose en la relación que de ambas se hace en el currículo actual, justificándose por el hecho de que al «separar ambas alfabetizaciones, como se ha realizado en el pasado, se corre el riesgo de caer en planteamientos simplistas y parcializados». Se aboga por «la alfabetización en la cultura digital» que supone aprender a manejar los aparatos, el software, el desarrollo de competencias y habilidades cognitivas relacionadas con la obtención, comprensión y elaboración de información y con la comunicación e interacción social a través de las tecnologías, además del «cultivo y desarrollo de actitudes y valores que otorguen sentido y significado moral, ideológico y político a las acciones desarrolladas con las tecnologías». En relación a las dimensiones, el documento presenta tres ámbitos de desarrollo de las competencias informacionales y digitales, que deberían trabajarse de manera integral: 1) Adquisición y comprensión de información; 2) Expresión y difusión de información y 3) Comunicación e interacción social. En cuanto a la propuesta didáctica,

se basa en los principios de la Escuela Nueva y de la teoría alfabetizadora de Freire, adaptados a la práctica educativa apoyada en las TIC. Se sugieren actividades didácticas genéricas de uso de las TIC sobre las tres dimensiones establecidas.

La investigación de Celot y Pérez-Tornero (2009) tiene como destinatarios a los ciudadanos de los países europeos, en tanto que se crea un primer marco para la medición de los niveles de alfabetización mediática en dichos países. El concepto que se utiliza atiende a una «alfabetización mediática» (media literacy) «that includes the consideration of all media, traditional (analogue), novel (digital) and their convergence». Se identifican dos dimensiones dentro de la alfabetización mediática: una derivada de la capacidad individual de usar los medios, que a su vez se divide en competencias individuales y de carácter social; y otra procedente del análisis contextual o de los «factores del entorno» que intervienen en este campo. Cada una de estas dimensiones se distribuye en diferentes criterios. Dentro de los factores contextuales, los criterios «disponibilidad de medios de comunicación» y «contexto» (educativo, regulativo, industrial y civil), y entre los criterios relacionados con la dimensión de las habilidades individuales, «el uso» (destrezas técnicas individuales de utilización), la «comprensión crítica» (fluidez individual para la comprensión y la interpretación) y las «habilidades comunicativas» (la capacidad individual para establecer relaciones sociales a través de los medios). Se expone que la alfabetización mediática es el resultado de un proceso dinámico entre la disponibilidad y el contexto, por una parte, y las habilidades comunicativas, por otra, pasando por la competencia mediática individual. Se define también una serie de componentes que se concretan en distintos indicadores que servirán para medir el grado de alfabetización mediática de Europa. No se hacen propuestas didácticas, pero sí se plantean recomendaciones para introducir en el currículo el desarrollo de la competencia mediática, dedicar recursos a la formación de educadores en alfabetización mediática, la promoción de la evaluación de la competencia mediática de educadores, así como la inclusión en la formación profesional y ocupacional de la educación y formación en medios.

Los principales destinatarios en el trabajo de Churches (2009) son los docentes y los formadores en general. La conceptualización que utiliza el texto se vincula más con la competencia digital. Se parte de una clasificación de los procesos cognitivos referentes al aprendizaje (taxonomía de Bloom) y se adaptan para incorporar las habilidades que intervienen en la competencia digital. Así, se diferencian seis categorías que

van en orden ascendente, de inferior a superior (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear) cada una de las cuales está compuesta por distintas habilidades. Se incluye además la colaboración y comunicación como elementos esenciales. Presenta actividades digitales para cada una de las dimensiones, remarcando la importancia de utilizar herramientas que fomenten la colaboración entre los alumnos como wikis, blogs de aulas, herramientas colaborativas para documentos, redes sociales...

El trabajo de Di Croce (2009) es una guía destinada a apoyar al profesorado en el desarrollo de la alfabetización mediática de los estudiantes, contribuyendo al examen de las sociedades de consumo y las formas en que las personas responden a la información que reciben. La terminología que se emplea, alfabetización mediática (Media Literacy), implica la convergencia de los medios de comunicación tradicionales con los medios digitales. Se plantea, en esta línea, que debe considerarse en la definición de los medios de comunicación en el siglo XXI: «Internet (incluyendo websites, blogs, podcasts, RSS feeds y redes sociales tales como Facebook), películas y música, libros (incluyendo e-books), cómics y revistas, publicidad (esto es, vallas publicitarias, productos de marca como camisetas y productos que aparecen en televisión o cine), teléfonos móviles (y sus aplicaciones), videojuegos y los espacios físicos (esto es la tienda coca cola)». Respecto a las dimensiones que se barajan sobre alfabetización mediática no se ofrece clasificación alguna. No obstante, se facilitan una serie de conceptos clave sobre medios referidos a la construcción de la realidad de éstos, la negociación del significado por parte de las audiencias, las implicaciones comerciales, la ideología, las implicaciones sociales y políticas, la forma, contenido y la estética. Como propuesta didáctica se aporta una relación de actividades para reflexionar sobre los distintos temas implicados en los medios de comunicación, además de actividades de producción como la creación de una historia bajo el rol de editor o la deconstrucción de anuncios que facilitan la evaluación de la información transmitida por los medios.

La investigación de Ferrés (2007) pretende «contribuir a elaborar los objetivos, procesos y contenidos en comunicación audiovisual que deberían ser desarrollados y adquiridos por el alumnado con carácter general al final de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y servir de base para el desarrollo de posteriores aprendizajes en este campo a lo largo de toda la vida; así como también los contenidos del currículo universitario para la formación de los futuros profesores y futuros profesionales de la comunicación y la informa-

ción en general». El concepto subyacente es el de competencia en comunicación audiovisual, entendida como «la capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo. Esta competencia está relacionada con el conocimiento de los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirla». Más concretamente, dicha competencia «comporta el dominio de conceptos, procedimientos y actitudes relacionadas con lo que podrían considerarse las seis dimensiones fundamentales de la Comunicación Audiovisual». Se presentan seis dimensiones, entendiéndose cada una en relación con las demás y no como compartimentos estancos. Dentro de cada dimensión se detallan una serie de indicadores distribuidos en dos ámbitos: el del análisis y el de la expresión: el lenguaje (conocimiento de los códigos y capacidad de análisis de los mensajes audiovisuales); la tecnología (conocimiento teórico y capacidad de utilización de las herramientas que hacen posible la comunicación audiovisual); los procesos de producción y programación (conocimiento de las funciones asignadas a los principales agentes de producción y las fases, y la capacidad para elaborar mensajes audiovisuales); la ideología y los valores (capacidad de lectura comprensiva y crítica y capacidad de análisis crítico de los mensajes audiovisuales); recepción y audiencia (capacidad de reconocerse como audiencia activa y de valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción de los mensajes audiovisuales); la dimensión estética (capacidad de analizar y valorar los mensajes audiovisuales desde el sentido estético y capacidad para relacionarlos con otras formas de manifestación mediática y artística). En cuanto a las propuestas didácticas, no hace ninguna explicitación más que la contribución del producto final a la elaboración de objetivos, procesos y contenidos en comunicación audiovisual.

El documento de trabajo de Marquès (2009) se enfoca a los docentes involucrados en el desarrollo competencial de su alumnado. Se utiliza el concepto de «competencia digital», definida como «la combinación de conocimientos, habilidades y capacidades, en conjunción con valores y actitudes, para alcanzar objetivos con eficacia y eficiencia en contextos y con herramientas digitales. Esta competencia se expresa en el dominio estratégico de cinco grandes capacidades asociadas respectivamente a las diferentes dimensiones de la competencia digital». Se plantean cinco dimensiones compuestas a su vez de cinco indicadores cada una:

dimensión del aprendizaje (la transformación de la información en conocimiento y su adquisición), dimensión informacional (la obtención, la evaluación y el tratamiento de la información en entornos digitales), dimensión comunicativa (la comunicación interpersonal y la social), dimensión de la cultura digital (las prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía digital) y la dimensión tecnológica (la alfabetización tecnológica y el conocimiento y el dominio de los entornos digitales). Estas dimensiones se concretan en cinco capacidades asociadas, relativas a medios y entornos digitales: aprender y generar conocimiento; obtener, evaluar y organizar información en formatos digitales; comunicarse, relacionarse y colaborar en entornos digitales; actuar de forma responsable, segura y cívica; y utilizar y gestionar dispositivos y entornos de trabajo digitales, que servirán para elaborar actividades de enseñanza y aprendizaje que contribuyan al desarrollo de la competencia digital.

4. Discusión

Si partimos de que en la sociedad actual resultan imprescindibles las destrezas relacionadas con los medios, las tecnologías y el tratamiento de la información para avanzar en la adquisición de autonomía para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, parece relevante la determinación de dimensiones e indicadores necesarios para la realización de un planteamiento didáctico adecuado en torno al desarrollo de la competencia mediática.

El hecho de que las personas estén en constante contacto con las pantallas promueve la errónea creencia de que son capaces de aprehender de manera crítica la información que éstas les transmiten. Investigaciones como las de Aguaded y otros (2007); Aguaded y otros (2011), y Pérez-Tornero y Martínez-Cerdá (2011) coinciden en esta circunstancia de que la mera dotación tecnológica o mediática no hace ciudadanos competentes. En este sentido, es necesaria una acción educativa para conseguir ciudadanos competentes mediáticamente, que sepan buscar y discriminar la información, comprenderla, expresarse con y a través de los medios, participar activamente, comunicarse... Nuestro estudio nos ha permitido comprobar que hay un creciente interés por la formación, enfocándose

hacia los docentes encargados de la preparación competencial de su alumnado. Los trabajos de Area (2008), Churches (2009), Di Croce (2009), Ferrés (2007) y Marquès (2009). Ferrés (2007) incluyen también al alumnado de la Enseñanza Obligatoria y a los futuros profesionales de la información y la comunicación. En general, se hace especial hincapié en la educación formal, dejando de lado un amplio abanico de la sociedad: amas de casa, personas mayores, desempleados... que se encuentran igualmente instalados en una sociedad mediatizada y, a la vez, ajenos a los procesos alfabetizadores. Aspecto que consideramos clave coincidiendo con Buckingham (2009) en

Para llevar a cabo actuaciones didácticas que incidan en la competencia mediática, será conveniente atender a los procesos de acceso y búsqueda de información, a los distintos lenguajes que codifican los mensajes de nuestro tiempo, a la recepción y comprensión de los mismos, a la tecnología que los difunde y soporta, a la producción, política e ideología de las industrias mediáticas, a la participación ciudadana y a la vertiente creativa.

relación con los cambios necesarios en las políticas y prácticas sobre Media Literacy.

Nuestro análisis evidencia, en cuanto a la cuestión terminológica y conceptual, dos tendencias claramente diferenciadas, por una parte los estudios referidos a la alfabetización mediática (Media Literacy) (Celot & Pérez-Tornero, 2009; Di Croce, 2009) aunando los medios tradicionales (televisión, radio, prensa...) con las tecnologías en alza; y por otra, los que describen la competencia digital (Marquès, 2009) o competencias informacionales y digitales (Area, 2008) que se centran en desarrollar la alfabetización digital: contenidos, habilidades y actitudes que se relacionan con la búsqueda, comprensión, comunicación, creación y difusión de la información utilizando las tecnologías. El documento de Ferrés (2007) utiliza el concepto de competencia en comunicación audiovisual, incluyéndose entre sus dimensiones la tecnología, aunque centrada en el uso de estas herramientas para contribuir a la mejora de la comunicación audiovisual. Y la propuesta

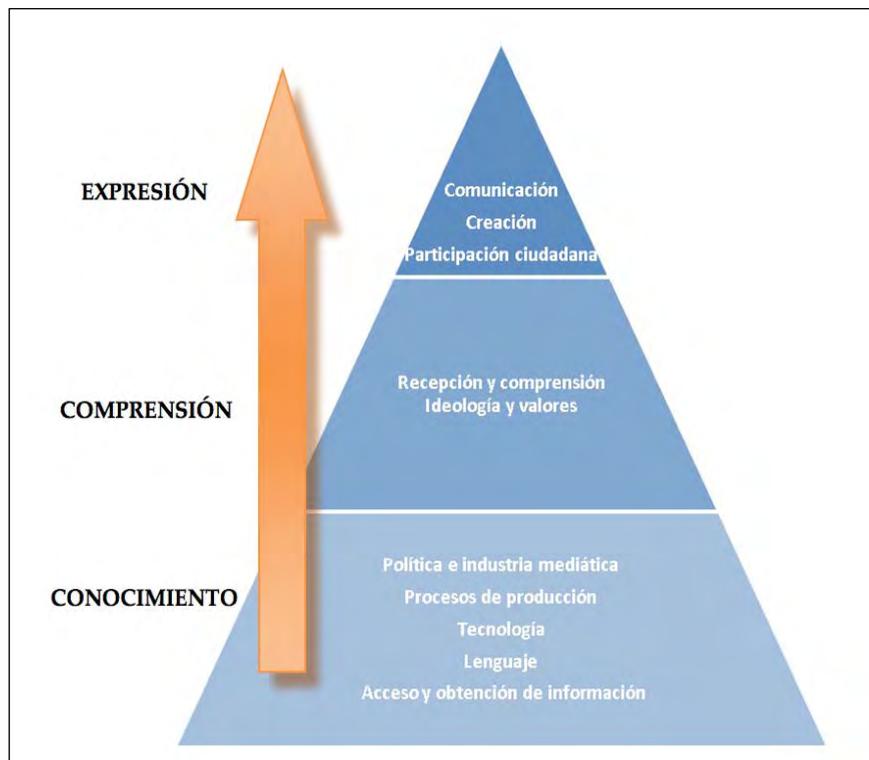
de Churches (2009) que adapta las habilidades relacionadas con la competencia digital a los procesos cognitivos de aprendizaje de la taxonomía de Bloom. Nos parece conveniente una convergencia terminológica en consonancia con la convergencia de medios que ya apuntaba Pérez-Tornero (2004) en relación con aspectos socioculturales y que la Comisión Europea conceptualiza (2007; 2009).

Concluimos, respecto a las dimensiones, que existe bastante diversidad entre las distintas propuestas. No obstante, hay una cierta relación entre los documentos que establecen las dimensiones de la alfabetización mediática (Celot & Pérez-Tornero, 2009) o competencia en comunicación audiovisual (Ferrés, 2007) por una parte, y los que presentan las dimensiones de la competencia digital (Area, 2008; Marquès, 2009) por otra. La principal diferencia entre los primeros estriba en la incorporación de los factores contextuales (Celot & Pérez-Tornero, 2009), mientras que en la investigación de Ferrés (2007) solo aparece una dimensión destinada únicamente a los procesos y agentes de producción y programación, asimismo, tampoco se hace mención de la regulación de los medios de comunicación ni de la participación ciudadana, competencias tan demandadas en una sociedad dominada por las pantallas. Sin embargo, sí se atiende a las disociaciones entre emoción y razón que generan las imágenes que, desde los descubrimientos de la neurociencia (Damasio, 2005), se puede considerar uno de los aspectos más importantes y menos atendidos por la educación en medios, y, desde nuestra perspectiva, un aspecto para investigar. Sería interesante analizar el auge de los videojuegos o la necesidad de la conexión permanente y exposición de imágenes en las redes de los adolescentes.

Los indicadores que se plantean en el caso del «Study on Assessment Criteria for Media Literacy

Levels» (2009) son de carácter más funcional y se muestra una mayor integración de criterios relacionados con la tradicional competencia digital, frente a «La propuesta articulada de dimensiones e indicadores de la competencia en comunicación audiovisual». Las coincidencias son mayores en cuanto a la competencia digital en los trabajos de Area (2008) y de Marquès (2009), señalándose dimensiones relativas a la adquisición y comprensión de información, comunicación e interacción social y expresión y difusión de información. Marquès (2009) especifica una dimensión de cultura digital que abarcaría las prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía digital y una dimensión sobre la alfabetización tecnológica y el conocimiento y dominio de los entornos digitales.

La amplitud y divergencia reseñada nos ha llevado a realizar una propuesta que integre, entre estas dimensiones e indicadores, los aspectos, a nuestro juicio, más relevantes para el desarrollo de la competencia mediática. Así hemos sistematizado diez dimensiones distribuidas piramidalmente en tres ámbitos. El ámbito del conocimiento comprende: política e industria mediática, procesos de producción, tecnología, lenguaje, acceso y obtención de información. El ámbito de la comprensión reúne las dimensiones de: recepción y comprensión, ideología y valores. Finalmente,



en la cúspide, la expresión, situamos: comunicación, creación y participación ciudadana. Hemos definido una serie de indicadores involucrados en cada una de ellas, para posteriormente plantear actividades de índole general.

En este sentido, solo la mitad de los documentos analizados ofrecen propuestas didácticas. De estos, tanto el de Area (2008) como el de Churches (2009), ofrecen actividades generales adscritas a las diferentes dimensiones o categorías que han señalado, así como los materiales y/o recursos en el primer caso y herramientas digitales en el segundo, que se pueden utilizar para llevar a cabo dichas actuaciones. Esta generalidad se hace más evidente en «La taxonomía de Bloom», con actividades como recitar, definir, ejecutar, jugar... sin más concreción didáctica. «La guía de alfabetización mediática» (Di Croce, 2009) sí propone tareas orientadas al desarrollo de la competencia que se va a adquirir (Media Literacy), el contexto al que se va a aplicar, los conocimientos previos y los tipos de preguntas, recursos...

Por tanto, en relación con las dimensiones que hemos descrito, y tras este estudio definimos una serie de actividades para el desarrollo de la competencia mediática, que pueden verse en el cuadro adjunto.

A la vista de todo lo que hemos ido exponiendo en este trabajo, pensamos que el desarrollo de la alfabetización mediática implica una conceptualización más amplia en relación con el dominio de conceptos, procedimientos y actitudes para expresarse y entender la comunicación en cualquier tipo de soporte mediático o tecnológico. En consecuencia, para llevar a cabo actuaciones didácticas que incidan en la competencia mediática, será conveniente atender a los procesos de acceso y búsqueda de información, a los distintos lenguajes que codifican los mensajes de nuestro tiempo, a la recepción y comprensión de los mismos, a la tecnología que los difunde y soporta, a la producción, política e ideología de las industrias mediáticas, a la participación ciudadana y a la vertiente creativa. De este modo, conseguiremos personas autónomas y críticas a la hora de enfrentarse a los medios y las tecnologías de la información y la comunicación.

Somos conscientes de que el análisis de seis trabajos constituye una limitación de los resultados. Además, dada la naturaleza de las tecnologías, sus rápidos cambios y los avances, es preciso una constante revisión de las dimensiones e indicadores. La elaboración de una propuesta didáctica concreta y su aplicación en un contexto real, comprobando así la eficacia de la

DIMENSIONES	ACTIVIDADES
Acceso y búsqueda de información	<ul style="list-style-type: none"> Realizar búsquedas temáticas a través de buscadores, definiendo y utilizando los tópicos... Acceder y consultar bases de datos, bibliotecas, páginas de organismos oficiales... Buscar y recuperar información sobre películas, libros...
Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> Analizar los distintos códigos que aparecen en anuncios, películas, conversaciones de chat... Realizar pequeñas producciones.
Tecnología	<ul style="list-style-type: none"> Utilización de diferentes herramientas tecnológicas para la elaboración de un documento audiovisual.
Procesos de producción	<ul style="list-style-type: none"> Descomposición de una programación en fases. Análisis de las diferencias entre emisiones en directo y en diferido.
Política e industria mediática	<ul style="list-style-type: none"> Simulación sobre el envío de una queja.
Ideología y valores	<ul style="list-style-type: none"> Analizar el uso de estereotipos en la televisión. Analizar los aspectos de fiabilidad de un sitio web.
Recepción y comprensión	<ul style="list-style-type: none"> Resumir y organizar la información a través de mapas conceptuales. Analizar las sensaciones que nos despiertan programas o anuncios publicitarios.
Participación ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> Role playing sobre distintos tipos de participación a través de las tecnologías.
Creación	<ul style="list-style-type: none"> Producir películas a través de herramientas como Movie Maker, Pinnacle... Realizar podcasts. Creación de documentos multimedia. Elaboración de blogs o wikis.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> Fomento del debate o la discusión a través de entornos virtuales. Realización de proyectos colaborativos a distancia. Colaboración para la solución de actividades con ayuda de las herramientas tecnológicas.

clasificación realizada con este estudio, es nuestra próxima meta.

Referencias

- AGUADED, J.I. & AL. (2007). *Observatics. La implementación del software libre en centros TIC andaluces. Proyecto de investigación*. Huelva: Universidad de Huelva, Grupo Ágora.
- AGUADED, J.I. & AL. (2011). *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. Memoria de investigación*. Huelva: Grupo Comunicar, Universidad de Huelva, Grupo Ágora.
- AREA, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la Escuela*, 64, 5-17.
- APARICI, R. & AL. (2010). *La educación mediática en la Escuela 2.0*. (http://ntic.educacion.es/w3/web_20/informes/educacion_mediatuca_e20_julio2010.pdf) (12-01-2011).
- BUCKINGHAM, D. (2006). *La educación para los medios en la era de la tecnología digital*. Congreso X Aniversario de MED «La sapienza di comunicare». Roma, marzo. (www.signis.net/IMG/pdf/Buckingham_sp.pdf) (19-01-2011).
- BUCKINGHAM, D. (2009). The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice. In P. VERNIERS (Org.). *EuroMeduc: Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives*. (pp. 13-23). Bruselas: EuroMeduc. (www.euro-meduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf) (03-06-2011).
- CELOT, P. & PÉREZ-TORNERO, J.M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an Understanding of how media literacy level in Europe Should Be Assessed*. Brussels: European Commission.
- CHURCHES, A. (2009). *La taxonomía de Bloom para la era digital*. (<http://edorigami.wikispaces.com/>) (12-01-2011).
- COMISIÓN EUROPEA (Ed.) (2006). *Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]. (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:ES:NOT>) (10-01-2011).
- COMISIÓN EUROPEA (Ed.) (2007). *Directiva 2007/65/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2007 de Servicios de medios audiovisuales sin fronteras*. [Diario Oficial L 332/31 de 18.12.2007]. (http://europa.eu/legislation_summaries/audiovisual_and_media/l24101a_es.htm) (10-01-11).
- COMISIÓN EUROPEA (Ed.) (2009). *Recomendación de la Comisión, de 20 de agosto de 2009, sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente*. [Diario Oficial L 227 de 29.8.2009] (05-02-11).
- DAMASIO, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- DELORS, J. & AL. (1994). *La educación encierra un tesoro*. (www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF) (10-01-11).
- DI CROCE, D. (2009). *Media Literacy. Teacher Resource Guide*. Canadian Broadcasting Corporation.
- FERRÉS, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9-17.
- FRAU-MEIGS, D. & TORRENT, J. (2009). Políticas de educación en medios: Hacia una propuesta global. *Comunicar*, 32, 10-14. (DOI: 10.3916/c32-2009-01-001).
- LEVIS, D. (2006). Alfabetos y saberes: la alfabetización digital. *Comunicar*, 26, 78-82.
- MARQUÈS, P. (2009). *Aportaciones sobre el documento puente: competencia digital*. (<http://dl.dropbox.com/u/20875810/personal/competen.htm>) (24-05-2011).
- MASTERMAN, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: De la Torre.
- MEC (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Madrid: BOE, 106.
- OCDE (2005). *Definición y selección de competencias clave (DeSeCo)*. (www.deseco.admin.ch/) (14-02-2011).
- PÉREZ-GÓMEZ, A.I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Santander: Consejería de Educación.
- PÉREZ-RODRÍGUEZ, M.A., AGUADED, J.I. & MONESCILLO, M. (2010). Hacia una integración curricular de las TIC en los centros educativos andaluces de Primaria y Secundaria. *Bordón*, 62 (4), 7-23.
- PÉREZ-TORNERO, J.M. (2004). *Promoting Digital Literacy. Understanding Digital Literacy*. Unión Europea: Educación y Cultura.
- PÉREZ-TORNERO, J.M. & MARTÍNEZ-CERDÁ, J.F. (2011). Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos. *Infoamérica*, 5, 39-57. (www.infoamerica.org/icr/icr_05.htm) (05-02-2011).
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PRENSKY, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Ediciones SM.
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9, 1-6. (www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20%20Part1.pdf) (19-01-2011).

● Ibrahim Saleh

Ciudad del Cabo (Sudáfrica)

Recibido: 10-02-2012 / Revisado: 18-03-2012

Aceptado: 28-03-2012 / Publicado: 01-10-2012

DOI: 10.3916/C39-2012-02-03

La educación en medios en Sudáfrica: Objetivos y herramientas

Media and Information Literacy in South Africa: Goals and Tools

RESUMEN

El gobierno de Sudáfrica ha realizado recientemente un enorme esfuerzo en la expansión del papel de la educación en medios, con el objeto de ofrecer un acceso equitativo y de calidad a toda la población, especialmente hacia los grupos desfavorecidos. Sin embargo, este proceso requiere tiempo y recursos ingentes y constantes, además de la necesaria colaboración de otras instituciones. Actualmente, existe en Sudáfrica escasa investigación sobre las causas de las desigualdades de acceso a la tecnología o los obstáculos que existen para la difusión y puesta en marcha de la alfabetización mediática en Sudáfrica. No es sorprendente, por ello, que entre los múltiples problemas que existen hoy en África todavía la alfabetización mediática e informacional no sea una prioridad. Siguen existiendo muchos maestros con escasos conocimientos en esta materia, la capacitación de formadores es muy pobre y su incorporación en programas de alfabetización muy anecdótica. El Currículum UNESCO MIL de Alfabetización Mediática es un reto para ayudar a superar esta brecha digital y promover la inclusión social. Con este objetivo, este estudio analiza algunas cuestiones relacionadas con la alfabetización mediática a partir de una muestra de estudiantes de la Universidad de Cape Town, proponiendo algunas soluciones prácticas sobre cómo ayudar a mejorar los niveles de alfabetización mediática e informacional en las sociedades menos favorecidas, como es el caso de Sudáfrica.

ABSTRACT

The South African government has emphasized the need to expand the role of media education to promote equal access, with a level of quality and relevance that will empower disadvantaged groups. However, it is a challenging, time-consuming process, as well as requiring considerable and consistent expenditure and partnerships between many donor agencies. There is little research on the causes behind unequal access to technology, or comparative studies of the barriers that impede the diffusion and adoption of media and information literacy in South Africa. It is thus not surprising that the media and information literacy component is still missing from the agenda that lists Africa's myriad problems, as well as the absence of qualified teachers, training for the trainers and the presence of IT literacy in the curricula, all of which are essential elements for any future development. The UNESCO model of curricula could help close the digital divide and promote social inclusion. As a contribution to that goal, this study investigates some of the pertinent issues related to media and information literacy via a sample of students at the University of Cape Town. This research offers some practical solutions on how to help raise the levels of media and information literacy among the disadvantaged, in the case in South Africa.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Alfabetización mediática, alfabetización informacional, comunidad, desarrollo, perspectivas, división digital, política. Media literacy, information literacy, community, development, prospects, digital divide, policy.

◆ Dr. Ibrahim Saleh es Coordinador de Política de Comunicación del Centro de Estudios de Cine y Medios de Comunicación de la Universidad de Ciudad del Cabo (Sudáfrica) (Ibrahim.Saleh@uct.ac.za).

1. Introducción

Desde una perspectiva histórica, la actual revolución tecnológica está transformando la topografía social de nuestra propia existencia. Esta transformación es posible, en gran parte, por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que tienen la capacidad de almacenar, transferir, así como de procesar y de difundir datos (Singh, 2010).

La naturaleza de la alfabetización informacional en África puede estar condicionada por los cambios en las tecnologías. Internet afecta considerablemente al nivel de acceso, a las conversaciones, los foros digitales en la alfabetización informacional, generando diferencias en las manifestaciones afectivas y emotivas de interacción pública con el mundo real.

La percepción de que las TIC son un ingrediente fundamental para la gobernanza mediática en África se ha traducido en diversas iniciativas que tienen por objeto fortalecer la sociedad civil, garantizar la transparencia en el gobierno, y facilitar a los ciudadanos, en particular a los jóvenes, el acceso a la información, participando en el discurso democrático, hacia un mayor compromiso con la política (Kedzie, 1997). El objetivo de ofrecer una alfabetización mediática e informacional a todos los jóvenes para eliminar, o por lo menos, reducir las desigualdades educativas, y su consecuente efecto dominó en el trabajo y en la sociedad han generado un planteamiento excesivamente utópico lejos de una visión práctica (Saleh, 2003).

La accesibilidad de la información a través de la tecnología, sin duda, puede potenciar la capacidad de las personas para ser autosuficientes económicamente, y por lo tanto, para impulsar el crecimiento económico de los países de África. El Currículo MIL de la UNESCO define las competencias y habilidades esenciales que se necesitan para enseñar a los ciudadanos a relacionarse con los medios de comunicación y los sistemas de información con eficacia, para desarrollar el pensamiento crítico y aptitudes para aprender a socializar y convertirse en ciudadanos activos. Sin embargo, estas propuestas están directamente afectadas por los limitados presupuestos y por la ausencia de profesores cualificados; la formación de los formadores y la no presencia de la alfabetización mediática e informacional en los planes de estudio, ya que éstos siguen siendo elementos esenciales de cualquier desarrollo social. La falta de una infraestructura de telecomunicaciones; ordenadores y conectividad, los altos costes, la falta de concienciación sobre las posibles consecuencias, la escasez de recursos de apoyo y las barreras psicológicas... siguen siendo obstáculos importantes para cualquier desarrollo (Ott & Rosser, 2000).

En esta difícil realidad, la educación en medios de comunicación y la alfabetización pueden ser el único refugio que queda para alcanzar el progreso educativo y ofrecer soluciones prácticas de gobierno basadas en la participación de los ciudadanos para informar y motivar a una «masa de personas con bajos niveles de formación e ingresos» (Hameso, 2002). Esta aspiración se ve afectada por el nivel de inversiones en tecnología, en ordenadores y redes de comunicación. Esta triste realidad general es aún más pesimista en África por su más amplia brecha entre la riqueza cada vez mayor de una minoría, representada por una élite política, y una mayoría formada por desempleados, personas sin hogar y masas empobrecidas. Entre la multitud de problemas de África, se encuentran la corrupción, las violaciones de los derechos humanos y los conflictos internos que han hecho fracasar la libertad política y la democracia; también es un grave problema la exclusión de las minorías étnicas de los procesos políticos (Rothchild, 2000).

El actual status quo de Sudáfrica se ve influido por la memoria histórica de la esclavitud y la dominación colonial —que a su vez postergó el renacimiento educativo—, las fronteras trazadas arbitrariamente y el desprecio por las divisiones sociales y naturales, que generaron, en muchos casos, una profunda crisis de identidad nacional y conflictos (Ott & Rosser, 2000).

En un reciente estudio nacional, con una radiografía sobre el nivel de alfabetización en las escuelas primarias, la mayoría de los estudiantes de 3º y 6º Grado no sabían leer ni contar. En la provincia de Gauteng, el 70% los estudiantes de 3º eran analfabetos. Esto sucede en el momento en que el gobierno de Sudáfrica ha enfatizado la expansión de la educación en medios, tanto en la educación formal como no formal, si bien el proceso sigue siendo muy lento y conlleva ingentes gastos recurrentes, demandando una gran colaboración de muchos sectores. Históricamente, se ha dedicado muy poco esfuerzo a entender y actuar sobre la brecha digital y las asimetrías sociales como la pobreza, el VIH, los conflictos, la paz, la seguridad, la educación, y el desarrollo de la alfabetización en tecnologías (Ernst, Mystelka & Gianiatos, 1998).

En Sudáfrica existe una serie de obstáculos locales, concretamente, la necesidad de los profesores de mantener sus niveles de motivación; los problemas de disciplina y absentismo escolar; la falta de atención paterna al entorno de aprendizaje de los estudiantes; la abrumadora relación de directores y profesores con la administración departamental. Pero esta ausencia de planes concretos, a la luz de un sistema plagado de clientelismo hay que entenderlo en un contexto parti-

cular de desigualdades raciales, de clase y de género.

Esta investigación se basa en la experiencia personal del autor como educador en Sudáfrica y Oriente Medio, en el marco del Currículum UNESCO de formación de profesores en alfabetización informacional (ALFIN). La tecnología informática interactiva puede satisfacer las necesidades educativas de los marginados, inmigrantes, los pobres para superar el estado actual, permitiendo avances en la creación de comunidades en Internet (Quebral, 1975). Sin embargo, es importante diferenciar entre la brecha digital como teoría y sus repercusiones de prevalencia como un problema tecnológico entre quienes tienen y no tienen acceso físico. La importancia de esta división genera una explicación bipolar sobre el acceso a Internet, incentivo para superar la desigualdad en una sociedad cuyas funciones dominantes y grupos sociales están cada vez más organizados en torno a Internet (Van Dijk, 2005).

Como tal, la investigación trata de establecer los parámetros de los posibles efectos que la utilización de la alfabetización mediática e informacional tiene para fomentar la participación crítica de manera independiente dentro de un dominio compartido (Habermas, 1991). Con ese propósito, se reflexiona sobre algunas de las claves e indicadores de la alfabetización mediática e informacional, tras los resultados de un estudio piloto que evalúa una muestra de jóvenes estudiantes en Sudáfrica. Aunque las conclusiones no pueden generalizarse, la investigación podría ayudar a proporcionar indicadores sobre cómo funciona la información y la alfabetización mediática en estas comunidades y cómo los jóvenes perciben estos desafíos.

2. Revisión bibliográfica

Un objetivo fundamental de este estudio fue evaluar cómo las TIC pueden mejorar la alfabetización informacional en las generaciones más jóvenes, dada su capacidad de fortalecer la democracia en una sociedad que, en general, puede estar en peligro. El análisis de experiencias pasadas nos demuestra que eran de-

masiado optimistas sobre las potencialidades de la comunicación y las perspectivas de red en estos países (Castells, 2002). Se pretende identificar algunas de las tendencias y desarrollos dentro de la literatura sobre el tema en África, especialmente en Sudáfrica. Como punto de partida hay que reconocer la estrecha relación entre progreso social y económico, por un lado, y la creación, difusión y utilización de la alfabetización mediática e informacional, por otro lado (Baliamoune, 2003).

Las tasas de penetración de Internet en 1997 en América del Norte fueron 267 veces mayores que en

El Currículum MIL de la UNESCO define las competencias y habilidades esenciales que se necesitan para enseñar a los ciudadanos a relacionarse con los medios de comunicación y los sistemas de información con eficacia, para desarrollar el pensamiento crítico y aptitudes para aprender a socializar y convertirse en ciudadanos activos. Sin embargo, estas propuestas están directamente afectadas por los limitados presupuestos y por la ausencia de profesores cualificados; la formación de los formadores y la no presencia de la alfabetización mediática e informacional en los planes de estudio.

África. Tres años más tarde, es decir, en octubre de 2000, la brecha había crecido a un múltiplo de 540. África, con el 14,1% de la población mundial, tiene solo un 2,6% estimado de los usuarios mundiales de Internet. Hasta marzo de 2006, solo tres países de 57 de África (54 oficiales y tres Estados no oficiales) tuvieron una tasa de acceso superior a los niveles de uso de Internet en todo el mundo (15,7%), incluida Reunión (25,3%), Santa Helena (20,4%), y Seychelles (23,8%) (Fuchs & Horak, 2008). Como tal, la alfabetización mediática e informacional en África era muy lenta y se retrasó gravemente como consecuencia de la escasez de infraestructura, la falta de contenido local y los bajos niveles de ingresos generalizados.

Las comunidades solo pueden ser fuertes cuando se vuelven capaces de tomar el control de sus diferen-

cias locales de gestión del conocimiento y dirigirse a los grupos más marginados (Fuchs y Horak, 2008). Según la información de Mundy y Sultan (2001) es útil «solo si está disponible, si los usuarios tienen acceso a ella, en la forma apropiada y el lenguaje, si está comunicada, si circula entre los distintos usuarios con instalaciones adecuadas, si se intercambia».

Varios estudios hicieron hincapié en el hecho de que existe una correlación muy positiva entre la alfabetización mediática e informacional y la participación cívica. Según el documento «Mercados de las TIC e Informe de tendencias» de 2007 (UIT, 2003), solo el 3,8% de los internautas del mundo se encuentran en África. El informe estima que el 55% de la población

tada penetración de las TIC en África (Techatassana-soontorn & Tanvisuth, 2008). El Departamento Sueco de Potenciación documentó que las limitaciones de infraestructura en el uso de Internet en África aún funcionan como un factor de atracción frente a la promoción del desarrollo, pero la falta de alfabetización digital y la ausencia de competencias actúan como un verdadero hándicap que bloquea el desarrollo entre los diferentes países de África. El Instituto de Investigación en Innovación y Gestión Tecnológica, en el período 1995-2003, concluyó que los países que han privatizado su sector de telecomunicaciones gozan de un grado más alto de extensión de la alfabetización mediática e informacional y de libertad digital (Rahman, 2006).

Muchos estudios han destacado que la alfabetización mediática e informacional podría acelerar el progreso y los procesos de acumulación de capacidades humanas e inversión fija; ésta a su vez podría ayudar a reducir las brechas en la productividad y la producción que separan a los países industrializados de aquéllos que están aún en vías de desarrollo (Steinmueller, 2001).

El Banco Mundial también ha financiado muchos proyectos desde 1995 para mejorar la calidad de vida de los africanos mediante la alfabetización informacional, como una herramienta para mejorar las condiciones socioeconómicas, políticas

o culturales. Además, la Asociación para las Comunicaciones Progresivas (APC) está patrocinando el proyecto «Comunicación para la influencia en África Central, Oriental y Occidental» (CICEWA) para evaluar el impacto de la alfabetización mediática e informacional en la maximización del desarrollo (Wanjiku, 2009), además del Plan de Acción de la «Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información» (WSIS) que tiene como objetivo conectar las aldeas rurales con la alfabetización mediática e informacional, y establecer puntos de acceso comunitario (Gillwald & Lisham, 2007), si bien determinar el número exacto de pueblos rurales en África es de por sí ya un gran reto.

Se pretende superar la barrera permanente que existe para la implementación de la alfabetización mediática e informacional, que radica en parte en las discrepancias entre las ideas y modelos teóricos, y su

Varios estudios hicieron hincapié en el hecho de que existe una correlación muy positiva entre la alfabetización mediática e informacional y la participación cívica. Según el documento «Mercados de las TIC e Informe de tendencias» de 2007 (UIT, 2003), solo el 3,8% de los internautas del mundo se encuentran en África. El informe estima que el 55% de la población en el África subsahariana no está conectada y carece de un acceso fijo, móvil y/o de servicios de datos.

en el África subsahariana no está conectada y carece de un acceso fijo, móvil y/o de servicios de datos.

La Nueva Asociación para el Desarrollo de África (NEPAD), en 2001, se creó con la misión de acelerar el desarrollo de la conectividad de África entre países, dentro del país y a nivel mundial (Harindranath & Sein, 2007). Sin embargo, muchos estudios confirman que la brecha que se abre entre aquellos que son capaces de acceder a Internet y a los servicios que se han hecho necesarios para la ciudadanía efectiva y aquellos que no son capaces de hacerlo, se ha ampliado (Katiti, 2010).

Un reciente estudio titulado «Las teorías integradas de autodeterminación y auto-eficacia de la formación y uso de las TIC: El caso de los desfavorecidos socioeconómicos» concluyó que el acceso a través de la infraestructura no es suficiente para superar la limi-

puesta en práctica en la realidad, así como las desigualdades existentes, que siguen siendo una triste realidad para la generación asimétrica y la potenciación de grupos específicos (Gregson & Bucy, 2001). Por ejemplo, en el ámbito escolar, un total de 68.662 estudiantes, 2.627 docentes, 217 directores de escuelas y 428 simpatizantes por la educación en África Occidental y Central participaron en el estudio, en el que solo el 17% destacó la alfabetización mediática e informacional para la enseñanza y el aprendizaje» (Karsenti & Ngamo, 2007). Esto ocurre cuando la alfabetización mediática podría ofrecer a los ciudadanos la oportunidad de participar en la esfera pública a través de lo que se ha llamado «participación activa en los medios de comunicación» (Tetty, 2002).

Muchos estudios han tratado sobre los factores sociales, ideológicos –el racismo–, y económicos que dieron lugar a las desigualdades estructurales en Sudáfrica. El UNHCR (2005) calcula que 34,1% de la población sudafricana vive con menos de 2\$ al día, la esperanza de vida al nacer se redujo a 49 años en el período 2000-05, los gastos públicos en educación se redujeron a 5,3% del PIB en 2000-02, y Sudáfrica ocupa el 9º en la lista de los países con la mayor desigualdad en los ingresos y una tasa de criminalidad muy alta (UNHCR, 2005).

Sudáfrica tiene nueve provincias, tres de las cuales se consideran florecientes núcleos de alfabetización mediática e informacional: Gauteng, Cabo Occidental y KwaZulu-Natal, no existe una relación significativa entre la inversión en telecomunicaciones y el uso de Internet. A pesar del aumento de la inversión privada anual en telecomunicaciones, que después disminuyó, el uso de Internet y la informática en Sudáfrica se ha incrementado durante la última década.

Se considera una prioridad nacional consolidar la democracia y los derechos humanos, a través de una mayor accesibilidad de los ciudadanos a la información, por las mayores oportunidades que existen para comunicarse libremente entre sí sobre temas cívicos (Tabela, Roodt, Paterson & Weir-Smith, 2007). Sin embargo, existen retos aún importantes para reducir las diferencias de acceso entre los grupos sociales, extendiendo así los beneficios de la tecnología a todos los sectores (ITU, 2003).

Finalmente, debe tenerse la amonestación de Ott (1998), para atenuar el entusiasmo utópico sobre el impacto democratizador de las TIC en África. Sin embargo, hay un impacto mínimo en el número y categorías de los que participan en ellas y, por lo tanto, pueden influir en la dirección de la alfabetización informacional en el continente. La mayoría de los «públicos», incluyendo a las nuevas generaciones, son los segmentos marginados de la sociedad, incapaces de alcanzar la alfabetización a través de las TIC, debido a las limitaciones económicas, del lenguaje o de cualquier otro tipo.

3. Metodología

Algunos indicadores recientes demuestran cómo se encuentra la alfabetización mediática e informacional en Sudáfrica, como por ejemplo el estudio de la Universidad de Ciudad del Cabo entre jóvenes estudiantes de la élite. En una primera fase, los datos se obtuvieron a partir de las estadísticas sobre el uso de Internet y población de World Stats, y refleja que solo el 6,7% tienen una penetración de Internet en África, lo que representa el 3,9% de los usuarios mundiales. En este contexto, de los dos tercios de población residentes en zonas rurales, solo el 4% tiene conexión de línea telefónica fija. La estadística muestra que casi todos los países africanos, con bajo acceso a Internet, se hallan entre los países menos desarrollados del mundo en términos de salud, educación e ingresos. Por lo tanto, existe una estrecha correlación entre las brechas sociales mundiales y la brecha digital mundial.

En la tabla 1 se puede observar fácilmente una co-

Región Africana	Población (2009 Est.)	%	Usuarios de Internet	Penetración Población	Crecimiento (2000-2009)	Usuarios en el mundo
Total en África	991.002.342	14,6%	65.903.900	6.7%	1.359,9	3,9%
Resto del Mundo	5.776.802.866	85,4%	1.602.966.508	27.7%	349,7	96,1%
Total Mundial	6.767.805.208	100%	1.668.870.408	24.7%	362,3	100%

Tabla 1: Usuarios de Internet y estadísticas de población de África (US Census Bureau, 2009).

relación entre la agrupación de los valores bajos tanto para el Índice de Acceso Digital (IAD)¹ como para el Índice de Desarrollo Humano (IDH)² en África. Esta

Regiones	Teléfono fijo	Internet	Ordenadores	Móviles
Norte de África	38%	3%	6%	26%
África subsahariana	12%	1.4%	1%	5%

Tabla 2: Consumo de nuevos medios de comunicación en África.

agrupación da más peso a la idea de que tanto el IDH y el IAD tienen un fuerte componente espacial.

En la tabla 2 se muestra que la alfabetización mediática e informacional está teniendo un desarrollo

País	Población estimada	Usuarios de Internet	Penetración Población	Ranking de Desarrollo Humano ONU
Sudáfrica	48.861.805	3.600.000	7.4%	120

Tabla 3: Acceso a Internet y desarrollo humano.

muy desigual. El acceso a Internet y las experiencias de los nuevos medios varían en la naturaleza del consumo dándose prioridad a los teléfonos móviles en detrimento del acceso a Internet y de los ordenadores. Por lo tanto, la situación socioeconómica en África es un importante predictor de cómo la gente está incorporando la web en su vida cotidiana e incluso con respecto a la naturaleza de estas actividades.

En la tabla 3 se comprueba que las estadísticas indican una fuerte correlación entre la capacidad de los individuos de un país para adoptar la alfabetización mediática e informacional y el nivel de desarrollo en el mismo país o región. Este hallazgo apoya la hipótesis estadística sobre la relación entre el desarrollo y las tecnologías de la información y la comunicación.

Y en la segunda etapa, un estudio piloto se basa en una muestra de estudiantes de la UCT, quienes fueron preguntados sobre su conocimiento, percepción de las posibilidades, y desafíos a los que se enfrenta la alfabetización mediática e informacional. Se trata de un método de múltiples encuestas: 120 sujetos y entrevistas intensivas. La tasa de respuesta fue muy alta, ya que

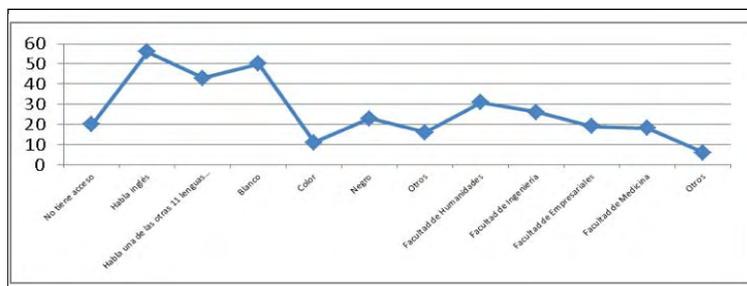


Figura 1: Demográficos.

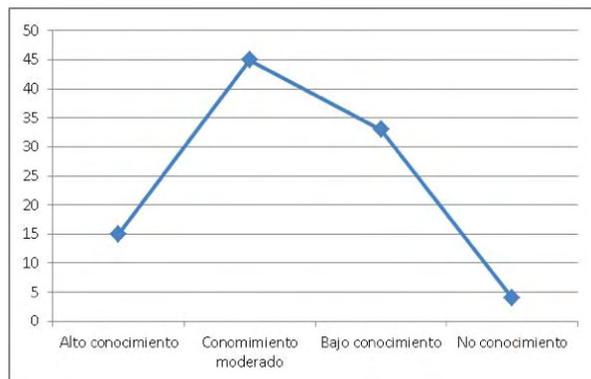


Figura 2: Nivel de Conocimiento.

100 de los encuestados respondieron a la encuesta.

En muchos círculos de jóvenes, DC++ se ha convertido en una realidad, lo que simplemente significa que se trata de un país libre y de código abierto, «peer-to-peer», para compartir archivos de cliente que se pueden utilizar para conectarse a la red Direct Connect o al protocolo ADC. Las versiones modificadas de DC++, basadas en el código fuente DC++, fueron desarrolladas por comunidades especializadas (por ejemplo, comunidades dedicadas a compartir música), o con el fin de apoyar características específicas en fase de experimentación (Ullner, 2008).

En esta etapa inicial de aplicación de la investigación, se tomó una muestra intencional no probabilística de estudiantes de la Universidad de Ciudad del Cabo (UCT), de distintas facultades, entre estudiantes de grado y posgrado³, en abril de 2011.

En la figura 1, los resultados indicaron que el 80% de la muestra tenía acceso con una mayoría de angloparlantes (56%), mientras que el 50% eran de raza blanca: el 31% de la Facultad de Humanidades y el 26% en la Facultad de Ingeniería.

En la figura 2, los resultados indicaron que la mayoría de los estudiantes (46%) tenía un conocimiento moderado de DC++, mientras que solo el 15% está en la categoría de conocimiento alto.

En la figura 3, los resultados indicaron que el 61% de los estudiantes eran por lo general usuarios. El resultado hizo hincapié en que solo el 21% utilizan DC++ en bases diarias, mientras que la mayoría (35%) lo utilizó una vez al mes.

En la figura 4, los resultados indicaron que el 77% de los conocimientos de los estudiantes sobre el DC++ derivaba de la publicidad, mientras que el 74% se derivaba del boca a boca, y solo el 37% se derivaba de su interpretación de los cursos.

En la figura 5, los resultados indicaron que el 90% de los estudiantes utilizaban elementos no autorizados, mientras que el 97% de la muestra indicó que utiliza elementos no autorizados por razones de coste.

En la figura 6, los resultados reflejaron una división entre los estudiantes que accedieron a implementar cualquier disuasión (53%), mientras que el 47% no estuvo de acuerdo. Además, la mues-

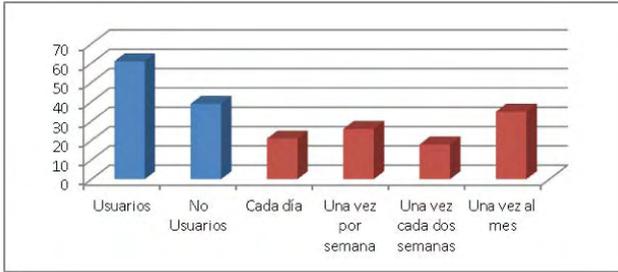


Figura 3: Número de usuarios de DC++ en relación a la frecuencia.

tra tuvo una divergencia con respecto a las razones por las que desistir de esta actitud (70%) se refieren a la descarga personal, mientras que el 67% admitió ser consciente de las ilegalidades.

Los resultados de la regresión de las tablas tienen el signo esperado, con la excepción de la variable de transparencia, que tiene un coeficiente negativo en la mayoría de las estimaciones. Como tal, las variables de la alfabetización informacional como

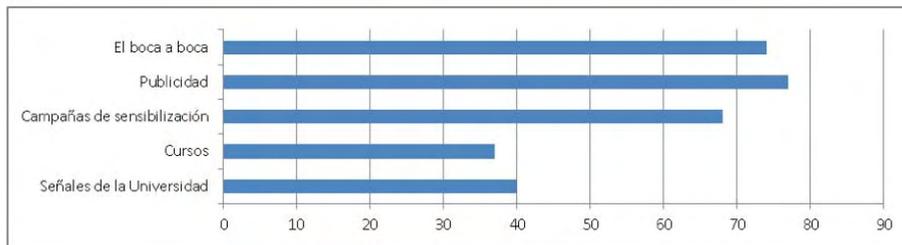


Figura 4: Interpretación del Conocimiento sobre Derechos de Autor.

Los principales criterios para la selección de la muestra fueron el ser estudiantes de la UCT con acceso y uso de sus ordenadores a diario.

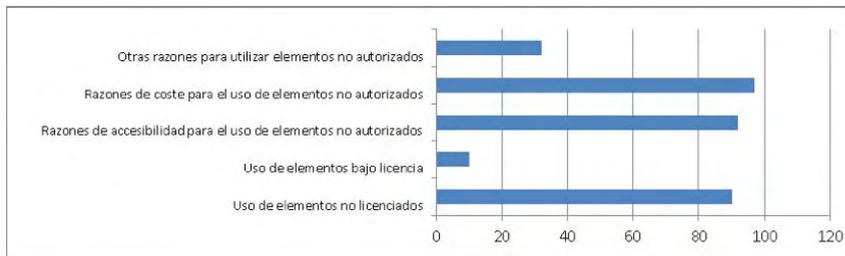


Figura 5: Factores de Motivación.

4. Discusión

Esta investigación ha estudiado el surgimiento y la interpretación de las TIC entre los jóvenes estudiantes en la 'nueva' Sudáfrica. A través de la

utilización de un marco de contraste de «objetivos» y «herramientas», se ha tratado exponer las deficiencias en el caso de la variable (DC++) generalmente tienen un coeficiente negativo que cumple con los hallazgos de muchos estudios previos en este sentido, como el de Thompson y Rushing (1999), quienes indican que una mayor protección de las patentes tiene un efecto positivo solo en los países que tienen un PIB per cápita alto (por encima de 4.000,00 \$). Los resultados sugieren la necesidad urgente de

y contradicciones en la aplicación de las TIC entre los jóvenes como resultado de la legislación del gobierno

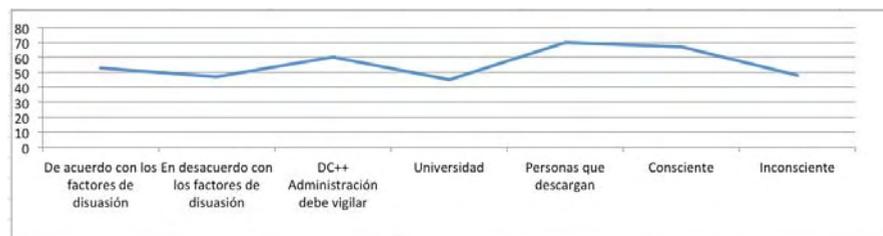


Figura 6: Factores disuasorios adecuados.

y la vaguedad de la retórica dirigida a la política de implementación de las TIC.

Contar con jóvenes estudiantes, en particular en África, que estén formados en los medios, es fundamental para lograr cualquier desarrollo económico, social y político. Si los jóvenes están alfabetizados en medios serán capaces de analizar la información y utilizarla para adquirir más habilidades y competencias. Pero uno de los principales problemas es que aún no se cuenta con políticas y mecanismos para institucionalizar la alfabetización mediática e informacional y abordar las graves carencias de información que existen, como resultado de la escasa capacidad de localizar y utilizar eficazmente la información en los medios, al servicio de la mayoría desfavorecida.

Los medios de comunicación tienen que recuperar su misión batalladora, robusta, sin miedo, ofreciendo un discurso que puede ser de confianza, con un continuo proceso de inclusión de todas las gamas cromáticas de la sociedad para complementar los planes de estudios que se han basado en la información incorrecta con el objetivo de reducir la brecha digital.

La alfabetización mediática e informacional, no solo requiere reunir montones de estadísticas de los profesores que no pueden mejorar la alfabetización, sino que también aumenta la calidad del tiempo de los profesores con los alumnos y con ello hacer un mejor trabajo. En ese sentido, falseando la «tasa de aprobación matricial», las estadísticas anuales pueden hacer que ciertos casos individuales se vean bien, pero está claro que no miden el conocimiento, la alfabetización ni la aritmética actuales. También es muy común en muchos de los países africanos, incluido Sudáfrica, no leer detenidamente las estadísticas, o tratar de proyectar una actitud positiva sobre el país que está motivada, por el orgullo, o la falta de conocimiento, o incluso por un conflicto de intereses. Los diferentes indicadores destacan los estrechos vínculos y conexiones entre la mejora de la alfabetización mediática e informacional y la educación, por un lado, y la mejora de la calidad docente y los indicadores con los que se cuenta por el otro lado (Saleh, 2009).

En niveles micro, la alfabetización mediática e informacional podría proporcionar una hoja de ruta para estimular el progreso social, aunque permanece en el dominio de las élites ricas, empresariales o militares. En niveles macro, se mantuvo como una de las áreas clave donde en el gobierno post-apartheid ha fracasado estrepitosamente hasta la fecha. Hasta que el valor de la educación no arraigue en la cultura sudafricana, la ley del mínimo esfuerzo prevalecerá. Hasta ahora, Sudáfrica había aplicado modelos de alfabetización

mediática e informacional sin evaluar y comprender sus impactos en los receptores. Esta acción puntual de la alfabetización mediática e informacional a los planes de estudio no ha dado resultados generando restricciones en las actitudes hacia las mujeres, la educación y las influencias religiosas, especialmente en las comunidades sociales.

Sudáfrica necesita alternativas de bajo coste para la educación convencional, impulsando rápidamente reformas en los planes de estudio, con materiales impresos u on-line, con sesiones interactivas, o con medios convencionales de desarrollo curricular, que podrían ayudar a la implementación del modelo de la UNESCO. Por tanto, se recomienda establecer enfoques alternativos e innovadores para mejorar la alfabetización mediática e informacional mediante la orientación de los ciudadanos a tecnologías asequibles, adecuadas y accesibles.

La investigación basada en la práctica es básica para lograr el objetivo, mediante la creación del conocimiento, experiencia y ética, como en el caso de DC++ para implementar factores disuasorios que ayuden a elevar el nivel de competencias de los jóvenes estudiantes.

El estudio piloto refleja una tendencia general de duda sobre la penalización por la vulneración de los derechos de autor, aunque la mayoría de la muestra se refería al factor económico, no solo a las habilidades digitales directas necesarias para seguir este modelo. Se propone una serie de recomendaciones políticas necesarias para lograr una mayor participación popular en la alfabetización mediática e informacional en Sudáfrica:

1) Las acciones deben tratar de superar los obstáculos actuales a los que se enfrentan, con políticas nacionales coherentes, haciendo hincapié en la importancia de la agenda pública para exigir demandas, crear el ambiente adecuado y reflexionar sobre las posibilidades de integración y contextualización.

2) Aumentar la gestión eficaz, la transparencia y la participación pública a través de intercambio de información dentro de cada país, incluida la libertad de expresión y apoyo a los consumidores.

3) Desarrollar políticas orientadas hacia la apertura educativa y laboral, y la tolerancia, con el fin de estimular una mayor integración laboral de las mujeres, mejorando sus oportunidades educativas y formativas para la mayoría de las comunidades desfavorecidas y de color en Sudáfrica.

4) Establecer el acceso a la educación y a las infraestructuras, enfatizando la alfabetización digital en Primaria.

5) Fomentar la lectura y el acceso a la información para integrar a los grupos marginales, comprendiendo sus diferencias de raza, color y género en la sociedad sudafricana.

6) Identificar las interacciones en las comunidades locales para comprender y reconocer sus diferencias. Sin embargo, el reto sigue encontrándose en la forma de crear un compromiso y liderazgo comunitario basado en dar prioridad a los programas de mejora educativa y proporcionar los recursos necesarios, los conocimientos, habilidades, motivaciones y el acceso para tener éxito en conformidad con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Los escasos fondos públicos deben ser complementados por la máxima movilización de la inversión privada, a través de la creación y mantenimiento de un ambiente acogedor para la iniciativa privada y la toma de riesgos que podrían impulsar el acceso de los pobres a los servicios y oportunidades que ofrece la alfabetización mediática e informacional. Al final, la formación en MIL, por lo tanto, tiene un enorme potencial en la mejora de la participación de las generaciones venideras en Sudáfrica y en otras sociedades en desarrollo en la sociedad de la información. La alfabetización mediática e informacional mantiene en el aire las esperanzas de progreso ante la dura realidad.

Notas

¹ El Índice de Acceso Digital (IAD) mide la capacidad global de los individuos en un país para acceder y utilizar las nuevas TIC. El IAD se basa en cuatro vectores fundamentales que inciden en la capacidad del país para acceder a las TIC: infraestructura, asequibilidad, conocimiento y calidad y el uso real de las TIC. Permite que el interrogatorio de los compañeros a través de una forma transparente y medible a nivel mundial de seguimiento de los progresos para mejorar el acceso a las TIC.

² El Índice de Desarrollo Humano (IDH) es una medida comparativa de la esperanza de vida, la alfabetización, la educación y los niveles de vida para los países de todo el mundo, identificando el nivel de desarrollo y medir el impacto de las políticas económicas en la calidad de vida.

³ Una red libre y de código abierto, peer-to-peer para compartir archivos de clientes que se conecta a la red Direct Connect la rápida proliferación de redes peer-to-peer ha creado un nuevo canal de distribución digital.

Referencias

BALIAMOUNE, M. (2003). An Analysis of the Determinants and Effects of ICT Diffusion in Developing Countries. *Information Technology for Development*, 10, 1, 151-169.

CASTELLS, M. (2002). *The Internet Galaxy*. Oxford (UK): Oxford University Press.

ERNST, D., MYSTELKA, L. & GIANIATOS, G. (1998). Technological Capabilities in the Context of Export-led Growth: A Conceptual Framework. In D. ERNST (Ed.), *Technological Capabilities and Export Success in Asia* (pp. 5-45). London (UK): Routledge.

FREEDOM HOUSE (2010). *Freedom in the World 2010 Survey Release*. *Freedom in the World 2010 Survey Release, 2010* (www.freedomhouse.org/template.cfm?page=15) (05-12-2011).

FUCHS, C. & HORAK, E. (2008). Africa and the Digital Divide. *Tele-matics and Informatics*, 25, 1, 99-116.

GILLWALD, A. & LISHAM, A. (2007). The Political Economy of ICT Policy Making in Africa: Historical Contexts of Regulatory Frameworks. *Policy Performance, Research Questions and Methodological Issues*, 1, 1. (www.gersterconsulting.ch/docs/ICT-Africa_Report_final_fr.pdf) (30-11-2011).

GILLWALD, A. & STORK, C. (2008). Towards Evidence-based ICT Policy & Regulation: ICT access and usage in Africa. *Research ICT Africa*, 2, 18, 35-42.

GREGSON, K. & BUCY, E. (2001). Media Participation: A Legitimizing Mechanism of Mass Democracy. *New Media & Society*, 3, 3, 357.

HABERMAS, J. (1991). *The Structural Transformation of the Public Sphere*. (Translation by T. Burger) Massachusetts (U.S.): MIT Press.

HAMESO, S. (2002). Issues and Dilemmas of Multi-Party Democracy in Africa. *West Africa Review*, 3, 2-8.

HARINDRANATH, G. & SEIN, M. (2007). Revisiting the role of ICT in development. *9th International Conference on Social Implications of Computers in Developing Countries*. São Paulo, Brazil, 1, 1, 1-6.

KARSENTI, T. & NGAMO, S. (2007). The Quality of Education in Africa: the Role of ICTs in Teaching. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 53, 5/6, 665-686.

ITU (Ed.) (2003). *Investment: International Telecommunication Association Statistics*, ITU. (www.itu.int) (07-8-2011).

KATITI, E. (2010). NEPAD ICT Broadband Infrastructure Programme: Interconnection via Umojanet. Presentation to the African Peering and Interconnection. *Forum*, 1, 1, 1-19.

KEDZIE, C.R. (1997). *Communication and Democracy: Coincident Revolutions and the Emergent Dictator's Dilemma*. Santa Monica, CA: Rand.

MUNDY, P. & SULTAN, J. (2001). Information Revolutions. *Technical Centre for Agricultural Rural Cooperation*, 1, 1, 77-97.

OTT, D. (1998). *Power to the People: The Role of Electronic Media in Promoting Democracy in Africa*, 3/3 (www.rstmonday.dk/issues/issue3_4/ott/index.html#author) (05-02-2012).

OTT, D. & ROSSER, M. (2000). The Electronic Republic? The Role of the Internet in Promoting Democracy in Africa. *Democratization*, 7, 1, 137-155.

QUEBRAL, N. (1975). Development communication. In J. JAMIAS (Ed.), *Readings development communication* (pp. 1-11). Laguna (Philippines): UPLB College of Agriculture.

RAHMAN, H. (2006). *Empowering Marginal Communities and Information Networking*. Hershey, Pennsylvania: Idea Group Publishing.

ROTHCHILD, D. (2000). Ethnic Bargain and State Breakdown in Africa. *Nationalism and Ethnic Politics*, 1, 1, 54-74.

SALEH, I. (2009). Media Literacy in MENA: Moving Beyond the Vicious Cycle of Oxymora - Mapping World Media Education Policies. *Comunicar*, 32, 1, 119-129 (DOI: 10.3916/c32-2009-02-010).

SALEH, I. (2003). *Unveiling the Truth About Middle Eastern Media. Privatization in Egypt: Hope or Dope?* Cairo (Egypt): Taiba Press.

SINGH, S. (2010). The South African Information Society, 1994-2008: Problems with Policy, Legislation, Rhetoric and Implementation. *Journal of Southern African Studies*, 36, 1, 209-227.

STEINMUELLER, W. (2001). ICTs and the Possibilities for Leapfrogging by Developing Countries. *International Labour Review*, 140, 2, 193-210.

TECHATASSANASOONTORN, A. & TANVISUTH, A. (2008). *The Integrated Self-Determination and Self-Efficacy. Theories of ICT. SIG on Global Development Workshop*. Paris: December 13, 1, 6-10.

TETTEY, W. (2002). Local Government Capacity Building and Civic Engagement: An Evaluation of the Sample Initiative in Ghana. *Perspectives on Global Development & Technology*, 1, 2, 28-165.

THOMPSON, M. & RUSHING, F. (1999). An Empirical Analysis of the Impact of Patent Protection of Economic Growth: An Extension. *Journal of Economic Development*, 24, 1, 67-76.

TLABELA, K., ROODT, J., PATERSON, A. & WEIR-SMITH, G. (2007). *Mapping ICT Access in South Africa*. Cape Town (South Africa): HSRC Press.

UNITED NATIONS HUMAN DEVELOPMENT REPORT (Ed.) (2005).

UNHDP 2005. New York: United Nations Development Programme (UNDP).

UNSTATS (Ed.) (2002). *United Nations Statistical Databases* (<http://unstats.un.org>) (1995-2002). International Telecommunication (07-09-2011).

ULLNER, F. (2008). *PC Pitstop and its P2P-report. DC++: Just These Guys, Ya Know?* January 17, 2008 (<http://dcp.wordpress.com/2008/01/17/pc-pitstop-and-its-p2p-report/>). (17-04-2012).

US CENSUS BUREAU / NIELSEN ONLINE, ITU (Ed) (2009). *Computer Industry Almanac*. June 30 (www.internetworldstats.com/stats5.htm#me) (6-6-2011).

VAN DIJK, J. (2005). *The Deepening Divide: Inequality in the Information Society*. London: Sage Publications.

WANJIKU, R. (2009). Kenya Communications Amendment Act (2009) Progressive or retrogressive? *Association for Progressive Communications (APC)*, 1, 1, 1-20.



Enrique Martínez-Salanova 2012 para Comunicar

● Susan Moeller, Elia Powers y Jessica Roberts
College Park, Maryland (EEUU)

Recibido: 08-02-2012 / Revisado: 22-03-2012
Aceptado: 27-03-2012 / Publicado: 01-10-2012

DOI: 10.3916/C39-2012-02-04

«El mundo desconectado» y «24 horas sin medios»: alfabetización mediática para la conciencia crítica de los jóvenes

«The World Unplugged» and «24 Hours without Media»: Media Literacy to Develop Self-Awareness Regarding Media

RESUMEN

La mayoría de los jóvenes del mundo se conecta habitualmente a los medios de comunicación; sin embargo, en pocas ocasiones reciben formación respecto a los impactos que este consumo mediático tiene en ellos mismos. Este artículo expone la experiencia llevada a cabo en el marco del Currículum UNESCO, denominada «24 horas sin medios». En otoño de 2010, cerca de 1.000 estudiantes de 12 universidades de cuatro continentes participaron en el estudio «El mundo desconectado». Investigadores de la Universidad de Maryland (Estados Unidos) recogieron rigurosamente las reflexiones de los alumnos que participaron y las analizaron a través del programa estadístico IBM's ManyEyes. Los resultados muestran que los jóvenes, a raíz del ejercicio, fueron más conscientes de sus hábitos mediáticos, y muchos de ellos indagaron sobre su propia «adicción» a los medios, mientras que otros no consiguieron siquiera concluir estas 24 horas sin medios. También se pone en evidencia que el acceso cotidiano a la tecnología digital forma parte ya de su identidad juvenil y son básicas para entender su forma de trabajar y sus relaciones sociales. También se demuestra que los alumnos aumentaron su autoconciencia sobre el papel de los medios en sus vidas, y el profesorado comenzó a comprender mejor los intereses de sus alumnos, así como sus parámetros de consumo de Internet, mejorando sus habilidades para ayudar a los jóvenes a estar más alfabetizados mediáticamente.

ABSTRACT

Across the globe, many students have easy and constant access to media, yet they often receive little or no instruction about the impact of their media consumption. This article outlines a «24 hours without media» exercise in accordance with the guidelines set in Module 7, Unit 1 of the UNESCO curriculum. In the fall of 2010, nearly 1,000 students from a dozen universities across five continents took part in «The World Unplugged» study. Researchers at the University of Maryland gathered students' narrative responses to the going without media assignment and analyzed them by using grounded theory and analytic abduction, assisted by IBM's ManyEyes computer analysis software. Results showed that going without media made students dramatically more cognizant of their own media habits—with many self-reporting an «addiction» to media—a finding further supported by a clear majority in every country admitting outright failure of their efforts to go unplugged. Students also reported that having constant access to digital technology is integral to their personal identities; it is essential to the way they construct and manage their work and social lives. «The World Unplugged» exercise enabled experiential learning; students gained increased self-awareness about the role of media in their lives and faculty came to better understand the Internet usage patterns of their students, enhancing their ability to help young people become more media literate.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Alfabetización mediática, conciencia mediática, Internet, adicción mediática, tecnología digital, tecnología móvil. Media literacy, media education, media awareness, Internet, media addiction, digital technology, mobile technology.

◆ Dra. Susan D. Moeller es Directora del Centro Internacional de Medios y Agenda Pública (ICMPA) y Profesora de la Facultad de Periodismo «Philip Merrill» de la Universidad de Maryland (MD) en College Park (USA) (icmpa@umd.edu).

◆ Elia Powers es Doctorada de la Facultad de Periodismo «Philip Merrill» de la Universidad de Maryland (MD) en College Park (Estados Unidos) (epowers1@umd.edu).

◆ Jessica Roberts es Doctorada en la Facultad de Periodismo «Philip Merrill» de la Universidad de Maryland (MD) en College Park (Estados Unidos) (jessyrob@umd.edu).

1. Introducción

Cada vez más, los estudiantes universitarios de todo el mundo tienen acceso permanente a los medios de comunicación. Pueden leer y compartir la información, conectarse con amigos y familiares y estar «conectados», dado el acceso universal a Internet y a una amplia variedad de dispositivos móviles. Estudios recientes, centrados principalmente en estudiantes de Secundaria, ponen en evidencia el grado en que los jóvenes viven en un mundo saturado de medios. Los estudiantes son cada vez más dependientes de los dispositivos móviles para acceder a las noticias y al entretenimiento (The Nielsen Company, 2009) y están permanentemente «enganchados» a las redes sociales (Lenhart & al., 2010). De los 8 a los 18 años de edad consumen más de 7,5 horas de media al día, dedicando la mayoría del tiempo al consumo de la televisión, escuchar música, usar el ordenador y jugar con videojuegos (Kaiser Family Foundation, 2010).

Como consecuencia de ello, los investigadores han señalado (Hobbs & Frost, 2003) que los programas de alfabetización mediática en adolescentes han de incluir actividades que inviten a los estudiantes a reflexionar y analizar sus propios hábitos de consumo de medios. Así, en la Unidad 1 del Módulo 7 del Currículum UNESCO, «Oportunidades de Internet y desafíos», promueve activamente el concepto de autoconocimiento de los medios en sus objetivos de aprendizaje: «Comprender los patrones de uso de Internet por parte de los jóvenes y sus intereses» y «Desarrollar la capacidad de utilizar los métodos educativos y las herramientas básicas para ayudar a los jóvenes a utilizar Internet de forma responsable, haciéndolos conscientes de las oportunidades, los retos y los riesgos». Sin embargo, hoy en día, los estudiantes reciben muy poca o ninguna formación acerca de sus posibles consecuencias (Thoman & Jolls, 2004; Puddephatt de 2006, Livingstone, 2004; Martens, 2010).

Los alumnos no pueden aprender a participar plenamente en la sociedad como ciudadanos y consumidores, ni pueden tener una valoración global de las funciones de los medios de comunicación en sus vidas, sin haber reflexionado acerca de su propia dieta comunicativa. Los educadores de alfabetización mediática tienen el reto de identificar experiencias de aprendizaje donde los jóvenes puedan reflexionar sobre su forma de «participar plenamente como ciudadanos y consumidores en una sociedad saturada de medios» (Hobbs 2004: 44). Como señala el informe de la Fundación Kaiser Family, «comprender el papel de los medios de comunicación en la vida de los jóvenes es esencial para quienes se preocupan por promover el

desarrollo sano de niños y adolescentes». El currículum actual de alfabetización mediática enseña a los estudiantes a acceder, analizar, evaluar, comunicar y crear medios de comunicación (De Andrea, 2011; Rogow, 2004). Pero investigaciones recientes en alfabetización mediática —en donde se contextualiza «The World Unplugged», estudio descrito en este artículo— sugieren que ha de partirse de la toma de conciencia de sí mismo. Antes de que los estudiantes puedan analizar y evaluar textos de los medios, se les debe dar la oportunidad también de tomar conciencia de cómo acceder a ellos, utilizando la comunicación.

En el otoño de 2010, investigadores de la Universidad de Maryland en College Park (EEUU) realizaron un estudio mundial, titulado «El mundo conectado» para afrontar este objetivo. El estudio se basó en la experiencia «24 horas sin medios de comunicación», primer proyecto desarrollado en la Universidad de Maryland en la primavera de 2010. Los estudiantes de un centro de alfabetización habían solicitado ir a diferentes medios de comunicación durante 24 horas, narrando luego en un blog su experiencia: los éxitos, los problemas y, en general, describir y reflexionar sobre lo que aprendieron de su consumo de los medios de comunicación. «24 horas sin medios de comunicación» permitió a los estudiantes universitarios la oportunidad de reflexionar sobre sus relaciones con los medios, y analizar cómo mitigar o prevenir las potenciales consecuencias negativas de su uso. Más de 200 estudiantes participaron en la primavera de 2010, recogiendo cientos de textos y reflexiones acerca de sus experiencias, que dio pie, por parte de la Junta Institucional (IRB) de la Universidad a realizar un estudio de investigación, y la posterior publicación on-line de los resultados (www.withoutmedia.wordpress.com), de enorme repercusión en los medios, tanto en los Estados Unidos como internacionalmente.

Se presentaron los resultados de esta investigación en la Academia de Salzburgo de Medios de Comunicación y Cambio Global 2010, el verano de 2010. Una docena de universidades¹ expresaron su interés en replicar a nivel global el proyecto de investigación. Como consecuencia de ello, cerca de 1.000 estudiantes de 10 países² participaron en las 24 horas, ejercicio que sirvió de base para el «The World Unplugged».

La versión internacional de «24 horas sin medios» permitió a estudiantes de los cinco continentes tener la oportunidad de tomar conciencia de la dependencia de los medios en su vida diaria y cómo la comunicación puede beneficiarles constructivamente. Como señaló un estudiante del Reino Unido, después de completar la actividad: «Sentimos la necesidad de estar

conectados a los medios de comunicación durante todo el día. Nuestras vidas giran básicamente alrededor de eso. Es la forma en que nos informamos de las noticias, las historias... la forma de comunicarnos con los amigos y de planificar nuestras actividades».

2. Metodología

Una docena de universidades en 10 países (Argentina, Chile, China, Hong Kong, Líbano, México, Eslovaquia, Uganda, Reino Unido y los Estados Unidos de América) de cuatro continentes (África, Asia, Europa, América del Norte y Sur) participaron en el proyecto «El mundo desconectado».

Los estudiantes de todas estas universidades pusieron en marcha este proyecto de «El mundo desconectado» entre septiembre y diciembre de 2010, en función del calendario de cada universidad y sus necesidades curriculares. Las 12 universidades compartieron el mismo diseño del ejercicio³, con traducciones en su caso, o modelos adaptados. A los estudiantes que participaron no se les informó sobre las experiencias anteriores ni de los resultados previos, con el fin de no influir en sus expectativas y experiencias.

En el estudio global, como en el realizado en Estados Unidos, se solicitó completar una encuesta on-line (SurveyMonkey) con datos demográficos (país, identidad racial, edad, género, identidad religiosa, propiedades, uso de dispositivos tecnológicos: teléfono móvil o reproductor de MP3, videojuegos, redes sociales).

El resultado final del informe se acerca a las 500.000 palabras, tantas como escribió Tolstoi en «Guerra y Paz»⁴. Después de la recopilación de datos de las respuestas a través de las 12 universidades, se inició el proceso analítico, combinando la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967) con el análisis sugerido por Peirce (1955). El proceso se puede describir como un constante flujo de datos empíricos y constructos teóricos ya existentes. Los investigadores analizaron las experiencias personales de los participantes, desde sus perspectivas cultural, social, económica y política, procedentes de 4 continentes. Posteriormente, antes de iniciar el análisis, se garantizó la fiabilidad de la codificación. Todas las respuestas fue-

ron leídas como mínimo por dos investigadores. En la primera, aislaron las categorías y palabras clave que surgieron de las respuestas de los estudiantes, identificando individualmente estas categorías. Así hubo convergencia significativa en las categorías y las variaciones relativas a la identificación de palabras clave (Strauss, Corbin & Lynch, 1990). Por ejemplo, tres investigadores utilizaron las respuestas para generar categorías en torno a una lista de palabras emocionales y dispositivos, agrupándose posteriormente. Términos como «hábito», «adicción» o «desconexión» se reunieron en la categoría «dependencia», mientras «paz», «alivio» y «felicidad» se reunieron en la categoría «beneficios». Las palabras clave se procesaron con el soft-

Los alumnos no pueden aprender a participar plenamente en la sociedad como ciudadanos y consumidores, ni pueden tener una valoración global de las funciones de los medios de comunicación en sus vidas, sin haber reflexionado acerca de su propia dieta comunicativa. Los educadores de alfabetización mediática tienen el reto de identificar experiencias de aprendizaje donde los jóvenes puedan reflexionar sobre su forma de «participar plenamente como ciudadanos y consumidores en una sociedad saturada de medios».

ware de IBM ManyEyes, generando diferentes clasificaciones socio-culturales, tecnológicas y socio-conductuales, analizándose las diferentes reacciones emocionales a la experiencia.

Tras el análisis informático de los datos, las respuestas fueron codificadas por, al menos, dos investigadores, y posteriormente revisadas por un segundo equipo de investigadores que procesaron los datos por países, por medios y por respuestas. Los resultados se publicaron posteriormente en una web.

Con la participación de 1.000 estudiantes de cuatro continentes, el estudio «El mundo desconectado» no pretendía ser una muestra representativa a nivel mundial; los datos solo reflejan una amplia y diversa instantánea de potenciales respuestas de jóvenes de 10 países y 12 universidades ante el hecho de estar sin medios de comunicación. No obstante, el tamaño de la muestra no fue regular y variaba entre las diferentes

universidades, así como la población estudiantil de las universidades participantes. Sin embargo, a pesar de las diferencias geográficas, políticas, religiosas y económicas entre las escuelas y países participantes, los investigadores hallaron interesantes coincidencias en las respuestas de los estudiantes: la ubicuidad y la dependencia en las redes sociales y en particular de los dispositivos móviles, en todos los jóvenes, desde Uganda a Hong Kong, desde Reino Unido a Chile. Se constata

searían (para hacer elecciones proactivas en lugar de reactivas sobre el trabajo y el juego).

Como hallazgos más importantes entre todos los países, destacan:

1) Los estudiantes de todos los países, en repetidas ocasiones, emplearon el término «adicción» y «dependencia» para referirse a sus hábitos frente a los medios de comunicación. «Los medios son mi droga, sin ellos estaría perdido», dijo un estudiante del Reino Unido.

«Yo soy un adicto. ¿Cómo podría sobrevivir 24 horas sin ellos?»; un estudiante de Argentina apuntó: «A veces me sentía muerto», mientras que un estudiante de Eslovaquia se limitó a señalar: «Me sentí muy triste, solo y deprimido».

2) Una mayoría de jóvenes de todos los países admitió su incapacidad y fracaso para realmente desconectarse. Esta tasa no está vinculada con la riqueza relativa del país o con el acceso personal de los estudiantes a la amplia gama de dispositivos y tecnologías. «Fue un... día horrible, no usé mi teléfono celular en toda la noche», dijo un estudiante de Chile. «¡Después de esto, no puedo vivir sin los medios de comunicación! Necesito mis redes sociales, mi móvil, mi MAC, mi MP3 ¡siempre!».

Estar desconectados de los medios durante esta experiencia internacional permitió a los estudiantes ser más conscientes de la presencia de los medios de comunicación en sus vidas, tanto en beneficios como en limitaciones. Sin embargo, los alumnos constataron, ante todo, su absoluta incapacidad para vivir sin medios. Los grados de «adicción» que los estudiantes percibieron les permitieron a algunos confesar que habían captado la necesidad de controlar sus hábitos de consumo. La mayoría de ellos dudaron de su capacidad para poder lograrlo, pero reconocieron que su dependencia era, en cierta medida, autoimpuesta.

que, en relación a los medios, existen constantes que trascienden los diferentes orígenes nacionales.

3. Resultados

Estar desconectados de los medios durante esta experiencia internacional permitió a los estudiantes ser más conscientes de la presencia de los medios de comunicación en sus vidas, tanto en beneficios como en limitaciones. Sin embargo, los alumnos constataron, ante todo, su absoluta incapacidad para vivir sin medios. Los grados de «adicción» que los estudiantes percibieron les permitieron a algunos confesar que habían captado la necesidad de controlar sus hábitos de consumo.

La mayoría de ellos dudaron de su capacidad para poder lograrlo, pero reconocieron que su dependencia era, en cierta medida, autoimpuesta y, de hecho, inhibía su capacidad para desenvolverse como de-

Los informes muestran que las tecnologías digitales se han hecho esenciales y omnipresentes. Los estudiantes reflejaron también el aburrimiento que genera la desconexión. «Literalmente, no sabía qué hacer conmigo», dijo un estudiante del Reino Unido. «Bajar a la cocina a buscar inútilmente en los armarios se convirtió en una rutina regular, lo mismo que ir a beber desesperadamente».

3) Los estudiantes concluyeron que los medios de comunicación, especialmente sus teléfonos móviles, se han convertido literalmente en una extensión de sí mismos, parte integral de su identidad personal. Un estudiante del Reino Unido dijo: «Desconecté Internet y me sentí como si me apagarán». Para muchos estudiantes, estar sin los medios de comunicación durante las 24 horas, generó una cortina de soledad oculta. «Cuando ya no pude comunicarme con mis amigos por teléfono móvil –dijo una joven china–, me sentí

tan sola como si estuviera dentro de una pequeña jaula en una isla». Los problemas, para algunos estudiantes, fueron más allá de la soledad. Algunos llegaron a reconocer que las conexiones virtuales habían sustituido a las verdaderas; su relación con los medios de comunicación era casi el sustituto de la «amistad» real. Un chileno escribió: «Me sentí solo sin multimedia. Llegué a la conclusión de que los medios de comunicación son mi gran compañía».

4) Los jóvenes afirmaron que la conectividad tecnológica-digital las 24 horas al día y a la semana (24/7) no es solo un hábito, es esencial en la forma en que construyen y manejan sus amistades y su vida social. El principal sitio de redes sociales en los cinco continentes fue Facebook. Piensan que la forma en que utilizan las redes sociales determina lo que los demás piensan de ellos y cómo piensan ellos de sí mismos. «No hay duda de que Facebook tiene realmente un papel preponderante en nuestra vida cotidiana –dijo un estudiante de Hong Kong–. Todo el mundo lo utiliza para comunicarse con otras personas, también lo usamos para prestar atención a los demás».

5) Los jóvenes utilizan simultáneamente diferentes herramientas de comunicación para llegar a diferentes tipos de personas. Pueden estar al mismo tiempo en múltiples plataformas de comunicación, pero con diferentes maneras: llaman a sus padres, escriben y conversan por Skype con sus amigos cercanos; se relacionan por Facebook con sus grupos sociales, escriben por correo electrónico a sus profesores. Los alumnos se relacionan e interaccionan de forma permanente con estos recursos, pero sus consecuencias son reales.

6) Muchos alumnos apuntaron que, a pesar de que sabían que podían distraerse con los medios, no eran plenamente conscientes del tiempo que les dedicaban a las redes sociales. «Yo suelo estudiar y conversar o escuchar música al mismo tiempo, por lo que no me aburriría ni sentiría sueño –escribió un estudiante libanés–, pero de lo que me di cuenta es que... cuando realmente dejas los medios... es el montón de cosas de calidad que se pueden hacer».

7) La mayoría de los estudiantes afirmaron que raramente buscan noticias «serias» en portales de noticias. En su lugar, absorben, casi inconscientemente, las noticias que aparecen en la barra lateral de su cuenta de correo electrónico, en el muro de Facebook de sus amigos y en Twitter. Debido a que las redes sociales son cada vez más absorbentes, los alumnos declaran consumir noticias e información por estos canales y muy pocos mencionaron por su nombre a los medios tradicionales.

8) Algunos jóvenes reflejaron las diferencias cuali-

tativas positivas, incluso en sus relaciones cercanas, que experimentaron durante el período de desconexión. «Me relacioné con mis padres más de lo normal –informó un joven mexicano–, escucho completamente todo lo que me dicen sin distraerme con mi BlackBerry. Ayudo a cocinar e incluso a lavar los platos». Un norteamericano escribió: «He vivido con la misma gente desde hace tres años, son mis mejores amigos, y creo que éste es uno de los mejores días que hemos pasado juntos. Tuve la oportunidad de verlos realmente, sin ningún tipo de distracciones, y hemos sido capaces de volver a los placeres simples».

9) Muchos estudiantes señalaron algunos beneficios de la desconexión temporal de los medios de comunicación: una sensación de liberación o libertad, un sentimiento de paz y felicidad, una mejor comunicación con familiares y amigos cercanos y más tiempo para hacer cosas que habían descuidado. En raras ocasiones, aunque sí en algunos casos, los alumnos expresaron su deseo de reservar un tiempo para desconectarse nuevamente de los medios de comunicación en el futuro.

4. Discusión

El valor principal de esta actividad de «24 horas sin medios» fue, sin duda, el crear en los estudiantes una mayor conciencia sobre el papel que los medios tienen en sus vidas, hecho clave para el «empoderamiento». Para comprender cómo hacer un uso responsable de Internet, los alumnos deben primero tener conciencia de sus propios patrones de uso y comportamientos. Aquí se entronca con los objetivos de aprendizaje de la Unidad 1 del Módulo 7 del Currículo de la UNESCO de Educación en Medios, que pretende ayudar a los profesores a comprender los patrones de uso de Internet y los intereses de sus alumnos, desarrollándoles la capacidad de utilizar Internet de forma responsable, e incitándoles a ser más conscientes de las oportunidades, riesgos y desafíos que ofrece Internet.

El Módulo 7 «Oportunidades y desafíos de Internet» comienza afirmando «Participar en la sociedad de la información es esencial para los ciudadanos de todas las edades». A menudo se asume que los jóvenes –considerados «nativos digitales» que crecieron en un mundo conectado– son plenamente conscientes de sus propios hábitos mediáticos, así como de las ventajas y desventajas de vivir en la sociedad de la información. Pero, como se menciona en el Módulo 7, este no es el caso. Los jóvenes, además de poder beneficiarse tanto de los recursos disponibles en Internet y de los dispositivos de Internet móvil, continúan siendo una

población vulnerable. En lugar de abogar por un enfoque proteccionista, el Currículo UNESCO acertadamente sugiere que «la mejor manera de ayudarles a mantenerse fuera de peligro consiste en capacitarlos y educarlos sobre cómo evitar o controlar los riesgos relacionados con el uso de Internet» (UNESCO, 128).

El estudio analizado ha añadido una perspectiva global a la creciente literatura sobre los hábitos de los medios de comunicación de los estudiantes universitarios, sobre su nivel de interacción con los medios electrónicos en actividades de ocio. Kamalipour, Robinson y Nortman (1998) apunta una investigación sobre la relación entre la frecuencia de uso de Facebook, la participación en actividades de Facebook y el compromiso de los alumnos. Junco (2011) realiza un estudio de caso sobre una red social diseñada para que los alumnos se ayuden entre sí a hacer la transición de la escuela secundaria a la universidad (DeAndrea & al., 2011). El estudio «The World Unplugged» generó también un amplio panorama de los medios de comunicación en sentido amplio, desde los videojuegos, el móvil y Facebook.

El estudio se inició a principios de 2010 en Estados Unidos, «24 horas sin medios», con el objeto de enseñar a los alumnos a ser más conscientes acerca de sus patrones de consumo. Sin embargo, los investigadores detectaron el potencial didáctico de estas experiencias de desconexión consciente y limitada. Frente a la teoría, los estudiantes experimentaron cómo los medios de comunicación moldean su comportamiento cotidiano y el acceso a la información. Muy pocos alumnos habían reflexionado previamente sobre sus patrones de consumo; en cambio, después del ejercicio, estimaron de forma más consciente sus relaciones con los medios de comunicación, y sus influencias en su propio comportamiento y ubicación socio-cultural.

4.1. Impacto en los alumnos y en los docentes

Sin duda, profesores de todo el mundo pueden poner en práctica esta experiencia de «Un día sin medios». Estos dos estudios han demostrado que estas actividades aumentan la autoconciencia de los estudiantes sobre sus hábitos comunicativos y, además, conduce a un uso más deliberado y comprensivo de la información mediada por los medios y las tecnologías.

Los profesores han de seleccionar la mejor manera de educar a los jóvenes en esta era de información infinita. Frente a un modelo teórico, mediante charlas sobre la importancia de los medios de comunicación, estadísticas de consumo o presentación teórica de resultados de investigación sobre los efectos de estar constantemente «conectado», esta investigación sugie-

re una manera más efectiva de educar y capacitar a los alumnos: hacerles descubrir su consumo en su experiencia personal (Berkeley, 2009).

Una manera atractiva para que los jóvenes reflexionen sobre su nivel de dependencia de los medios de comunicación es generar desconexión temporal y hacerles reflexionar (Moeller, 2009; Namle, 2007; Singh & al., 2010). «Un día sin medios» se adentra en el aprendizaje experiencial (Kolb & Fry, 1975). El modelo de cuatro pasos de aprendizaje experiencial derivado de Lewin (1948), Dewey (1963) y Piaget (1973) apunta a que el aumento de la implicación genera un mejor aprendizaje. Kolb y Fry (1975) señalaron que una experiencia provoca necesariamente observaciones vivenciales. Tales observaciones experimentales ayudan a formar conceptos abstractos, que a su vez pueden ser probados en nuevas situaciones reales. Al igual que en este modelo, «24 horas sin medios» se inicia con ejercicios experienciales, seguidos por una reflexión escrita, para reforzar los principales conceptos de alfabetización audiovisual que pueden fortalecerse aún más en las actividades a lo largo de un semestre de trabajo. Un valor adicional de esta actividad es su carácter flexible, ya que los estudiantes han de decidir a lo largo del tiempo del ejercicio cuándo van a realizar el día sin medios.

En el estudio «El mundo desconectado», algunos estudiantes priorizaron su vida social evitando la realización de su ejercicio durante un fin de semana. Otros alumnos decidieron que era importante utilizar los medios en sus estudios y realizaron la actividad un fin de semana. Este hecho de optar por una decisión consciente contribuyó activamente a evaluar las funciones de los medios en sus vidas. «24 horas sin medios» generó también una experiencia compartida de grupo que animó a la participación en clase. La experiencia común promovió vínculos más estrechos entre los alumnos, un compromiso más activo con la clase y entre ellos.

4.2. Recomendaciones para los educadores

El ejercicio «24 horas sin medios» permitió a los profesores evaluar cómo utilizan los medios de comunicación los jóvenes. Este ejercicio proporcionó tanto a profesores como a estudiantes, datos cercanos y personales, en lugar de las estadísticas generales. La experiencia permitió a los alumnos examinar críticamente sus propios hábitos mediáticos y comparar su experiencia de desconexión con la experiencia de sus compañeros, debido a que esta tarea requirió de auto-examen y reflexión más que de memorización o de investigación.

Lo más atractivo del ejercicio «24 horas sin medios» está en su simplicidad. Los profesores siempre buscan, como es normal, ejercicios fáciles de explicar y de experimentar, que requieran pocos recursos, se ejecuten fácilmente y produzcan resultados tangibles.

Todo lo que los estudiantes necesitaban saber era que se abstendrían de utilizar cualquier medio de comunicación (desde teléfonos móviles hasta Internet, desde la radio hasta la televisión) durante un período completo de 24 horas, y que escribirían sobre su experiencia inmediatamente después de terminar. Podían elegir el momento de la desconexión (dentro de un período de una semana). Los profesores no necesitan realizar ninguna preparación para esta tarea, más allá de concretar exactamente lo que quieren que los estudiantes escriban en su reflexión sobre su experiencia: un diario más o menos personal cronometrado, las tecnologías recordadas y el tipo de emociones y sentimientos presentes durante y después del ejercicio. Los profesores no debían explicar a los alumnos por qué se les fue asignada esta tarea; tampoco debían proporcionarles ningún antecedente (incluida la experiencia de anteriores alumnos o reseñas de prensa) sobre el ejercicio, ya que los alumnos debían participar sin prejuicios ni conocimientos.

Esta tarea también es atractiva debido a su potencial de generalización: se puede utilizar en todos los contextos mediáticos y en muchas aulas. El ejercicio se adapta fácilmente en entornos de «banda ancha»—probablemente tendrán que renunciar durante 24 horas a una amplia gama de medios: móviles, tecnologías digitales, medios impresos—. Si los alumnos están en entornos mediáticos más limitados tecnológicamente, tendrán lógicamente menos recursos que renunciar, pero sí contarán, por ejemplo, con el teléfono móvil y la radio. En cualquier caso, los alumnos saldrán de este ejercicio más conscientes de cómo, cuándo y por qué utilizan los medios de comunicación, y cuál es el impacto de su uso en sus vidas en el ámbito intelectual, social, político y familiar.

«24 horas sin medios» es un ejercicio adecuado para aplicar tanto en escuelas secundarias como en universidades, buscando promover el pensamiento crítico, la conciencia ante los medios y la alfabetización mediática. En las clases de Periodismo se puede utilizar como una introducción a las formas en que los jóvenes acceden a la información en el siglo XXI, el aumento de los contenidos generados por los usuarios y la cambiante definición de la expresión «noticias». En los cursos sobre Estudios de Comunicación se puede usar como punto de partida para una discusión sobre cómo la audiencia procesa la información. En

los cursos de Ciencia Política se puede analizar cómo los cambios en tecnología afectan el discurso político y el compromiso. En cualquier contexto, permite que los estudiantes hablen acerca de su uso de los medios, y del papel y la autoridad que los medios de comunicación tienen en sus propios entornos. Los profesores pueden utilizar este ejercicio para ampliar los debates en clase.

«24 horas sin medios» puede ser adaptado para servir a fines específicos. Los profesores pueden solicitar a los alumnos experiencias más prolongadas que las 24 horas sin medios, o bien no utilizando medios de comunicación algún día específico, o renunciar solo a cierto tipo de medios. Inmediatamente después, se pueden hacer el seguimiento o también se puede solicitar repetir el ejercicio a lo largo del curso para crear con ello un estudio más longitudinal. Los profesores pueden trabajar con libertad en el establecimiento de los parámetros, sin disminuir demasiado el impacto del proyecto en los estudiantes o sin que esto signifique limitar la comprensión sobre cómo sus estudiantes obtienen, comparten y experimentan los medios.

Como dijo un alumno del Reino Unido que participó en «El mundo desconectado», «Me gustaría recomendar a todos tomar parte en el desafío, ya que aumentará su conciencia de lo mucho que el pueblo confía en los medios de comunicación para hacer muchas cosas». Estas reacciones de desconexión son ejemplos de alfabetización mediática como parte del currículo en las escuelas secundarias y en las universidades de todo el mundo. Una forma de lograr que los alumnos comiencen a pensar analíticamente acerca de los medios de comunicación que consumen: hacerlos participar en un experimento «desconectado».

Agradecimientos

Susan Moeller dirigió las dos investigaciones «24 horas sin medios» y «El mundo desconectado». Además, de las dos coautoras, Elia Powers y Jessica Roberts, Michael Koliska, un estudiante de doctorado de la Facultad de Periodismo «Philip Merrill», todos ellos de la Universidad de Maryland en College Park, MD (USA) han participado en este artículo. Los alumnos de Doctorado Stine Eckert, Sergei Golitsinski y Soo-Kwang Oh, conjuntamente con otros alumnos graduados y no graduados de la Universidad de Maryland, colaboraron en el análisis de datos de la investigación. Además, los docentes de las diversas universidades internacionales participantes fueron también de un gran valor en la recogida, traducción y evaluación de los datos de sus centros.

Notas

¹ Las universidades que participaron en el estudio «El mundo desconectado» (2010-11) fueron: Lead University: University of Maryland, College Park, School of Journalism (USA); American University of Beirut, Department of Social/Behavioral Sciences (Lebanon); Bournemouth University, Media School (United Kingdom);

Chinese University of Hong Kong, School of Journalism and Communication (China/Hong Kong); Chongqing University, Literature and Journalism (China); Hofstra University, School of Communication (USA); Hong Kong Shue Yan University, Department of Journalism and Communication (China/Hong Kong); Makerere University, Department of Mass Communication (Uganda); Pontificia Universidad Católica, School of Journalism (Argentina); Pontificia Universidad Católica de Chile, School of Journalism (Chile); Universidad Iberoamericana, Department of Communications (Mexico); University of St. Cyril and Methodius, Marketing and Mass Media (Slovakia).

² La plantilla que trabajaron los estudiantes de las doce universidades se puede consultar en: www.withoutmedia.wordpress.com/about (12-01-2012).

³ El número total de palabras es aproximado ya que muchos de los alumnos que participaron en el estudio global no narraron sus experiencias en inglés.

⁴ En los últimos meses profesores de algunas de las universidades participantes han propuesto a sus estudiantes analizar la cobertura de prensa sobre los resultados de estos dos estudios, reflejándose que los mismos han recibido atención, no solo de académicos dedicados a la investigación, sino también de periodistas e interesados en tecnología digital y alfabetización mediática.

Referencias

- BERKELEY, L. (2009). Media Education and New Technology: A Case Study of Major Curriculum Change within a University Media Degree. *Journal of Media Practice*, 10 (2&3), 185-197.
- DE ABREU, B. (2011). *Media Literacy, Social Networking, and the Web 2.0. Environment for the K-12 Educator*. New York: Peter Lang.
- DE ANDREA, D.C. & AL. (2011). Serious Social Media: On the Use of Social Media for Improving Students' Adjustment to College. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 15-23 (DOI: 10.1016/j.iheduc.2011.05.009).
- DEWEY, J. (1963). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- GLASER, B.G. & STRAUSS, A.L. (1967). *Grounded Theory: The Discovery of Grounded Theory*. New York: de Gruyter.
- HENRY J. KAISER FAMILY FOUNDATION (Ed.) (2010). *Generation M2: Media in the Lives of 8- to 18-year-olds*. Menlo Park, CA. (www.kff.org/entmedia/upload/8010.pdf) (05-01-2012).
- HOBBS, R. (2004). A Review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 42-59.
- HOBBS, R. & FROST, R. (2003). Measuring the Acquisition of Media-Literacy Skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 300-355.
- JUNCO, R. (2011). The Relationship between Frequency of Facebook Use, Participation in Facebook Activities, and Student Engagement. *Computers & Education*, 58(1), 162-171.
- KAMALIPOUR, Y.R., ROBINSON, W.L. & NORTMAN, M.L. (1998). *College Students' Media Habits: A Pilot Study*. (www.eric.ed.gov/PDFS/ED415564.pdf) (05-01-2012).
- KOLB, D.A. & FRY, R. (1975). Toward an Applied Theory of Experiential Learning. In C. COOPER (Ed.), *Theories of Group Process*. London: John Wiley.
- LEWIN, K. (1948). *Resolving Social Conflicts. Selected Papers on Group Dynamics*. New York: Harper & Row.
- LICOPPE, C. (2004). Connected Presence: the Emergence of a New Repertoire for Managing Social Relationships in a Changing Communication Technoscape. *Environment and Planning D. Society and Space*, 22(1), 135-156.
- LENHART, A., PURCELL, K., SMITH, A. & ZICKUHR, K. (2010). *Social Media & Mobile Internet Use Among Teens and Young Adults. Pew Internet & American Life Project*. (www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2010/PIP_Social_Media_and_Young_Adults_Report_Final_with_toplines.pdf) (05-01-2012).
- LIVINGSTONE, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3-14.
- MARTENS, H. (2010). Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *The Journal of Media Literacy*, 2(1). (www.jmle.org/index.php/JMLE/article/view/71) (30-12-2011).
- MOELLER, S. (2009). *Media Literacy: Helping to Educate the Public in a Rapidly Changing World. Workshop based on CIMA Reports*. (<http://cima.ned.org/publications/research-reports/media-literacy-understanding-news>) (05-01-2012).
- NAMLE (Ed.) (2007). *Core Principles of Media Literacy Education in the United States*. (<http://namle.net/publications/core-principles>) (05-01-2012).
- THE NIELSEN COMPANY (Ed.) (2009). *How Teens Use Media: A Nielsen Report on the Myths and Realities of Teen Media Trends*. (http://blog.nielsen.com/nielsenwire/reports/nielsen_howteensuse-media_june09.pdf) (05-01-2012).
- PEIRCE, C.S. (1955). Abduction and induction. In J. BUCHLER (Ed.), *Philosophical Writings of Peirce*. New York: Dover.
- PIAGET, J. (1973). *To Understand is to Invent*. New York: Grossman Publishers.
- PUDDEPHATT, A. (2006). *A Guide to Measuring the Impact of Right to Information Programmes: Practical Guidance Note*. UNDP.
- ROGOW, F. (2004). Shifting From Media to Literacy: One Opinion on the Challenges of Media Literacy Education. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 30-34.
- SINGH, J. & AL. (2010). *International Information and Media Literacy Survey (IILMS)*. Washington (DC): UNESCO: IFAP Project Template. The European Charter for Media Literacy. (www.euro-medialiteracy.eu/charter.php) (05-01-2012).
- STRAUSS, A.L., CORBIN, J.M. & LYNCH, M. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- THOMAN, E. & JOLLS, T. (2004). Media Literacy. A National Priority for a Changing World. *American Behavioral Scientist* 48(1), 18-29.

- Samy Tayie, Manisha Pathak-Shelat e Irma Hirsjarvi
El Cairo (Egipto), Wisconsin (EEUU) y Helsinki (Finlandia)

DOI: 10.3916/C39-2012-02-05

La interacción de los jóvenes con los medios en Egipto, India, Finlandia, Argentina y Kenia

Young People's Interaction with Media in Egypt, India, Finland, Argentina and Kenya

RESUMEN

En la actual sociedad de la información, encontrar, valorar y utilizar la comunicación es una estrategia fundamental de supervivencia. Los medios tradicionales y nuevos como las bibliotecas, archivos, medios de masas o Internet tienen una función crucial para las sociedades como fuentes de información. Este trabajo presenta los resultados de un estudio llevado a cabo en Egipto, India, Finlandia, Argentina y Kenia. Basado en una investigación empírica, ofrece una visión general de cómo los jóvenes de hoy en día utilizan diversas fuentes para la búsqueda de información y cuáles son sus implicaciones para los programas de alfabetización mediática. En concreto se explora cómo los jóvenes utilizan los medios digitales (nuevos y convencionales) tanto para buscar información como para difundirla. Los investigadores del proyecto recogieron los diarios de medios de comunicación de 175 niños de Argentina, 100 de Egipto, 160 de la India y 144 de Finlandia. Con la ayuda del Nokia Research Centre también pudimos obtener 48 diarios completos de Kenia. Todos los diarios fueron recogidos durante el primer semestre de 2010. Los hallazgos giran en torno a los esfuerzos internacionales, especialmente de la UNESCO, de fomentar la formación docente en alfabetización mediática, creando una conciencia mundial sobre este tipo de alfabetización en los profesores.

ABSTRACT

In contemporary information society, finding, evaluating and using information is a key survival skill. Conventional and new media such as libraries, archives, mass media and the Internet serve an important function in society as the sources of information. This chapter will focus on findings from research that was carried out in Egypt, India, Finland, Argentina and Kenya. Based on empirical research, it gives an overview of how young people today use a variety of sources for information seeking and describes the implications of these findings for media literacy programs. The chapter specifically explores young people's use of new digital and conventional media for information seeking and disseminating. Media diaries were collected from 175 children in Argentina, 100 in Egypt, 160 in India and 144 in Finland by the project researchers. With the help of the Nokia Research Centre we also managed to obtain 48 completed diaries from Kenya. All diaries were collected in the first half of 2010. Some light will also be shed on efforts led by international organizations, especially UNESCO, to foster teacher training in media and information literacy and create worldwide awareness of this competence.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Jóvenes, diarios, proveedores de información, uso de medios de comunicación, nuevos medios de comunicación, educación en medios, Internet, participación.

Young people, diaries, information providers, media use, new media, media education, Internet, participation.

◆ Dr. Samy Tayie es Catedrático en la Facultad de Comunicación de la Universidad de El Cairo (Egipto) (stayie@link.net).

◆ Dra. Manisha Pathak-Shelat es Investigadora de la Facultad de Periodismo y Comunicación de la Universidad de Wisconsin-Madison (EEUU) (shelat@wisc.edu).

◆ Dra. Irma Hirsjarvi es Profesora e Investigadora de la Universidad Abierta (Finlandia) (irma.hirsjarvi@jyu.fi).

1. Introducción

El término «información» resulta aparentemente inocuo, sencillo y neutro. Encontrar, evaluar y usar información parece una actividad tan cotidiana que puede compararse con la respiración, pues es una acción de la que no somos siempre conscientes. La información, sin embargo, está intrínsecamente ligada a relaciones de poder, de hegemonía, y a algo tan básico como sobrevivir en la sociedad contemporánea. Es por ello que la información y la comunicación han sido piezas clave en los esfuerzos que se realizan desde la década de 1960 hacia el establecimiento de un nuevo orden mundial y asimismo, ahora se considera la alfabetización informacional como un componente intrínseco a los programas de alfabetización mediática.

El proceso de búsqueda y procesamiento de la información se está haciendo cada vez más complejo por la multiplicación de las fuentes y de los canales de información, destruyendo el poder de las instituciones que actúan como «gate-keepers», de los flujos de los medios de comunicación global y el cambio de la información de consumo a la producción de información.

Nuestro panorama informativo incluye a los medios de comunicación convencionales y a las nuevas fuentes mediáticas como bibliotecas, medios de masas, medios alternativos, medios de comunicación comunitarios, archivos, señales, letreros, carteles, materiales comerciales y comunicaciones orales. Recorrer este paisaje informativo requiere de diferentes tipos de alfabetización. Los nuevos medios de comunicación digitales, cada vez más populares entre los jóvenes en todo el mundo, requieren de una serie adicional de alfabetizaciones críticas debido a la extensa cantidad de información producida por los usuarios. Los rápidos desarrollos de las nuevas plataformas mediáticas han dado nuevas dimensiones a los programas de alfabetización mediática.

La nueva alfabetización mediática es el resultado de una convergencia de toda la alfabetización desarro-

llada a lo largo de los siglos incluyendo la alfabetización clásica, la alfabetización audiovisual, la alfabetización digital y la alfabetización informacional, con una perspectiva humanista (Pérez-Tornero & al., 2010). Basados en esta noción de alfabetización mediática, Chen, Wu y Wang (2010) proponen un marco teórico que ofrece una visión sistemática de la nueva alfabetización mediática. Los autores exponen que la nueva alfabetización mediática puede ser entendida como

Alfabetización mediática crítica	Capaz de analizar y evaluar el contenido mediático en el nivel contextual y social para su entendimiento crítico. Capaz de criticar y sintetizar el contenido mediático, sus significados sociales incluidos, sus impactos, y construir un entendimiento propio.	Capaz de crear contenido mediático y entender su impacto social. Capaz de participar en ambientes de construcción mediática (por ejemplo: Second Life).
Alfabetización mediática funcional	Capaz de acceder y entender el contenido mediático en el nivel textual	Capaz de utilizar las tecnologías para crear contenido mediático (por ejemplo: operar una cámara o escribir un correo electrónico)
	Alfabetización mediática para el consumo	Alfabetización mediática para la producción

Chen, Wu y Wang (2010).

dos procesos continuos expresados, de un lado, desde la alfabetización del consumo a la alfabetización de la producción, y, por el otro, de la alfabetización funcional a la alfabetización crítica.

Los profesores de todo el mundo, dedicados a la alfabetización mediática, se han dado cuenta también de que las prácticas de alfabetización –incluidas la alfabetización mediática e informacional– son prácticas fijadas culturalmente. Una reunión de la UNESCO en Praga (2003) culminó con una declaración en la que se exigía a los gobiernos del mundo el desarrollo de programas interdisciplinarios para promover la alfabetización mediática como un paso necesario hacia la creación de una ciudadanía alfabetizada, de una sociedad civil efectiva y de una fuerza de trabajo competitiva. Sin embargo, la respuesta a esta demanda exige una precaución práctica. Las acciones llevadas a cabo en el pasado en las que se impusieron prácticas eurocéntricas y su currículum en una gran parte del mundo, han sido duramente criticadas. Cómo las estructuras informativas se organizan en diferentes ámbitos geopolíticos; asuntos sobre el acceso, la disponibilidad, y la participación; y entender cómo los públicos activos negocian sus propios significados basados en lo que ellos aportan a un texto (Currículum UNESCO), son

factores importantes a considerar en el diseño de programas de alfabetización informacional. Asimismo, entender los obstáculos económicos, políticos, culturales y éticos que se imponen a la alfabetización mediática es de vital importancia. El papel de la investigación empírica en el entendimiento de las necesidades informativas de los jóvenes, su comportamiento como buscadores de información, y qué alfabetizaciones utilizan en el proceso, es, por tanto, crucial para el diseño exitoso y culturalmente relevante de los programas de alfabetización mediática. Al mismo tiempo, la investigación empírica ayudará a entender si las prácticas vis a vis de comportamiento informacional de los jóvenes son diferentes de las prácticas de las generaciones precedentes. El proyecto «Comparative Research in Youth Media participation», financiado por la Academy of Finland, es un ejemplo de investigación empírica que puede contribuir al desarrollo de programas de alfabetización mediática significativos. El proyecto llevado a cabo entre el 2009 y 2011 en Finlandia, Egipto, India y Argentina tuvo el objetivo de entender las prácticas de participación de los jóvenes en cuatro contextos diferentes. Este artículo, basado en la investigación empírica sobre las agendas mediáticas en Egipto, India, Finlandia, Argentina y Kenia, otorga una mirada panorámica sobre cómo los jóvenes de diferentes ámbitos geográficos y socioculturales interactúan hoy con una variedad de fuentes para la búsqueda y difusión de información, y cuáles pueden ser las implicaciones de los resultados para los programas de alfabetización mediática.

2. Metodología

La intención era recopilar agendas mediáticas, como parte del proyecto «Comparative Research in Youth Media Participation». Éste tuvo su origen en una reunión internacional en el Research Centre for Contemporary Culture de la Universidad de Jyväskylä, Finlandia, centro que ya había albergado una ex-

periencia similar «Un día con los medios» en Finlandia (Kytömäki, Nirkko & Suoninen, 2003). Cerca de 1.500 personas de Finlandia reflexionaron sobre el uso que hacían de los medios en un día concreto, 29 de noviembre de 2001. En Finlandia, una colección de los diarios mediáticos realizados en un día de invierno, ya había sido publicada en 2001: «Suomalaisen päivän» (El día de un finlandés). Así, la idea clara de recopilar este tipo de datos acerca de los medios de comunicación contemporáneos quedó flotando en el aire. Este tipo de datos ha sido recopilado también en otras partes del mundo, como en Inglaterra por David

El papel de la investigación empírica en el entendimiento de las necesidades informativas de los jóvenes, su comportamiento como buscadores de información, y qué alfabetizaciones utilizan en el proceso, es, por tanto, crucial para el diseño exitoso y culturalmente relevante de los programas de alfabetización mediática. Al mismo tiempo, la investigación empírica ayudará a entender si las prácticas vis a vis de comportamiento informacional de los jóvenes son diferentes de las prácticas de las generaciones precedentes. El proyecto «Comparative Research in Youth Media participation», financiado por la Academy of Finland, es un ejemplo de investigación empírica que puede contribuir al desarrollo de programas de alfabetización mediática significativos.

Gauntlett y Annette Hill (TV-living: Television, Culture and Everyday Life, London 1999). El proyecto finlandés «Un día con los medios de comunicación» fue exitoso y claramente arrojó tanto interesantes preguntas para investigaciones futuras como ricos datos cualitativos. Así, el proyecto fue tomado como modelo para nuestro proyecto de investigación.

Para este estudio exploratorio también pudimos recoger información sobre las agendas mediáticas de Argentina (N=175), Egipto (N=100), India (N=160) y Finlandia (N=144), gracias a los investigadores del proyecto. Con el apoyo del Nokia Research Centre fue po-

sible obtener las agendas mediáticas de Kenia (N=48). Todos ellos fueron recogidos en la primera mitad del año 2010. En las agendas mediáticas se trató de localizar las expresiones de una ciudadanía responsable (Kotilainen, Suoninen, Hirsjärvi & Kolomainen, 2011), teniendo presentes, como antecedentes del estudio, los desequilibrios en las condiciones de vida y las disparidades sociales (Tuftte & Enghel, 2009), y haciendo especial énfasis en las posibles referencias visibles en los textos sobre ciudadanía inclusiva y participación en general a través de los medios de comunicación.

Los niños usan los medios de comunicación, generalmente, con una periodicidad diaria, con fines específicos como chatear, buscar información y descargar materiales. Asimismo, se muestran más activos y realizan prácticas interactivas con los medios on-line. Los nuevos medios también permiten la creación de hábitos comunes de uso entre los jóvenes, sin importar su país de origen. Incluso utilizan ciertas palabras y símbolos para los SMS y Facebook que son conocidos y familiares para los jóvenes, pero que resultan, en muchos casos, desconocidos para las personas mayores.

Los niños como usuarios de los medios no solamente fueron vistos como un «fenómeno cultural singular» o como un grupo, o un público en este estudio. El colectivo analizado fue asumido como «una agrupación múltiple y como actores que se forman por medio de diferencias socioculturales» (Kotilainen, Suoninen, Hirsjärvi & Kolomainen, 2011), cuyas prácticas y deseos –también en el desarrollo de actividades mediáticas conectadas con ellos– están en constante movimiento y desarrollo. Además, como sostiene Rossana Reguillo (2009), las actividades políticas deben ser vistas no solo desde una perspectiva local, sino como parte de los cambios globales en el uso que los niños hacen de los medios de comunicación. Cuando reflexiona sobre el uso de los blogs, Reguillo afirma que los niños y los jóvenes «conforman su política de acuerdo a aspectos subjetivos, personales y emotivos que transcurren de forma cotidiana», y sus acciones en los medios también responden a esas tendencias de compor-

tamiento. Esto significa que el acceso a la comunicación es vital también como parte del proceso de aprendizaje de la ciudadanía.

La conexión entre las esferas públicas y privadas en las vidas de los niños involucra la necesidad de invalidar las ideas previas sobre la división tradicional entre la esfera pública racional y la esfera emocional privada (Dahlgren, 2006). Las agendas mediáticas indican cómo los niños tienen posiciones mixtas y modos de participación en todos los medios, pero también demuestran la competencia cultural entre pares que el

temprano acceso a los medios y a las redes sociales ofrece en un mundo de convergencia mediática (Jenkins & al., 2009).

A los niños se les pidió simplemente que escribieran el uso que hacían de los medios de comunicación durante un día (20 de abril de 2011), desde el momento en el que se levantaban hasta en el que se dormían. Los participantes fueron animados especialmente a que no solo se mencionaran los usos sino también que fueran descritos los propósitos del uso de esos medios, así como sus pensamientos y sentimientos relacionados con los usos y con los contenidos. Los escritos fueron en general cortos, tal y como se esperaba, con un

máximo de una página y media de contenido manuscrito. En algunos colegios las tareas variaron mucho en su extensión e incluso en algunos casos se contó con respuestas de tan solo unas palabras en pocas líneas.

Sin embargo, los resultados constituyen una ventaja excelente para apreciar las variaciones en culturas diferentes, en las que destacan las modalidades de uso mediático, el proceso de construcción de significados, y hasta las diferencias en las formas de participación en los medios.

En las siguientes páginas se discutirán los hallazgos del análisis realizado en diferentes países en relación con las tareas de investigación diseñadas, preguntándose específicamente sobre cómo deben interpretarse los resultados con el foco situado sobre las necesidades de los currículos escolares y de la educación en medios en general. El objetivo del estudio fue obtener una imagen cercana de cómo los medios de comunicación están integrados en la vida cotidiana –minuto a

minuto— de chicos de unos 14 años de distintas culturas.

3. Egipto

Egipto es el mayor país del mundo árabe, en términos de población, la cual supera los 85 millones de habitantes; dos tercios están por debajo de los 25 años. Egipto tiene una vasta gama de medios gubernamentales y privados. La Unión Egipcia de Radio y Televisión, que forma parte del Ministerio de Información, supervisa las emisiones de radio y televisión. Hay tres canales de televisión nacionales, seis locales y algunos canales de televisión privados.

En Egipto hay siete redes de radio nacionales. Tres editoriales gubernamentales publican decenas de periódicos y revistas en árabe, inglés, francés y alemán. Se estima que hay más de 600 periódicos y revistas en Egipto. Egipto tiene una industria cinematográfica muy moderna, que juega en el mundo árabe un papel similar al de Hollywood en Occidente. Las películas y programas de televisión egipcios son muy populares en todo el mundo árabe.

Se estima que los usuarios de telefonía móvil representan un alto porcentaje de la población. Un 65% de los hogares en El Cairo y el 40% de las viviendas en zonas rurales están equipadas con conexión a Internet. Además, hay acceso a Internet en los cibercafés de las grandes ciudades.

Alumnos de la escuela preparatoria (12-14 años) en El Cairo (área urbana) y Fayoum (área rural) completaron las encuestas mediáticas. Se les pidió que llenaran las agendas con respecto al uso de medios de comunicación que habían hecho el día anterior (20 de abril de 2011). El análisis de las agendas mediáticas sugiere que hubo algunas diferencias entre los jóvenes con respecto a su uso de los medios de comunicación. El área geográfica, la edad y el género surgieron como factores influyentes importantes.

Los niños más pequeños estaban interesados en ser vistos en línea, mientras que los mayores estaban más interesados en la descarga de contenidos y películas desde Internet. Además, los niños de El Cairo usaban más Internet y el teléfono móvil que los de Fayum. En cambio, los niños del área rural utilizaban los medios de comunicación tradicionales (radio, televisión y prensa escrita) más que los de El Cairo. También se encontró que los niños utilizan los medios de comunicación, sobre todo después de regresar de la escuela, en su mayoría de 20 a 22 horas.

A continuación se indican algunas de las citas de los niños en las agendas:

- «He utilizado Internet para chatear con mis ami-

gos y pasar tiempo con ellos. También vi la televisión algún tiempo para ver series» (una joven de El Cairo).

- «He utilizado Internet para hacer un trabajo en casa por casi 2 horas, de 20 a 22 horas. Fue muy útil, ya que me permitió reunir una gran cantidad de información para una tarea. El profesor estaba contento con el resultado» (una chica de El Cairo).

- «He utilizado Internet para leer noticias y estar en contacto con mis amigos por el chat» (una chica de El Cairo).

- «Vi una película en la televisión que era una comedia y luego usé Internet durante 2 horas a partir de las 21 hasta las 23 horas» (una chica de El Cairo).

- «Utilicé Internet como un diccionario para averiguar el significado de algunas palabras. También usé el móvil para llamar a mi padre que trabaja en el extranjero» (una joven de El Cairo).

- «He utilizado Internet para encontrar información sobre el mundo y otros países de nuestro entorno» (un chico de El Cairo).

- «He leído los periódicos para saber sobre deportes y las noticias de fútbol. También me gusta leer revistas» (un joven de El Cairo).

- «Yo sigo los programas educativos en la televisión. Son muy útiles. También me gusta ver programas religiosos en televisión y radio. He aprendido mucho de estos programas» (un niño de 14 años de El Cairo).

La información anterior sugiere que Internet es un medio importante para todos los niños en El Cairo. Todos lo estaban utilizando a diario, sobre todo, por la noche. Para los niños, Internet es una fuente importante de información y un medio de diversión y entretenimiento, así como un canal para encontrarse y charlar con sus amigos. Los niños en El Cairo apenas mencionan el uso de otros medios de comunicación, es decir, la televisión, la radio o los periódicos. En Fayum, esto es, el área rural, la situación con respecto al uso de los niños de los medios de comunicación es diferente. Algunas citas de las agendas son:

- «Veo la televisión todas las noches como una especie de descanso mientras estudio» (un niño de Fayum).

- «Yo siempre veo la televisión por la noche. Me gusta ver series y telenovelas» (una niña).

- «Veo la televisión todos los días por la noche para saber noticias sobre los extranjeros y los países extranjeros» (un niño).

- «Me gusta ver programas de deportes, en especial las noticias de fútbol. También me gusta ver programas sobre la naturaleza y los animales. Son muy interesantes» (un niño).

- «Me gusta ver películas. Ayer vi una película muy buena, una comedia francesa» (un niño).

- «Me gusta escuchar los programas de noticias de radio en particular y las canciones» (una niña).

Los periódicos también se mencionaron como una importante fuente de noticias, sobre todo de interés humano. Internet también, el cual se usa con fines educativos, para buscar información y hacer búsquedas en línea para los deberes. Entretenimiento y diversión también se encontraban entre las razones para utilizar Internet:

- «Me conecté para charlar con los amigos. A veces uso el teléfono móvil para conectarme» (un niño).

Un niño dijo que utilizaba el teléfono móvil para jugar. Al parecer, el móvil no es un medio de comunicación muy común en el área rural.

Los resultados de las agendas mediáticas han indicado que el factor del área geográfica es importante para determinar el uso que los jóvenes hacen de los medios de comunicación. También es esencial para determinar la finalidad de uso. Los jóvenes de las zonas rurales, que provienen de familias de bajos ingresos, indicaron que estaban utilizando los medios tradicionales, es decir, la televisión, la radio y los periódicos más que los de la zona urbana (El Cairo).

4. India

Las agendas mediáticas muestran que los niños de la India reservan a los medios de comunicación un lugar muy importante en sus vidas y los consideran de suma importancia para el progreso y desarrollo del país: «Mi día comienza y acaba con los medios de comunicación», dice una chica de la ciudad. «Cuando encendemos los medios de comunicación, ellos –los medios– abren todas las fronteras y limitaciones que nos imponen». La importancia de los medios en la escena mundial también está presente «Los medios de comunicación dirigen el mundo» (niño urbano). Estos jóvenes ven un fuerte vínculo entre los medios de comunicación, la sensibilización del público, la opinión pública y el progreso del país.

Una niña de ciudad explica: «La opinión pública depende en gran medida de la prensa... lo importante es la corrección, la información neutral e imparcial. El buen hacer periodístico depende de la libertad de prensa».

Otro estudiante pone de relieve la función de vigilancia de los medios de comunicación: «Al gobierno puede no gustarle que la gente común sepa acerca de sus fracasos y las medidas impopulares. En tal situación todo el mundo tendría que mantener sus ojos y oídos abiertos hacia el papel del gobierno y su función. Tendrían que ver que la libertad de prensa no se frena, y tener información equilibrada y no noticias distorsionadas».

Una de las observaciones más sorprendentes de las agendas mediáticas indias es que al hablar de los medios de comunicación cada niño los asoció con la información. Ellos hablaron también de entretenimiento y de hacer conexiones a través de los medios de comunicación, pero estas dos funciones se vieron en segundo plano respecto a la información, incluso cuando su propio uso de medios para el entretenimiento era alto.

«Cualquier cosa que da o representa la información son medios de comunicación» es la definición formulada por una niña rural. «Los medios de comunicación nos traen información sobre el mundo entero mientras estamos sentados en nuestra casa», dice otra niña rural.

Los niños indios muestran interés por la información en los tres niveles: local, nacional y mundial. Las agendas mediáticas también muestran que los niños están interesados en una amplia gama de temas, como la política y los asuntos civiles, el terrorismo, la vida en el campo, la salud, la historia, la ciencia, la cocina, el cricket y las películas. Los niños son conscientes de la gran variedad de medios de comunicación que existen hoy en día y también saben acerca de su potencial.

«Si estoy viendo la televisión, hay canales como History Channel, Discovery, National Geographic, de vida, de viajes, etc. de estos canales se obtiene información acerca de varias cosas. Esculturas antiguas, monumentos, sobre la naturaleza, de qué forma enfrentarse a un problema durante un desastre natural, cuál es la condición del desarrollo económico, cómo sobrevivir si uno se encuentra en una selva», dice un niño de ciudad.

Aun cuando muchos niños de zonas rurales y pobres no tienen acceso a ordenadores e Internet, a pesar de su limitado conocimiento y al lado de la exposición personal nula, son conscientes de los medios digitales y están fascinados por ellos.

Los jóvenes tienen claramente sus favoritos entre las diferentes fuentes de información y también tienen sus propias razones para la elección. Los periódicos y la televisión aparecen como las fuentes más populares de información general. El intercambio de información con los padres y los compañeros es muy evidente.

Un estudiante urbano apunta: «Prefiero usar los medios impresos... es mi adicción. Sin tocar el periódico no puedo pasar mi día..., me ayuda a competir en este gran mundo; también me ayuda a responder algunas preguntas de cultura general, como si participara en algún debate». «En un país como la India, donde las lenguas regionales son igualmente importantes, las revistas y los periódicos en lengua local desempeñan un

papel importante a la hora de informar a la gente sobre los eventos y acontecimientos nacionales y del resto del mundo», señala otro estudiante.

«Los libros son un océano de conocimiento; una vez aprendes a nadar puedes buscar y obtener conocimientos acerca de las diversas fuerzas misteriosas y desconocidas de la naturaleza. Incluso en el tiempo libre prefiero mirar el diario y quiero decir 'mirar' el periódico, porque veo los titulares y las imágenes y solo leo los temas que realmente me interesan. Me gustaría admitir que el hábito de leer periódicos me fue impuesto por mis padres según las recomendaciones de mis maestros. Estoy de acuerdo en que cada vez que participo en concursos o competiciones, la información que he adquirido a través de libros y el periódico me ha ayudado mucho y que ha aumentado también mi vocabulario», dice una chica de ciudad.

El argumento en contra de este punto de vista es «prefiero la televisión porque podemos escuchar y ver noticias que no podemos ver a través de periódicos o la radio». Algunos estudiantes también mencionan que el alto nivel de analfabetismo en la India hace de la televisión un medio más adecuado para la búsqueda de información (un niño urbano).

Internet se menciona tanto por los estudiantes de las zonas urbanas, como por los de las zonas rurales. Como resulta evidente se menciona con mayor frecuencia por los estudiantes del área urbana, aunque en relación al uso del ordenador y los proyectos de la escuela y en otros usos, como jugar y conectarse con amigos y familiares, que tienen prioridad. Entre los medios digitales, el teléfono móvil es el medio favorito y el más utilizado, incluso entre los niños de zonas rurales, pero de nuevo, no es el medio preferido para buscar información.

Los niños muestran reacciones emocionales fuertes de lo que ven y leen. Las reacciones emotivas más fuerte son el terrorismo, las relaciones entre India y Pakistán, el progreso de la India y su reputación, los malos tratos de mujeres y niñas, especialmente la violación y la injusticia social. «Siempre hay historias sobre las mujeres en las noticias». «Cuando veo y escucho acerca de los casos de violación en las noticias de

la televisión», «cuando veo que el equipo indio pierde en un partido de cricket», «cuando leo o veo noticias acerca de cualquier desastre natural donde la gente ha muerto», «cuando veo noticias sobre ataques terroristas o malas prácticas sociales como el infanticidio femenino», son algunos de los desencadenantes emocionales. Una niña del área rural hace visible la ira en su declaración: «Cuando los medios de comunicación muestran noticias sobre la niñas que nacen y son abandonadas como basura, me enfado mucho. En ese momento... quisiera destruir la televisión».

Los niños muestran una aguda conciencia de los riesgos y daños asociados con los medios de comuni-

Tienen necesidad de estar permanentemente conectados, para comunicarse con sus compañeros, para consultar información, divertirse... conformando éstos parte de su vida. Sin embargo, ninguno de estos jóvenes ha asociado el uso de los medios de comunicación a la alfabetización mediática. Nadie ha apuntado la importancia de ser crítico o creativo con este uso. Esto demuestra la urgente necesidad de integrar la educación mediática en todos los programas educativos.

cación y los problemas con la información equívoca o desproporcionada que pueden recibir de los medios de comunicación: «Pero en el fondo no me gusta Internet. Los niños juegan con juegos violentos y hacen un mal uso de Internet de muchas maneras. Los niños se sientan largas horas y eso daña la vista, la salud y las capacidades mentales», dice un chico de ciudad. Un estudiante urbano y otro rural señalan que, a veces, la exageración en la transmisión de la información crea una situación de pánico y también daña la reputación de la India en el mundo. Un joven urbano advierte con un ejemplo: «hay métodos para fabricar una bomba y si el niño ha abierto ese sitio web, a continuación, ¿qué puede pasar?».

A pesar de su fuerte compromiso emocional, hay poca evidencia de la difusión de información sobre la producción, o la participación creativa en los medios de comunicación y esto plantea preguntas acerca de

las limitaciones a nivel estructural, infraestructural y político.

5. Finlandia

En las agendas mediáticas de los escolares finlandeses puede observarse el significado del buen acceso a todos los medios de comunicación, debido a múltiples factores: el sistema escolar, las bibliotecas, la cantidad de teléfonos móviles, el apoyo estatal para la literatura y las revistas y la situación general de los medios de comunicación. Por lo tanto no es de extrañar cómo los textos de los jóvenes en repetidas ocasiones señalaban un detalle interesante: la incredulidad de los propios niños sobre su propio grado de uso de los medios.

En la actualidad, se están llevando a cabo en todo el mundo importantes esfuerzos para promover la alfabetización mediática e informacional. En este sentido, nadie puede negar los grandes esfuerzos de la UNESCO para la formación del profesorado. El programa de formación docente, creado por un grupo de expertos, apoyados por la UNESCO, es una iniciativa que necesita ser impulsada en todo el mundo.

Los accesos a los medios de comunicación son fáciles en casa, en la escuela y a través del móvil. Hay pocas o ninguna restricción de uso. Así que los niños tenían acceso prácticamente durante todo el día a los medios de comunicación. Son comunes menciones sobre un uso de los medios superior a cinco horas diarias:

- «He utilizado Internet a diario entre las 10.00 y las 23.00 con variaciones de un par de minutos a dos horas. Las páginas que he navegado son, por ejemplo DevianArt.com, Onemanga.com, mangaFox.com, manga Sangatsu, Aniki forum, Kupoli, Wikipedia, Google» (una niña).

Como el uso de los medios ha sido una parte natural de su vida cotidiana, se ha convertido en una rutina en sus vidas. Siguiendo el uso propio de los medios durante un día se concluyó que también el carácter social del uso de los medios fue, como era de esperar, claro: los niños estaban conectados con los amigos y familiares a través de IRC-galería, Facebook, Youtube

y Messenger, a menudo de forma simultánea:

- «Messenger es un medio importante para mí, porque yo vivo lejos de mis amigos; así podemos conversar y puedo escuchar lo que está pasando. Luego llamé y envié mensajes de texto a mi amigo y copiamos imágenes de su ordenador a mi unidad de memoria flash. Fuimos a casa de unos amigos con otro amigo mío y vimos las noticias» (una niña).

Los usos simultáneos y múltiples de los medios de comunicación son comunes: el uso de móviles tanto para ponerse en contacto con los demás y escuchar música, como para usar los «social media» y seguir las noticias al mismo tiempo es algo común:

- «Es divertido hacer todo lo posible con el ordenador y lo utilizo para programar juegos, editar imágenes, comunicarme (galería de imágenes y Messenger), divertirme (juegos), escuchar música, usar Internet y ver películas» (un niño).

- «No hay nada nuevo en los comentarios o en la galería de fotos de Facebook. Hice clic en las páginas web del periódico de la tarde. Las noticias no me interesaban mucho, pues trataban sobre la erupción del volcán, de la que se llevaba hablando desde el jueves pasado. Así que terminé leyendo noticias de entretenimiento, de nuevo alguien se

había hecho la cirugía estética y había una gran historia acerca de ello en las páginas. Zip, esa página llega lejos. Desde mi cama, tomé mi teléfono, que era, obviamente, Nokia. No había noticias, nadie había llamado, tampoco. Después de ducharme miré rápidamente si había alguien en Messenger o tenía algún correo electrónico en la bandeja de Hotmail» (una niña).

El aspecto global surgió de varias maneras. Especialmente los nuevos medios ayudan a cruzar las fronteras, y las influencias de las otras culturas eran, obviamente, más fáciles de alcanzar. Además, las barreras del idioma (sobre todo en inglés) se redujeron:

- «Leí libros en la escuela y envié algunos mensajes a mis amigos. Después de la escuela leí el periódico local, sobre todo porque a mí y a mi amigo nos habían entrevistado en el extra de fútbol. Encendí el ordenador y fui a la galería de fotos, y luego entré en Messenger y Skype. Hablé un momento con mi hermana

a través de Skype, porque es estudiante de intercambio en Corea» (una niña).

- «La noticia más importante fue sobre el volcán en Islandia y la nube de ceniza que se está extendiendo y sus consecuencias. En relación a eso me uní al grupo de Facebook «Enviar las nubes extranjeras de cenizas afuera» [grupo de humor antirracista]» (desconocido).

- «He utilizado los medios de comunicación hoy, vi las noticias de Rusia. Tengo muchos amigos en el extranjero, así que uso el ordenador a veces para hablar con ellos en Messenger, en el que se puede utilizar cámara web» (un niño).

Una de las consecuencias de la perspectiva global es la conciencia de los problemas globales –un tema que apareció en prácticamente todos los países. En Finlandia, las necesidades sociales de los medios de comunicación han invadido las políticas, pero aun así, se mostró el comentario sobre temas contemporáneos:

- «Más tarde en la noche vi la televisión un rato y, justo antes de escribir esta agenda, leí un libro sobre los niños en Afganistán. Me hizo pensar. Me di cuenta de que lo que es común para mí es desconocido para millones de personas. Me siento privilegiado» (desconocido, Finlandia, 139).

6. Argentina

Las expresiones fuertes se observaron también en las respuestas de los niños argentinos, pero de una manera diferente. Incluso puede decirse que la impresión general de las respuestas fue bastante emocional. En las agendas mediáticas, los medios de comunicación fueron vistos incluso como un buen amigo que llena el vacío, que previene la soledad o el aburrimiento, o que da vida en los momentos en que los verdaderos amigos no están disponibles:

- «La mayoría de los medios de comunicación que usé fueron de diversión y me hicieron sentir bien, me divertí mucho con ellos, a excepción de los periódicos que me hicieron poner triste» (una niña, Argentina).

- «Cuando uso los medios de comunicación para comunicarme con amigos nunca me siento solo. Siempre siento la compañía de mis amigos. Me siento feliz. He utilizado los medios de comunicación solo. Y hablo con mis amigos acerca de ellos, solo si ocurre algo realmente importante. Los medios de comunicación son muy importantes para mí porque es lo que hago la mayor parte del día» (una niña).

- «Cuando volví de la escuela, usé mucho el teléfono porque es una buena compañía mientras estoy solo en casa. Envié mensajes de texto, chateé por Messenger, entré en Facebook y Twitter. También utilicé

Internet para revisar mi correo electrónico y buscar en Amazon y Best Buy» (un niño).

Para los niños de la zona urbana la telefonía móvil es comprensiblemente una herramienta para las relaciones sociales, no solo con amigos, sino también para comunicarse con familiares y parientes:

- «Usé el teléfono fijo para llamar a mis abuelos porque habían ido al médico y quería saber cómo había ido. También llamé a una amiga de otra ciudad –lo hago una vez a la semana. Se trata de una necesidad que tengo porque es muy divertida y tenemos dos vidas muy diferentes» (un niño).

- «Uso mi teléfono móvil con mi madre porque puedo hablar con ella de forma gratuita y envié un mensaje de texto a un amigo porque había algo que tenía que decirle. Luego usé el teléfono fijo para llamar a un amigo y hablarle acerca de la reunión que tuvimos en el sindicato de estudiantes. He utilizado el ordenador, porque lo uso todos los días para chatear y entrar en Facebook» (una niña).

- «Antes de dormir, encendí el televisor para ver una película y envié mensajes a mi hermano que vive en otra provincia. Me sentí mucho mejor cuando me comuniqué con él, porque lo extrañaba mucho. El medio de comunicación que más uso es el teléfono móvil» (una niña).

En las respuestas de Argentina el móvil es una herramienta central en el uso de los medios. En comparación con las agendas mediáticas finlandesas, en que es frecuente encontrar múltiples usos de los medios de comunicación, especialmente en las respuestas de los niños de las zonas rurales, el uso variado del teléfono móvil era muy común.

7. Kenia

Al igual que en otros países, también en Kenia los niños reconocieron la importancia de los medios de comunicación como un fenómeno global. El principal papel de los medios de comunicación fue apreciado como educativo e informativo. Las noticias se leen con cuidado y los diarios se comentan detenidamente. La radio es sin duda el medio de comunicación más importante para los niños junto con los periódicos, pero el teléfono móvil también se mencionó como una herramienta importante para seguir las noticias. El sentido de la necesidad de la noticia aparece constantemente: no solamente la necesidad de conocer lo que está sucediendo en la zona, sino también en todo el mundo.

- «Antes de comenzar el trabajo diario tengo que saber lo que está sucediendo en nuestro país y en todo el mundo... Así que enciendo la radio... Yo estaba a

gusto con el Citizen FM. Debido a su buen trabajo están ayudando realmente a los jóvenes para saber qué hacer en el momento adecuado» (una niña).

- «Me gusta escuchar la radio porque me permite saber más acerca de nuestro país» (una niña).

- «Escuchar la radio ayuda. Anima a la gente a saber lo que está pasando en todo el mundo» (un niño).

Los niños expresan la forma en la que aprenden y siguen críticamente la política y la cultura a través de los medios de comunicación. Asimismo, describen los múltiples usos de los medios de comunicación y su papel en la sociedad.

- «Lo más interesante es Afro-Cinema. Me gusta porque tengo que saber lo que está sucediendo en otro país, por ejemplo, en Nigeria» (una niña).

- «Kiss FM nos enseña a cuidar de nosotros mismos. Nos relaja. Kiss FM educa al alumno. Esta emisora da trabajo a los desempleados» (una niña).

- «En mi tiempo libre, me gusta leer en los periódicos sobre el proyecto de Constitución de Kenia, sobre todo la tercera parte del capítulo seis donde se habla de los derechos humanos y la comisión de género» (una niña).

- «Cuando estaba en camino... encontré a un grupo de personas con el mismo periódico, lo estaban anunciando. Yo estaba interesado en ellos y pedí prestado un diario para verlo. Yo estaba mirando hacia adelante. Llegué a algún lugar y vi a niños muy buenos con un poema. Ese poema fue muy interesante y trataba de 'La educación es la clave de la vida'» (una niña).

Como muestran las citas anteriores, el uso de los medios de comunicación es parte natural de la vida cotidiana, y el sentido de comunidad es fuerte en el uso de los medios de comunicación. El fuerte movimiento de mujeres en África fue reconocido realmente por los niños, y los temas sobre los derechos de las mujeres fueron seguidas con atención.

- «Oí [en la radio] una noticia impactante sobre una chica valiente... El mismo día, fecha y hora, me enteré que una mujer había sido quemada» (una niña).

En general, tanto en Kenia como en la India, lo que se refiere a las cuestiones sociales en los medios de comunicación fue una parte importante y sustancial de las agendas mediáticas. Esto habla de un discurso social compartido sobre las cuestiones sociales en las prácticas cotidianas, en la escuela y en casa.

8. Conclusión

A partir de los anteriores análisis, es posible concluir que los nuevos medios, como Internet y el teléfono móvil, fueron los principales proveedores de información para los jóvenes. Este hecho es compartido en

todos los países analizados. Al mismo tiempo, existen ciertas diferencias entre los países seleccionados. India y Egipto, por ejemplo, tuvieron resultados en cierta medida similares con respecto al uso de medios de comunicación tradicionales por los niños de las áreas rurales. Existen también similitudes entre las personas que viven en las áreas rurales de todos los países en lo relativo al uso de muchos medios de comunicación, sin que exista un especial énfasis en el uso de nuevas tecnologías, con la excepción de Argentina, donde el teléfono móvil es el medio vital tanto en áreas urbanas como rurales.

Los niños usan los medios de comunicación, generalmente, con una periodicidad diaria, con fines específicos como chatear, buscar información y descargar materiales. Asimismo, se muestran más activos y realizan prácticas interactivas con los medios on-line. Los nuevos medios también permiten la creación de hábitos comunes de uso entre los jóvenes, sin importar su país de origen. Incluso utilizan ciertas palabras y símbolos para los SMS y Facebook que son conocidos y familiares para los jóvenes, pero que resultan, en muchos casos, desconocidos para las personas mayores.

Aunque los nuevos medios de comunicación han supuesto muchos beneficios para todos, investigaciones previas sugieren que Internet y los teléfonos móviles pueden ser perjudiciales para los niños (Livingstone & al., 2006: 54-55). Este hecho demuestra la urgente necesidad de alfabetización mediática, especialmente en los países con menor nivel de educación en medios, tales como Egipto e India.

Los niños son en la actualidad grandes consumidores de los nuevos medios de comunicación. Son, a su vez, más participativos e interactivos que antes. Según Kotilainen (2010: 81-82), la ciudadanía activa en la infancia puede ser fortalecida a partir de la participación cívica de los jóvenes, lo que incluye la producción de contenido mediático, la publicidad de los medios y el aprendizaje general sobre la dinámica mediática de un contexto específico.

Las investigaciones nos demuestran que existe una clara división entre la utilización de medios entre los jóvenes de la ciudad y las zonas rurales. Ambos colectivos consideran atractivos los medios de comunicación, pero no todos pueden acceder a ellos igualmente. Los jóvenes rurales se limitan más al uso de medios tradicionales, si bien la telefonía móvil se utiliza para el acceso a Internet y otros servicios. Por ello, el teléfono móvil podría ayudar a reducir esta brecha entre los jóvenes de la ciudad y el mundo rural.

Los niños y jóvenes, especialmente en Kenia, tienen no solo una necesidad de saber lo que está suce-

diendo en su país, sino también en el mundo. La investigación muestra el interés de estos jóvenes por los acontecimientos de actualidad.

Las emociones asociadas con el uso y el consumo de medios de comunicación son también un hecho a tener en cuenta. Tienen necesidad de estar permanentemente conectados, para comunicarse con sus compañeros, para consultar información, divertirse... conformando éstos parte de su vida. Sin embargo, ninguno de estos jóvenes ha asociado el uso de los medios de comunicación a la alfabetización mediática. Nadie ha apuntado la importancia de ser crítico o creativo con este uso. Esto demuestra la urgente necesidad de integrar la educación mediática en todos los programas educativos de los nuevos medios de comunicación. No se cuenta con espacios educativos donde poder reflexionar sobre su propio uso de los medios. Por esta razón, necesitan más que nunca la alfabetización mediática, que ha de tener en cuenta las contribuciones de las diferentes partes del mundo; la perspectiva crítica (Kellner & Share, 2007), los diferentes contextos (Gutiérrez & Tyner 2012) y los esfuerzos internacionales para desarrollar la educación en medios (Aguaded, 2011).

En la actualidad, se están llevando a cabo en todo el mundo importantes esfuerzos para promover la alfabetización mediática e informacional. En este sentido, nadie puede negar los grandes esfuerzos de la UNESCO para la formación del profesorado. El programa de formación docente, creado por un grupo de expertos, apoyados por la UNESCO, es una iniciativa que necesita ser impulsada en todo el mundo. Su puesta en marcha fue introducida en Fez (Marruecos) en mayo de 2011. Esta propuesta del currículum para la formación de profesores debe ser tomada en cuenta como una guía básica para la capacitación del profesorado en diferentes países. También se hace necesaria la colaboración de los legisladores así como de los ministerios de educación de los países con el objetivo de fomentar el proceso formativo del cuerpo docente.

Otras organizaciones internacionales como la Academy of Finland y la Asociación Mentor también están involucradas en este tipo de actividades. La Asociación Mentor promueve actualmente un programa ambicioso para la formación de profesores en el mundo árabe y América Latina. También realiza una amplia gama

de esfuerzos para apoyar y aumentar la conciencia sobre el valor y la importancia de la alfabetización mediática e informacional en diferentes ámbitos de difusión científica y profesional.

Referencias

- AGUADED, J.I. (2011). Media Education: An International Unstoppable Phenomenon UN, Europe and Spain Support for Education. *Comunicar*, 37, 7-8. (DOI: 10.3916/C37-2011-01-0).
- CHEN, D., WU, J., & WAN, Y. (2010). Deconstructing New Media: From Computer Literacy to New Media Literacy. *International Conference on Education and Information Systems, Technologies and Applications*. Orlando, Florida, USA.
- DAHLGREN, P. (2006). Doing Citizenship. The Cultural Origins of Civic Agency in the Public Sphere. *European Journal of Cultural Studies*, 9, 3, 267-286.
- GUTIÉRREZ, A. & TYNER, K. (2012). Media Literacy in Multiple Contexts. *Comunicar*, 38, 10-12. (DOI: 10.3916/C38-2012-02-00).
- JENKINS, H. & AL. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: MacArthur Foundation. An Occasional Paper on Digital Media and Learning. (www.digitalllearning.macfound.org) (15-01-2012).
- KELLNER, D. & SHARE, J. (2007). Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education. In D. MACEDO & S.R. STEINBERG (Eds.), *Media Literacy: A Reader* (pp. 3-23). New York: Peter Lang Publishing.
- KOTILAINEN, S., SUONINEN, A., HIRSIJÄRVI, I. & KOLOMAINEN, S. (2011). Youngster's Expressions of Responsible Citizenship through Media Diaries. In C.V. FEILITZEN, U. CARLSON & C. BUCHT (Eds.), *New Questions, New Insights, New Approaches. Contributions to the Research Forum at the World Summit on Media for Children and Youth 2010* (pp. 213-222). Göteborg: Nordicom: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.
- KOTILAINEN, S. & SOL-BRITT, A.G. (2010). *Media Literacy Education: Nordic Perspective*. Göteborg: Nordicom: University of Gothenburg.
- KYTÖMÄKI, J., NIRKKO, J. & SUONINEN, A. (Eds.) (2003). *Yksi päivä mediaa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: Helsinki.
- LIVINGSTONE, S. & HAGRAVE, A.M. (2006). Harmful to Children? Drawing Conclusions from Empirical Research on Media Effects. In U. CARLSON & C.V. FEILITZEN (Eds.), *In the Service of Young People*. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media (pp. 49-76). Göteborg: Nordicom.
- PÉREZ-TORNERO, J. & VARIS, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscow: UNESCO, Institute for Information Technologies in Education.
- REGUILLO, R. (2009). The Warrior's Code? Youth, Communication and Social Change. In T. TUFTE & F. ENGHEL (Eds.), *Youth Engaging with the World. Media, Communication and Social Change*. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media at Nordicom (pp. 21-42). Göteborg: University of Gothenburg.



Enrique Martínez-Salanova 2012 para Comunicar

● Santiago Tejedor y Cristina Pulido
Barcelona (España)

Retos y riesgos del uso de Internet por parte de los menores. ¿Cómo empoderarlos?

Challenges and Risks of Internet Use by Children. How to Empower Minors?

RESUMEN

El objetivo de este artículo es reflexionar críticamente, a partir de una selección de últimos informes, investigaciones, publicaciones y otras fuentes, sobre las orientaciones de cómo «empoderar» a los y las menores frente a los riesgos on-line actuales. Entre los diferentes riesgos quisiéramos destacar los que más violencia emocional producen; las situaciones de «grooming» o ciberacoso, cada vez más visibles y urgentes de prevenir conjuntamente. El uso de Internet y la facilidad de visibilizar cualquier información o situación ha permitido romper el tabú social respecto a estos riesgos. Datos como el que el 44% de menores en España se había sentido acosado sexualmente en Internet en alguna ocasión en el 2002, o el que el 20% de niños en Estados Unidos sufría ciberacoso, según una encuesta realizada a 4.400 estudiantes en el 2010, nos indican la gravedad de la problemática. Por ello, tal y como se recoge en el Currículum MIL de la UNESCO para profesores (Media and Information Literacy), es necesario trabajar el uso responsable de Internet por parte de los y las menores, para empoderarlos evitando que puedan convertirse en futuras víctimas o acosadores. A partir de los riesgos reales que pueden padecer, así como las respuestas científicas y sociales que se han dado al respecto, elaboraremos una serie de recomendaciones a tener en cuenta en el diseño de actividades educativas enfocadas a la capacitación crítica de los y las menores en cuanto su uso de Internet.

ABSTRACT

The aim of this paper is to reflect critically, using the latest data taken from reports, research, publications and other sources, on how to empower children in their daily Internet browsing given current online risks. These risks faced by children are a real concern for teachers, families and researchers and this article will focus on analyzing those online risks which produce the most emotional distress for children, namely grooming and cyberbullying. The use of the Internet, and the ease with which information or situations can be seen on it, has broken the social taboos associated with the risks that children are exposed to. Data such as 44% of children in Spain having felt sexually harassed on the Internet at any time in 2002, or 20% of U.S. children suffering cyberbullying according to a survey of 4,400 students in 2010, indicates the severity of the problem. Therefore, as stated in UNESCO's MIL Curriculum for Teachers (Media and Information Literacy), it is necessary to work on the responsible use of the Internet by children and to empower them to reduce the possibility of them becoming future victims or bullies. At the end of the article we will develop a list of recommendations to be considered in the design of educational activities focused on the critical training of the minor's use of the Internet.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Menores, Internet, ciberacoso, grooming, alfabetización informacional, pensamiento crítico, alfabetización mediática, empoderamiento.
Children, Internet, cyberbullying, grooming, critical thinking, media literacy, information literacy, empowerment.

- ◆ Dr. Santiago Tejedor-Calvo es Profesor del Departamento de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) (santiago.tejedor@uab.cat).
- ◆ Dra. Cristina Pulido-Rodríguez es Investigadora Postdoctoral del Departamento de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) (cristina.pulido@uab.cat).

1. Introducción

El Currículum MIL de la UNESCO para profesores (Media and Information Literacy: alfabetización mediática e informacional) confiere una especial importancia a la reflexión sobre las oportunidades, los riesgos y los desafíos que Internet presenta y ofrece actualmente con relación a los menores. En este sentido, el documento hace especial hincapié en la importancia –tanto para los propios menores como para los docentes– de conocer y reflexionar en torno a los conceptos y características que definen la Red y, en especial, la Web 2.0 y el conjunto de aplicaciones que ésta conlleva. Del mismo modo, el currículum enfatiza la relevancia de los procesos educativos como elementos decisivos en la aprehensión y en la asimilación por parte de los menores de los riesgos y oportunidades que les ofrece el ciberespacio. Por ello, se hace especial hincapié en la necesidad –quizás, urgencia– de que los docentes adquieran un acervo de conocimientos amplio y variado sobre la terminología, las tendencias y hábitos de uso de los menores en la Red, e igualmente, sobre el contenido que, en materia de legislación, derechos, etc., introducen los principales acuerdos, declaraciones, libros blancos y otros documentos de cariz nacional e internacional sobre la materia. Según Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung (2011: 128), «los niños y los jóvenes suelen estar bien familiarizados con estas aplicaciones y pueden beneficiarse de su uso fácilmente, pero son también vulnerables. Riesgos y amenazas se entrecruzan en su desarrollo, a menudo en paralelo a las que ya existen en el mundo off-line. [...] La mejor manera de ayudarles a mantenerse fuera de peligro consiste en formarlos y educarlos sobre cómo evitar o controlar los riesgos de Internet».

Este conjunto de objetivos se recogen, de forma detallada, en dos unidades de trabajo (Unit 1: «Jóvenes en el mundo virtual» (Young people in the virtual world); Unit 2: «Cambios y riesgos en el mundo virtual» (Challenges and risks in the virtual world) que proponen un trabajo exhaustivo de reflexión conceptual sobre la Web 2.0, los principales hábitos de uso de los menores en la Red, los derechos del niño y otros documentos internacionales que tienen relación con cuestiones vinculadas con el ciberespacio, entre otros asuntos. Los objetivos del aprendizaje, según el currículum elaborado por UNESCO, se centran en garantizar que los docentes sean capaces de comprender los patrones de conducta generales, así como los intereses de los niños en su navegación on-line. Además, se confiere especial importancia a la capacidad del profesor para desarrollar de forma autónoma métodos edu-

cativos, utilizar herramientas y generar recursos básicos para fomentar en los niños el uso responsable de Internet, así como la sensibilización de éstos frente a las oportunidades, desafíos y riesgos del escenario on-line.

Con relación a los objetivos de estas dos unidades del currículum, y en relación a los planteamientos del presente artículo de investigación, cabe señalar que los datos dibujan un escenario que inaugura numerosos interrogantes, al tiempo que exige el diseño, la sistematización y la creación de mecanismos (métodos, materiales, espacios de debate, etc.) que contribuyan a mejorar el uso que los menores y jóvenes hacen de la Red, el papel del docente en los procesos de sensibilización y aprendizaje de las posibilidades del escenario on-line y el aprovechamiento general, de unos y otros, de las oportunidades que ofrece el ciberespacio.

En el escenario español, por ejemplo, según cifras del Instituto Nacional de Estadística, el 70% de los menores entre 0 y 14 años son usuarios de ordenador, tienen acceso a Internet desde casa y, de éstos, más del 52% invierte un mínimo de cinco horas semanales a la navegación por la Red¹. Estudios más recientes, como los desarrollados por Bringué, Sádaba y Tolsa (2011), establecen que el 97% de los hogares con hijos de entre 10 y 18 años posee un ordenador y un 82% lo tiene conectado a Internet. A ello, se une que, antes de cumplir los 10 años, el 71% de los niños manifiesta haber tenido «experiencias» en el ciberespacio. El mismo informe establece que la mayoría de los menores dedica más de una hora al día a Internet; mientras que un 38% afirma que, durante el fin de semana, su uso de la Red supera las dos horas al día.

El lugar en el que se produce esta navegación resulta igualmente importante en la medida en que establece «dónde» y «con quién» los menores están consultando contenidos on-line. Con relación a ello, el mismo estudio apunta que el 89% de los adolescentes españoles navega desde casa. De ellos, uno de cada tres posee el ordenador en su propia habitación, aspecto de crucial importancia pues limita las posibilidades de mediación y seguimiento por parte de los adultos (padres, madres, tutores, etc.). Un 21% tiene el ordenador en el salón o cuarto de estar de la vivienda familiar. Según los datos del informe, solo un 15% de los hogares con hijos de entre 10 y 18 años disponen de un ordenador portátil.

El informe añade que un 29,4% consulta la Red en casa de un amigo; un 28,5% en el colegio; un 24,4% en casa de un familiar; y un 10,2% en un cibercafé. Finalmente, resulta de interés destacar que un 86,5% de los adolescentes españoles que utilizan Internet están

solos frente a la pantalla del ordenador. El uso compartido con los amigos es de un 42,9%; con los hermanos es de un 26,2%; con las madres de un 17,7%; y con los padres de un 15,8%. Los resultados del informe establecen que cerca de un 45% de los menores reconoce que sus padres les preguntan por el tipo de cosas que hacen durante el tiempo que pasan en la Red. Por su parte, se indica además que más de la mitad de los estudiantes, de entre 10 y 18 años, utiliza el ordenador e Internet como apoyo en las tareas escolares.

La presencia en las redes sociales resulta especialmente interesante por su alcance y rápido crecimiento. En el contexto español, según apuntan Bringué, Sádaba y Tolsa (2011), el 70% de los usuarios de entre 10 y 18 años está presente en alguna red social, siendo Tuenti (tres de cada cinco la consideran la preferida) y Facebook (el 20% está dado de alta) las que presentan un mayor éxito. El estudio introduce además datos relativos a la sensibilidad de los menores frente a los riesgos de la Red. Respecto a este asunto, resulta relevante que el 20% de usuarios de entre 10 y 18 años considere que puede publicar cualquier vídefoto en Internet. A ellos, se añaden datos igualmente preocupantes que señalan que el 10% de los menores encuestados reconoce haber utilizado Internet para perjudicar a un compañero.

Según el estudio realizado por los autores Bringué y Sádaba (2008), en el marco del cual se encuestaron a 25.000 niños de entre 6 y 18 años de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela, el 46% de los menores afirmó que sus padres se limitan a preguntarles «qué hacen mientras navegan por Internet». Por otro lado, un 36% indicó que sus progenitores «no hacen nada» y un 27% señaló que «echan un vistazo» de forma puntual. El estudio establece que únicamente un 9% de los encuestados apuntó que «hacemos algo juntos»; mientras que un 5% indicó que «miran mi e-mail o comprueban los sitios que visité». Además, en el contexto iberoamericano, señala que un 45% de los menores de entre 6 y 9 años, prefiere Internet antes que la televisión y, entre los usos de la

Red más valorados, se encuentra el envío de mensajes vía e-mail, el «encuentro» y conversación virtual en tiempo real, y la posibilidad de «divertirse a solas o con otros» desde la distancia.

En el contexto norteamericano, un estudio sobre el uso de la Red por el público adolescente establece que el ocio (cine, series de televisión, música, etc.), la búsqueda de información y la recepción y el envío instantáneo de mensajes constituyen las actividades que desarrollan con mayor frecuencia en la Red. La siguiente tabla, derivada de la «Encuesta Pew sobre Internet y la vida americana de padres y adolescentes, 2006»², permite comprobar este tipo de usos del ciberespacio:

La tabla anterior demuestra la tendencia creciente de los menores a destinar su tiempo de ocio a navegar

Actividad	Porcentaje
Visitar sitios web sobre películas, series de televisión, música, etc.	81%
Obtener información sobre noticias y actualidad informativa.	77%
Enviar o recibir mensajería instantánea.	68%
Ver vídeos de plataformas abiertas y colaborativas (como el portal YouTube).	57%
Utilizar redes sociales (especialmente, MySpace o Facebook).	55%
Acceder a información y datos de contacto sobre una universidad y/o estudios de interés.	55%
Juegos on-line.	49%
Compra de productos en la Red (Vestimenta, música, libros, etc.).	38%
Acceso a información sobre salud, dietas, forma física, etc.	28%
Descarga de podcasts.	19%
Visita a una sala de chat.	18%

Tabla 1: Actividades de los adolescentes en Internet (2006).

por la Red. En este sentido, se establece un incremento del tiempo dedicado al ciberespacio, en detrimento de otras actividades lúdicas y de entretenimiento que anteriormente se venían desarrollando en escenarios de naturaleza analógica.

Por todo ello, y en virtud del conjunto de datos porcentuales expuestos anteriormente, es posible señalar diferentes ámbitos de trabajo en el contexto del uso de Internet por el público más joven. En todos ellos, la figura y el rol del docente y de la institución educativa se presentan como figuras de una crucial y especial trascendencia en aras de alcanzar, por parte de nuestros menores, un uso crítico, analítico y cualitativo de la red de redes. Este conjunto de metas enlazan con los objetivos principales que el Currículum UNESCO establece con relación a los menores y el uso de la Red. En definitiva, entre estos hitos o líneas de reflexión, podríamos apuntar los siguientes:

- Reflexión conceptual. Se plantea la necesidad de determinar y establecer el alcance de los principales conceptos que introduce la red de redes, así como de sus implicaciones, conexiones y características defini-

torias. Se trata, en definitiva, de un reto necesario para poder contar con docentes capaces de manejarse con solvencia y autonomía en el escenario que introduce la Web 2.0 y, en general, Internet. Del mismo modo, el profesor debe conocer el contenido de los principales acuerdos, tratados, declaraciones y otro tipo de documentos que, a nivel internacional o nacional, han contribuido a legislar y/o reglamentar las cuestiones relativas a la presencia y los posibles usos de los niños en el ciberespacio. El docente debe ser capaz de aprehender las posibilidades de la red de redes en su quehacer cotidiano, aplicándolas en las etapas de indagación, elaboración de materiales didácticos, creación de actividades, etc.

- Establecimiento de mecanismos de mediación en el proceso de consulta. Las características de la red de redes, unidas al tipo de usos que los menores realizan de la Red demandan la creación y aplicación de mecanismos que garanticen una acción mediadora en el uso que éstos realizan de Internet. Para ello, se plantea la necesidad de reflexionar sobre las vías más idóneas en aras de alcanzar una correcta y completa alfabetización digital mediática de estos usuarios.

- Diseño de vía para la autonomía en el aprendizaje. El cambiante escenario de la red de redes exige el diseño de estrategias y espacios (especialmente, virtuales) que potencie la formación autónoma de los docentes en los aspectos vinculados con la Red y la infancia.

- Aplicación de planteamientos transversales y continuados. La concepción y diseño del currículum debe contemplar un enfoque transversal que potencie la presencia de elementos dirigidos, en todo momento, a estimular la reflexión crítica en torno a la relación de Internet con el público más joven. Esta continuidad evitará que el tratamiento de los contenidos centrados en los menores no quede relegado a un espacio estanco de este documento curricular.

2. Método y materiales

Con relación a lo expuesto anteriormente, y partiendo de las anteriores propuestas, el presente trabajo se ha elaborado a partir del estudio sistemático y el análisis de la documentación más relevante sobre Internet y niños. En este sentido, se ha procedido a compilar y ofrecer una selección de los planteamientos y propuestas que investigadores, expertos y teóricos, especialmente en el ámbito español e internacional, han presentando en torno a esta temática, para contrastar sus «miradas» con el enfoque y las propuestas que se recogen en el currículum de la UNESCO.

Los resultados que se presentan a continuación

son fruto del análisis bibliográfico realizado sobre publicaciones de impacto científico internacional e informes tanto de investigaciones relacionadas con la materia como de organizaciones sociales expertas. La selección de la documentación se ha basado principalmente en las contribuciones relacionadas con los riesgos de «grooming» y «ciberacoso» y las recomendaciones sobre cómo empoderar a los menores frente a estos riesgos. Dichos resultados se han contrastado con las orientaciones ofrecidas en el Currículum MIL para extraer las conclusiones pertinentes y las futuras líneas de trabajo en esta materia.

3. Resultados

Entre los ocho riesgos identificados en el Currículum MIL de la UNESCO, se han seleccionado dos de los riesgos con mayor preocupación social presentes a día de hoy: el «grooming» y el ciberacoso. Ambos generan un impacto negativo en el desarrollo emocional de los menores.

Dos de los tres temas importantes a trabajar en la Unidad de «Retos y riesgos del mundo virtual» son; el trabajo de la comprensión de los desafíos y riesgos del uso de Internet por parte de los menores y su empoderamiento a través del uso responsable de Internet. Y por ello, es necesario formar a los formadores en cómo empoderar a los niños y niñas delante de estos desafíos y riesgos.

La finalidad del análisis bibliográfico es ofrecer las recomendaciones adecuadas al profesorado para facilitar su tarea educativa en esta materia. Como resultados se exponen; la definición de ciberacoso y «grooming», datos sobre su prevalencia en España, Europa, y Estados Unidos, y como último una selección de recomendaciones científicas y sociales respecto al empoderamiento de los menores en cuanto a los desafíos y los riesgos derivados del contacto on-line diario.

3.1. Comprender los riesgos y desafíos actuales: Prevalencia del «grooming» y «ciberbullying»

El «bullying» se define como el acoso entre iguales, cuando se media por las interacciones on-line, se conoce como ciberacoso. Según una de las últimas publicaciones (Law, Shapka, Hymel, Olson & Waterhouse, 2012), tanto el acoso offline como on-line son similares, aunque existen también diferencias tanto en el proceso como en las consecuencias. Según los autores, en las situaciones de acoso off-line los roles son más diferenciados, uno es el que ejerce la violencia, y el otro el que la padece, algunos se suman a apoyar al acosador y otros a defender a la víctima. En cambio, según la investigación realizada por Danielle Law y

otros (2012), estos roles no están tan delimitados en las interacciones on-line. La posibilidad de reaccionar delante de mensajes acosadores recibidos mediante Facebook u otras redes sociales, publicando comentarios similares en el perfil del acosador, permite que el ciberacoso se convierta según los autores en violencia interpersonal, convirtiéndose así en una ciberagresión recíproca.

En una de las últimas investigaciones en Estados Unidos, la muestra compuesta por 4.400 estudiantes de 11-18 años reconocieron en un 20% haber sido alguna vez víctima de ciberacoso. En la misma muestra un 10% reconoció haber sido tanto acosador como acosado (Hinduja & Patchin, 2010).

En España, según los datos seleccionados (Garmendia, Garitaonandia, Martínez & Casado, 2011), el 16% de los menores entre 9 y 16 años afirmaban haber sufrido «bullying» tanto off-line como on-line. Uno de los datos preocupantes es el desconocimiento de los padres, el 67 % de los tutores legales de los menores que habían recibido mensajes desagradables o hirientes afirmaban que sus hijos no habían recibido este tipo de mensajes, ignorando así la realidad sufrida por sus hijos e hijas. En Europa, el 19% de menores comprendidos entre las edades 9-16 años afirmaban que habían recibido este tipo de comentarios en los últimos 12 meses (Lobe, Livingstone, Ólafsson & Vodeb, 2011).

Este riesgo, el acoso entre iguales mediado por las interacciones on-line, genera un impacto muy negativo en su desarrollo emocional; depresiones, baja autoestima, y en el último extremo el suicidio, como fue el caso de Jokin en el 2003 o más recientemente el caso de Phoebe Prince en el 2010.

Lo más preocupante es detectar cómo en los últimos años, según los datos seleccionados, ha crecido el número de situaciones de ciberacoso, y ello nos lleva a plantearnos la urgencia de una formación crítica de los formadores en esta materia. Según Ryan (2011), el profesorado participante en su investigación reclama la inclusión del ciberacoso como materia en la formación superior. Así mismo, se constata que la mayoría del profesorado participante identifica estas situaciones, e intentan en algunos casos buscar soluciones, pero reconocen que no saben como gestionarlo adecuadamente.

El segundo de los riesgos seleccionados es el «grooming». Este concepto se refiere a las interacciones realizadas previamente al abuso sexual por parte del acosador para ganarse la confianza del menor y así acceder a establecer una cita o encuentro sexual, que generalmente acaba en abuso (Kierkegaard, 2008; Mc-

Alinden, 2006). El «grooming» está presente tanto off-line como on-line. Una de las supersticiones a superar es considerar que el «grooming» on-line únicamente está perpetrado por personas extrañas al menor, pero en la mayoría de los casos, son realizadas por personas conocidas por los y las menores (McAlinden, 2006) tal y como sucede en los abusos sexuales (Bolen, 2003).

El aumento de la presencia de estas interacciones en el ciberespacio ha facilitado que en los últimos años el Parlamento Europeo debatiera sobre la importancia de incluirlo como un delito contra los menores. Así es como en la reciente Directiva Europea (2011) se ha añadido como ofensa criminal el «on-line grooming» entre otras medidas punitivas para proteger a los y las menores frente a los abusos sexuales, así como la promoción de una mayor inversión en programas de prevención.

En Estados Unidos según los datos publicados en el 2006, el porcentaje de solicitudes sexuales on-line (entre ellas el «grooming») descendió del 19% resultante en el 2000 al 13% en el 2005. Pero en cambio, las solicitudes sexuales on-line más agresivas hacia las menores subieron de un 4% en el 2000 a un 7% en el 2005 (Finkelhor, Wolak & Mitchell, 2006).

En Europa el 15% de los menores de 11-16 años dicen haber visto o recibido mensajes sexuales en Internet en los últimos 12 meses (Livingstone, Haddon, Görzig & Ólafsson, 2011). En España, tenemos dos informes que muestran una diferencia sustancial en el porcentaje de menores que se han sentido acosados sexualmente en la Red. Por un lado, según uno de los informes, el 9% de los menores españoles entre 11 y 16 años afirmaban haber recibido mensajes sexuales (Garmendia & al., 2011). Por otro lado, en otro de los informes seleccionados se constataba que un 44% de los menores españoles se habían sentido acosados sexualmente en Internet en alguna ocasión, dentro de ellos un 11% reconocía haber sido víctima en diversas ocasiones (ACPI/PROTEGELES, 2002). Esta disparidad de porcentajes indica la necesidad de diseñar investigaciones específicas sobre este tipo de riesgo para profundizar mejor en el conocimiento de su prevalencia en España.

La exposición de los datos de ciberacoso y on-line «grooming» nos indica cómo ambos riesgos están presentes en las vidas de los menores. Lo que une a todos los investigadores es la necesidad de conocer profundamente esta realidad para saber cuál es la mejor manera de abordarla. Según los autores, hay que evitar los discursos alarmistas y promover un uso positivo de Internet entre los menores. Coinciden en valorar el uso de los medios por los beneficios que se extraen en

el aprendizaje y el desarrollo de los niños y niñas. Pero señalan la importancia de promover una formación crítica y prevención no solo limitada a los y las menores, sino ampliada a toda la comunidad, especialmente a las personas formadoras y las familias (Anastasiades & Vitalaki, 2011; Livingstone & Helsper, 2010; Oliver, Soler, & Flecha, 2009; Pérez-Tornero & Varis, 2010; UNICEF Innocenti Research Centre, 2011; Wolak, Finkelhor, Mitchell, & Ybarra, 2008).

3.2. Recomendaciones para empoderar a los y las menores en su uso responsable de Internet

El empoderamiento de los menores frente a los riesgos citados debe ser incluido como una de las líneas básicas de cualquier currículum educativo. Esta inclusión puede ser tratada tanto como un contenido específico, tal y como se incluye en el Currículum MIL, pero además como una línea educativa transversal presente en el día a día de cualquier escuela. Debido al incremento del uso de las TIC por parte de los y las menores, la comunidad educativa no puede delimitar únicamente el empoderamiento de los menores a unas sesiones programadas. Al contrario, se deben diseñar estrategias educativas globales para afianzar las competencias relacionadas con la alfabetización mediática (Pérez-Tornero & Varis, 2010) e informacional.

Pero los formadores, tal y como se ha recogido anteriormente, reclaman orientaciones para abordar esta problemática. Por este mismo motivo, se sintetizan a continuación las recomendaciones que tanto autores como organizaciones sociales coinciden en definir como básicas:

- Focalizar los contenidos de prevención en las interacciones y no únicamente en la publicación de datos, mensajes o fotos. A menudo, los contenidos diseñados para prevenir situaciones de violencia, ya sea de ciberbaco o de «grooming», se centran en alertar del peligro que supone facilitar según qué datos, fotos, etc., en la Red, sin profundizar con ellos el por qué. Los equipos de investigación advierten que utilizar un lenguaje de prohibición, y más con menores y adolescentes, no lleva a ningún resultado. Por ello, lo más importante es focalizar los contenidos de prevención en las interacciones que tienen los y las menores (Valls, Puigvert & Duque, 2008; Wolak & al., 2008).

- Diseñar modelos comunitarios de prevención, incluyendo a toda la comunidad, especialmente a los familiares. Como se ha comprobado en los anteriores apartados, tanto el profesorado como las familias necesitan formarse en estos riesgos, pero también participar conjuntamente en el diseño de modelos comunitarios de prevención de la violencia (Oliver & al., 2009).

Sólo coordinándose conjuntamente se logrará una mayor efectividad. Los menores también expresan sus reflexiones y opiniones en este tema de los riesgos en congresos, como el organizado por la CEOP, «IYAC. International Youth Advisory Congress», celebrado el 17 de julio del 2008 en Londres. Así reclamaron la formación crítica de toda la comunidad educativa, profesorado y familiares, así como también de los medios de comunicación y las empresas, además de demandar su implicación en la promoción de una red libre de violencia. Las personas adultas al adquirir una mayor capacitación crítica respecto a las interacciones on-line que generan violencia, favorecen la inclusión de los menores en un entorno más empoderado frente de estos riesgos y por consiguiente impacta de forma positiva en su propio empoderamiento.

- Promover el protagonismo de los menores en la aplicación de los programas de prevención frente a los riesgos de las interacciones on-line. Otro de los factores de éxito identificados es la promoción del protagonismo de los menores en los programas, acciones, actividades educativas. La mayoría de la documentación analizada indica cómo la prevención debe focalizarse también en el grupo de iguales. Al empoderar a los menores como agentes de promoción de usos creativos de Internet y de superación de los riesgos on-line, formando a otros menores o incluso a su propia comunidad, se consigue una mayor efectividad en los programas (UNICEF Innocenti Research Centre, 2011; Wolak & al., 2008). Algunos de los ejemplos de ámbito internacional que ya incluyen su participación directa son: el programa ThinkUKnow³ del Reino Unido y la organización internacional I-Safe⁴. Ambos son ejemplos que pueden ser útiles para el profesorado. Se puede consultar los contenidos diseñados tanto para las familias, educadores y menores de diferentes edades y establecerlos como modelos.

- Diseñar estrategias educativas que incluyan la alfabetización mediática e informacional desde una perspectiva humanista y crítica. La alfabetización mediática no tiene sentido si no está vinculada a una finalidad mayor que es la creación de una sociedad basada en la cultura de la paz, y en definitiva, como afirma Pérez-Tornero (2010: 122) contribuya a la construcción de un mundo que sea un buen lugar para vivir. También es necesario que los menores se empoderen para ser protagonistas activos de este cambio, de la construcción de una sociedad basada en la cultura de la paz, y en la promoción de su creatividad para conseguir esta finalidad. Por tanto, las estrategias educativas también deben incluir esta perspectiva para avanzar en una sociedad más humana y menos destructiva.

Y por ello, los y las menores deben ser autónomamente críticos con el uso de los medios y autocríticos con su impacto.

Una vez comentadas las principales líneas de actuación respecto a cómo promover el empoderamiento de los y las menores, la siguiente pregunta sería: ¿qué pasos debería dar una escuela para llevar a cabo este empoderamiento?

1) La formación crítica del profesorado. Dicha formación debe basarse necesariamente en las recomendaciones internacionales más significativas y con mayor repercusión en la comunidad científica, y también en el impacto social que se obtiene. Por ejemplo realizando tertulias dialógicas (Aubert & al., 2008) sobre los artículos o libros más punteros sobre la materia. El profesorado debe poder acceder a la literatura científica de mayor rigor y reconocimiento para ejercer su posición de profesores intelectuales críticos (Giroux, 1989). Algunos temas en su formación serían: cómo trabajar las competencias mediáticas desde la reflexión del propio uso que realizan los y las menores, cuáles son los riesgos reales y cuáles no, cuáles son los mensajes clave para la prevención y cuáles son una pérdida de tiempo. A su vez, potenciar que el profesorado implemente esta formación a las familias. Es fundamental generar espacios de debate e interacción entre profesorado y familias, para que ambos colectivos estén mejor preparados de lo que están en la actualidad.

2) Diseñar estrategias transversales y específicas de implementación del aprendizaje de las competencias mediáticas, sobre todo entendidas como base para un mayor desarrollo del pensamiento crítico. Para ello, tal y como se recogen en las recomendaciones científicas comentadas, sería necesario implicar al propio alumnado en el diseño de las actividades educativas para fomentar una comprensión crítica de las interacciones abusivas, violentas (ya sea cyberbullying o el grooming), además de promover proyectos colectivos a partir de su creatividad, e inteligencia colectiva (Lévy, 1997) que contribuyan a superar dichas interacciones. El profesorado tiene la responsabilidad de que tanto el diseño, como la implementación de la actividad se lleve a cabo con éxito. La evaluación continua de las actividades e iniciativas es esencial para evaluar los

resultados y el impacto de las mismas, por ello es necesario establecer mecanismos de evaluación continua.

3) No se puede olvidar en ningún momento, que los riesgos comentados son los que afectan más al desarrollo emocional de los menores, por tanto no hay que obviar su dimensión emocional. Al fin y al cabo, tanto el cyberbullying como el grooming, son interacciones que afectan directamente a la autoestima de las víctimas, y a sus más profundos sentimientos, así como también fomentan el sentimiento de violencia en los que acosan y los que los apoyan. Por tanto, cuando hablamos de empoderar a los niños y niñas, no solo hablamos de su empoderamiento frente al mundo externo, sino también a las interacciones que entre ellos tienen, ¿están reproduciendo patrones sociales sin ser

La adquisición de las competencias relacionadas con la alfabetización mediática e informacional es básica para su formación en un mundo constantemente cambiante. La inclusión de una unidad de contenido específica sobre los riesgos on-line en el Currículum MIL se considera positivo, ya que es una de las demandas de formación de los educadores.

conscientes?; como profesorado, ¿les hemos facilitado las competencias mediáticas suficientes para recrear sus identidades independientemente de las influencias sociales? En definitiva, hasta qué punto hemos ofrecido a los menores oportunidades de formación para contrarrestar la violencia. Un reto fundamental para la alfabetización mediática es precisamente incluir en el centro de su aportación el vínculo entre la adquisición de las competencias mediáticas como base de recreación del propio yo, vinculado a valores de la ciudadanía activa, pero sobretodo de la no violencia y la solidaridad.

4. Conclusiones

La implementación de Currículum MIL en las escuelas favorece al empoderamiento de los menores en el uso de los medios. La adquisición de las competencias relacionadas con la alfabetización mediática e informacional es básica para su formación en un mundo constantemente cambiante. La inclusión de una unidad de contenido específica sobre los riesgos on-line

en el Currículum MIL se considera positivo, ya que es una de las demandas de formación de los educadores.

En la unidad analizada se identifican cuáles son los riesgos más comunes, en este artículo hemos ampliado la descripción de dos de ellos, ciberacoso y «grooming». La prevalencia de ambos riesgos tanto en Europa, España como Estados Unidos, es similar. Los datos visibilizan la necesidad de trabajar la prevención de estos riesgos, incluyéndola en la estrategia educativa cotidiana además de tratarse en sesiones específicas.

Se considera esencial que la aplicación del currículum se acompañe con las recomendaciones definidas; la reflexión crítica de las interacciones on-line, la inclusión de toda la comunidad, el liderazgo de los menores en las acciones educativas, y como último la finalidad de la construcción de una sociedad basada en la cultura de la paz, siendo constructores de un mundo más justo y bueno para vivir.

Notas

¹ Encuesta de tecnologías de la información en los hogares. Primer semestre de 2006. Instituto Nacional de Estadística. (www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t25/p450/a2006s1&file=pcaxis) (12-1-2012).

² Survey Parents and Teens (2006). Pew Internet & American Life Project. Investigación llevada a cabo por Pew Research Centre. (www.pewinternet.org/Shared-Content/Data-Sets/2006-November-2006-Parents-and-Teens.aspx) (12-1-2012).

³ www.thinkuknow.co.uk (12-1-2012).

⁴ www.isafe.org/channels/?ch=ai (12-1-2012).

Referencias

ACPI/PROTEGELES (Ed.) (2002). *Seguridad infantil y costumbres de los menores en Internet*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.

AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R. & RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.

ANASTASIADIS, P.S. & VITALAKI, E. (2011). Promoting Internet Safety in Greek Primary Schools: The Teacher's Tole. *Educational Technology & Society*, 14(2), 71-80.

BOLEN, R.M. (2003). Child Sexual Abuse: Prevention or Promotion? *Social Work*, 48(2), 174.

BRINGUÉ, X., SÁDABA, C. & TOLSA, J. (2011). *La generación interactiva en Iberoamérica 2010. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Foro Generaciones Interactivas.

BRINGUÉ, X. & SÁDABA, C. (2008). *La generación interactiva en Iberoamérica 2008. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Fundación Interactiva.

FINKELHOR, D., WOLAK, J. & MITCHELL, K. (2006). *Online Victimization of Youth: Five Years Later*. Funding by Funded by the U.S. Congress through a Grant to the National Center for Missing & Exploited Children.

GARMENDIA, M., GARITONANDIA, C., MARTÍNEZ, G. & CASADO, M.A. (2011). *Riesgos y seguridad en Internet. Los menores españo-*

les en el contexto europeo. Bilbao: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, EU Kids Online.

GIROUX, H.A. (1989). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

HINDUJA, S. & PATCHIN, J. (2010). *Cyberbullying. Identification, Prevention, and Response*. Cyberbullying Research Center. (www.cyberbullying.us/Cyberbullying_Identification_Prevention_Response_Fact_Sheet.pdf) (12-1-2012)

KIERKEGAARD, S. (2008). Cybering, Online Grooming and Ageplay. *Computer Law & Security Review*, 24(1), 41-55. (DOI: 10.1016/j.clsr.2007.11.004).

LAW, D.M., SHAPKA, J.D., HYMEL, S., OLSON, B.F. & WATERHOUSE, T. (2012). The Changing Face of Bullying: An Empirical Comparison between Traditional and Internet Bullying and Victimization. *Computers in Human Behavior*, 28(1), 226-232. (DOI: 10.1016/j.chb.2011.09.004).

LÉVY, P. (1997). *Collective Intelligence: Making's Emerging World in Cyberspace*. Plenum Trade: New York, USA.

LIVINGSTONE, S., HADDON, L., GÖRZIG, A. & ÓLAFSSON, K. (2011). *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children. Full findings*. LSE, London: EU Kids Online.

LIVINGSTONE, S. & HELSPER, E. (2010). *Balancing Opportunities and Risks in Teenagers' Use of the Internet: The Role of Online Skills and Internet Self-efficacy*. *New Media & Society*, 12(2), 309-329. (DOI: 10.1177/1461444809342697).

LOBE, B., LIVINGSTONE, S., ÓLAFSSON, K. & VODEB, H. (2011). *Cross-national Comparison of Risks and Safety on the Internet. Initial Analysis from the EU Kids Online Survey of European Children*. London: EU Kids Online, LSE.

MCALINDEN, A. (2006). Setting 'em up: Personal, Familial and Institutional Grooming in the Sexual Abuse of Children. *Social & Legal Studies*, 15(3), 339-362. (DOI: 10.1177/0964663906066613).

OLIVER, E., SOLER, M. & FLECHA, R. (2009). Opening schools to all (women): Efforts to Overcome Gender Violence in Spain. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 207-218. (DOI: 10.1080/01425690802700313).

PÉREZ-TORNERO, J. & VARIS, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscow: UNESCO. Institute for Information Technologies in Education.

RYAN, T., KARIUKI, M. & YILMAZ, H. (2011). A Comparative Analysis of Cyberbullying Perceptions of Preservice Educators: Canada and Turkey. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 1-12.

DIRECTIVE OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL (2004). Combating the Sexual Abuse and Sexual Exploitation of Children and Child Pornography, and Replacing Council Framework Decision 2004/68/JHA (2011).

UNICEF INNOCENTI RESEARCH CENTRE (Ed.) (2011). *Child Safety Online. Global Challenges and Strategies*. Florence: UNICEF.

VALLS, R., PUIGVERT, L. & DUQUE, E. (2008). Gender Violence among Teenagers - Socialization and Prevention. *Violence Against Women*, 14(7), 759-785. (DOI: 10.1177/1077801208320365).

WILSON, C., GRIZZLE, A., TUAZON, R., AKYEMPOUNG, K. & CHEUNG, C.K. (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO.

WOLAK, J., FINKELHOR, D., MITCHELL, K.J. & YBARRA, M.L. (2008). Online 'Predators' and their Victims: Myths, Realities, and Implications for Prevention and Treatment. *American Psychologist*, 63(2), 111.

● Sherri H. Culver y Thomas Jacobson
Filadelfia, Pennsylvania (EEUU)

Recibido: 16-02-2012 / Revisado: 25-03-2012
Aceptado: 28-03-2012 / Publicado: 01-10-2012

DOI: 10.3916/C39-2012-02-07

Alfabetización mediática como método para fomentar la participación cívica

Media Literacy and Its Use as a Method to Encourage Civic Engagement

RESUMEN

Los cambios en la tecnología han posibilitado un nuevo tipo de ciudadanía participativa; los ciudadanos utilizan blogs, correos, tweets, principalmente para crear e interactuar con otros. Este artículo explora la intersección de los medios de comunicación y la alfabetización mediática y su relación con la participación ciudadana, mediante el análisis de tres programas específicos que se llevan a cabo en Estados Unidos. Estos proyectos son «Voces para los niños» (Powerful Voices for Kids), «Academia de Salzburgo en Comunicación y Cambio Social» (The Salzburg Academy on Media and Social Change) y «Educando a jóvenes en Red como ciudadanos globales, alfabetizados mediáticamente en la era digital» (Cultivating the NetGeneration of Youth as Global Citizens and Media Literate Leaders in a Digital Age). En ellos educadores y alumnos de escuelas de Estados Unidos y África tienen encuentros virtuales y presenciales para explorar métodos colaborativos, utilizando los medios para construir puentes de entendimiento. A través del análisis de cada programa y las entrevistas personales con algunos de sus directores, se presentan métodos que consiguen un buen desarrollo de proyectos de alfabetización mediática focalizados en la participación democrática, incluyendo, a su vez, la necesidad de crear actividades que reflejen el respeto hacia el interés de los estudiantes en la cultura popular, la voluntad de los educadores para superar los prejuicios sobre su falta de interés en temas de actualidad, el reconocimiento de la tecnología como un medio y no como un fin en sí misma, y la utilización de un equipo de apoyo para el profesorado.

ABSTRACT

Changes in technology have opened up a new kind of participatory citizenry; one in which engaged citizens' blog, post, tweet, upload, create, and otherwise interact with others online. This paper explores the intersection of media and information literacy with civic participation by examining three specific programs operating in the United States. These projects include «Powerful Voices for Kids», «The Salzburg Academy on Media and Social Change»; and «Cultivating the NetGeneration of Youth as Global Citizens and Media Literate Leaders in a Digital Age», in which educators and students at schools in the USA and Africa meet virtually and physically to explore collaborative methods that use media to build bridges of understanding. Through analysis of each program's practices and personal interviews with the program director, consistent methods for developing a strong media and information literacy program with a focus on democratic participation are revealed. These include a need for programs to reflect a respect for student interest in popular culture, willingness for program educators to put aside assumptions that students lack an interest in current events, recognition that technology use is a means to an end, not the ultimate goal, and the utilization of a support team for the instructors or educators.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Alfabetización mediática, alfabetización informacional, participación, democracia, compromiso cívico, cambio social, medios de comunicación juveniles.

Media literacy, information literacy, democracy, participation, civic engagement, social change, youth media.

◆ Sherri Hope Culver es Profesora Asistente en el Departamento de Radiodifusión, Telecomunicaciones y Medios en la Escuela de Comunicación y Teatro de la Universidad de Temple en Pennsylvania (EEUU) (shculver@temple.edu).

◆ Dr. Thomas Jacobson es Decano en la Escuela de Comunicación y Teatro de la Universidad de Temple en Pennsylvania (EEUU) (tj@temple.edu).

1. Introducción

¿Qué significa ser un ciudadano comprometido con su comunidad o con el mundo? ¿Es votar en unas elecciones locales o nacionales un signo de participación activa? ¿Los recientes cambios en tecnología crearon oportunidades y expectativas para un nuevo tipo de ciudadanía participativa en la que los ciudadanos comprometidos son los que bloguean, postean, «tweetean», publican, crean y de otra forma interactúan con otros on-line como prueba de su profundo compromiso con su comunidad o nación?

Los medios de comunicación representaron esta realidad emergente en 2011 con numerosas comunidades de individuos y países usuarios de los foros on-line y en debates sobre periodismo ciudadano y fotoperiodistas, en comunidades de blogueros que marcan agendas para el discurso cívico y eventualmente para la acción cívica. Desde la «Primavera Árabe», en varios países africanos hasta los movimientos «ocupa», comenzando por el de Wall Street en la ciudad de Nueva York, y más tarde en el resto del Mundo, los ciudadanos sintonizan con la portabilidad, la accesibilidad, la rapidez y la fuerza que ofrece el compromiso cívico global on-line. La cultura de la participación está «donde los miembros creen que sus contribuciones importan», según apunta Jenkins (2006) en su ponencia «Afrontando los desafíos de la cultura participativa» (*Confronting the Challenges of Participatory Culture*). Para los adultos, estos métodos de compromiso a menudo se entrecruzan con los paradigmas culturales en los cuales vivimos. ¿Cómo, entonces, la gente joven va a reforzar sus conocimientos reflexivos, las competencias analíticas necesarias para comprometerse como activos participantes cívicos, ya sea en su comunidad local o nacional?

«La interactividad es una propiedad de la tecnología, mientras la participación es una propiedad de la cultura. La cultura participativa está emergiendo como la cultura que absorbe y responde a la explosión de las nuevas tecnologías de medios que hacen posible para la media de los consumidores archivar, anotar, apropiarse, y volver a poner en circulación el contenido de los medios de comunicación mediante nuevas y poderosas vías. Un enfoque de la expansión del acceso a las nuevas tecnologías no nos lleva muy lejos si no fomentamos las habilidades y el conocimiento cultural necesario para implementar esas herramientas hacia nuestros propios fines» (Jenkins, 2006).

La gobernanza democrática requiere de ciudadanos informados y libres para expresar opiniones. Esta libertad se consagra en el desarrollo de documentos fundacionales de muchas naciones y también de orga-

nizaciones. Se encuentra en la Constitución de Estados Unidos, en la Primera Enmienda de la Carta de Derechos, también se expresa en el Artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada por las Naciones Unidas en 1948.

En las democracias occidentales una garantía para esta libertad se buscó antes a través de la prensa privada que del gobierno. Los autores de «Cuatro teorías para la prensa» identificaron cuatro posibles sistemas, cada uno con una diferente relación entre la prensa y el estado incluyendo la Teoría de la Responsabilidad Social y la Teoría Libertaria. Los propietarios privados fueron solo una de las maneras en que la «correcta» información se pudo compartir y crear a ciudadanos informados (Seibert, Petersen & Schramm, 1963).

La evolución de las modernas corporaciones de medios de comunicación ha mostrado que esta atención en las estructuras de los propietarios no refleja, de forma adecuada, las condiciones necesarias para comprometer a los ciudadanos en el diálogo. Las corporaciones modernas de medios de comunicación son administradas de manera privada pero no está claro que esas corporaciones provean siempre un canal por el cual los ciudadanos puedan expresarse lo suficiente. A menudo, los ciudadanos están más en posición de consumidores de noticias e información que expresando sus necesidades y puntos de vista como participantes activos. Por ello, debe activarse un debate verdadero. Los desacuerdos reales deben explicitarse y buscarse compromisos reales (Gutmann & Thompson, 1998). Esto es lo que hemos llamado la «teoría discursiva de la democracia».

Es de vital importancia un profundo debate entre los ciudadanos y sus necesidades específicas e intereses como ciudadanía activa. Este equilibrio entre teoría y práctica es el elemento esencial de lo que Paulo Freire llamaba «praxis» o acción informada. Freire (2007) cree que las acciones en educación tienen éxito cuando el profesor y el estudiante dialogan y debaten, ya que es mediante el diálogo, a veces difícil, cuando puede llevarse a cabo una verdadera alineación y acción. El concepto de «acción investigadora participativa», desarrollado en el trabajo de Freire, reconoce que el cambio social requiere de la participación de todos para reflexionar sobre un tema, y sobre todo para cambiarlo y mejorarlo (Wadsworth, 1998). A menudo estos debates tienen lugar en espacios públicos como plazas. Hoy, este tipo de participación tiene lugar de manera creciente en formato on-line a través de móviles y otras tecnologías fácilmente accesibles. Para los jóvenes estas interacciones a menudo se dan incluso en el aula o en ámbitos informales de la educación.

Henry Jenkins demanda desarrollar las habilidades y el conocimiento cultural necesario para fomentar estas herramientas; se refiere así a la necesidad de las instituciones educativas de responder a estos nuevos requerimientos de compromiso cívico, enseñando las habilidades necesarias en el aula. Las lecciones cívicas en los últimos cursos de primaria y en la secundaria muy a menudo utilizan un currículum basado en métodos anticuados de compromiso cívico. El Consejo Nacional para los Estudios Sociales señala que «en el siglo XXI, la participación en educación en medios de comunicación y educación cívica es inextricable» (Rheingold, 2008). Según el proyecto «Internet y la vida americana», del Pew Research Center, desde 2009, cerca del 93% de los adolescentes usa Internet, el 60% de los jóvenes, de entre 12-17 años, se conecta para obtener noticias e información sobre eventos de actualidad o política, y más del 70% usa una red social en Internet (Pew Internet and the American Life Project, 2011). Sin embargo, los centros de primaria y secundaria en Estados Unidos raramente integran los recursos on-line o las tecnologías en el aula como un método de compromiso cívico o ciudadanía activa.

Este trabajo reflexiona sobre tres programas que utilizan un currículum en medios de comunicación e información para comprometer a los estudiantes en conceptos como democracia y gobernanza, libertad de expresión, independencia editorial, y diversidad en los medios de comunicación. Estos conceptos enmarcan sus actividades, su currículum y sus resultados de aprendizaje. En cada caso, crear un compromiso ciudadano era la meta esencial, y la alfabetización mediática e informacional ha sido el puente usado para hacerlo posible.

Estos programas, en sintonía con el Currículum UNESCO sobre Alfabetización Mediática e Informacional para Profesores (<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>), específicamente el Módulo 1: Ciudadanía, Libertad de Expresión y de Información, Acceso a la Información, Discurso De-

mocrático y Aprendizaje Continuo y la Unidad 2 sobre Alfabetización Mediática e Informacional y Participación Cívica. Los objetivos de aprendizaje se centran en: 1) Entendimiento y descripción de funciones de medios de comunicación y otros proveedores de información como aquéllos relativos al acceso a la información y el conocimiento, autoexpresión y participación en procesos democráticos; y 2) Identificar las condiciones necesarias para otros proveedores de información que realizan esas funciones (Wilson & al., 2011).

«La interactividad es una propiedad de la tecnología, mientras la participación es una propiedad de la cultura. La cultura participativa está emergiendo como la cultura que absorbe y responde a la explosión de las nuevas tecnologías de medios que hacen posible para la media de los consumidores archivar, anotar, apropiarse, y volver a poner en circulación el contenido de los medios de comunicación mediante nuevas y poderosas vías. Un enfoque de la expansión del acceso a las nuevas tecnologías no nos lleva muy lejos si no fomentamos las habilidades y el conocimiento cultural necesario para implementar esas herramientas hacia nuestros propios fines» (Jenkins, 2006).

2. Resultados

2.1. Conexiones globales e intercambio en África

En el otoño de 2010 estudiantes de África y Estados Unidos comenzaron un proyecto de varios años de intercambio cultural titulado, «Educar a jóvenes en Red como ciudadanos globales, alfabetizados mediáticamente, en la era digital» (Cultivating the Net-Generation of Youth as Global Citizens and Media Literate Leaders in a Digital Age). Tres escuelas en África fueron emparejadas con tres de Estados Unidos: Sudáfrica con California, Uganda con Connecticut, y Zambia con Illinois. Además, alumnos y profesores de los seis centros, socios en el proyecto, se implicaron en «Conexión Global» (World Link) del Departamento de Relaciones Internacionales y Programas de Intercambio de los Estados Unidos (United

States State Department's Global Connections Exchange Program) (GCE), y «Generación Jóvenes en Red» (Net Generation of Youth) (NGY). En una entrevista personal, Ronnie Lowenstein, director del proyecto, señaló que éste fue un programa de intercambio virtual y presencial, en el que los estudiantes de bachillerato compartieron un «compromiso para fomentar la colaboración tecnológica con el objeto de construir puentes de entendimiento en un mundo cada vez más interconectado».

Los colegios implicados participaron en una investigación y un proyecto basado en el modelo del aprendizaje instruccional, promovido por la «Generación Jóvenes en Red» (NetGeneration of Youth), y en sintonía con el Currículo MIL de la UNESCO para profesores. A través del proyecto, educadores y estudiantes se comprometieron a interactuar virtualmente, usando tecnologías como Skype, la red social Ning y el software de conferencias Smart Bridgit, para una mayor fluidez de las conexiones on-line. Los educadores diseñaron así currículos para desarrollar la alfabetización tecnológica, así como habilidades en alfabetización mediática e informacional. A su vez, los estudiantes desarrollaron habilidades tecnológicas y exploraron el rol de los medios de comunicación interactivos en sus contextos y en el resto del mundo. Las unidades se centraron en la radio, la prensa, la televisión y los medios interactivos de sus propios países, así como de los colegios y países socios. El director del proyecto, el Dr. Ronnie Lowenstein, señala que «el proyecto ha sido diseñado para formar a los jóvenes, no solo como pensadores analíticos y consumidores críticos de los medios, sino también como líderes de los medios y productores creativos de los mismos, que puedan construir de forma efectiva mensajes multimedia para ser compartidos con otros jóvenes y los adultos de todo el mundo».

Cada colegio estableció un NGY Ambassador Club para contar con estudiantes y con un espacio para sus actividades. Se les pidió que se reunieran semanalmente para participar en discusiones sobre alfabetización mediática e informativa y en foros on-line. Poco a poco se establecieron vinculaciones más profundas con sus colegas de todo el mundo. Jane Nakasama, una adolescente africana, escribió en su blog en junio de 2011: «Todos estos mensajes que informan, entretienen y que nos venden todos los días... ¿Cómo los vemos, los consumimos con facilidad, los condenamos, los complementamos? Es también parte de nuestros deberes cuando somos creadores de blogs y mensajes en todas partes, pero ¿son nuestros objetivos fuentes, cursos... analizamos la multitud a la cual

le hacemos un llamado?». Este post muestra su habilidad para analizar noticias e informaciones que recibe de los medios, así como su propio estilo comunicativo, utilizando sus habilidades de pensamiento crítico, sobre el cómo y el por qué los medios hacen elecciones en cuanto al interés público, la rendición de cuentas, así como cuestionando la relevancia de las noticias. Como Lowenstein establece, «queremos que se comprometan a la vida cívica en un estado global».

Ciertamente, este tipo de programas globales entre diferentes partes del mundo han existido desde hace tiempo, si bien la diferencia ahora radica en el uso de la alfabetización mediática e informacional como eje. Lowenstein considera que la alfabetización mediática es el núcleo central del proyecto. «Las personas en el mundo están definidas por los medios y definen a su vez la forma de éstos en su cultura. Si no dirigimos las habilidades y los entendimientos para que nos ayuden a estar alfabetizados con los medios, no podemos comprometernos con los otros de manera efectiva. Es fundamental en los tiempos en que vivimos».

Todos los centros tuvieron su propuesta curricular y acceso a la intranet colaborativa on-line NING, pero la concreción e implementación del programa fue concretada por los equipos de educadores y estudiantes. Esta aproximación constructivista fue intencional para que cada centro pudiera desarrollar el programa ajustado a sus necesidades. Lowenstein actuó en algunas ocasiones como moderador en los debates virtuales, motivando a los estudiantes a ir más allá del simple intercambio de pensamientos locales, y demandándoles cuestiones para un análisis y pensamiento crítico más profundo. Les indicó que una situación particular podía impactar a los líderes de los medios del futuro. Seleccionando momentos específicos para animar a los estudiantes a considerar su papel global en el escenario mundial, Lowenstein fue capaz de mantener la misión del proyecto en la mente de los estudiantes y no solo ser percibida como una de las voces adultas que intervienen. En sintonía con los elementos esenciales de la Acción Investigadora Participativa ayudó a fomentar que el equipo, incluyendo educadores y estudiantes, recibieran tanta atención como los que lideraron el proyecto y los asesores profesionales. Los elementos esenciales del Currículo UNESCO de alfabetización mediática e informacional para profesores, en el módulo sobre ciudadanía, libertad de expresión y acceso a la información, se integraron en diferentes actividades. A los estudiantes se les pidió constantemente que reflexionaran acerca de su acceso a la información y sobre la forma de evaluar mejor la información que encontraban. A través del intercambio de

reportajes de interés entre países, los estudiantes fueron capaces de comparar noticias breves y fácilmente discernir cómo los nuevos medios dan forma al mensaje de manera diferenciada en función del autor. A menudo, las publicaciones en los blogs y los debates se centran en el impacto de la independencia editorial. El acceso a este debate sobre alfabetización mediática puede encontrarse en: <http://ngygce.ning.com/forum/categories/media-literacy-education/listForCategory>. La web del proyecto es: <https://sites.google.com/site/ngygceafica>.

2.2. Academia de Salzburgo en Comunicación y Cambio Social

Un aula está siempre limitada por cuatro paredes y una pizarra, pero también cualquier espacio puede convertirse en un espacio de aprendizaje, según la necesidad. Tal es el caso de la Academia de Salzburgo. Cada verano desde 2007, un pequeño grupo de estudiantes de bachillerato y profesores se encuentran en un castillo histórico en Austria para explorar y crear nuevos métodos de participación ciudadana mediante el uso de los medios de comunicación, un programa internacional para el diálogo y el entendimiento. La Academia introduce debates como: «¿cómo los estudiantes pueden ser ‘empoderados’ por la alfabetización mediática para ser ciudadanos globales más allá de las fronteras y divisiones?, ¿cómo los jóvenes pueden usar los medios para tener su propia voz?». Estudiantes y profesores de diez países del mundo asisten a la Academia durante tres semanas. Según las palabras del director Paul Mihailidis, los estudiantes se sienten atraídos a este proyecto por diferentes razones: un aprendizaje más allá de sus fronteras, su interés por los medios y su deseo de viajar al extranjero.

Los estudiantes saben que el tema central de la experiencia es la alfabetización mediática y participación cívica, pero no necesariamente conocen antes de llegar en qué van a trabajar. Para ayudar a este heterogéneo grupo de participantes, se les propusieron lecturas previas sobre alfabetización mediática y ciudadanía, así como recabar datos sobre sus países y el uso de los medios en todos los países participantes para obtener una instantánea global. Estos trabajos previos permitieron conocer datos sobre el uso personal de los medios y las tendencias en el uso social de los medios. Una vez que los participantes se reunieron, comenzó el aprendizaje vivencial. Las primeras discusiones se centraron en aspectos básicos de la alfabetización como las representaciones mediáticas.

Los debates y conversaciones fueron complejos. Los participantes a menudo llegan al programa con

creencias fuertemente arraigadas sobre los «otros» y cómo los medios pueden o no influir en sus puntos de vista. En la entrevista personal a Paul Mihailidis, director del programa, asegura que tratan de «hacerles entender que todo lo que se ve y no se ve, la experiencia vicarial, el conocimiento y la realidad son construidos por los medios. Queremos que se formen entendiendo este concepto y produciendo medios sin fronteras; producir medios que se extiendan más allá de sus puntos de vista para que los temas puedan ser discutidos más allá de las fronteras». El ambiente informal ayuda a fomentar la conversación libre y posibilita diferentes líneas de diálogo que podrían también llevarse a cabo en un aula ordinaria.

Para muchos estudiantes, ésta es su primera oportunidad para hacer preguntas sobre problemas mundiales con personas que han vivido un evento de actualidad y no solo como una noticia más en el informativo televisivo. Entender cómo una persona ve y siente una guerra aporta un vital y diferente punto de vista para los estudiantes que solo la conocen a través de reportajes en los medios. La convivencia en una residencia y el gran número de horas que los estudiantes pasan juntos ayuda a crear un entorno propicio para una discusión franca. Los estudiantes participan en una experiencia de reflexión personal en la cual exploran y cuestionan sus propios marcos culturales y consideran cómo los medios han determinado esos marcos.

A lo largo de estas semanas los estudiantes trabajan en equipo, con la colaboración de sus profesores, para la creación de módulos de aprendizaje en temas diversos como: el conflicto, la dieta mediática, la libertad de prensa... El curso concluyó con las presentaciones por parte de los estudiantes, incluyendo un resumen del tema, lecturas recomendadas, ejercicios, tareas y elementos multimedia. En la web de la Academia están disponibles estos elementos para educadores gratuitamente.

Los enfoques pedagógicos propuestos en el Currículum UNESCO AOC en participación cívica están integrados en los programas de la Academia, como los conceptos de verdad, interés público, noticias relevantes e independencia. Muchos debates de los estudiantes se centran en cómo conjugar la necesidad de la participación ciudadana con la crítica pública en los medios (en muchas ocasiones, por extensión, al gobierno) con el establecimiento de la privacidad. Algunos ejemplos de los módulos de aprendizaje se encuentran en: www.salzburg.umd.edu/salzburg/new/news/news.

El programa tiene su propio enfoque sobre la ciudadanía global y la alfabetización mediática. Convivir

y trabajar, aprender y jugar juntos... implica que los participantes deben comprometerse honestamente. Mihailidis afirma que «nada realmente reemplaza el tener un espacio físico donde la gente se vea forzada a bajar la guardia y comprometerse». Si los diálogos se vuelven menos respetuosos o tolerantes, se les pide a los estudiantes autorreflexionar sobre ellos mismos. Así se les dice: «Se os pide, al venir aquí, ser agentes de cambio, para exponer diferentes ideas. Si discutimos de forma problemática en este espacio libre, ¿qué pasará cuando volvamos a casa?, ¿podéis llegar a un punto en el cual poder discutir estos problemas con aquéllos que tienen una mirada diferente?».

También se desarrollaron programas independientes. Los estudiantes no solo están aprendiendo a usar tecnologías para contar historias o compartir información; aprenden a pensar de manera crítica sobre los medios. Sus reflexiones y los módulos de aprendizaje integran la esencia de los ejes de la alfabetización mediática sobre la autoría, el acceso, la propiedad y los valores. Valoran cómo la cultura tiene fuertes impactos en la propia interpretación de las noticias y cómo esta información impacta en las propias decisiones como ciudadanos comprometidos.

2.3. Voces para los niños (Powerful Voices for Kids)

Estos programas hasta el momento han analizado proyectos de alfabetización mediática e informacional para estudiantes universitarios y de secundaria. El objetivo del Laboratorio de Educación en Medios de la Universidad de Temple con el proyecto «Voces para los niños» (Powerful Voices for Kids) (PVK) era desarrollar un programa con un enfoque participativo y cívico en los jóvenes. Se centró en un público escolar, de niveles de primaria y de secundaria (de cinco a catorce años de edad) en una escuela urbana en Filadelfia (Pennsylvania, Estados Unidos). Los alumnos participantes se inscribieron en una escuela estival de recuperación matinal y en un programa juvenil suplementario sobre medios de comunicación ofrecido como una actividad optativa para la tarde. Según el director del programa, David Cooper Moore, durante una entrevista personal, el «Powerful Voices for Kids» fue desarrollado como actividad colaborativa entre universidad y escuela. Durante tres semanas participaron cerca de 150 alumnos: estudiantes universitarios, de postgrado y ex alumnos de la Universidad de Temple que actuaron como formadores, y alumnos de primaria y secundaria, matriculados en la Escuela Russell Byers Charter. Un rasgo singular de este programa destacó su capacidad para crear una interesante expe-

riencia académica, no solo para los chicos, sino también para los estudiantes-profesores, y las propias escuelas. El objetivo era «fortalecer la capacidad de los chicos para pensar por sí mismos, comunicarse de manera efectiva, usando el lenguaje y las herramientas tecnológicas, y utilizar sus 'poderosas' voces para mejorar la calidad de vida de sus familias, sus escuelas, sus comunidades y el mundo» (<http://mediaeducationlab.com/our-partners-rbcs>).

En el primer día, los estudiantes fueron agrupados por edad en las aulas, atendidos por un educador: estudiante de grado, postgrado o ex-alumno. No solo los jóvenes estudiantes aprenden a analizar los medios de comunicación y a crear mensajes de los medios. Para muchos de los educadores, ésta era su primera experiencia en enseñanza formal. Otros habían ejercido anteriormente, aunque tenían una corta experiencia en la alfabetización mediática e informacional.

Como nota llamativa de la experiencia, no se contó con un plan de estudios preestablecido para los formadores. El tiempo de clase se utilizó, en parte, para conocer el interés de los niños sobre la cultura popular. Los profesores intentaron integrar estos temas en su programación de clase desde el enfoque de alfabetización mediática. Las sesiones del equipo formativo se basaban en intercambiar ideas y solucionar los problemas del día anterior. Las áreas temáticas y las actividades fueron variando conforme al interés de los chicos y la experiencia del educador. Así si uno tenía interés, por ejemplo, en la producción musical, desarrolló actividades musicales. El requisito básico era que los conceptos fundamentales de la alfabetización mediática se integraran en la programación de la clase. Osei Alleyne, un educador, enseñó a sus chicos el «remix musical». Juntos investigaron sobre la historia y los elementos de esta cultura musical y debatieron temas como derechos de autor y propiedad. Además, visitaron un estudio de grabación profesional para producir su propio remix con los clips del concierto de Eminem «Not Afraid» y Gypitan de «Hold You».

Pero las dinámicas no solo versaron sobre el aprendizaje de las tecnologías, también se ejercitaron en actividades de uso de la propia voz para ser ciudadanos comprometidos. Los primeros debates mostraron la preocupación de los jóvenes sobre la violencia en sus barrios. Su remix contenía un fuerte mensaje contrario a la violencia. La canción fue publicada en una web de acceso libre, compartida con los amigos, la familia y la comunidad en general.

Los chicos en otro aula expresaron su preocupación por la falta de viviendas, después de haber visto a varias personas sin hogar en su camino a la escuela.

Aprovechando el propio deseo de contar a los otros lo que habían observado, el educador les animó a crear un proyecto comunicativo sobre la falta de vivienda como tema, decidiendo escribir una canción sobre la gente sin hogar. El educador aprovechó sus motivaciones para ayudarles a entender la importancia de comprender múltiples puntos de vista al contar una historia, sobre todo cuando ésta se refiere a sectores de la población oprimidos o minoritarios. Como parte de la composición de la canción, los chicos entrevistaron a gente sin hogar de su municipio. La canción final recogió imágenes de los «sin techo» que se ven habitualmente en los medios de comunicación y se compararon con sus experiencias.

Otro educador centró su actividad sobre noticias recientes acerca de las «flash mobs», ayudando a los alumnos a hacer comparaciones entre las diversas opciones que un periodista contempla cuando recopila y edita noticias, con las alternativas de un desarrollador de videojuegos a la hora de diseñarlo. Mediante el uso del programa Scratch, los alumnos crearon su propio videojuego, usando el concepto de «flash mobs» como tema central. Aprendieron a evaluar mensajes de los medios a partir de evento local como ejemplo, y a reconocer el impacto que los mensajes tienen en la democracia y la gobernanza.

Moore señaló que «a pesar de la constante evolución del programa, en una semana algunos estudiantes ya mostraban una mayor comprensión de los conceptos básicos de la alfabetización mediática e informacional, consistente en la interacción entre esos conceptos y su impacto en el compromiso cívico y el discurso democrático». Comenzaron a entender cómo las imágenes e historias que se perpetúan en los medios de comunicación afectan a sus creencias y a las personas cercanas. Adquirieron habilidades de búsqueda y evaluación de las fuentes y entendieron mejor el papel que las noticias tienen a la hora de alentar o desalentar la participación ciudadana. Los jóvenes comenzaron a entender cómo una noticia podría afectarles personalmente, el impacto de una noticia mal construida, y las formas en que la información incompleta puede llevar

a la apatía ciudadana.

En las aulas, después de las clases, los chicos hicieron videos, crearon sencillos videojuegos, construyeron sus web, analizaron noticias, visitaron una emisora local de televisión, analizaron anuncios publicitarios, y participaron en debates sobre acontecimientos de actualidad. Experimentaron una pedagogía innovadora, que combina el juego y el aprendizaje del análisis de los medios con las actividades creativas de composición multimedia. A través de la lectura, visionado y audición de una variedad de textos propios de los

Las tecnologías han provocado una nueva comunicación más sencilla, accesible e instantánea entre las ciudades, entre los países y en el mundo. Para que esa comunicación sea efectiva son necesarias habilidades duales de alfabetización mediática e informacional, así como una conciencia de lo que significa ser un ciudadano responsable y comprometido. El mundo depende cada vez más de ambientes educativos, agendas formales e informales, que ayuden a los jóvenes a adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para expresar sus opiniones y participar en su propia gobernanza.

medios populares y tradicionales, aprendieron a pensar de manera abstracta sobre cuestiones como autoría, público, y finalidad en los diferentes medios de comunicación. Experimentaron también ser autores de diferentes tipos de producciones mediáticas, incluyendo videos, poesía, música, noticias, videojuegos, cómics... trabajando tanto a nivel individual como grupal.

3. Discusión

Estos tres programas demuestran que es posible implementar métodos significativos para desarrollar sólidos programas de alfabetización mediática e informacional, centrados en la participación democrática. Todos estos programas inciden en partir de los intereses de los alumnos en su cultura popular. Para los más jóvenes, conectar con esta cultura es la mejor estrate-

gia para atraer su atención, ya que la participación democrática parece aún un asunto distante de sus vidas.

Estas propuestas integran los intereses de los estudiantes en su programación didáctica. Así si el objetivo de un curso de ciudadanía y democracia es, en última instancia, la participación de los estudiantes, es vital que sus intereses y sus noticias de actualidad estén presentes en las programaciones didácticas. Todos estos programas descritos se realizaron partiendo de una actividad dialógica con los chicos sobre los diferentes temas, aumentando su participación. Los educadores, especialmente aquéllos preocupados por ciertos temas clave pueden intentar condicionar la dinámica de aula a sus agendas de actualidad, si bien se busca que una participación verdaderamente democrática genere que sean los estudiantes los que exploren por sí mismos los centros de interés. Los educadores han de hacer de puentes con la actualidad para generar interés en los alumnos. Para muchos jóvenes, la cultura popular es aquella donde ellos sienten que su voz es más escuchada. Ayudarlos a entender cómo usar esa voz de otra forma a través de los medios es necesariamente un aprendizaje exitoso.

Todos estos programas contaron con educadores conscientes de que los estudiantes estarían interesados en las noticias de actualidad, porque si éstos parten desde los intereses y preocupaciones de los estudiantes, los alumnos se comprometen de manera entusiasta. Usaron, a su vez, la tecnología como el medio para alcanzar un fin, no como último objetivo. En cada programa, los estudiantes aprendieron sobre tecnologías y cómo usarlas, siempre al servicio de un objetivo superior, el de ayudar a los estudiantes a convertirse en participantes cívicos más activos. Así aprendieron a utilizar tecnologías concretas, con las que contar su historia sobre temas concretos que afectasen a su comunidad o al mundo.

Estos proyectos contaron con equipos de apoyo para los educadores, a veces, integrados por colegas sin experiencia en alfabetización mediática o en participación democrática o en actividades específicas. No resultó relevante que el equipo fuera experimentado en un área particular, sino más bien a que se reunieran de forma sistemática para discutir sobre ideas, desafíos y resultados, y sobre todo que tuvieran la voluntad de experimentar. Existen en la actualidad numerosos programas que se están desarrollando en Estados Unidos, centrados en la relación entre alfabetización mediática y el compromiso cívico. Prime Movers (www.primemoversmedia.org), Center for News Literacy (www.centerfornewsliteracy.org) y Project Look Sharp (www.projectlooksharp.org) son solo algunos de estos programas.

Las tecnologías han provocado una nueva comunicación más sencilla, accesible e instantánea entre las ciudades, entre los países y en el mundo. Para que esa comunicación sea efectiva son necesarias habilidades duales de alfabetización mediática e informacional, así como una conciencia de lo que significa ser un ciudadano responsable y comprometido. El mundo depende cada vez más de ambientes educativos, agendas formales e informales, que ayuden a los jóvenes a adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para expresar sus opiniones y participar en su propia gobernanza.

Las tecnologías han provocado una nueva comunicación más sencilla, accesible e instantánea entre las ciudades, entre los países y en el mundo. Para que esa comunicación sea efectiva son necesarias habilidades duales de alfabetización mediática e informacional, así como una conciencia de lo que significa ser un ciudadano responsable y comprometido. El mundo depende cada vez más de ambientes educativos, agendas formales e informales, que ayuden a los jóvenes a adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para expresar sus opiniones y participar en su propia gobernanza.

Referencias

- FREIRE, P. (1968). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- GUTMANN, A. & THOMPSON, D. (1998). *Democracy and Disagreement*. Belknap Press of Harvard University Press.
- HABERMAS, J. (1998). *Between Facts and Norms. Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Boston: The MIT Press.
- JACOBSON, T. & SERVAES, J. (Eds.) (1999). *Theoretical Approaches to Participatory Communication*. Cresskill, NJ: The Hampton Press.
- JENKINS, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education in the Twenty-first Century*, web December 19, 2011. (www.henryjenkins.org/2006/10/confronting_the_challenges_of.html) (01-02-2012).
- MEDIA EDUCATION LAB (Ed.) (2001). *Web December 20, 2011* (<http://mediaeducationlab.com/our-partners-rbcs>) (01-02-2012).
- PEW INTERNET AND THE AMERICAN LIFE PROJECT (Ed.) (2011). *Web December 19, 2011* (<http://pewinternet.org/Static-Pages/-Trend-Data-for-Teens/Online-Activites-Total.aspx>) (01-02-2012).
- RHEINGOLD, H. (2008). Using Participatory Media and Public Voice to Encourage Civic Engagement. In W. LANCE BENNETT (Ed.), *Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth* (pp.97-118). Cambridge, MA: The MIT Press.
- SEIBERT F., PETERSEN T. & SCHRAMM, W. (1963). *Four Theories of the Press: The Authoritarian, Libertarian, Social Responsibility and Soviet Communist Concepts of What the Press Should Be and Do*. University of Illinois Press.
- THE COMMISSION ON FREEDOM OF THE PRESS (1947). *A Free and Responsible Press, the report of the Commission on Freedom of the Press*. Chicago: University of Chicago Press.
- TUFTE, T. & MEFALOPULOS, P. (2009). *Participatory Communication: A Practical Guide*. Worldbank Working Paper, 170. Washington DC: The World Bank.
- WADSWORTH, Y. (1998). What is Participatory Action Research? *Action Research International, Paper 2*. Web December 19, 2011 (www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/p-ywadsworth98.html) (01-02-2012).
- WILSON, C., GRIZZLE, A., TUAZON, R., AKYEMONG, K. & CHEUNG, C.K. (2011). *Media and Information Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO.

● Vítor Reia-Baptista
Faro (Portugal)

DOI: 10.3916/C39-2012-02-08

La alfabetización fílmica: apropiaciones mediáticas con ejemplos de cine europeo

Film Literacy: Media Appropriations with Examples from
the European Film Context

RESUMEN

El creciente desarrollo de nuevos materiales multimedia como apoyo al lenguaje fílmico ha promovido y generado algunos interrogantes y problemas en torno a la necesaria alfabetización global, así como nuevas perspectivas en la formación de los docentes. Así han surgido nuevos interrogantes sobre el currículum en medios: ¿cómo sintonizar la formación específica de los docentes con la dinámica diaria de los diversos medios de comunicación en contextos culturales diversos, con el objeto de aproximar los problemas globales a un lenguaje cinematográfico común, poseedor de apropiaciones cívicas y curriculares contemporáneas? El Currículum MIL de la UNESCO (Media and Information Literacy), destinado a la formación del profesorado, sitúa la alfabetización mediática e informacional en el centro del aprendizaje a lo largo de toda la vida, así como en la adquisición de las competencias cívicas necesarias desde una perspectiva universal. Este trabajo plantea el análisis de algunos estudios de caso europeos para comprender las actuales interrelaciones entre los mensajes multimedia predominantes, sus canales de comunicación y las redes sociales, teniendo muy presente la importancia de la conservación de la memoria colectiva de sonidos, imágenes... como patrimonio cultural conectada con las diversas culturas del mundo, y sabiendo que estos procesos jamás ocurren geográfica y socialmente aislados. En esta propuesta se avanza un posible modelo interdisciplinario e intercultural para una alfabetización fílmica global, partiendo de estudios fílmicos de casos europeos, seleccionados de las aportaciones de «Comunicar, 35».

ABSTRACT

The increasing development of new multimedia materials as supporting vehicles of film languages has raised some global literacy questions and problems within teacher training. These new literacy problems pose a specific curricular question: How shall different media, social and cultural contexts approach the specific training of teachers (and, in fact, media makers) in order to address those global problems of a common film language with the corresponding civic and curricular appropriations? The UNESCO MIL Curriculum for Teachers places media and information literacy at the core of lifelong learning for the acquisition of necessary civic competences within a universal perspective. A review of some European case studies helps us to understand some of the most contemporary interrelations between the predominant multimedia messages and their communication channels and social networks, taking account of the preservation of the collective memory of sounds and images as a form of cultural heritage connected to the audiovisual cultures of the world at large, since these processes never occur in geographical or cultural isolation. The aim of this article is to present the context of a possible inter-disciplinary and inter-cultural approach to a global film literacy process, taking some interesting European case studies that appeared in «Comunicar, 35» as a starting point.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Lenguaje fílmico, alfabetización mediática, apropiaciones cívicas, memoria colectiva europea audiovisual, cultura de cine, nuevos medios.
Film languages, media literacy, civic appropriations, European collective audiovisual memory, film culture, new media.

◆ Dr. Vítor Reia-Baptista es Profesor Coordinador de la Escuela Superior de Educación y Comunicación (ESEC) de la Universidad de Algarve y Director del Departamento de Comunicación, Artes y Diseño de la Universidad de Algarve (Portugal) (vreja@ualg.pt).

1. Introducción

El Currículo MIL de la UNESCO para docentes sitúa claramente, como lo hacía ya la Declaración de Alejandría de 2005, a la Alfabetización Mediática e Informacional en el centro del aprendizaje permanente como una forma de adquirir competencias que «doten a los ciudadanos con las habilidades de pensamiento crítico que les permitan exigir servicios de alta calidad a los medios de comunicación y otros proveedores de información. En conjunto, fomentan un entorno propicio en el que los medios de comunicación y otros proveedores de información puedan proporcionar servicios de calidad» (UNESCO, 2011: 16). En consecuencia, el Currículo MIL de la UNESCO señala algunos aspectos de los principales enfoques pedagógicos como estrategias centrales o pautas para el uso de los medios, entre ellos el análisis textual y contextual de los distintos objetos multimedia, como los filmes (UNESCO, 2011: 37).

Teniendo en cuenta estas pautas es necesario reflexionar sobre la imprescindible formación de los profesores para adquirir las competencias necesarias con miras a desarrollar dichos enfoques.

El creciente desarrollo de materiales multimedia como vehículos de apoyo al lenguaje fílmico ha generado nuevas preguntas y problemas en los estudios mediáticos y en los diferentes enfoques pedagógicos. Uno de los problemas más importantes que han sido enunciados en estos nuevos contextos es el que cuestiona los límites de dichos vehículos frente a las obras originales. Es decir, hasta qué punto nos encontramos aún en la presencia de una obra cinematográfica determinada, cuando ésta es proyectada, ya no en una gran pantalla desde un rollo de celuloide (que, por lo general, solía ser la forma de presentación para la que fue concebida), sino en una pequeña pantalla de televisión u ordenador desde un archivo, un disco DVD o disco láser, y controlada a través de secuencias de comandos de ordenador, cada uno de los cuales implica diferentes efectos pedagógicos.

Este problema no es totalmente nuevo y lo podemos reconocer ya en discusiones previas sobre las diferencias entre el cine y la televisión, o entre el cine y el vídeo con fines educativos. Sin embargo, hay algunos aspectos nuevos que le dan un carácter más pluridimensional al problema al hablar de un contexto de red multimediática. El abordar algunos de esos aspectos es un esfuerzo por contribuir a la reflexión global sobre el creciente desarrollo de las TIC multimedia, su verdadera naturaleza y su valor pedagógico en la búsqueda de un mayor grado de alfabetización mediática y cinematográfica.

2. De la imagen en movimiento a la mente moviéndose en el tiempo

Desde los inicios de la historia del cine, los amantes de las películas de todo tipo, y especialmente los industriales y otros empresarios, han sido más bien optimistas sobre las posibilidades de utilizar películas en entornos educativos. Por ejemplo, se dice que en los tempranos años veinte, Thomas Edison dijo, de acuerdo con Larry Cuban (1986: 9): «Creo que las películas están destinadas a revolucionar nuestro sistema educativo y en pocos años más sustituirán, en gran medida, si no totalmente, la utilización de los libros de texto».

Como sabemos, esto no sucedió exactamente así. Sin embargo, a pesar del fracaso de la profecía, sí se han establecido muchos otros vínculos entre el cine y la educación en nuestros días, y creo que este proceso está lejos de haber concluido. Esas conexiones no siempre son lo suficientemente claras o tan bien conocidas ni en los medios ni en el campo educativo, cuyos agentes son generalmente, y de manera intuitiva, conscientes de la existencia de la influencia mutua, pero a menudo no actúan en consecuencia, al menos no de forma consciente, frente a esa presencia y sus implicaciones.

Algunas de esas dimensiones presentan un buen número de características muy específicas y casi palpables que tienen gran importancia en el proceso de comunicación global, y por lo tanto, en el proceso educativo en las sociedades modernas, de las que el cine, la televisión, el vídeo, los libros, los cuadros, los textos, los sonidos, los ordenadores, los discos y otros dispositivos mediáticos son parte integral. Investigar y estudiar este complejo cuerpo mediático es una tarea de gran importancia, en general, y de especial relevancia en lo que se refiere al cine y sus lenguajes.

De hecho, Edison no fue el único con una visión optimista respecto al desarrollo del campo, y podríamos pensar que al menos algunas de las conexiones estructurales más evidentes se habrían establecido normalmente entre los campos de la comunicación audiovisual y la educación. Hay, de hecho, muchos vínculos entre ambos campos, aunque no podemos decir, en general, que haya muchos vínculos institucionales estables entre las industrias de la comunicación de las diferentes naciones y sus sistemas educativos, a pesar de que pueden encontrarse algunas excepciones.

Viajando en el tiempo y la tecnología, desde la época de Edison hasta nuestra propia época, podríamos dirigir nuestra atención a otros empresarios o comerciantes de tecnología, y ver sus creencias, no solo respecto al cine como un medio pedagógico de gran

alcance, sino al multimedia como fenómeno global, en el que el cine tiene un papel creciente. John Sculley, un ex jefe de Apple Computer, escribió en su prólogo de «Learning with Interactive Multimedia»: «Imagine un aula con una ventana a todo el conocimiento del mundo. Imagínesse un profesor con la capacidad para dar vida a cualquier imagen, cualquier sonido, cualquier evento. Imagine a un estudiante con el poder de visitar cualquier lugar del mundo en cualquier momento de la historia. Imagine una pantalla que puede mostrar en colores vivos el funcionamiento interno de una célula, el nacimiento y muerte de las estrellas, los enfrentamientos de ejércitos y los triunfos del arte... Creo que todo esto sucederá no solo porque la gente tiene la capacidad de hacer que suceda, sino también porque la gente tiene una necesidad imperiosa de hacer que suceda» (Ambron & Hooper, 1990: 7). Es muy interesante observar que las diferencias entre ambas creencias en el poder pedagógico de los medios son casi inexistentes. Sin embargo, esto revela más de las intensas y constantes expectativas de la industria para penetrar en los mercados de la educación en los últimos años, que algunas perspectivas probadas por los distintos medios en diferentes contextos pedagógicos.

Sin embargo, tenemos que admitir que estas perspectivas son ahora mucho más realistas que nunca, gracias a los nuevos contextos tecnológicos multimedia. Esto significa que ya no podemos descartarlas como un montón de nuevas/viejas profecías basadas en los mejores deseos de la industria. De hecho, algunas de ellas ya están ocurriendo, YouTube es un buen ejemplo. Por lo tanto, tenemos que tratar con ellas, tratando de descubrir cuáles son las nuevas características de los medios, sus materiales, sus lenguajes y sus consecuencias reales, sobre todo desde un punto de vista pedagógico; sobre los procesos de comunicación que pueden ser desarrollados para diferentes públicos, aún si el público se trata de un receptor único en el momento, dentro de un contexto de educación formal o de cualquier otro posible contexto.

Algunos estudios comparativos de las diferentes

experiencias pedagógicas con materiales multimedia que se basan en el uso educativo de secuencias cinematográficas y sus condiciones de recepción brindan la oportunidad de observar algunas tendencias principales en relación con aspectos intertextuales más amplios, como la multitud de hechos cinematográficos e información hipertextual que suelen seguir a través de un determinado material fílmico multimedia, como materiales derivados y dispositivos. Esas tendencias fueron las siguientes:

El Currículum MIL de la UNESCO para docentes sitúa claramente, como lo hacía ya la Declaración de Alejandría de 2005, a la Alfabetización Mediática e Informativa en el centro del aprendizaje permanente como una forma de adquirir competencias que «doten a los ciudadanos con las habilidades de pensamiento crítico que les permitan exigir servicios de alta calidad a los medios de comunicación y otros proveedores de información. En conjunto, fomentan un entorno propicio en el que los medios de comunicación y otros proveedores de información puedan proporcionar servicios de calidad».

1) El material fílmico, sobre todo películas, en discos o en archivos, todavía se consideran, en general, materiales pedagógicos muy interesantes y atractivos.

2) El uso de materiales fílmicos es más eficaz cuando se registra en un soporte físico.

3) Los procesos pedagógicos relacionados son más estimulantes si los materiales fílmicos y la manipulación de software son estructuras interconectadas y compatibles.

4) La estructura fílmica de los materiales pedagógicos, sus lenguajes y sus sistemas narrativos parecen seguir siendo dispositivos interesantes y atractivos, especialmente si pueden conectarse entre sí o con otros dispositivos pedagógicos, como los comentarios hipertextuales de la película o cualquier otro elemento de alfabetización informativa y cinematográfica.

Estas tendencias pueden cambiar dependiendo de la naturaleza de los objetivos y expectativas de los

usuarios finales, pero en general podemos decir que reflejan algunas de las implicaciones pedagógicas más importantes resultado de las principales características estructurales de los materiales multimedia más comunes que utilizan los dispositivos fílmicos del lenguaje. Especialmente, muestran que las interconexiones entre los distintos niveles de realidad, ficción y realidad virtual parecen ser de una naturaleza más bien compleja asumiendo, en consecuencia, un sistema bastante complejo de los efectos pedagógicos.

A su vez, el uso del lenguaje fílmico dentro de un contexto multimedia refleja con particular nitidez algunos de los problemas que se producen en diferentes ambientes de usuarios multimedia, ya sean profesores,

Estamos obligados a profundizar en los medios, los canales, las tecnologías y el lenguaje que hemos desarrollado desde hace más de un siglo para añadir claridad a la creatividad colectiva y a las necesidades de la narración artística y documental que nos representa y que nos permite reflexionar sobre nuestra propia condición humana. Sin embargo, por extraño que parezca, las sociedades, las ciencias y las tecnologías dentro de las cuales se desarrollan estas narrativas también pueden perder la memoria.

estudiantes, u otros consumidores comunes de medios de comunicación ordinarios: el carácter hiperreal de los medios fílmicos; el sustancial grado de la mutación que distingue a la manipulación de estos medios a través de diferentes herramientas; la gran cantidad de información a disposición del usuario en cada cuadro, imagen, sonido o secuencia; la necesidad de cerrar o abrir las estructuras de los sistemas multimedia con el fin de establecer diferentes posibles modelos pedagógicos y formas de exploración.

Por lo tanto, el usuario de material multimedia fílmico siempre tiene, frente a estos fenómenos, la posibilidad de jugar diferentes roles en interacción con dichos materiales y es por eso que el usuario, profesor o estudiante, necesita de una formación específica y una adecuada alfabetización para desempeñar esos roles.

3. Películas como textos

Una de las funciones más importantes es el papel del receptor como decodificador del mensaje fílmico a través de los dispositivos específicos de los multimedia. Por lo general ya no se trata de un espectador abstracto tomado de la oscuridad colectiva de una sala de cine, ni es ya el manipulador único de un grabador de videocasete no inteligente con limitadas posibilidades de intervenir sobre la obra original.

El usuario/receptor del material fílmico multimedia es, en efecto, un lector de múltiples textos, pero su papel no solo será el de lector, como Umberto Eco (1979) nos lo ha presentado antes, creando significado a través de su capacidad mental de reconocimiento,

interpretación y asociación. Será un lector mucho más activo y, especialmente mucho más poderoso. Tan poderoso que, probablemente, no se limitará a la función de un lector y se convertirá, de hecho, en un nuevo creador con posibilidades casi ilimitadas para manipular la obra original, e incluso preservar su manipulación como una nueva obra para ser vista y estudiada, es decir, el usuario puede fácilmente convertirse en autor y creador.

Este fenómeno necesariamente implica, desde un punto de vista pedagógico, una amplia gama de complejos problemas de alfabetización: respecto

a los materiales y sus sistemas de lenguaje (hardware y software); respecto a las estrategias preestablecidas de trabajo para interactuar con los materiales y, sobre todo, respecto a las estructuras que combinan e integran todos esos elementos. En principio, podemos decir que una estructura abierta será siempre más eficaz, desde un punto de vista pedagógico, que una cerrada, a pesar de las muchas maneras en que una exploración del material fílmico cerrado puede ofrecer a sus usuarios, éstas siempre serán un número limitado, mientras que los patrones de consulta y posibilidades de manipulación de un material con estructura abierta, son de hecho, ilimitados. Este hecho, solo, implica una gran demanda de alfabetización fílmica y mediática.

Además de estos aspectos textuales y contextuales, hay, por supuesto, también problemas de carácter legal y derechos de autor que deben tratarse. El usua-

rio no debe olvidar nunca las consecuencias de la autoría de la obra original. A pesar de que no abordemos dichos problemas aquí, ya que desde un estricto punto de vista pedagógico no son relevantes en este contexto, estos aspectos deben ser tratados adecuadamente en otros contextos curriculares.

4. La cuestión de la interactividad

Algunas de las cuestiones principales relativas a las estrategias pedagógicas para abordar los diferentes materiales multimedia fílmicos presentan, por lo general, una palabra clave: interactividad. Pero la interactividad no significa exactamente lo mismo para todos los materiales y sus posibilidades de manipulación pueden ser muy diferentes de acuerdo con la estructura del material.

Una estructura más abierta por lo general ofrece un mayor grado de interactividad que una cerrada. En mi opinión y, de nuevo, desde el punto de vista pedagógico, solo se puede decir que un material multimedia interactivo comprende una estrategia interactiva cuando se ofrece una posibilidad real al usuario de actuar sobre la obra original, preservando sus resultados. Este procedimiento representa, en efecto, un amplio rango de nuevas posibilidades pedagógicas y aunque hay, en general, una carga bastante fuerte de didacticismo impregnando las estrategias más comunes de interactividad, esto podría tentarnos a predecir que el campo no está demasiado lejos de lograr una amplia línea de materiales adecuados a la mayoría de los diferentes objetivos pedagógicos. Pero, como quiera que sea, no podemos olvidar nunca que los objetivos individuales de los usuarios pueden ser muy diferentes en esencia, dependiendo del contexto de uso. El usuario podría solo desear entretenerse viendo una película y jugando con videojuegos, o puede tener algunos objetivos críticos, pedagógicos o estéticos.

Los autores y editores multimedia son, sin duda, conscientes de la posible existencia de todos los objetivos de los usuarios. Así, la certeza de su uso no dependerá solamente de los objetivos y estrategias de los materiales y de sus instituciones productoras, sino también, y en alto grado, más a menudo del papel que el usuario tenga, o al menos del papel que se le haga desempeñar. Sabemos, por el pasado reciente, que algunas películas de la televisión han sido diseñadas y producidas de acuerdo con patrones específicos de lenguaje que se adaptan bien a la forma que tiene la televisión para atrapar a determinada audiencia, por ejemplo, utilizando un gran número de primeros planos y secuencias redundantes muy fragmentadas y sincronizadas con algunas partituras musicales populares fácil-

mente identificables. Nosotros también sabemos que algunos ejemplos de películas se han proyectado en las denominadas salas de cine interactivo. Y la industria, naturalmente tratará de explorar todas las novedades tecnológicas y mediáticas, con el objetivo de captar un público más amplio. Pero, en general, cualquier película que se hizo en el pasado, o que se haga en el futuro, en un contexto de producción de cine normal, será: western, comedia, ciencia ficción, drama, película de terror, documental, etc. Cualquier género encaja fácilmente en atractivos paquetes multimedia, educativos o de entretenimiento puro, con diferentes objetivos y que implican diferentes estrategias de uso y por consiguiente con diferentes implicaciones pedagógicas, dirigidos a diferentes públicos. Corremos el riesgo, por supuesto, de encontrarnos jugando con videojuegos en lugar de ver el trabajo cinematográfico de alguno de los perfiles importantes de la historia del séptimo arte, pero esto dependerá del punto de vista del usuario que se acerque a ella y, por supuesto, dependerá de su grado de alfabetización cinematográfica.

Desde un punto de vista pedagógico, cualquier material fílmico multimedia puede convertirse en un material muy eficaz, a pesar de su evaluación compleja, ya que casi siempre es potencialmente muy didáctico, sin embargo seguirá siendo interesante siempre que conserve en su estructura mutante todos los mecanismos originales del lenguaje intactos, con el fin de seguir ofreciendo a su público la posibilidad de una experiencia perceptiva dramática y emocionante, no importa qué tipo de estrategia interactiva elija el público.

El principal problema será saber cómo preparar a los maestros con las habilidades suficientes para poder abordar, de una manera pedagógicamente eficaz, las complejas realidades y las realidades virtuales que se han enunciado antes.

5. ¿Necesitamos la Educación en Medios para lograr la alfabetización mediática?

Es un hecho que la mayoría de las veces, podemos llegar a ser alfabetizados mediáticamente solo con estar expuestos a los medios de comunicación, sin ningún tipo de proceso formal educativo mediático, ya que todos los procesos de exposición a los medios contienen algún tipo de pedagogía que forma y se ajusta a los usuarios de dichos medios (emisores y receptores) de muchas maneras, desarrollando los mecanismos de producción, lectura, interpretación y reproducción, y de los cuales, los emisores y los receptores muchas veces simplemente no son conscientes. Cuando esto sucede (y sucede muy a menudo) los usuarios

de los medios pueden ser funcionalmente competentes mediáticamente en algún grado, pero están, sin embargo, alienados de muchas maneras respecto a los procesos pedagógicos que tienen lugar en sus esferas mediáticas públicas y privadas. Por ello, algunos procesos educativos mediáticos pueden ser importantes para lograr mejores resultados de alfabetización, tanto para los lectores como para los responsables de los medios de comunicación.

Bajo esta premisa un grupo de investigadores independientes y expertos de diferentes países e instituciones unieron esfuerzos en un intento de producir una especie de enfoque común de la alfabetización mediática, que se convirtió en lo que se conoce como la «Carta Europea para la Alfabetización Mediática», y que fue, de hecho, una declaración pública de compromiso en cuanto a algunos factores esenciales de alfabetización mediática como: «Aumentar la comprensión y la conciencia pública de la alfabetización respecto a los medios de comunicación, información y de expresión; abogar por la importancia de la alfabetización mediática en el desarrollo de la política educativa, cultural, política, social y económica; apoyar el principio de que todos los ciudadanos de cualquier edad deben tener la oportunidad, tanto en la educación formal como en la informal, de desarrollar las habilidades y conocimientos necesarios para aumentar su disfrute, comprensión y exploración de los medios de comunicación» (www.euromedialiteracy.eu/about.php).

Llegados a este punto, significa que tendremos que desarrollar estrategias formales y no formales de educación mediática para los entornos escolares, para los entornos de los padres y, necesariamente, para entornos profesionales de los medios de comunicación. Sabemos que las industrias mediáticas suelen estar casi completamente cerradas a los enfoques pedagógicos, lo cual significa que tendremos que concentrar nuestros esfuerzos en los ámbitos de la formación académica mediática, es decir, en universidades y otros centros de formación. Dentro de esta perspectiva, además del periodismo, los otros campos de gran importancia para abordar desde la educación y alfabetización en medios son el cine, los videojuegos, la música, la publicidad y, debido a que todos tienden a converger, Internet. Algunos de estos aspectos se plantearon ya en anteriores contextos, en un intento de desarrollar una reflexión y discusión acerca de su naturaleza: «Internet es en realidad la mayor base de datos que provee información a los individuos en la vida cotidiana, y también a instituciones y servicios.

Entre los usuarios podemos contar a alumnos y profesores, pero también medios de comunicación y

formadores de opinión, así como proveedores de información, incluyendo periodistas. Cuando se utiliza esencialmente como un canal de comunicación para mensajes electrónicos, la web contiene una serie de información útil, presentada por individuos, instituciones, gobiernos, asociaciones y todo tipo de organizaciones comerciales y no comerciales. Pero ¿quiénes son los guardianes de ese flujo electrónico? ¿Quiénes delinear los principales flujos de la agenda global? ¿Cómo y dónde están las líneas editoriales más poderosas? Más allá de la difusión ilimitada e instantánea de datos, Internet ha desarrollado nuevas formas de vida cultural, económica y social. Este desarrollo está relacionado con los instrumentos de comunicación y con el acceso a las industrias de la comunicación y la información; es evidente en la política, la educación, el comercio, y en muchos otros campos de carácter público y privado. Todas estas áreas contribuyen al rápido cambio de nuestros paradigmas tradicionales del espacio público y no sabemos aún si nuestra posición como actores individuales y sociales está cambiando tan rápidamente y tal vez aún no somos completamente conscientes de las implicaciones de tales cambios. La amenaza potencial de la alienación generalizada en los nuevos entornos de exposición a los medios no deben ser tomados a la ligera» (Reia, 2006: 123-134).

6. ¿Necesitamos los conocimientos cinematográficos?

El cine es probablemente el más ecléctico y sincrético de todos los medios de comunicación y tiene un increíble poder de atracción que se replica en todos los otros medios de comunicación a través del uso del lenguaje cinematográfico en todo tipo de contextos: vídeos musicales para promocionar música, imágenes reales para mejorar los videojuegos; géneros cinematográficos y estrellas de cine para alcanzar los objetivos de la publicidad, inserciones y extractos de películas de todo tipo en «YouTube», «Facebook», «Myspace» y millones de otros sitios web en Internet.

El cine, en sus múltiples formas, se convirtió en el vehículo más común de estos nuevos entornos de exposición a los medios, convirtiéndose así en uno de los instrumentos más importantes para una alfabetización mediática multidimensional y multicultural entre los usuarios de diferentes medios de comunicación, consumidores, productores y «prosumidores» de todas las edades, niveles sociales y culturales. A pesar de los diferentes niveles de alfabetización mediática, su naturaleza o su falta puede mostrar diferencias y similitudes, de acuerdo con los contextos locales y globales en los que se han desarrollado y practicado: «las apropia-

ciones y los patrones de uso de estas tecnologías de comunicación son en muchos aspectos bastante específicos, así que uno de los principales riesgos, en un contexto de alfabetización mediática, es la generalización de los patrones comunes de apropiación.

Sin embargo, generalmente seguimos actuando ante los efectos culturales de los medios considerándolos con frecuencia ambivalentes: la televisión todavía es vista tanto educativa y como una droga, los teléfonos móviles son percibidos como una molestia y como un salvavidas; los juegos de ordenador son vistos como instrumentos de aprendizaje y como una pérdida de tiempo adictiva y las películas, desde sus inicios mismos, han sido vistas como el séptimo arte y como un medio de gran poder educativo, pero también como un medio con grandes dosis de escapismo» (Reia, 2008 : 155-165).

La urgencia de abordar el cine, sus lenguajes y apropiaciones como el principal vehículo de alfabetización mediática, también tiene que ver con la enorme importancia de este medio en la construcción de nuestra memoria colectiva. La riqueza y diversidad de los lenguajes cinematográficos, técnicas y tecnologías del cine son vistos como instrumentos de gran importancia, desde las primitivas películas de Lumière y Méliès hasta las inserciones virtuales más sofisticadas en YouTube. Su papel como vehículo de la narratología artística y documental, y como factor de una alfabetización fílmica, adquiere una importancia absolutamente incuestionable en cualquier sociedad que se llame a sí misma sociedad del conocimiento y de la información como contribución constructiva a nuestra memoria colectiva y cultural.

Teniendo esto en cuenta, especialmente en el nuevo contexto de las políticas de los medios de comunicación que se espera se desarrollen en todo el mundo y, consecuentemente, algunos nuevos enfoques de alfabetización mediática y cinematográfica, era una tarea de gran importancia producir el dossier temático de «Comunicar, 35», «Film Languages in the European Collective Memory» (Reia, 2010). Vamos a ver cómo su contenido nos puede ayudar a establecer algunos vínculos con las estrategias globales de alfabetización mediática necesarias que deben tenerse en cuenta, especialmente en lo que se refiere a la formación de pro-

fesores con el fin de poder enfrentarse a los múltiples desafíos de la alfabetización audiovisual y fílmica.

7. Cinco casos de la alfabetización en «Comunicar»

Parafraseando la película de Bob Rafelson (1970), uno siempre debe encontrar algunas «piezas fáciles» para juntar nuestras capacidades, nuestras historias culturales y nuestros recuerdos. Ese fue el desafío asumido por los autores de «Comunicar 35»: reunir los diferentes enfoques de alfabetización fílmica en un

El cine, en sus múltiples formas, se convirtió en el vehículo más común de estos nuevos entornos de exposición a los medios, convirtiéndose así en uno de los instrumentos más importantes para una alfabetización mediática multidimensional y multicultural entre los usuarios de diferentes medios de comunicación, consumidores, productores y «prosumidores» de todas las edades, niveles sociales y culturales.

intento de construir algunos puentes culturales entre distintas generaciones, movimientos y apropiaciones respecto a la memoria colectiva del cine europeo, que se presenta aquí como un caso de estudio y un ejemplo de muchos otros posibles enfoques de alfabetización cinematográfica.

La conservación de la memoria colectiva de los sonidos y las imágenes como un patrimonio cultural europeo significa el reconocimiento de los diversos contextos evolutivos de la comunicación audiovisual en Europa, así como de sus relaciones con las culturas del mundo en general, ya que estos procesos nunca se producen en el aislamiento geográfico o cultural. El lenguaje cinematográfico tiene un papel vital en estos procesos de la evolución comunicativa y educativa como un vehículo de comunicación y educación colectiva, es decir, como un factor para un aprendizaje en profundidad de los campos más variados del conocimiento humano, es decir, como alfabetización múltiple, incluidos los medios y los conocimientos cinematográficos.

También es importante examinar la evolución de las dimensiones pedagógicas de la comunicación

audiovisual en general y de la educación cinematográfica en particular como el verdadero punto de partida para un repositorio cultural completo que no podemos descuidar o ignorar, de lo contrario corremos el riesgo de dejar en el olvido algunas de las más importantes huellas de nuestra identidad cultural europea que, por su naturaleza, son a menudo tan frágiles.

Por tanto, estamos obligados a profundizar en los medios, los canales, las tecnologías y el lenguaje que hemos desarrollado desde hace más de un siglo para añadir claridad a la creatividad colectiva y a las necesidades de la narración artística y documental que nos representa y que nos permite reflexionar sobre nuestra propia condición humana. Sin embargo, por extraño que parezca, las sociedades, las ciencias y las tecnologías dentro de las cuales se desarrollan estas narrativas también pueden perder la memoria, al igual que nosotros; como individuos somos olvidadizos o nos hacemos viejos y no somos capaces de regenerar los mecanismos de hetero-reconocimiento, e incluso a veces ni de auto-reconocimiento, o no podemos distanciarnos lo suficiente de nuestro conocimiento y relatos predominantes para tener una perspectiva más holística, universal y reflexiva. No es porque los artistas, científicos o pedagogos, al igual que otros seres humanos, tengan una «corta memoria», sino porque las artes, las ciencias y las tecnologías y sus lenguajes están cerrados y aislados dentro de sus propios espacios particulares y, algunas veces separados del conocimiento, de la aplicación e incluso de la difusión. Esto puede suceder en cualquier rama de las artes o las ciencias, aun cuando los principios fundamentales de sus lenguajes pertenecen a la educación o la comunicación, lo que en sí mismo es una enorme contradicción.

Así, los soportes tecnológicos y de comunicación de las grabaciones de la producción individual y colectiva de conocimiento se abstraen en su aparente autosuficiencia desde el punto de vista de la evolución de la comunicación, considerando el desarrollo tecnológico y lingüístico del siglo pasado, que ha demostrado ser bastante redundante, además de ser un agente reductor que ha conservado ineficientemente y erróneamente el conocimiento procedimental de la construcción y comunicación del aprendizaje científico y cultural. En consecuencia, estamos obligados a analizar los posibles riesgos de la pérdida de esta propiedad colectiva, que a menudo es muy insustancial y por esa razón más valiosa aún. Para ello, también debemos preservar, articular y sistematizar algunas de las principales características de los procesos de comunicación cultural como fenómeno de memorización y aprendizaje colectivo.

Como tantos científicos e investigadores han afirmado en los últimos años, en el ejercicio de su irreverencia científica e inquietud teórica, el científico casi nunca es capaz de dar un paso atrás y ver la ciencia en el espacio y el tiempo, de tal manera que pueda verla moverse, «y sin embargo se mueve». Y, como se dijo antes, el papel del cine y del lenguaje cinematográfico como vehículos de las narrativas artísticas y documentales, en una perspectiva integral y holística, adquiere una importancia absolutamente incuestionable como un factor de una auténtica alfabetización mediática y fílmica, como puede verse en estos cinco enfoques reunidos, entre otros, en el dossier temático de «Comunicar, 35» (Reia, 2010):

1) Cary Balzagette –exdirectora del Departamento de Educación Cinematográfica del British Film Institute (BFI) durante muchos años, y cuya autoridad intelectual es reconocida por muchos otros autores por el liderazgo del BFI en este campo– presenta los principales enfoques pedagógicos del lenguaje cinematográfico, especialmente en lo que llamamos pedagogía de cine, desarrollada dentro de las actividades más amplias del BFI, pionero de la perspectiva educacional de los medios como un proceso que dio lugar a un amplio interés en la alfabetización mediática y en particular, en la alfabetización cinematográfica. Su artículo «Analogue sunset, the educational role of the British Film Institute, 1979-2007» (Balzagette, 2010), traza las principales líneas de la actividad desarrollada por el BFI en este campo durante los últimos 25 años, sus continuos enfoques educativos demuestran claramente que el estudio de cine y de las películas es absolutamente esencial para la comprensión del mundo y el tiempo en que vivimos.

2) Michel Clarembaux –director del Centro Audiovisual (CAV) de Lieja, Bélgica– reflexiona sobre el tema «Educación cinematográfica: memoria y patrimonio» (Clarembaux, 2010), en el que se identifica a la educación cinematográfica, especialmente en estos tiempos de transición y migración a entornos digitales, como una necesidad urgente de construir una profunda alfabetización mediática, dado que la importancia del lenguaje cinematográfico no puede subestimarse en la tarea de desarrollar la capacidad de analizar los medios de comunicación contemporáneos, entre los que el cine destaca en sus diversas formas y soportes como el «supremo arte de la memoria», ya sea individual o colectiva. El autor también sugiere que podemos y debemos lograr una convergencia entre una especie de «pedagogía de la educación cinematográfica» y el deseo del público de preservar la memoria colectiva de un patrimonio cultural más amplio y variado,

señalando ejemplos concretos de películas y autores específicos para apoyar esta hipótesis, pero también para recordar la importancia de los cineclubes en este contexto.

3) Andrew Burn –profesor de Educación en Medios del London University’s Institute of Education– contribuye con su artículo, «Thrills in the dark: young people’s moving image cultures and media education» (Burn, 2010), en el que analiza el papel del lenguaje cinematográfico en esta época de transición entre medios de comunicación, canales y entornos culturales, teniendo las películas de terror como objeto de estudio. Toma el cine y los videojuegos como un ejemplo, y hace hincapié en la hibridación del género y la transmutación de las formas de interacción entre los jóvenes y los medios de comunicación, canales de películas y vídeos reales y virtuales; muestra cómo un amor particular por los géneros cinematográficos de horror y de desastres, no solo en Estados Unidos sino también en Europa, todavía persiste entre los jóvenes, cuya influencia se extiende a otras formas audiovisuales, géneros y productos; ante la desesperación y angustia de muchos profesores, quienes se inclinan más hacia la prohibición que hacia la complicada opción de estudiar y analizar estos amados objetos terroríficos que son tan atractivos para los jóvenes.

4) Miriam Tavares –profesora de Artes Visuales de la Universidad del Algarve– subraya en su artículo «Understanding cinema: the avant-gardes and the construction of film discourse» (Tavares, 2010) la gran importancia de las vanguardias históricas en la construcción del discurso cinematográfico y cómo fueron esenciales para que el cine fuera reconocido como una forma de arte, ofreciendo sus puntos de vista dentro de las encrucijadas de estos conceptos clave hacia una alfabetización fílmica renovada posible.

5) Enrique Martínez-Salanova –autor de «Creative Classroom of Cinema and Education» (Martínez-Salanova, 2010)– escribe acerca de los «Sistemas Educativos en la Heterodoxa Historia del Cine Europeo», que propone una red de análisis que vincule películas específicas con temas educativos tradicionalmente difíciles como la violencia, la exclusión, la marginación y la desatención.

8. Conclusiones

Aunque se han citado estos casos de estudio, dado el contexto cultural del cine europeo y las apropiaciones de la alfabetización cinematográfica europea, parece adecuado concluir, de acuerdo con el análisis general de la evolución de los diferentes paisajes de los medios de comunicación citados en el principio de es-

te texto, que estas reflexiones pueden tener en cuenta otros enfoques similares de alfabetización en otros lugares y dentro de otros contextos culturales, como los que se pueden desarrollar, junto con apropiaciones diferentes que pueden lograrse dentro del «UNESCO Media and Information Literacy Curriculum for Teachers», dado que para el cine y para el arte, sus diversos lenguajes y sus diferentes soportes tecnológicos tienen la capacidad de ayudarnos a preservar registros documentados de eventos y, simultáneamente, la capacidad de acercarse a todos aquellos acontecimientos y fenómenos globales que los rodean, en una forma inclusiva, holística y universal.

Referencias

- AMBRON, S. & HOOPER, K. (1990). *Learning with Interactive Multimedia*. Washington: Microsoft Press/Apple Computer.
- ANDREW, J.D. (1976). *The Major Film Theories, an Introduction*. Oxford: University Press.
- ARNHEIM, R. (1971). *Film as Art, 1933-1957*. Los Angeles: University of California Press.
- ASKEW, K. & WILK, R. (2002). *The Anthropology of Media: A Reader*. Massachusetts: Blackwell Publisher.
- BALÁZS, B. (1945). *Theory of the Film: Character and Growth of a New Art*. New York: Dover Publications.
- BAZALGETTE, C. (2010). Analogue Sunset. The Educational Role of the British Film Institute, 1979-2007. *Comunicar*, 35, 15-24. (DOI: 10.3916/C35-2010-02-01).
- BELTON, J. (1996). *Movies and Mass Culture*. London: Athlone Press.
- BISKIND, P. (1983). *Seeing is Believing*. New York: Bloomsbury.
- BORDWELL, D. (1996). *Post-Theory*. Madison: University of Wisconsin Press.
- BURCH, N. (1979). *To the Distant Observer*. London: Scolar Press.
- BURN, A. (2010). Thrills in the Dark: Young People’s Moving Image Cultures and Media Education. *Comunicar* 35, 33-42. (DOI: 10.3916/C35-2010-02-03).
- CARROLL, N. (1995). *Philosophy and Film*. New York: Routledge.
- CHAPMAN, J. (2005). *Comparative Media History*. Cambridge: Polity Press.
- CLAREMBAUX, M. (2010). Film Education: Memory and Heritage. *Comunicar*, 35, 25-32. (DOI: 10.3916/C35-2010-02-02).
- CUBAN, L. (1986). *Teachers and Machines*. New York: Teachers College Press.
- DELEUZE, G. (1983). *A Imagem-Movimento*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- ECCO, U. (1983). *The Role of the Reader*. London: Hutchinson & Co.
- FLORES, T.M. (2007). *Cinema e Experiência Moderna*. Coimbra: Editora Minerva.
- FINNEY, A. (1996). *The State of European Cinema*. London: Cassell.
- HAYWARD, S. (1996). *Key Concepts in Cinema Studies*. London: Routledge.
- LIPOVETSKY, G. & SERROY, J. (2007). *L’écran global*. Paris: Du Seuil.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (2010). Education in European Cinema and Society’s Exclusion of the Young. *Comunicar*, 35, 53-60. (DOI: 10.3916/C35-2010-02-05).
- MATTELARD, A. & NEVEU, E. (2003). *Introdução aos Cultural Studies*. Porto: Porto Editora.

- MODOOD, T. (2007). *Multiculturalism*. Cambridge: Polity Press.
- MORIN, E. (1972). *Les Stars*. Paris: Seuil.
- MONACO, J. (1981). *How to Read a Film*. New York: Oxford University Press.
- MUNT, S.R. (2000). *Cultural Studies and the Working Class*. London: Cassell.
- REIA, V. (2006). New Environments of Media Exposure. Internet and narrative structures: from Media Education to Media Pedagogy and Media Literacy. In U. CARLSSON (Ed.), *Regulation, Awareness, Empowerment*. Göteborg: Nordicom.
- REIA, V. (2008). Multidimensional and Multicultural Media Literacy. Social Challenges and Communicational Risks on the Edge between Cultural Heritage and Technological Development. In U. CARLSSON & S. TAYIE (Eds.), *Empowerment through Media Education*. Göteborg: Nordicom.
- REIA, V. (2010). Film Languages in the European Collective Memory. *Comunicar*, 35, 10-13. (DOI: 10.3916/C35-2010-02-00).
- STOREY, J. (1994). *Cultural Theory and Popular Culture*. London: Prentice Hall.
- TAVARES, M.E.N. (2010). Understanding Cinema: the Avant-gardes and the Construction of Film Discourse. *Comunicar*, 35, 43-51. (DOI: 10.3916/C35-2010-02-04).
- UNESCO (Ed.) (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO.

MEDIO VACÍO O MEDIO LLENO



Enrique Martínez-Salanova 2012 para Comunicar

● Sara Pereira, Manuel Pinto y Luis Pereira
Braga (Portugal)

DOI: 10.3916/C39-2012-02-09

Recursos para la alfabetización mediática: investigación y propuestas para niños

Resources for Media Literacy: Mediating the Research on Children and Media

RESUMEN

Mucho se ha investigado sobre la educación en medios, su importancia y objetivos. Más allá de las directivas, resoluciones o recomendaciones, la investigación en esta área ha permitido profundizar y solidificar sus fundamentos, al tiempo que ha facilitado el reconocimiento de sus puntos más débiles u omisiones. Uno de los puntos críticos destacados por la formación y por el trabajo de investigación que se ha desarrollado en la Universidad de Miño (Portugal) durante los últimos 20 años, es la inexistencia de recursos y materiales que puedan utilizarse para la promoción de la educación en los medios de comunicación en diferentes contextos. De esta forma, independientemente de los recursos y materiales, se genera la importancia de la transferencia de conocimientos a la práctica, la trascendencia de la mediación del conocimiento producido a su público. Esta preocupación fue la base principal del proyecto titulado «Recursos para la alfabetización mediática» llevado a cabo en el Centro de Estudios de Comunicación y Sociedad y financiado por Evens Foundation (Bélgica). Este trabajo presenta sucintamente los procesos de creación y los resultados generados por estos recursos, centrados en tres medios: televisión, videojuegos e Internet y redes sociales.

ABSTRACT

Much has been said and written about media education, its relevance and goals. Beyond directives, resolutions or recommendations, research in this area has deepened the foundations of media education but has also emphasized its weak points or faults. One of these critical points noted in the training and research work developed at the University of Minho, Portugal, in the last 20 years is the non-existence of resources and materials that could be used to promote media education in different contexts. But this is not just about the availability of materials, it concerns the importance of putting knowledge into practice and of mediating the knowledge produced with the appropriate audience. This concern was the basis of the 'Media Education in Booklets' project carried out by the Society and Communication Research Centre and funded by the Evens Foundation, Belgium. This paper presents the resources produced by this project in the form of three booklets: the first deals with the mediation of TV at school and at home; the second describes videogames, ways of playing, benefits, dangers, creativity and interculturality; the third is about the Internet and social networks, and the new forms of relationships and communication that these allow.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Alfabetización mediática, mediación del conocimiento, jóvenes, escuela, familia, televisión, videojuegos, redes sociales.
Media literacy, knowledge mediation, children, youth, school, family, television, videogames, social networks.

- ◆ Dra. Sara Pereira es Profesora del Departamento de Ciencias de la Comunicación y Profesora-Investigadora en el Centro de Investigación Comunicación y Sociedad de la Universidad de Miño (Portugal) (sarapereira@ics.uminho.pt).
- ◆ Dr. Manuel Pinto es Profesor Titular del Departamento de Ciencias de la Comunicación e investigador en el Centro de Investigación Comunicación y Sociedad de la Universidad de Miño (Portugal) (mpinto@ics.uminho.pt).
- ◆ Luis Pereira es Doctorando del Centro de Investigación Comunicación y Sociedad de la Universidad de Miño (Portugal) (lumigopereira@gmail.com).

1. Recursos para la alfabetización mediática

En los últimos años, la educación en medios ha pasado a convertirse en uno de los temas más destacados en los programas de las grandes organizaciones internacionales, tornándose un «objetivo fundamental en las políticas de la Unión Europea», según afirmó no hace mucho la Comisión Europea para la Sociedad de la Información y la Comunicación (Reding, 2009). Este objetivo ha ido materializándose en una serie de programas e iniciativas, como los promovidos por la UNESCO para definir indicadores de «alfabetización informacional y mediática» (Grizzle, 2011). Estas tendencias representan a nivel local un estímulo importante, al tiempo que abren la puerta a iniciativas privadas hacia un nuevo horizonte de implicaciones y definiciones. No obstante, estas iniciativas en sí mismas no son suficientes para lograr acciones y proyectos eficaces. Requieren, entre otras cosas, planes de incentivo y recursos inspiradores para su desarrollo.

Desde los años setenta, las definiciones propuestas para la educación en medios han distinguido claramente este concepto del de «medios educativos» o «uso educativo de los medios». Por ejemplo, en 1973, el Consejo Internacional de Cine y Televisión, asociado a la UNESCO, definió la educación en medios como «el estudio, enseñanza y aprendizaje de nuevas formas de comunicación y expresión, definido como un dominio específico y autónomo del conocimiento, tanto a nivel teórico como en la práctica pedagógica». En la misma cita, el Consejo señala que no puede confundirse esto con el «uso auxiliar que pueden tener –los medios– para la enseñanza y aprendizaje en otros campos del conocimiento, como las matemáticas, las ciencias o la geografía» (UNESCO, 1984: 7).

Podría afirmarse lo mismo acerca del papel de las nuevas tecnologías, en un paisaje comunicativo educativo que ha cambiado mucho en las últimas décadas. Esto no quiere decir que la educación no precise desarrollar herramientas y recursos. En el caso de los medios de comunicación, la diversidad de medios, el lenguaje y género, y el papel que tienen en la expresión en la vida contemporánea proporcionan una completa fuente de recursos, un inevitable y necesario tema de estudio y un ambiente favorable para la expresión y la comunicación entre individuos y grupos.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que la producción y el uso de estos recursos solo es una de las muchas dimensiones del desarrollo de iniciativas y programas en esta área. La formación de profesores, la intervención en el campo, la investigación y la definición e implantación de políticas son otras dimensiones que han de tenerse en cuenta, de forma separada o

relacionando unas con otras. Una vez contextualizada la dimensión de recursos, es necesario aclarar el conocimiento que tenemos de ellos y con qué podemos trabajar. Al contrario de lo que se cree actualmente, parece reduccionista limitar el concepto de recursos a los materiales de apoyo, guías de acción y aspectos económicos. Está claro que estas dimensiones son necesarias, pero desde nuestro punto de vista, no son suficientes. La dimensión humana representa, en este contexto, la dirección a tomar para el diseño de planes de educación en los medios.

¿En qué sentido podemos y debemos considerar el factor humano como recurso? En tres dimensiones:

a) En las redes de conocimiento en las relaciones y proyectos, apoyándolas con las contribuciones, competencias, conocimientos y destrezas de los miembros de la red, ya sean individuos o instituciones.

b) Las organizaciones como recursos, sus objetivos, estructura, planes de actuación y eventos destacables. Por ejemplo, una escuela podría presentarse como un espacio para las relaciones que promueve –o inhibe– la actuación.

c) La enunciación y circulación de testimonios, reflexiones, afirmaciones y objetivos formulados por diferentes actores, que son recursos de inspiración y pueden favorecer la colaboración.

Esta perspectiva abre nuevos horizontes en el campo de los recursos, y al tiempo relativiza de alguna manera el discurso actual sobre la «falta de condiciones» que, en algunos casos, no es más que una excusa. En realidad, todos los agentes directa o indirectamente relacionados con la educación en los medios son potencial –y literalmente– productores de recursos y, al mismo tiempo, nodos de una gran red de personas e instituciones¹. A pesar de que en el ámbito de los medios de comunicación no se tiende a informar sobre lo que se hace, ni sobre el papel que tienen en la sociedad –no ocurre así de cara a otras entidades–, el material que producen y transmiten es de vital importancia para la educación en los medios. Lo mismo ocurre con las organizaciones autorreguladoras, como los mediadores y con las heterorreguladoras, como las autoridades reguladoras de medios. En ambos casos, hay fuentes para obtener material para la reflexión y el análisis, y además, varias empresas y grupos mediáticos, ya sea por razones altruistas o por motivaciones económicas, han promovido proyectos e iniciativas relacionadas con la educación en los medios. Los programas oficiales de gobiernos, organizaciones internacionales, ONG, etc., constituyen a menudo una fuente de material útil y efectivo –lo cual no quiere decir que no deban estar sujetos a un análisis crítico–. En este sen-

tido, los trabajos académicos que resultan de estudios e investigaciones son cada vez más accesibles a través de depósitos nacionales y transnacionales, y pueden ser un recurso importante por las pistas de lectura que incluyen. En último lugar, pero no menos importante, se encuentran los informes de experimentos llevados a cabo en el aula, en diferentes asignaturas, en actividades extraescolares y en actividades de formación en otros contextos diferentes a la escuela, lo que representa una fuente exhaustiva de inspiración y atención, por ejemplo en lo relativo a las soluciones o procedimientos realizados. En este contexto, Internet, y en especial, las herramientas y plataformas interactivas y digitales, así como las redes sociales, van más allá abriendo las puertas a una amplia gama de recursos siendo ellos mismos recursos esenciales en sí.

Si tratamos de esbozar un planteamiento no reduccionista sobre los recursos necesarios para la educación en los medios, es vital incluir un último elemento relacionado con la visión del papel de los medios en la sociedad y en la cultura. Este elemento inicia un nuevo tema relacionado con el desarrollo de la educación en los medios. Como ya se afirmaba a finales de los ochenta en la conocida guía canadiense: «Media Literacy Resource Guide» (1989), los recursos en sí mismos carecen de sentido si no tenemos en cuenta la subyacente base lógica. Esto incluye reconocer que los medios construyen la realidad social, pero al mismo tiempo, son en sí mismos una realidad construida socialmente. Los productos emitidos por los medios de comunicación contienen ideologías y opiniones que, a menudo, no se perciben a simple vista, y lo que transmiten, de forma explícita o implícita, influyen la vida política y social. Con esto no quiere decirse que todos los receptores consuman medios de forma pasiva. Esto se dio ya en la era de los medios tradicionales, y ocurre ahora, a mayor escala, en la era de los medios interactivos y digitales.

2. De la investigación a la práctica: creación de recursos para alfabetización mediática

2.1 Introducción: la evidencia en la investigación

El 16 de diciembre de 2008, una resolución del

Parlamento Europeo sobre «Alfabetización mediática en el mundo digital» señalaba que «para lograr la alfabetización mediática es preciso comenzar en casa, aprendiendo a seleccionar entre los servicios mediáticos disponibles», señalando «la importancia de la educación en los medios para los padres, que desempeñan un papel decisivo en el desarrollo de los hábitos de los niños para con los medios». Además de esta recomendación, la investigación señalaba la importancia del contexto familiar para la recepción mediática. Algunos investigadores han subrayado la importancia de la familia a la hora de mediar las relaciones de los

Uno de los principales descubrimientos obtenidos a partir de investigaciones sobre audiencias es el reconocimiento creciente de la importancia que tiene el análisis receptivo y el contexto de consumo: el ambiente familiar. La cantidad de tiempo que los jóvenes dedican a los medios de comunicación hace que la preocupación entre los padres incremente, pues muchos de ellos no siempre tienen las herramientas necesarias para analizar y comprender esa realidad y poder actuar.

niños con los medios (Strasburger, Wilson & Jordan, 2009; Lemish, 2008; Pinto, 2005; Pereira, 1999). De hecho, uno de los principales descubrimientos obtenidos a partir de investigaciones sobre audiencias es el reconocimiento creciente de la importancia que tiene el análisis receptivo y el contexto de consumo: el ambiente familiar. La cantidad de tiempo que los jóvenes dedican a los medios de comunicación hace que la preocupación entre los padres incremente, pues muchos de ellos no siempre tienen las herramientas necesarias para analizar y comprender esa realidad y poder actuar. Varios estudios llevados a cabo en diferentes países muestran la importancia de la interacción directa entre niños y adultos. Si los padres debaten, comentan y ayudan a los niños a interpretar el contenido mediático, pueden ayudarlos a comprender mejor los mensajes producidos por los medios.

Los medios de comunicación desempeñan un papel muy significativo en los procesos de socialización

infantil y representan una fuente privilegiada de aprendizaje y contacto con el mundo. Varios autores (Strasburger & al., 2009; Pereira, 1999; St. Peters & al., 1991) defienden la idea de que los padres pueden influenciar en el modo de consumir medios y los procesos de aprendizaje que se desarrollan a partir de estas experiencias.

Esto significa, por tanto, que los padres han de ser sensibles y disponer de recursos que les proporcionen información sobre cómo tratar las experiencias de los niños con los medios de comunicación. En Portugal, la falta de material y pautas a seguir es uno de los aspectos que ha condicionado la implantación de la educación en los medios en contextos escolares y familiares. Tomando como punto de partida los resultados de algunas investigaciones y las experiencias derivadas de la formación y teniendo en cuenta la brecha constatada que existe entre la teoría y la práctica, hemos diseñado un proyecto destinado a producir materiales para apoyar la alfabetización mediática en el seno familiar. Este proyecto, llamado «Media Education in Booklets», se presentó a la edición de 2009 de Evens Foundation Prize in Media Education, y obtuvo el premio otorgado por la fundación belga. Este reconocimiento constituye una gran oportunidad para cerrar la brecha identificada en las investigaciones en lo relativo a la necesidad de recursos para la educación en los medios (figura 1).

2.2. Proyecto «Media Education in Booklets»: objetivos principales

Según las premisas descritas en los párrafos anteriores, los principales objetivos del proyecto son: 1)

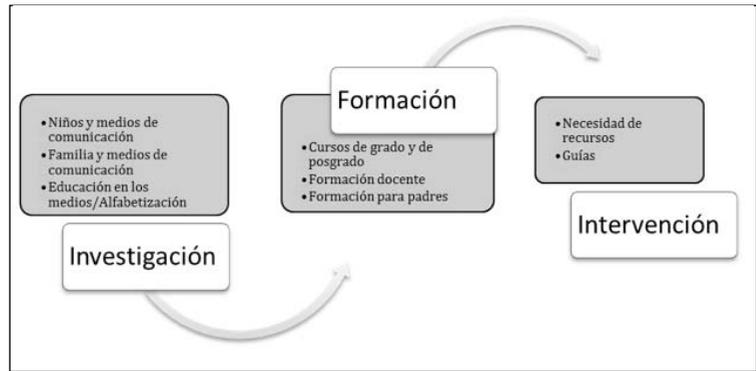


Figura 1. De la investigación a la práctica: la necesidad de recursos.

Proporcionar materiales para apoyar a los padres y profesores en la mediación de las experiencias de los jóvenes ante los medios; 2) Empoderar a los agentes educativos (padres, profesores, mediadores socio-culturales) y niños para ser críticos y consumidores exigentes; 3) Contribuir a mejorar el nivel informacional de consumidores y ciudadanos (teniendo en cuenta que la calidad de los medios, también depende de la conciencia crítica de su público).

2.3. Temas y audiencia meta

Para llevar estas ideas a la práctica, el equipo creó tres guías en un lenguaje verbal simple y con un atractivo lenguaje visual, fácil de leer y de transportar. El proyecto fue llevado a cabo siguiendo los objetivos educativos, ya que, según Rivoltella (2007: 23), «la educación en los medios o la educación ciudadana debe proporcionar actividades meta reflexivas y promover la capacidad de autoanálisis para contribuir al desarrollo de la conciencia sobre lo que están haciendo».

Cada una de las tres publicaciones se centraba en un medio específico. La televisión fue el primer tema

tratado, en segundo lugar los videojuegos y en tercer lugar, Internet y las redes sociales. Esta elección estuvo motivada por el importante papel que juegan estos medios en la vida de los jóvenes.

La guía sobre televisión se estructura en tres partes (tabla 1): la primera trata de reflejar los hábitos televisivos y aclarar algunas ideas de sentido común sobre el pa-

Niños y televisión: televisión inteligente	
1ª parte	Reflexiones y aclaraciones
	<ul style="list-style-type: none"> • Consumo de televisión en familias y niños. • La importancia de la televisión y otros medios en la vida de los niños. • Influencia de la televisión en los procesos de socialización infantil. • El papel y la importancia de la televisión en cada familia.
2ª parte	(Re)acción
	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de mediación: cómo pueden padres y adultos mediar con niños. • La importancia de la mediación en los hábitos de consumo televisivo en niños. • La contribución de la mediación parental para mejorar la calidad de la experiencia televisiva.
3ª parte	Propuesta de actividades
	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un diario con lo que ocurre cada día durante una semana (con o sin televisión). • Temas para el análisis de programas con niños: programas informativos y programas de ficción. • Cómo elaborar quejas: información sobre redes y programas televisivos: dirección postal y web.

Tabla 1. Estructura de la guía de televisión.

Videojuegos: Pasamos de fase	
1ª parte:	Historia de los videojuegos y contribución al desarrollo tecnológico <ul style="list-style-type: none"> • Breve historia de los videojuegos. • Contribuciones a su desarrollo. • Tipos de juegos. • Áreas de investigación: diseño, programación, psicología, educación.
2ª parte:	Los videojuegos como elemento cultural: entre violencia y aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> • Conexión entre niños y jóvenes a través de los videojuegos. • Prácticas y perspectivas infantiles sobre los videojuegos. • Peligros y potencial identificados a nivel social e investigador.
3ª parte:	Mediación: videojuegos en la escuela y en la familia <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para la mediación de los padres. • El lugar de los videojuegos en la escuela. • El papel de la educación en los medios.

Tabla 2. Estructura de la guía de videojuegos.

pel de la televisión en la vida de los niños. La segunda parte se dedica al proceso de mediación, tratando de sensibilizar a los padres para esta tarea. La tercera propone actividades para enriquecer la experiencia de ver televisión. La tabla que se incluye detalla las tres partes de la estructura.

La segunda guía, dedicada a los videojuegos: 'Videojuegos: pasamos de fase' ha sido igualmente dividida en tres partes, como se muestra en la imagen (tabla 2). La primera parte comienza con una breve historia de los videojuegos, tipos de juegos y la identificación de las áreas de investigación dentro del campo de los videojuegos: diseño, programación, psicología, educación. La segunda parte refleja las prácticas de niños y jóvenes y perspectivas sobre los videojuegos. También se centra en los peligros y el potencial según se han identificado a través de investigaciones y socialmente. La tercera parte presenta estrategias para la mediación parental, y también se centra en el lugar que ocupan los videojuegos en la escuela y el papel de la educación en los medios.

La guía de Internet y redes sociales se centra en las redes sociales más usadas por los jóvenes, en las nuevas formas de comunicación y su importancia en los procesos de socialización y en la importancia de los contextos (cultural y social) a la hora de acceder y compartir información. Otro tema tratado es el debate sobre las posibles consecuencias de un uso excesivo y el riesgo de aislamiento social. La guía finaliza con

una reseña a la necesidad de una alfabetización digital, haciendo referencia a la importancia de la familia y la mediación entre pares, y considerando las redes sociales como un medio potencial de participación y ciudadanía. La tabla 3 esboza la estructura de esta guía.

Con respecto a los grupos de edad, estas guías están destinadas a un gran abanico de edades. Así, la guía sobre televisión está principalmente destinada a niños en los primeros años de escolarización. La guía sobre videojuegos se centra más en la franja de edad comprendida entre los 8 y los 10 años. Por último, la de Internet y las redes sociales, está dirigida a niños a partir de 12 años. En términos de uso y de lectura, han sido diseñadas para padres, profesores y para los propios niños, por las razones que detallamos a continuación.

2.4. Concepción y diseño gráfico

El procedimiento para cada una de las publicaciones fue idéntico. Los textos se escribieron a partir de datos e información procedentes de investigaciones, sobre todo a escala nacional, pero también del ámbito internacional. Por tanto, el primer paso fue reunir esta información. Los autores evitaron asumir una perspectiva moralista, pues el principal objetivo era proporcionar información basada en la evidencia de la investigación y sugerir propuestas de acción para animar a los

Internet y las redes sociales: Atrapados en la red	
1ª parte:	Concepto de redes sociales, usuarios e impacto <ul style="list-style-type: none"> • Qué son las redes sociales • Perfil de usuarios de las redes sociales • El impacto de los medios digitales en la sociedad • Evolución tecnológica • ¿Tendencia o nueva forma de comunicación?
2ª parte:	Aprender a usar las redes sociales: <ul style="list-style-type: none"> • Privacidad e identidad: compartir datos y seguridad • Investigación y uso de la información y del contenido mediático • Combatir el exceso, la adicción y la alienación • Participación y ciudadanía
3ª parte:	Sugerencias para familias, escuelas y profesores: <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de mediación en casa y en la escuela

Tabla 3. Estructura de la guía sobre Internet y las redes sociales.

lectores en su experiencia como consumidores, con las particularidades de cada contexto, familiar, escolar u otro cualquiera.

Dado que el contenido de las guías se basa, predominantemente, en la relación de los jóvenes con los medios, se intentó que ellos mismos pudieran expresarse, a través de dibujos y textos producidos por niños de entre 6 y 15 años. El material se recogió de las escuelas y los dibujos y textos fueron seleccionados por el equipo según se ajustaran a los temas incluidos en las guías.

En el proyecto participaron alrededor de 200 niños pertenecientes a diez escuelas del norte de Portugal, que realizaron dibujos y textos destinados a enriquecer las publicaciones, incluyéndose así las percepciones de los jóvenes. La participación de las escuelas en el proyecto dio a los niños la oportunidad de aprender y compartir experiencias sobre los hábitos de consumo mediático y los patrones de uso. Además, haciendo esto, niños y jóvenes dejan de ser meros consumidores y pasan a ser productores y participantes.

Basándose en estos materiales y en la información obtenida de la literatura, los autores produjeron el contenido de las guías. Al mismo tiempo, el grupo trabajaba con un diseñador que creó tres personajes para las publicaciones, dando cohesión entre las tres guías y el material producido por los niños².

Antes de ser publicados, se enviaron los textos a padres, profesores y/o expertos en el área, para constatar la claridad del lenguaje y para recoger sugerencias. Estos comentarios constituyeron una valiosa contribución para la revisión final, y permitieron tener cierta percepción sobre la aceptación pública de las guías.

Por último, como se detalla a continuación, se lanzaron las publicaciones, cada una en su momento, y se distribuyeron por todo el país.

Las principales etapas del proceso se recogen en la figura 2.

2.5. Difusión del proyecto

La difusión y distribución del proyecto por todo Portugal fue un detalle al que se le dio una especial atención. La intención del equipo y el compromiso inicial con la Fundación era distribuir gratuitamente las guías a través de un periódico de

gran divulgación. Sin embargo, las dificultades derivadas de la crisis económica del país hicieron imposible cumplir los objetivos. El problema se solucionó parcialmente gracias a la colaboración con un periódico regional, que distribuyó las guías por el área de Braga³ y alrededores, con alrededor de 9.000 copias. La principal preocupación del equipo era difundir al máximo las guías y hacerlas llegar a un gran número de personas de diferentes clases sociales y diferentes áreas geográficas.

De forma simultánea se desarrollaron otras formas de difusión, como sesiones públicas para presentar las guías. Las tres guías se presentaron en fechas significativas: la guía sobre televisión se presentó en una librería coincidiendo con el 20 aniversario de la Convención de los Derechos del Niño (20 de noviembre de 2009); la guía sobre videojuegos se presentó en la misma librería el Día Mundial del Niño (1 de junio de 2010); y la tercera se presentó en un seminario sobre «Alfabetización digital y redes sociales», al que asistieron alrededor de doscientas personas. Estas sesiones otorgaron una especial visibilidad al proyecto, y despertaron un gran interés en la población, especialmente en los medios de comunicación.

El proyecto y las guías también han sido presentados en congresos nacionales e internacionales, en es-



Figura 2. Metodología del proyecto.

cuelas y en librerías. La asociación con librerías fue determinante para la distribución de las guías, como lo fue también la colaboración con asociaciones cívicas y escuelas.

Como se había previsto una difusión más allá de las fronteras de Portugal, se llevó a cabo la traducción de las guías al inglés, logrando distribuir las en congresos internacionales del área de ciencias de la comunicación y ciencias de la educación. El objetivo era lograr la máxima difusión posible, logrando crear conciencia entre investigadores de diferentes áreas sobre la importancia de la alfabetización mediática y sobre la importancia de proporcionar recursos para hacer accesible el conocimiento científico a la sociedad.

En el primer trimestre de 2012, las guías estaban disponibles en portugués y en inglés (www.lasics.uminho.pt/edu-media/?lang=en), alcanzando así un gran número de público.

3. Observaciones finales

En este proyecto, la alfabetización mediática ha sido concebida «en un contexto de empoderamiento y derechos humanos» (Livingstone, 2011: 417), incluyendo el derecho de los niños a participar, expresar opiniones y permanecer informados, tal y como se recoge en la Convención de Derechos del Niño. La idea central era proporcionar recursos para empoderar a los ciudadanos, jóvenes y adultos, para interactuar de forma crítica con los medios tradicionales y con los más modernos. Como afirmaba Livingstone, «sí bien es cierto que la mayoría de culturas esperan que los niños se conviertan en consumidores críticos, no todas proporcionan o pueden proporcionar los recursos educativos para tal fin» (Livingstone, 2011: 417).

La elección del formato tipo libro, en la era de los medios digitales, estuvo motivada por la idea de crear un recurso accesible a todos, fácil de transportar y manejar, tanto en casa, como en la escuela o en cualquier parte. El lenguaje visual iba destinado a captar la atención de los niños, despertando su curiosidad, imaginación e interés por el contenido, ya fuera por ellos mismos o con la ayuda de padres y profesores. Asimismo,

nuestro objetivo era lograr que los recursos llegaran también a personas más apartadas del mundo digital, dándoles la oportunidad de reflexionar sobre la experiencia de los niños con los medios.

Una dimensión menos positiva o menos lograda fue la dificultad para realizar un seguimiento de la recepción y el uso de las guías en las familias, escuelas y librerías. En cierto modo, esta dificultad fue provocada por la imposibilidad de controlar la distribución, una vez se hubo logrado mayor difusión de lo esperado. Así, los testimonios que se recogieron se hicieron de forma voluntaria y espontánea, lo que explica el tono positivo registrado en todos ellos. Recibimos impresiones de padres y profesores que fueron testigos de la

Es importante proporcionar recursos que den a los ciudadanos la oportunidad de plantear la relación que tienen con los medios, que les permitan pensar en la importancia y el significado de los medios en su vida diaria, especialmente en la de los niños... Como señalaba Saramago en «El cuento de la isla desconocida» (2010), «es necesario salir de la isla para ver la isla, que no nos vemos si no salimos de nosotros». Aplicando esta imagen a la relación con los medios, es importante mirar a los medios y las experiencias que los rodean desde fuera para poder comprenderlos.

importancia y la necesidad de usar estos recursos, tal y como se detalla en las citas transcritas a continuación. La escasez de estos recursos en esta zona de Portugal podría ser otra razón para justificar la positiva recepción del material. En futuros proyectos sobre el contexto de la educación en los medios, experiencias y recursos, esperamos evaluar de forma más rigurosa el impacto de este tipo de material en la construcción de la conciencia mediática.

- Me gustó el texto: lo encontré asequible y claro, nada moralista (madre).
- Todo lo que aparece en esta guía es importante (madre).
- El documento en general parece estar muy bien hecho, es metódico en la presentación y en las reco-

recomendaciones y termina con información concreta sobre legislación y contactos (padre).

- Este trabajo es importante y útil para los padres. Diría más, es necesario y urgente (padres).

- El contenido me parece relevante y la información útil, con recomendaciones prácticas que son posibles de alcanzar (padre).

- Es claro y accesible y puede ser esencial para ayudar a los padres que están preocupados por el tema, al tiempo que es útil para advertir a aquellos que no son tan conscientes (padre).

- Este documento es vital para educadores y funciona muy bien como guía de orientación. Espero que obtenga una gran difusión (madre).

- Pienso que es importante, porque en la vida diaria no pensamos mucho sobre estos temas, y una guía como esta puede ser esencial para comprobar nuestras responsabilidades como educadores, no solo en lo relativo a la educación, sino también para lograr una mayor interacción con nuestros hijos (madre).

El equipo también recibió comentarios positivos procedentes de expertos e investigadores, pero sería necesario abarcar un mayor número de personas para realizar una evaluación más exhaustiva del impacto del proyecto. Sería importante controlar el uso de las guías entre los padres, profesores y niños y en ciertos contextos, como el familiar o el escolar. No obstante, conclusiones procedentes de otros estudios de evaluación de prácticas en escuelas después de la distribución de materiales arrojan resultados positivos. Por ejemplo, Krucsay (2007: 118), directora del Departamento de Pedagogía de los medios y Producción de Servicios del Ministerio Federal de Educación, Ciencia y Cultura de Austria, afirmó que los estudios llevados a cabo después de la distribución de materiales de apoyo para la educación en los medios a profesores demuestran que «existe una correlación positiva en la frecuencia de uso de los medios en educación en las prácticas en escuelas con el material necesario».

El valor añadido del proyecto más allá de los productos es el proceso para alcanzarlos: la participación de profesores procedentes de esas diez escuelas, más de 200 niños, y el trabajo y el debate promovido por las actividades propuestas por el equipo constituyen en sí una gran oportunidad para educar en medios.

A pesar de los inconvenientes asociados a la crisis económica y la consecuente dificultad para llegar a más agentes sociales, gracias a la presentación de las guías, reuniendo a estudiantes, padres, profesores y libreros en varias ocasiones, sensibilizamos a estos agentes sociales haciéndoles conscientes de la importancia de la alfabetización mediática. El cuidado por

los contenidos, la necesidad de basar la información en resultados procedentes de investigaciones y el hecho de haber producido el material en un lenguaje sencillo alejado de un posible tono moralista fue, según los miembros del equipo, un aspecto positivo valorado por la audiencia.

Según hemos defendido en la introducción, y basándonos en una perspectiva humanista (Pérez-Tornero & Varis, 2010), en el diseño y la implantación de recursos para la educación en los medios ha de valorarse no solo el producto, sino también el proceso, y ha de tenerse en cuenta el potencial de los individuos, sus opiniones y sensibilidad. Esta es la perspectiva adoptada en este proyecto, y para el equipo los recursos no proceden del exterior o de una supuesta fuente iluminada que marca el camino para la acción, sino que constituyen momentos de un proceso intrínseco hacia la acción, incluso cuando proceden de experiencias geográficamente distantes. Por tanto, las ventajas de la producción de recursos no proceden solo de la acción, sino también de la investigación.

Como señala Scheuer (2009: 15), «actualmente, los ciudadanos –individuos de cualquier edad o género– necesitan desarrollar destrezas analíticas que les permitan entender mejor el mundo emocional e intelectual de los símbolos producidos por los nuevos medios». Por tanto, es importante proporcionar recursos que den a los ciudadanos la oportunidad de plantear la relación que tienen con los medios, que les permitan pensar en la importancia y el significado de los medios en su vida diaria, especialmente en la de los niños. Desde esta perspectiva, el equipo espera poder continuar produciendo materiales que contribuyan a promover la educación en los medios, aumentando la colección de guías que incluyan otros medios y otros asuntos, como la publicidad, los teléfonos móviles y la participación ciudadana en los medios, entre otros.

Como señalaba Saramago en «El cuento de la isla desconocida» (2010), «es necesario salir de la isla para ver la isla, que no nos vemos si no salimos de nosotros». Aplicando esta imagen a la relación con los medios, es importante mirar a los medios y las experiencias que los rodean desde fuera para poder comprenderlos.

Agradecimientos

Para terminar, nos gustaría acabar con una breve referencia a Evens Foundation, destacando el apoyo y la financiación que han puesto a nuestra disposición para la implantación de este proyecto.

Notas

¹ Sobre este punto en particular, hemos incorporado ideas del estudio (Pinto & al., 2011).

² Parte del material obtenido fue analizado en profundidad para otros estudios con otros fines. Por ejemplo, lo referente a los videojuegos se sometió a un análisis sistemático del contenido que permitió a los investigadores comprender mejor las perspectivas y percepciones de los jóvenes sobre el fenómeno de los juegos electrónicos. Para la guía sobre Internet y las redes sociales, se realizó una encuesta sobre la perspectiva de los profesores sobre el tema a través de un cuestionario. Este trabajo fue presentado en el Congreso «Alfabetización, medios y ciudadanía», celebrado en Braga en marzo de 2011, y fue publicado en las actas del congreso.

³ Braga se sitúa al norte de Portugal y tiene alrededor de 180.000 habitantes. Se considera una de las ciudades más dinámicas del país. La Universidad del Miño tiene su sede en esta ciudad.

Referencias

- DUNCAN, B. & JOHN, P. (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ontario Ministry of Education.
- EUROPEAN PARLIAMENT (Ed.) (2008). *Media Literacy in a Digital World*. Resolution of 16 December (2008/2129-INI).
- FEZ INTERNATIONAL FORUM (Ed.) (2011). *Declaration on Media and Information Literacy*. Fez, Morocco, 17 June.
- GRIZZLE, A. & WILSON, C. (2011). *Media and Information Literacy, Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO.
- KRUCSAY, S. (2007). Media Education in Austria: Competence, Communication, Autonomy. *Comunicar*, 28, 111-120.
- LEMISH, D. (2008). The Mediated Playground: Media in Early Childhood. In K. DROTNER & S. LIVINGSTONE (Eds.), *International Handbook of Children, Media and Culture* (pp. 152-167). Sage: London.
- LIVINGSTONE, S. (2011). Children's Media Cultures in Comparative Perspective (pp. 405-422). In V. NIGHTINGALE (Ed.), *The Handbook of Media Audiences*. Malden: Wiley-Blackwell.
- PEREIRA, S. (1999). *A televisão na família. Processos de mediação com crianças em idade pré-escolar*. Braga (Portugal): CESC/UM.
- PÉREZ-TORNERO, J.M. & VARIS, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- PINTO, M. (2005). A televisão e a família: cruzamento de dois campos moveidicos [TV and Family: a Crossroad for Changeable Fields]. *Comunicar* 24, 59-67.
- PINTO, M., PEREIRA, S., PEREIRA, L. & FERREIRA, T. (2011). *Educação para os Media em Portugal: Experiências, actores e contextos*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social. (Available in Portuguese on: www.erc.pt/pt/estudos-e-publicacoes/publicacoes) (01-02-2012).
- REDING, V. (2009). Preface. Media Literacy is a Paramount Goal of the EU's Public Policy. In P. VERNIERS (Ed.), *EuroMeduc. Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives* (pp. 7-8). Brussels: EuroMeduc.
- RIVOLTELLA, P.C. (2007). Italian Media Educational Situation and Challenges for the Next Future. *Comunicar*, 28, 18-24.
- SARAMAGO, J. (2010). *O conto da ilha desconhecida*. Lisboa: Caminho.
- SCHEUER, M. (2009). Foreword. *Comunicar* 32, 15-16. (DOI: 10.3916/c32-2009-01-002).
- ST. PETERS, M., FITCH, M., HUSTON, A., WRIGHT, J. & EAKINS, D. (1991). Television and Families: What do Young Children Watch with their Parents? *Child Development*, 62, 1, 409-423.
- STRASBURGER, V., WILSON, B. & JORDAN, A. (2009). *Children, Adolescents and the Media*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- UNESCO (1984). *L'éducation aux médias*. Paris: UNESCO.



Enrique Martínez-Salanova 2012 para Comunicar

● Morella Alvarado
Caracas (Venezuela)

DOI: 10.3916/C39-2012-02-10

Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica

Critical Reading of Media: A Methodological Proposal

RESUMEN

El presente trabajo analiza algunos aspectos sobre los que se sustenta el desarrollo del pensamiento crítico. Se parte de los aportes que la Teoría Crítica brinda a la perspectiva educomunicativa, como base para la reflexión en torno a los medios. Este trabajo se justifica en la medida en que se reflexiona sobre algunas dimensiones del sujeto crítico, y que diferencia entre lectura crítica y pensamiento crítico. La primera funciona como estrategia de tipo analítico que busca la re-lectura de los textos o los mensajes audiovisuales, con el fin de identificar categorías sujetas a discusión e interpretación. El segundo apunta a una propuesta de aprender a pensar de manera autónoma, lo que conlleva el proponer estrategias de interpretación que apunten al pensamiento creativo. El objetivo del presente artículo es mostrar algunas orientaciones que, desde la comunicación social como disciplina, sustentan a las lecturas críticas concebidas como estrategias educomunicativas. La metodología utilizada en este estudio es la revisión documental y el análisis de contenido. El resultado final es una guía en la que se proponen acciones para realizar lecturas críticas de medios en el aula. Se concluye que promover la actitud crítica, implica identificar el carácter político de la industria cultural y del proceso comunicacional; supone sospechar de la transparencia de los mensajes mediáticos y apunta a conformar un ciudadano independiente, cuestionador y creativo.

ABSTRACT

This work analyzes some aspects on which the development of critical thinking is based starting with the contributions of critical theory to the educommunicative perspective, as a bedrock for reflection on the media. This work reviews the characteristics of the critical subject and differentiates between critical reading and critical thinking. The former works as an analytic strategy that searches the re-reading of texts or audiovisual messages to identify categories attached to discussion and interpretation; the latter highlights ways to learn to think autonomously which leads to the proposal of interpretation strategies that target creative thinking. The objective of this article is to present orientations coming from Social Communication as an academic discipline that sustain Critical Readings conceived as educommunicative strategies. The methodology used to develop this study is the review of documents and content analysis. The result is a guide that proposes actions for critical media readings in the classroom. The conclusion is that the promotion of a critical attitude involves identifying the political personality of the cultural industry and the communicational process; it means constant questioning of the transparency of media messages, with the aim of creating independent, inquisitive and creative citizens.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Educomunicación, estrategias didácticas, lectura crítica, percepción crítica, pensamiento crítico.
Educommunication, educational strategies, critical reading, critical perception, critical thought.

◆ Morella C. Alvarado-Miquilena es Profesora Asistente e Investigadora del Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO) de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela (profesora.morella@gmail.com).

«Lo que importa aquí, más que enseñar cosas y transmitir contenidos, es que el sujeto aprenda a aprender; que se haga capaz de razonar por sí mismo, de superar constataciones meramente empíricas e inmediatas de los hechos que le rodean (conciencia ingenua) y desarrollar su propia capacidad de deducir, de relacionar, de elaborar síntesis (conciencia crítica)» (Kaplún, 1998: 51).

1. Introducción: Un acercamiento a la teoría crítica

Los primeros treinta años del siglo XX estuvieron signados por la prensa escrita y su capacidad para generar opinión, así como por los neonatos radio y cine, instrumentos de divulgación de gran alcance y considerable impacto emotivo que subsanaban los problemas de acceso a la información impuestos principalmente por la cultura letrada. En este contexto, la Teoría Crítica proponía nuevas formas de acercamiento a la realidad, diferentes a las utilizadas en otros países durante esa época, con el fin de alcanzar a través de la transdisciplinariedad, como forma de pensamiento y acción, las herramientas que respondan a la transformación equitativa del mundo. Los pasos teóricos iniciales en torno a la Teoría Crítica en la comunicación, se encuentran en la Escuela de Frankfurt, denominación dada al grupo de investigadores liderados por Max Horkheimer que generaron estudios en distintos campos del conocimiento (estética, artes, antropología, sociología y filosofía), desde el Instituto de Investigación Social de la Universidad de Frankfurt¹ y que conforman el denominado Paradigma Crítico de la Comunicación.

La mirada frankfurtiana reacciona, básicamente, ante el liderazgo de la investigación en comunicación norteamericana, de carácter funcionalista, según la cual una de las funciones de los medios es servir de factor de regulación y equilibrio social. El aspecto severamente cuestionado por la Escuela Frankfurtiana fue la utilización de los medios como instrumentos de control y dominación política y mercantil.

El conjunto de estudios que se desprenden de la denominada Escuela Norteamericana² se inscriben en una doble vertiente. 1) Los que se insertan en el paradigma empírico-analítico y sociológico del Estructural-Funcionalismo y en la Teoría Matemática de la Información³; 2) Los estudios sociológicos de la Escuela de Chicago. La investigación norteamericana suscribía el enfoque efectológico de los medios; representado principalmente por la teoría de la bala mágica o aguja hipodérmica⁴. Esta teoría parte de la idea de la omnipotencia de los medios para influir en una audiencia considerada pasiva y por tanto fácilmente manipula-

ble, y tiene su base en los estudios de Iván Pavlov y en el conductismo social de Burrhus Frederic Skinner. La mayor actividad de la Escuela Norteamericana se muestra en «Los trabajos sobre propaganda política (...) financiados por el Institute for Propaganda Analysis. Los efectos de la radio y el cine sobre la moral y la cultura (...) y los estudios sobre audiencias vinculados fundamentalmente a la publicidad (...) Los efectos se convierten en el tema estrella de la investigación. Todos los demás elementos del proceso de la comunicación se consideran en cuanto pueden contribuir a mejorar el impacto: los contenidos se analizan para diseñar posteriormente mensajes más eficaces y el estudio de los receptores interesa para conocer cómo influyen las actitudes y motivaciones» (Igartúa & Humanes, 2004: 113).

Se trataba de identificar cómo influir eficientemente en las audiencias para obtener respuestas determinadas y modelar la opinión pública. De allí que los estudios generados por Harold Lasswell, y en especial la denominada fórmula de «las 5 Q» (¿quién dice?, ¿qué se dice?, ¿a través de qué?, ¿a quién se le dice? y ¿con qué efectos?), fueron claves para el análisis del proceso de comunicación en el que se toman en consideración aspectos como el control/propiedad/emisión, los contenidos, los canales tecnológicos, las audiencias y los efectos; esquema de investigación, aún vigente. En dicho contexto investigativo, se recuerdan los trabajos de campaña propagandística emprendida a favor de la II Guerra Mundial, que buscaban convencer a la población sobre los beneficios de dicho evento bélico, así como para que compraran bonos que tenían como objetivo atenuar los gastos militares (Igartúa & Humanes, 2004). Ello como un claro ejemplo de cómo se buscaba influir en la audiencia con la aspiración de obtener resultados ideológicos previstos, a través del uso de estrategias de persuasión, que años después siguen utilizándose en publicidad y política, sin obviar otros ámbitos.

Los teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt objetan los principios epistemológicos de la investigación norteamericana, pues consideran que los datos que aportan las encuestas estandarizadas y otras herramientas no reportan interpretaciones relevantes de la compleja realidad. La investigación no debe ser un instrumento para alcanzar fines mercantiles, sino un factor que garantice una sociedad más justa y equilibrada, en todos sus aspectos. Al respecto, escribe Theodore Adorno (Lucas & al., 2003: 187) que «parece claro que la sociedad necesita del crítico para ir enriqueciéndose. La actitud del crítico cultural gracias a la diferencia o distancia a que se coloca del mal y del

desorden, le permite pasar teóricamente por encima de éstos, aunque, a menudo, no consiga sino quedarse tras ellos. Lo que hace el crítico es articular la diferencia o distancia en el mismo dispositivo cultural que pretendía superar y que precisamente necesita de esa distancia para tomarse por cultura».

La Escuela de Frankfurt analiza desde la epistemología marxista la crisis cultural de las sociedades industriales. De allí que los temas de interés de esta Escuela, en su primera época, se centraran en la economía política, el movimiento obrero y la filosofía marxista.

El principal postulado de la escuela frankfurtiana se basa en la denominada «negatividad» como sustento de la crítica a la era ilustrada o el Iluminismo, y con ello, colocan el énfasis en la crítica como aspecto que motiva el cambio y la transformación social. Se procura por tanto, el ejercicio de una crítica dialéctica, un método que busque la verdad desde el diálogo, en el que un concepto se confronta con su opuesto (tesis y antítesis), para luego alcanzar la síntesis.

Parte del trabajo investigativo de la Escuela será en el campo psicosociológico, la integración de los individuos en la sociedad y el impacto cultural de la vida mercantil. Lo curioso es que algunos de estos estudios, realizados por Max Horkheimer y Theodore Adorno, se harán bajo el amparo de la sociedad norteamericana, caldo de cultivo del capitalismo mismo, tal como se constata en la siguiente cita: «En 1937 (Lazarsfeld) encarga a Adorno una investigación del Princeton Radio Research Project (Universidad de Columbia) sobre la música y su difusión radiofónica, que da lugar a la publicación en 1938 de «Sobre el carácter fetichista de la música y la regresión de la audición». El público al estar sometido a los criterios de la radio comercial y a los intereses de las empresas discográficas, sufre una regresión en su gusto musical, que consiste en el infantilismo. «Estas ideas entran en contradicción con los intereses de la industria (la fuente de financiación de la investigación) que ve en las ideas de Adorno una crítica ideológica» (Igartúa & Humanes, 2004: 121).

Posterior a estos estudios, Adorno y Horkheimer

acuñarán el término «industria cultural» (1944; 1947)⁵, para referirse a toda la producción simbólica que uniformiza la cultura de masas, provocando desequilibrios sociales. Adorno y Horkheimer sostienen que la producción mediática (films, radio y medios impresos) persigue ideologizar, homogeneizar contenidos y preferencias; fomentar gustos y necesidades y con ello, bloquear el discernimiento de las audiencias. Los productos culturales de este tipo, pensados para ser consumidos con rapidez y de forma distraída, limitan el discernimiento mental y reproducen modelos de dominación.

Instaurar o promover la actitud crítica, en el caso de la educomunicación, implica identificar el carácter político de la industria cultural y del proceso comunicacional; supone sospechar en la transparencia de mensajes mediáticos; y propone la creación/formación de un ciudadano independiente, cuestionador y creativo. No es casual que muchas de las experiencias educomunicativas en Latinoamérica y, en especial las de Mario Kaplún, en algún momento se realizaran en clandestinidad, debido al militarismo en décadas anteriores a los años ochenta del siglo XX.

Uno de los aspectos fundamentales de esta postura teórica es promover una actitud crítica con respecto a la cultura mediática e influir en la producción científica; en consonancia con una propuesta política marxista de reorganización de la sociedad. Buena parte del trabajo de la Escuela de Frankfurt se desarrolla en el intermedio de dos conflictos bélicos, la I y II Guerra Mundial, lo cual justifica el sentido de su orientación socio-política.

Para los teóricos de la Escuela de Frankfurt, la industria cultural crea un sistema de economía concentrada, idéntica y estandarizada, que se consolida con la denominada «racionalidad técnica» o «racionalidad tecnológica». Esta racionalidad deviene en manipulación y obliteración de la reflexión crítica, por parte de los ciudadanos que negocian con los repertorios de la industria de la cultura.

Igartúa y Humanes (2004) opinan que en sociedades tecnocráticas, lo racional (racionalidad formal: adecuación de los medios a los fines) domina sobre lo razonable (racionalidad sustantiva: las acciones se realizan teniendo en cuenta unos valores). Mientras que la racionalidad técnica ofrece mayores posibilidades de control y crea una sociedad unidimensional (Marcuse, 1993), en la que los individuos son considerados inermes. La reflexión crítica se transforma así en la principal herramienta que se esgrime para sobrevivir a las imposiciones de la cultura de masas y del mercado.

de medios que han generado una serie de controversias, señaladas por Buckingham (2005), a partir de la revisión del contexto inglés; aplicable al ámbito latinoamericano. Destacamos tres: 1) Se cree que solo uno es el crítico; 2) La criticidad es propuesta y ejecutada únicamente por la izquierda; 3) Enfatiza en aspectos vinculados a la ideología y no en la autonomía crítica.

Se ha tomado como un error considerar como crítico «todo lo que va contra el sistema y, evidentemente, no solo demócratas revolucionarios como Freire están contra el sistema, sino también neonazis como Haider» (Aubert & al., 2004: 2)⁶.

En el caso latinoamericano, la relación existente entre las diversas posturas vinculadas con las lecturas críticas de medios, ya ha sido señalada por Valderrama (2000). El autor esboza lo que se considera en líneas generales los parámetros principales de las lecturas críticas: 1) Desentrañar el contenido ideológico de los mensajes; 2) Formar hábitos mentales activos; 3) Capacitar receptores para descubrir los elementos que forman la estructura de los mensajes; 4) Enseñar a descifrar ideologías, guiado por orienta-

Los programas confunden espíritu crítico y adquisición de conocimientos. Ellos postulan, de manera implícita, que el alumno se vuelve cada vez más crítico, cuando adquiere los conocimientos que propone el programa. De este modo, sigue pendiente una pregunta fundamental: ¿qué es lo que entendemos por pensamiento crítico en relación a los medios? y su corolario: ¿cómo es posible concebir unos programas que favorezcan realmente la emergencia de este pensamiento crítico?

Esta es, precisamente, su principal estrategia comunicacional.

2. Criticidad y educomunicación

Puede afirmarse que la teoría crítica brinda a la perspectiva educomunicativa las bases para la reflexión de los medios, las cuales se concretarán en el modelo de lectura crítica. Éstas se conciben como herramientas metodológicas de la dimensión del sujeto crítico, según la categorización realizada por Martínez de Toda (1998; 2002); sujeto crítico que cuestiona la representación de los medios, que confronta su propia cultura, valores y significados mediante estrategias cognitivas del pensamiento crítico.

Para el sujeto crítico, «los medios esconden ideologías y las tratan de imponer. El sujeto debe pasar de ser ingenuo ante los medios y sus mitos, a ser crítico con ellos» (Martínez de Toda, 2002: 330). Las lecturas críticas y el ejercicio del pensamiento deliberativo promueven la reflexión autónoma y exigente de los medios. Existen diversas modalidades de lectura crítica

semióticas, como referente teórico metodológico.

Afirma Piette (1996: 8 y ss.) que las diversas prácticas de educación en medios tienen como objetivo el desarrollo del pensamiento crítico: «todos los programas comparten el mismo objetivo relevante que consiste en desarrollar el pensamiento crítico del alumno. Asimismo este objetivo común nos lleva a considerar como pertenecientes a un mismo campo de estudios unas experiencias que parecen muy diferentes entre sí, tanto en lo que se refiere a su objeto de estudio, como a su enfoque de enseñanza... Según esta perspectiva, cualquier investigación sobre los medios merece ser emprendida en tanto que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico... Para conseguir desarrollarse de forma coherente y autónoma, la educación para los medios debe ofrecer una definición clara y precisa del concepto de pensamiento crítico y sugerir modos concretos de hacer operativo este concepto en unos modelos de enseñanza apropiados a distintos públicos y a distintos contextos escolares».

A primera vista, pareciera que toda acción desde la educomunicación pasa por la promoción del pensamiento crítico, y por la operacionalización en lecturas críticas. No siempre esto es así. Muchas veces se pone en práctica una criticidad frente a los medios que solo busca repetir puntos de vista determinados y preestablecidos y obviar los que resultan diferentes, no siendo consecuente con la propuesta de autonomía crítica de Masterman (1993). Consideramos que las lecturas de medios que adolecen de pensamiento reflexivo son acciones incompletas.

Kurland (2003) afirma que la lectura crítica es una estrategia de tipo analítico; busca la re-lectura de los textos o mensajes audiovisuales, con el fin de identificar categorías sujetas a discusión e interpretación, de acuerdo a pautas establecidas. Mientras que el pensamiento crítico implica la reflexión de hallazgos desde la lectura crítica a fin de valorar no solo resultados, sino proponer estrategias de interpretación y sobre todo, repensar posibilidades de cambio y transformación, para avanzar hacia el pensamiento creativo.

La lectura crítica se basa en la competencia cultural del lector ya que identifica/comprende el mensaje, aspectos relevantes del texto, sin que interfieran a priori, los conocimientos previos del lector o puntos de vista. Es un trabajo basado en los contenidos tal cual como se presentan. Es común que se realicen lecturas que se pretenden críticas, basadas en: 1) Ausencias/carencias del texto; es decir, lo que allí no está presente; 2) El lector advierte que en el texto no están presentes aspectos vinculados a sus deseos y necesidades; esto es, lo que a su juicio, debería estar; 3) El lector desea confirmar ideas, con lo que realiza interpretaciones limitadas y forzadas (Kurland, 2003).

El pensamiento crítico alude a determinadas ideas o formas de reflexión, incluyendo la metacognición como mecanismo que lleva a pensar sobre lo que se piensa y que, por tanto, es un proceso autorreflexivo, desarrolla el cómo aprender a pensar, para hacerlo de manera autónoma, sin atenerse a enfoques restringidos o predeterminados.

Aunque la lectura crítica tiene sus especificidades en el ámbito educativo, varía al insertarse en el educocomunicativo, tal como Piette (1996: 11 y ss.) expresa cuando afirma que «el concepto de pensamiento crítico dista mucho de tener una definición clara por parte de los investigadores de este campo de estudios... La mayoría de las veces, el concepto ni siquiera se percibe de manera problemática; los investigadores consideran el desarrollo del pensamiento crítico como una resultante natural» de la enseñanza que desarrollan en sus programas. De esta forma, la emergencia del pen-

samiento crítico sería, pues, una consecuencia «normal» e «ineludible» de la adquisición de conocimientos sobre los medios transmitidos gracias al desarrollo de los contenidos del programa sobre medios. Así, el pensamiento crítico del alumno se desarrollaría «por sí mismo», no necesitaría una intervención pedagógica particular. En resumen, los programas confunden espíritu crítico y adquisición de conocimientos. Ellos postulan de manera implícita que el alumno se vuelve cada vez más crítico cuando adquiere los conocimientos que propone el programa. De este modo, sigue pendiente una pregunta fundamental: ¿qué es lo que entendemos por pensamiento crítico en relación a los medios? y su corolario: ¿cómo es posible concebir unos programas que favorezcan realmente la emergencia de este pensamiento crítico?

Un ejemplo claro que constata esta reflexión se encuentra en el contexto venezolano, en la recién promulgada Ley Orgánica de Educación [de Venezuela] (2009). El texto jurídico propone integrar el trabajo con los medios dentro del sistema educativo para fomentar el pensamiento crítico; lo cual se realizará mediante la creación de «Unidades de formación», según se expresa en el artículo 9: «Los medios de comunicación social, como servicios públicos son instrumentos esenciales para el desarrollo del proceso educativo y como tales, deben cumplir funciones informativas, formativas y recreativas que contribuyan con el desarrollo de valores y principios establecidos en la Constitución de la República y la presente Ley, con conocimientos, desarrollo del pensamiento crítico y actitudes para fortalecer la convivencia ciudadana, la territorialidad y la nacionalidad... En los subsistemas del sistema educativo se incorporan unidades de formación para contribuir con el conocimiento, comprensión, uso y análisis crítico de contenidos de los medios de comunicación social. Asimismo la Ley y los reglamentos regularán la propaganda en defensa de la salud mental y física de la población» (LOE, 2009: 8).

En julio de 2011 se organizaron en la ciudad de Caracas, brigadas estudiantiles denominadas Comandos de Guerrillas Comunicacionales, que tienen entre sus responsabilidades, difundir de manera soterrada mensajes de apoyo a la política comunicacional gubernamental. Con esta acción, los principios de alteridad propuestos por la Guerrilla de la Comunicación⁷ perdieron sentido, así como las prácticas democráticas de lecturas de medios.

A pesar de lo señalado con respecto al contexto venezolano, la formación/promoción de la criticidad ha cambiado con las transformaciones de la sociedad actual. Cada vez es más fácil observar cómo se buscan

acciones en aras de la problematización del saber para evadir la crítica estéril, que reclama estrategias más elaboradas y creativas.

Instaurar o promover la actitud crítica, en el caso de la educomunicación, implica identificar el carácter político de la industria cultural y del proceso comunicacional; supone sospechar en la transparencia de mensajes mediáticos; y propone la creación/formación de un ciudadano independiente, cuestionador y creativo. No es casual que muchas de las experiencias educomunicativas en Latinoamérica y, en especial las que menciona Mario Kaplún, en algún momento se realizaran en la clandestinidad, debido al militarismo en décadas anteriores a los años ochenta del siglo XX.

Las lecturas críticas desde la educomunicación desvelan mensajes ocultos que se interponen frente a mensajes evidentes, pues desde la lógica de los medios, constantemente se dictan órdenes, prescripciones vinculadas a valores y, en el caso venezolano, proscripciones realizadas desde el Sistema Nacional de Medios Públicos. Un ejemplo se muestra en el uso del estereotipo: descripciones de individuos y/o grupos sociales que aprehenden aspectos relativos al orden social. Sin embargo, desde la praxis mediática y en especial la audiovisual, los estereotipos han sido simplificados para brindar visiones estandarizadas que, en la mayoría de los casos, traen consigo pautas prejuiciadas en torno a género, raza, condición social, religión, posturas políticas y partidistas, preferencias sexuales.

Las lecturas críticas identifican las estrategias comunicacionales que los medios masivos muestran a la audiencia en mensajes precodificados (efectos); por otra parte, reconocen que detrás del mensaje percibido, existe toda una lógica de mercado a favor de la industria mediática; una lógica a favor de determinadas posturas ideológicas (criticidad); o como sucede en nuestro país, a favor de determinados proyectos políticos, en detrimento de una lectura crítica y autonomía de los medios.

Se afirma que la crítica de medios debe cumplir con tres criterios de validez: 1) Ser objetiva, evitando proposiciones ideológicas; 2) Tener en cuenta la influencia social, política y cultural que abarca innecesariamente en medios; 3) Deben ponerse los medios en su contexto, en su ambiente, con unos valores, demandas y aspiraciones, según Jansen (Lucas & al., 2003: 191). Añadimos a esto, referencias en torno a lecturas críticas que provienen de la Disciplina Literaria y que, en cierto modo, enriquecen el enfoque interdisciplinario educomunicativo.

Volton (2000) indica que las lecturas críticas precisan que el lector posea una serie de competencias

intelectuales que implican la lectura, decodificación, análisis, puesta en perspectiva, expresión y comunicación.

3. Lectura crítica de medios en el aula

Algunas prácticas educomunicativas aplican lecturas críticas; sin embargo, no es común encontrar procedimientos que hagan explícito: ¿Cuál es el recorrido que este tipo de lectura debe realizar? Es por ello que a continuación, exponemos un procedimiento útil, a modo de metodología, mas no de receta, para realizar lecturas críticas de medios en el aula, que recomendamos adecuar a las necesidades del grupo y a los requerimientos de la asignatura y/o del nivel de estudios. Ello no excluye su aplicabilidad en ambientes no formales de enseñanza-aprendizaje.

1) Seleccionar el/los textos mediáticos, lo cual puede realizarse de manera anticipada a la actividad, por parte del docente o de manera consensuada con el grupo. Visualizarlo (leerlo o escucharlo según sea el caso), como punto de partida.

2) Identificar valores y apreciaciones que el grupo posea con respecto al texto mediático. Se recomienda, considerar afinidades emocionales: ¿Qué les gustó? ¿Qué no les gustó? ¿Qué les despertó la curiosidad? ¿Qué les fue indiferente? Incluir: usos, hábitos y gratificaciones con respecto al texto mediático. Este paso es, si se quiere, el del reconocimiento de las características que se poseen como consumidores de medios, con hábitos, gustos y preferencias.

3) Estudiar los elementos formales que componen el texto: la deconstrucción de los aspectos que le dan forma y que se vinculan con lenguajes y gramáticas de cada medio. En el caso de la televisión, por ejemplo, uso de planos y angulaciones, movimientos de cámara o composiciones. Incluir: descripción de un género televisivo, la estructura de un magazine o de un noticiero.

4) Interpretar las relaciones que el emisor sugiere a partir de la construcción deliberada del mensaje, tomando en consideración aspectos formales, que se han identificado en el punto anterior: éstas son evidencias de análisis. Se precisa lo denotativo, es decir, el significado primario (Saussure, 2005), según referentes culturales. En el caso del lenguaje audiovisual, por ejemplo, es fácil interpretar que un plano en angulación «contrapicado» demuestra la superioridad del objeto representado.

5) Se recomienda, como estrategia de motivación, partir de un tema específico que permita guiar la discusión. Esto lleva a trabajar con problemas específicos y no en puntos de vista determinados.

6) Contextualizar el mensaje o texto analizado,

considerando que puede presentarse en diversos formatos. Hoy en día, la intervención tecnológica, condiciona interpretaciones y relaciones que se establezcan con el discurso audiovisual. Contextualizar es ubicar los textos en su contexto sociocultural, es decir, implica preguntarse qué referentes nos ayudan a interpretar/comprender al emisor/autor del mensaje, así como la ubicación diegética (espacio-temporal) del texto mediático (¿Cuándo se hizo? ¿Dónde se elaboró?).

7) Valorar el texto a partir de la identificación de la fuente: ¿Quién es el emisor? (Procedencia del texto); lo cual permite evaluar el grado de confianza que se tiene con respecto a la mediación institucional para inferir los posibles intereses del emisor. El emisor puede ser un artista, como puede suceder en el caso de un cortometraje; una compañía que responde a las lógicas de la industria del entretenimiento, como sucede con las telenovelas, una institución pública o con las campañas de prevención de salud.

8) Identificar las características de los contenidos que provienen del género, formato y medio en el que se difunden. Se recomienda hacer distinciones entre hechos, inferencias y opiniones, por ejemplo, en programas informativos o en medios impresos. Esto permitirá comprender el uso del lenguaje y gramática de los medios, su vinculación con el tema y el género desarrollado. Si analizamos un magazine veremos que será poco probable que se utilicen allí planos secuencia, con una intencionalidad descriptiva o que se utilicen planos detalle que enfatizan en aspectos puntuales de lo representado, pues la lógica de su discurso apunta hacia otro tipo de planos, que muestran el escenario de representación y dinamismo, entre otros aspectos técnicos y semióticos.

9) Inventariar conceptos y definiciones que sirvan para establecer relaciones entre éstos; desde experiencias y los conocimientos previos, en función de la revisión de la influencia del contexto en el que se está inmerso. Se trabaja básicamente a partir del diálogo, discusión y acuerdos mancomunados. Aquí entran en juego las diferentes mediaciones sociales y el conocimiento en acción reflexiva, bajo la perspectiva constructivista.

10) Descubrir las connotaciones presentes en el

texto (Saussure, 2005), es decir, identificar significados subjetivos, ambigüedades y multiplicidad de interpretaciones que éste ofrece. Es fundamental valorar los puntos de vista de cada lector/interpretante y sobre todo, las construcciones, a partir de referentes de diverso tipo, que poseen. En este paso, puede incluirse el análisis propositivo o intencional del autor/emisor del mensaje; reconocer los medios y los fines utilizados para construir el mensaje; formular suposiciones y conjeturas que permitan al lector anticipar consecuencias. Este procedimiento se relaciona con el proceso de problematización.

Las lecturas críticas identifican las estrategias comunicacionales que los medios masivos muestran a la audiencia en mensajes precodificados (efectos); por otra parte, reconocen que detrás del mensaje percibido, existe toda una lógica de mercado a favor de la industria mediática; una lógica a favor de determinadas posturas ideológicas (criticidad); o como sucede en Venezuela, a favor de determinados proyectos políticos, en detrimento de una lectura crítica y autónoma de los medios.

11) Con la información obtenida hasta este momento, es posible construir «premisas de interpretación», las cuales deben argumentarse y sobre todo, ser compartidas/negociadas con el colectivo que participa del proceso de lectura crítica. Estas premisas, a su vez, se vinculan directamente con los temas que se han propuesto para guiar la discusión.

12) Segundo nivel de contextualización. Esto es, el análisis de los aspectos vinculados a la industria/ámbito en la que el texto se produce. Un ejercicio valioso es partir de lo particular –las noticias presentadas en la prensa local– para analizar cómo funciona la información; cuáles son los grupos empresariales o políticos que intervienen; las contradicciones y coincidencias; las relaciones de poder a las que hace referencia directa o indirectamente, las relaciones con la sociedad; el tratamiento que se le da a la misma información en varios medios, entre otros aspectos.

13) Motivar relecturas del discurso mediático: ofrecer opiniones sobre: ¿Qué se añadiría al texto para

mejorarlo?, ¿qué puede suprimirse?, ¿qué se cambiaría?, ¿qué otros temas/problemas pueden trabajarse a partir del análisis?, ¿qué cambiarían en el programa? Proponer nuevas lecturas o problemas que pueden ser tratados a partir del mismo texto analizado.

14) Reflexionar en torno a lo analizado, lo aprendido y lo comprendido: ¿cómo se realizó el ejercicio?, ¿qué podría cambiarse para su mejora?, ¿cómo se obtuvieron los resultados?, ¿qué podemos aceptar en el proceso de interpretación? Se trata de explicar y comprender: ¿en qué se piensa?, ¿por qué se piensa? y ¿cómo se piensa lo que se piensa? (Castellano, 2007).

Estos ejercicios son un punto de partida para el desarrollo de experiencias educomunicativas, a partir de gustos, exposición y preferencias que provienen de «la cultura del espectáculo».

Notas

¹ Creado por Félix Weil, tenía entre sus objetivos el estudio de la vida social en su totalidad, partiendo de la base económica, las formas de poder y las ideologías. Con la irrupción del nazismo, el Instituto se vio obligado a cerrar sus puertas y sus principales investigadores emigraron. Suiza, Francia y Estados Unidos fueron sus principales destinos.

² Aunque la denominada Escuela Norteamericana aparezca como una tendencia de investigación orgánica o «sistema unitario de pensamiento», en su interior existen variedades y dimensiones de estudios dispersos con líneas teóricas diversas, según McQuail (Lucas & al., 2003).

³ Propuesta por Claude E. Shannon, en «A Mathematical Theory of Communication» (1948), donde se brinda una base teórica a la tecnología de la comunicación y plantean preocupaciones clave en relación a dos de los componentes del proceso de comunicación: el mensaje y el medio.

⁴ Término acuñado por Harold Lasswell en «Propaganda techniques in the World War» (1927), en el que ofrece su mirada en torno al impacto (efectos) de los medios en la opinión pública.

⁵ La primera fecha corresponde a la escritura del texto y la segunda, al año de publicación.

⁶ En la cita se hace referencia a Jörg Haider (1950-2008), líder del partido de derecha «Alianza para el futuro de Austria» (BZÖ). Por sus acciones, Haider fue catalogado como populista, xenófobo y filonazi.

⁷ Guerrilla de la Comunicación, término acuñado en el año 1997 por el grupo a.f.r.i.k.a., de origen europeo, en la publicación «Handbuch der Kommunikationsguerilla», según Blisset y Brünzels (2000). Su trabajo se basa en la resemantización de códigos y la

modificación de los mensajes mediáticos, para lo cual se apoyan en la semiótica, así como en las siguientes acciones técnicas: distanciamiento; collage y montaje; tergiversación; sobreidentificación; Fake y afirmación subversiva.

Apoyos

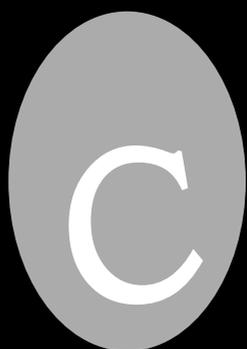
Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela (CDCH-UCV). (Código: PI-07-0-6747-2007, 2007).

Referencias

- AUBERT, A., DUQUE, E., FISAS, M. & VALLS, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- BLISSET, L. & BRÜNZELS, S. (2000). *La guerrilla de la comunicación. Cómo acabar con el mal*. Barcelona: Virus.
- BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- CASTELLANO, H. (2007). *El pensamiento crítico en la escuela*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- IGARTÚA, J.J. & HUMANES, M.L. (2004). *Teoría e investigación en comunicación social*. Madrid: Síntesis.
- KAPLÚN, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: De la Torre.
- KURLAND, D. (2003). *Lectura crítica versus pensamiento crítico. Eduteka, Tecnologías de información y comunicaciones para la enseñanza básica y media*. (www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php) (05-02-2010).
- LOE (2009). *Ley Orgánica de Educación de Venezuela* (www.aporrea.org/media/2009/08/gaceta-oficial-5929-extraordinario-loe-pdf) (10-12-2009).
- LUCAS, A., GARCÍA, C. & RUÍZ, J.A. (2003). *Sociología de la comunicación*. Madrid: Trotta.
- MARCUSE, H. (1993). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta.
- MASTERMAN, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: La Torre.
- MARTÍNEZ DE TODA, J. (1998). *Las seis dimensiones en la educación para los medios. Metodología de evaluación*. (www.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/artimartinez.htm) (10-05-2011).
- MARTÍNEZ DE TODA, J. (2002). *Ética de la comunicación y la información*. Barcelona: Ariel.
- PIETTE, J. (1996). *Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico*. (www.lenguajedigitalyaudiovisual.cssm.ecathas.com) (10-09-2011).
- SAUSSURE, F. DE (2005). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Lozada.
- VALDERRAMA, C.E. (2000). *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- WOLTON, D. (2000). *Internet ¿Y después?* Barcelona: Gedisa.



Comunicar 39



aleidoscopio

Kaleidoscope

Investigaciones

Research

Estudios

Studies

Experiencias

Analysis



Enrique Martínez-Salanova 2012 para Comunicar

● Charo Lacalle
Barcelona (España)

DOI: 10.3916/C39-2012-03-01

Género y edad en la recepción de la ficción televisiva

Genre and Age in the Reception of Television Fiction

RESUMEN

El artículo resume los principales resultados de una investigación integrada en un proyecto más amplio sobre la construcción de la identidad juvenil y de género en la ficción televisiva. La metodología combina el análisis de la recepción («focus group») con los datos obtenidos mediante un cuestionario anónimo, destinados a contextualizar los resultados del estudio cualitativo. La ficción televisiva es el macrogénero preferido por los jóvenes, sobre todo por las mujeres. En general, los participantes aprecian la mayor proximidad de la ficción española, propiciadora de los diferentes mecanismos de identificación/proyección activados en los procesos de recepción, y le reconocen un cierto carácter didáctico. La investigación pone de manifiesto el carácter más intimista de la recepción femenina, frente al mayor distanciamiento de un espectador masculino mucho más inconstante, que asimila la ficción con el puro entretenimiento. La edad influye principalmente en las diferentes modalidades de recepción, mientras que apenas se constata la incidencia de la clase social ni del origen de los participantes. Los personajes seguros de sí mismos, rebeldes y ambivalentes, interesan más que el resto. Por el contrario, la estructura del relato y una buena parte de los temas del programa visionado se relegan generalmente al olvido, lo que revela el peso de la memoria selectiva en los procesos de interpretación y sugiere el carácter limitado de los efectos de la ficción televisiva.

ABSTRACT

This article summarizes the main results of an investigation that is part of a project regarding the construction of youth and gender identity in television fiction. The methodology integrates reception analysis (focus group) with data obtained through an anonymous questionnaire, designed to contextualize the results of the qualitative research. Television fiction is the favourite macro-genre of young people, especially women. Broadly speaking, participants appreciate the greater proximity of Spanish fiction, which favours the different mechanisms of identification/projection activated during the reception process, and they acknowledge that TV fiction has a certain didactic nature. The research highlights the more intimate nature of female reception compared to the detachment of the male viewer, who watches fiction less frequently and assimilates it as pure entertainment. Age influences the different modes of reception, while the social class and origin of participants hardly have any impact. Confident, rebellious and ambivalent characters are found to be more interesting than the rest. By contrast, the structure of the story and a major part of the topics addressed by the programme are usually consigned to oblivion, highlighting the importance of selective memory in the interpretative process, as well as suggesting the limited nature of the effects of television fiction.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Jóvenes, género, ficción, televisión, Internet, recepción, interpretación, personajes.
Young people, gender, television fiction, Internet, reception, interpretation, characters.

◆ Dra. Charo Lacalle-Zalduendo es Catedrática del Departamento de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) (rosario.lacalle@uab.es).

1. Introducción

A pesar de la influencia de los Estudios Culturales en las investigaciones sobre ficción televisiva, tras el impulso de los estudios feministas sobre los seriales a partir de los ochenta (Brunsdon, 2000), muchos investigadores se han resistido tradicionalmente a reconocer su potencial innovador y didáctico, como señalan Meijer (2005), Henderson (2007) o Lacalle (2010b). Por otra parte, el interés generalizado entre los especialistas por los procesos de recepción de los niños (consumidores fieles de los programas dirigidos a dicho «target»), unido a la volatilidad característica del espectador juvenil, explican en parte el vacío en la investigación de valores y opiniones transmitidos por la televisión a los adolescentes y los jóvenes (Von Feilitzen, 2008; Montero, 2006).

Los análisis de la recepción realizados a lo largo de los años ochenta revelan la tendencia a la apropiación de los contenidos por parte de los jóvenes, lo que induce a algunos autores a destacar la implicación de este grupo social con la ficción (Rubin, 1985; Lemish, 2004), mientras que otros investigadores observan que el conocimiento de las técnicas productivas de la ficción aumenta el placer del espectador joven (Buckingham, 1987). Sucesivamente, los estudiosos subrayan la ambivalencia de la relación entre los jóvenes y la ficción, que según Gerargthy (1991) oscila entre la proyección y el distanciamiento. Greenberg & al. (1993) sostienen la mayor permeabilidad de este «target» a los mensajes dominantes respecto de los adultos.

En los últimos años, el impulso experimentado por la ficción televisiva, cuya calidad supera en muchos casos la cinematográfica, y el auge de las nuevas narrativas transmediáticas (Jenkins, 2006), originadas por la extensión de los programas a la Red, han incrementado de manera exponencial el interés de los jóvenes (sobre todo de las mujeres jóvenes) por este macrogénero (Lacalle, 2010a). La destreza de los adolescentes y de los jóvenes en el uso de las nuevas tecnologías propicia su creciente implicación con Internet¹ y se traduce en un consumo más personalizado, que le permite al usuario construir su propia parrilla a la carta. Por otra parte, las páginas ligadas con los programas constituyen una especie de repositorio de conocimientos técnicos y culturales que les permiten orientar las propias modalidades de recepción de los contenidos mediáticos, al mismo tiempo que fomentan el consumo y desempeñan una función socializadora de «web tribe» (Della Torre & al. 2010).

Tras la estela de los autores que abogan por la contextualización cultural y social de los estudios de recepción, el objetivo de las páginas siguientes es de-

terminar el papel de la edad y del género en la recepción de la ficción televisiva. El modelo «Adolescents' Media Practice Model», elaborado por Steel y Brown en 1995 y construido en torno a la dialéctica entre las representaciones y la interpretación llevada a cabo por individuos situados en un entorno social y cultural que determina su consumo mediático, va a servir de guía para estructurar los resultados de la presente investigación. Dicho modelo enfatiza las transformaciones experimentadas en el contenido de los programas por efecto de la constante negociación entre la acción individual y el contexto social, articuladas en torno a las diferentes fases que, en opinión de ambas autoras, atraviesan el proceso de interpretación: selección, interacción y aplicación.

2. Material y métodos

Este artículo resume una investigación etnográfica sobre ficción televisiva realizada en Cataluña entre abril y julio de 2011, que integra el análisis de la recepción con el análisis socio-semiótico de los personajes jóvenes y con los discursos sobre la ficción en la web 2.0. El análisis de la recepción que se presenta en las páginas siguientes incluye tres «focus group» femeninos y otros tres de carácter mixto, contruidos en torno a las siguientes franjas de edad: 9-14 años (1 grupo); 15-17 años (2 grupos); 18-23 años (2 grupos) y 24-29 años (1 grupo). Los seis «focus group» están integrados por un total de 51 participantes (38 mujeres y 13 hombres), que conversan sobre las diferentes cuestiones relativas a la ficción televisiva sugeridas por la moderadora.

A fin de obtener algunos datos específicos sobre los procesos de recepción e interpretación, los entrevistados rellenaban un cuestionario anónimo previo a la entrevista de grupo, donde se planteaban cuestiones relativas al visionado, al uso de la web 2.0 ligado a la ficción o a la participación en eventos organizados por los programas de ficción. También se les preguntaba por sus programas y sus personajes favoritos. A continuación comenzaba la entrevista de grupo propiamente dicha, estructurada a partir de un guión socio-semiótico que interseca los diferentes estadios de la recepción y de la interpretación: preferencias; hábitos de recepción; incorporación de las nuevas tecnologías al proceso de recepción; construcción de comunidades interpretativas; relación de los entrevistados con los personajes jóvenes de las ficciones analizadas; correspondencia entre la ficción y la realidad; determinaciones de los diferentes formatos y géneros televisivos.

El número de participantes de cada «focus group» oscilaba entre 8 y 13 personas, de manera consecuen-

te con la pluralidad de las interacciones perseguidas en una dimensión que minimizara todo lo posible la inhibición de los más introvertidos. De ahí que los diferentes grupos estuvieran compuestos por adolescentes o jóvenes que se conocían con anterioridad, habituados a comentar frecuentemente temas parecidos a los suscitados en la entrevista grupal. Con ello se pretendía llegar a reconstruir el contexto natural de sus interacciones cotidianas de la manera menos forzada posible, referente fundamental de la interpretación (Baym, 2000: 201). Así, los jóvenes entrevistados eran mayoritariamente amigos (Lleida, Granollers), pero también había otros vínculos que, sin excluir la amistad, configuraban el grupo de una manera diferente: compañeros de estudios (Sant Cugat, Barcelona, Tarragona) o asistentes a actividades extraescolares para jóvenes con riesgo de exclusión social (Girona).

La base de datos SPSS, diseñada para procesar las respuestas al cuestionario anónimo, incluye 51 casos codificados, con un total de 64 frecuencias (una por variable). Dichas frecuencias representan el número total de aplicaciones de cada valor de la categoría al conjunto de los personajes de la muestra. Las dos variables independientes utilizadas para realizar las correlaciones con el resto son el género y la franja de edad. El cruce de ambas variables independientes con las variables secundarias ha generado 126 tablas de contingencia, es decir, 63 para cada una de las variables independientes seleccionadas. A pesar del elevado volumen de datos y la escasa relevancia de una parte de las tablas de contingencia, se ha optado por no discriminar los resultados menos clarificadores con el fin de ser lo más exhaustivos posible. Como se señalaba más arriba, la interpretación de las 126 tablas de contingencia resultantes permite contextualizar el análisis discursivo de las entrevistas grupales sintetizado a continuación.

3. Resultados

La ficción representa la tipología de programas preferida por los entrevistados, encabezada por la ficción televisiva (98,0%) y seguida por la cinematográfica (74,5%) y los programas de humor/zapping, incluidos los «sketches» ficcionalizados (68,6%) y las series de animación (64,7%). Tras la ficción, las mujeres se

decantan por los programas de humor/zapping (73,7%), los informativos (50,0%), los «realities» (39,5%) y el entretenimiento de contenido rosa (23,7%), mientras que los hombres eligen las películas (84,6%) y los programas deportivos (61,5%). Por edades, los grupos de 9-14 años y de 24-29 años ven más películas (75,0%). Entre los 15 y los 17 años se incrementa el interés por los «realities» (52,6%) y los programas de contenido rosa (31,6%). Los jóvenes de 18-23 años prefieren los programas de humor/zapping y los informativos (87,5% en ambos casos).

La mitad de los entrevistados ven ficción televisiva habitualmente, un tercio de los jóvenes lo hacen con mucha frecuencia y unos pocos de manera esporádica. Las mujeres son más fieles que los hombres y pre-

La estructura del relato e incluso una buena parte de los temas del episodio o capítulo del programa visionado parecen ser relegados al olvido rápidamente, lo que revela el peso de la memoria selectiva en los procesos de interpretación y, posiblemente, el carácter limitado de los efectos de la ficción televisiva.

fieren la ficción española, mientras que los hombres se inclinan más por los productos norteamericanos. Por edades, los jóvenes de 15-17 años son los más constantes, aunque el grupo de 24-29 años también ven sus programas preferidos con bastante frecuencia.

3.1. Selección

Las temáticas sentimentales son los detonantes de la atracción de las mujeres jóvenes por el drama. Los hombres, en cambio, se escoran hacia la comedia, aunque el dato más relevante de las preferencias masculinas es, sin duda, su enorme dispersión. Las series más populares entre los entrevistados son «Física o Química» (Antena3), «Polseres vermelles» (TV3) y «El internado» (Antena3). «El internado» sobresale en los grupos de 15-17 años y de 18-23, mientras que la dispersión en la franja de 24-29 años no permite trazar un mapa claro de sus gustos. En conjunto, se aprecia una clara preferencia por las ficciones que cuentan con un elevado número de actores jóvenes entre el elenco de los protagonistas principales.

Los entrevistados sitúan la ficción española por debajo del estándar estadounidense. Los finales poco justificados, el excesivo alargamiento de los programas, la falta de calidad técnica y de efectos especiales o la abundancia de ficciones dirigidas al «target» familiar son los aspectos más criticados. Mientras algunos entrevistados prefieren a los personajes seguros de sí mismos, así como a los malos y rebeldes, otros escogen a los personajes ambivalentes (bueno/malo). Contrariamente al género, la edad apenas incide en la elección del personaje preferido.

Ulises («El barco», Antena3) es el personaje que

gusta y, a excepción de los amantes de la comedia, todos los entrevistados desean que los personajes evolucionen.

3.2. Interacción

En general, el contenido y los personajes resultan determinantes a la hora de seguir asiduamente un programa de ficción, o al menos con una cierta regularidad, aunque la elección de algunos participantes de los «focus group» está condicionada por el contexto de la recepción. Los entrevistados suelen ver la ficción principalmente solos, con algún miembro de su familia

o con su pareja y raramente con amigos. Las mujeres tienden más a la recepción en solitario y los hombres en familia. Por edades, los grupos de 9-14 años y los jóvenes de 18 a 23 consumen más ficción a solas, aunque por diferentes motivos: el interés de los primeros por la animación, que generalmente no agrada a los familiares de más edad, y la preferencia de los segundos por los grandes éxitos internacionales, que suelen visionar por Internet incluso antes de su estreno en España. En cambio, los postadolescentes de 15 a 17 comparten frecuentemente el visionado con otros miembros de su hogar, pues la preferencia de este grupo de edad por los programas dirigidos al «target» familiar facilita la recepción conjunta. Los jóvenes adultos

de 24 a 29 años independizados tienden a compartir esta forma de ocio con su pareja.

La decisión de ver los programas a solas o con los hermanos obedece a la diversidad de gustos entre los progenitores y los hijos. Cuando las preferencias de unos y otros coinciden, la familia se reúne para ver la televisión frente al receptor principal de la casa, aunque los programas no se suelen comentar. Algunos jóvenes incluso confiesan rehuir de la recepción familiar porque se avergüenzan de ver determinados programas con sus progenitores. Fuera del hogar, en cambio, la ficción se convierte en un tema de conversación recurrente y poco comprometido, que en ocasiones se revela como un verdadero nexo de unión con otras personas del entorno escolar o laboral. Pero, aunque

La ficción no suele constituir una referencia a la hora de afrontar los problemas cotidianos de los entrevistados. Pero, a pesar de lo inverosímiles que les resultan algunas tramas, hay jóvenes de todas las edades que tratan de extrapolar los planteamientos de la ficción a su propia realidad, una tendencia más acusada entre los espectadores críticos. De hecho, las relaciones sentimentales y el esparcimiento de los protagonistas constituyen las representaciones que los participantes en los «focus group» desearían imitar con mayor frecuencia. Algunos jóvenes también se sienten identificados con la actitud y las acciones de los personajes, contextualizadas en función de su propia experiencia.

suscita mayor entusiasmo, seguido por Yoli («Física o Química», Antena3) y Luisma («Aída», Tele5). Las mujeres eligen tres personajes de otras tantas ficciones emitidas por Antena3, caracterizados por su atractivo físico y atormentados de diferente manera por los obstáculos que deben salvar en sus relaciones de pareja: Ulises («El barco»), Marcos («El internado») y Lucas («Los hombres de Paco»). Por el contrario, la dispersión de las respuestas masculinas sigue siendo la tónica general y, aunque también incluyen jóvenes atractivas entre sus preferencias (Yoli, «Física o Química»), se inclinan por los adultos de caricatura (Amador, «La que se avecina»; Diego, «Los Serrano» y Mauricio, «Aída»). Curiosamente, la mayor parte de los entrevistados no aciertan a señalar al personaje que menos les

los entrevistados suelen hablar con otras personas de las ficciones que ven, prefieren comentarlas con sus amigos.

Las mujeres destacan a la hora de compartir sus experiencias sobre la ficción con el grupo de amigos. Por edades, las adolescentes de 9-14 años utilizan la ficción como tema de conversación con los amigos. Los jóvenes de 15-17 años suelen hablar de los programas que ven con sus hermanos, mientras que en la franja de 18-23 años se comenta mucho menos y en la de 24-29 casi exclusivamente con la pareja.

3.2.1. TV y/o Internet

La diferencia entre el número de entrevistados que ven la ficción por el televisor o por Internet es muy reducida. Las mujeres superan a los hombres en el visionado por Internet. Por edades, las niñas de 9-14 años y los jóvenes de 24-29 prefieren la televisión, las primeras porque a esa edad aún no suelen eludir el control de los padres sobre los contenidos que eligen, mientras que los jóvenes adultos tienden a disfrutar esos momentos de esparcimiento en compañía de su pareja tras la jornada laboral. Los grupos de 15-17 años y 18-23 son los que más ficción consumen a través de Internet, un dato coherente con su inclinación por las novedades estadounidenses y por el visionado a solas.

Una buena parte de quienes ven la ficción en el televisor se concentran exclusivamente en dicha actividad. No obstante, algunas adolescentes suelen realizar sus deberes mientras ven sus programas favoritos, frente a los jóvenes adultos de 24-29 años que compaginan a veces la recepción con sus tareas domésticas. Los grupos de 15-17 años y de 18-23, en cambio, tienden a simultanear el visionado por televisión con el uso de foros y redes sociales (en ocasiones a través de sus «smartphones»), donde también hablan de cuestiones ajenas al programa que están viendo.

El visionado «in streaming» es la opción más popular entre quienes optan por ver la ficción a través de Internet, bien sea por las webs oficiales de las cadenas o de otras páginas². El deseo de ver la ficción, sin someterse a la parrilla de programación, induce a algunos jóvenes a descargar los programas, que sucesivamente ven en el televisor aduciendo razones de calidad tecnológica. Esta búsqueda mueve también a los indecisos, que compaginan televisor e Internet en función de lo que les resulte más conveniente en cada momento (como por ejemplo, ver los programas grabados en HD por el ordenador si no se dispone de un televisor adecuado)³.

Los seguidores fieles suelen recuperar a través de

Internet los episodios que no han podido ver, mientras que el resto los dejan pasar o simplemente le piden a alguien que se los resuma. También se recurre a la Red para obtener información sobre los programas, sobre todo las mujeres. Por edades, la visita a este tipo de webs alcanza su cénit entre los jóvenes de 15-17 años, los principales integrantes de los grupos de fans (que anhelan estar al tanto de todas las novedades relativas a sus ficciones preferidas). Por el contrario, esta actividad decae drásticamente entre los jóvenes de 24-29 años, con más responsabilidades y menos tiempo libre que el resto.

Casi la mitad de los entrevistados comentan los programas con cierta frecuencia en los foros y las redes sociales. No obstante, el porcentaje de mujeres usuarias de los recursos de la ficción 2.0 supera ampliamente a los hombres, mientras que apenas se aprecian diferencias por edades. Las redes sociales más populares ligadas a la ficción 2.0 son Facebook, Twitter y Tuenti. Los entrevistados suelen utilizar estas herramientas de Internet para buscar fotos, vídeos o música de sus ficciones preferidas, así como enlaces a los sitios web en los que se ubica el material original. Sin embargo, raramente contribuyen con opiniones ni suelen compartir contenidos con otros usuarios.

3.2.2. «Fandom»

El 27,5% (14 personas) de los entrevistados son «fans» de algún programa de ficción y están vinculados con algún grupo. Sin embargo, ningún participante ha creado nunca páginas, blogs, etc. dedicados a algún personaje, ficción o a un actor. Hay más mujeres fans que hombres (31,6% y 15,4% respectivamente), aunque no se aprecian diferencias significativas de género. Por edades, los jóvenes de 15-17 años están más involucrados en el fenómeno «fandom» (42,1%), que decae progresivamente con la edad (12,5% en el grupo de 24-29 años). «Polseres vermelles» (TV3) y El barco (Antena3), dos series dirigidas preferentemente al «target» juvenil, son las ficciones que cuentan con más fans. Otros programas en emisión en el momento de realizar los «focus group» («Física o Química», «El internado», de Antena3, y «La que se avecina», de Tele5) e incluso algunos ya concluidos («Aquí no hay quien viva», Antena3) también cuentan con jóvenes fans en Internet. Los personajes con un mayor número de seguidoras son Lleó («Polseres vermelles», TV3) y Ulises (El barco, Antena3).

3.3. Aplicación

Los problemas sentimentales y relacionales de los personajes concentran el interés de los entrevistados,

muy por delante de las temáticas sociales. No obstante, algunos jóvenes consideran que la ficción televisiva es una importante fuente de aprendizaje, que les ayuda a afrontar problemas de carácter personal o de socialización. También hay jóvenes que aprecian las informaciones históricas o de actualidad de la ficción, mientras que el resto no creen que les enseñe nada y únicamente la perciben como una forma entretenida de ocio.

Los participantes en los «focus group» encuentran que el estilo de vida representado en las ficciones extranjeras es muy diferente al de los jóvenes españoles, por lo que muchos valoran la ficción de producción propia precisamente por su mayor proximidad. Aún así, una buena parte de dichos jóvenes critican la tendencia a la exageración y piensan que las tramas, las vivencias o los espacios (hogares, centros de enseñanza, lugares de trabajo, etc.) suelen ser más verosímiles que los propios personajes. Los más jóvenes reconocen semejanzas con la forma de hablar, de vestir o de actuar de los personajes, mientras que al grupo de 24-29 años les cuesta identificarse con ellos.

La ficción no suele constituir una referencia a la hora de afrontar los problemas cotidianos de los entrevistados. Pero, a pesar de lo inverosímil que les resultan algunas tramas, hay jóvenes de todas las edades que tratan de extrapolar los planteamientos de la ficción a su propia realidad, una tendencia más acusada entre los espectadores críticos. De hecho, las relaciones sentimentales y el esparcimiento de los protagonistas constituyen las representaciones que los participantes en los «focus group» desearían imitar con mayor frecuencia. Algunos jóvenes también se sienten identificados con la actitud y las acciones de los personajes, contextualizadas en función de su propia experiencia.

4. Conclusiones y discusión

La ficción televisiva es el macrogénero preferido por los entrevistados, sobre todo por las mujeres, cuya mayor fidelidad a sus programas favoritos es coherente con su preferencia por las series dramáticas (de estructura serializada). De manera inversa, la inclinación de los hombres por la comedia se corresponde con el carácter mucho más discontinuo de la recepción masculina. Por el contrario, la clase social de los participantes en los «focus group» no parece incidir en la recepción televisiva, al igual que ocurre con el origen (autóctono o extranjero) de los mismos. En términos generales, los entrevistados se pueden clasificar en los cuatro grupos propuestos por Millwood y Gatfield (2002) en función del consumo y la actitud adoptada ante los programas:

- Fanáticos (fanatic). Adoran la ficción televisiva y la siguen de manera regular, generalmente sin cuestionarla.

- Irónicos (ironic). Les gusta la ficción televisiva, pero experimentan sentimientos contradictorios que a veces les inducen a adoptar una actitud crítica con los programas.

- No comprometidos (non-committed). Se sienten atraídos por la ficción televisiva, pero solo la siguen de manera esporádica, buscando entretenimiento fácil.

- Desdeñosos (dimissive). Están llenos de prejuicios contra la ficción televisiva y no la ven nunca o casi nunca.

La fidelidad de las mujeres a sus ficciones favoritas contradice en parte la mayor espontaneidad que Morley atribuía a la recepción femenina en 1986 y pone de manifiesto que tanto la planificación como el visionado más casual no están ligados al género de los espectadores, sino más bien a la tipología de los programas.

Las temáticas más cercanas o el humor típicamente español se sitúan entre los aspectos más valorados, así como los problemas de los personajes y los temas controvertidos (Tufte, 2007). Pero, aunque algunos entrevistados se muestran desdeñosos con la ficción española (respecto de la norteamericana), otros aprecian su mayor proximidad y le reconocen un cierto carácter didáctico. Así, el entusiasmo de las adolescentes y las jóvenes por la serie catalana «Polseres vermelles», un drama protagonizado por un grupo de niños y adolescentes hospitalizados por enfermedad grave, pone de manifiesto el potencial pedagógico de la «fanfiction» en el desarrollo personal de las adolescentes, observado por autores como Rebecca Black (2008).

Los jóvenes manifiestan su preferencia por los personajes de su edad (Harwood, 1997). Sin embargo, los personajes seguros de sí mismos, así como los rebeldes y los ambivalentes, despiertan mayor interés que el resto, indicio de una posible identificación catártica destinada a conciliar las semejanzas entre los personajes y el espectador con el carácter extraordinario de los eventos narrados, como señala Gripsrud siguiendo a Jauss (Gripsrud, 2005). Aún así, los irónicos tienen muy claro que los personajes están estereotipados y que sus vivencias no se parecen a las de los jóvenes reales (Spence, 1995), mientras que los fanáticos consideran que los rasgos generales de dichos personajes tienden a ser realistas (en el sentido emocional del concepto definido por Ien Ang en 1985). El deseo de imitar a los personajes más admirados⁴, así como las semejanzas entre la forma de hablar de dichos personajes y los espectadores, también acercan a estos últimos a la ficción y po-

nen de manifiesto el constante proceso de retroalimentación inducido por la recepción (Galán-Fajardo & Del Pino, 2010; Lacalle & al., 2011).

Las preferencias de los entrevistados reafirman la incidencia del género en la recepción televisiva (Lemish, 2004; McMillin & Fisherkeller, 2008), pues mientras que las mujeres se decantan más por los personajes guapos, los hombres se inclinan por los «freaks», aunque la dispersión de los gustos masculinos dificulta todo intento de generalización. En cualquier caso, unas y otros aprecian la imagen de eternos adolescentes proyectada en la ficción por los personajes jóvenes, que ocupan la mayor parte de su tiempo entre el ocio y las relaciones sentimentales y sexuales (Bragg & Buckingham, 2004).

Los entrevistados de todas las edades prefieren ver la ficción a solas, sobre todo las mujeres, debido a la diversidad de gustos respecto de los progenitores. Se revalida así la relación entre los roles familiares y el visionado constatados por Morley (1986), Silverstone (1994) o Lull (1990), solo que en las familias monoparentales femeninas (más numerosas en la muestra de análisis que las monoparentales masculinas), la madre controla ahora el televisor principal. Contrariamente a cuanto sostienen Bragg i Buckingham (2004), los jóvenes que suelen ver la televisión en familia raramente comentan con los padres las temáticas que consideran más delicadas (relacionadas principalmente con el sexo). Los «focus group» tampoco aportan indicios sobre el posible estrechamiento de los lazos intergeneracionales en el seno de la familia que, según ambos autores británicos caracterizan la recepción televisiva compartida entre los diferentes miembros del hogar.

El carácter socializador de la ficción televisiva se manifiesta, en cambio, en el entusiasmo de los entrevistados al hablar de sus programas favoritos, principalmente con sus coetáneos, en sintonía con los resultados de la investigación de Thornham y Purvis (2005). Dicho entusiasmo sugiere que, como señalaba Modlesky (1979), algunos espectadores podrían considerar la ficción televisiva como una especie de extensión de su familia. Una «segunda familia» que les permite crear una «fantasía de comunidad», incrementada en la actualidad por el creciente uso de foros y redes sociales para comentarla. La facilidad con la que la mayor parte de los entrevistados se desvuelven al hablar de ficción reafirma asimismo su carácter «terapéutico» y su función en cuanto catalizador de las relaciones sociales (Madill & Goldmeir, 2003), hasta el punto de que la utilidad social o de interacción (Rubin, 1985) parece ser uno de los motivos que impulsan a los jóvenes al consumo de ficción.

Los jóvenes también encuentran en la ficción un medio de evasión de los problemas y de las obligaciones cotidianas. Se trata de una función reconocida sistemáticamente por los investigadores de Estudios Culturales, desde el pionero análisis del serial «Crossroads» realizado por Hobson en 1982, y revalidado en investigaciones recientes (McMillin & Fisherkeller, 2008). De ahí que los fanáticos reconozcan el carácter adictivo de la ficción, constatado por autores como Millwood y Gatfield (2002) y fomentado por la creciente hibridación de formatos característica de la producción actual en un contexto de extremada competitividad.

Los entrevistados son perfectamente conscientes de las determinaciones a las que están sometidos los diferentes géneros y formatos televisivos, algo que, como señala Buckingham (1987), parece incrementar el placer de la recepción en los espectadores irónicos. Sin embargo, mientras que los fanáticos prefieren que las tramas les sorprendan con giros inesperados, a los primeros les gusta adivinar el desenlace e incluso anticipar la conclusión del programa. Los irónicos también valoran particularmente la hibridación y la innovación de los temas tratados, así como la calidad técnica (estructura narrativa) y tecnológica (efectos especiales y «look» de los programas). Los fanáticos, por el contrario, se apasionan sobre todo por la temática y los personajes.

Los personajes favoritos, los momentos de clímax y los «gags» integran los recuerdos más persistentes, que varían substancialmente en función del grado de implicación de los entrevistados. Por el contrario, la estructura del relato e incluso una buena parte de los temas del episodio o capítulo del programa visionado parecen ser relegados al olvido rápidamente, lo que revela el peso de la memoria selectiva en los procesos de interpretación y, posiblemente, el carácter limitado de los efectos de la ficción televisiva. Hay entrevistados de todas las edades que intentan extrapolar los planteamientos de la ficción a su realidad cotidiana. No parece, en cambio, que ningún entrevistado considere que la vida real y la vida de la ficción formen un todo inseparable, como por el contrario afirma Montero (2006), a partir de los resultados de su investigación sobre el serial juvenil de Tele5 «Al salir de clase».

Notas

¹ Véase el informe de A. Lenhart, K. Purcell, A. Smith y K. Zickuhr: Social media and young adults, realizado para The Pew Internet and American Life Project en 2010. En línea: (www.pewInternet.org/Reports/2010/Social-Media-and-Young-Adults.aspx) (14-12-2011).

² El descenso del modelo de descarga a favor del modelo «streaming» en los últimos años se debería, según el «Informe Anual de los

Contenidos Digitales en España 2010» de red.es al cambio de mentalidad sobre todo de los usuarios más jóvenes, que ven el consumo de contenidos como un servicio sin necesidad de ostentar la propiedad de los mismos. (www.red.es/media/registrados/201011/1290073066269.pdf?aceptacion=230ed621b2afb25bab3692b9b951e2c6) (02-12-2011).

³ La comodidad es también –según el «Informe Anual de los Contenidos Digitales en España 2010» de red.es– la razón que impulsa a la mayor parte de los consumidores de ficción (televisiva y cinematográfica) a través de la Red. (www.red.es/media/registrados/201011/1290073066269.pdf?aceptacion=230ed621b2afb25bab3692b9b951e2c6) (02-12-2011).

⁴ Pensemos, por ejemplo, en el éxito de El armario de la tele, la tienda dedicada a comercializar la ropa que lucen los personajes de la televisión. (www.elarmariodelatele.com) (09-12-2011).

Apoyos

Proyecto competitivo subvencionado por el Institut Català de les Dones, «La construcción social de las dones a la ficción televisiva: representaciones, recepción i interacció a través del Web 2.0», 2010-11. Esta parte de la investigación ha sido desarrollada por Charo Lacalle (directora) y las investigadoras Mariluz Sánchez y Lucía Trabajo. Han colaborado Ana Cano, Beatriz Gómez y Nuria Simelio.

Referencias

- ANG, I. (1985). *Watching Dallas. Soap Opera and the Melodramatic Imagination*. London (UK): Methuen.
- BAYM, N. (2000). *Tune In, Log on. Soaps, Fandom, and Online Community*. London (UK): Sage Publications.
- BLACK, R.W. (2008). *Adolescents and Online Fanfiction*. New York (US): Peter Lang.
- BRAGG, S. & BUCKINGHAM, D. (2004). Embarrassment, Education and Erotics: the Sexual Politics of Family Viewing. *European Journal of Cultural Studies*, 7(4), 441-459.
- BRUNSDON, C. (2000). *The Feminist, the Housewife, and the Soap Opera*. London (UK): Oxford Clarendon Press.
- BUCKINGHAM, D. (1987). *Public secrets. Eastenders and its audience*. London (UK): BFI.
- DELLA TORRE, A. & AL. (2010). *Il caso true blood: consumo telefilmico su media digitali. Le rappresentazioni culturali dei serial addicted: consumo, identità e resistenza*. Centro Studi Etnografia Digitale. (www.etnografiadigitale.it) (02-12-2011).
- GALÁN FAJARDO, E. & DEL PINO, C. (2010). Jóvenes, ficción y nuevas tecnologías. *Área Abierta*, 25, marzo. (www.ucm.es/BUCM/revistas/inf/15788393/articulos/ARAB1010130003A.PDF) (02-12-2011).
- GERARGHTY, C. (1991). *Women and Soap Opera: A Study of Prime Time Soaps*. Cambridge (UK): Polity Press.
- GREENBERG, B., STANLEY, C. & SIEMICKI, M. (1993). Sex Content on Soaps and Prime-time Television Series most Viewed by ADOLESCENTS. In B. GREENBERG, J. BROWN & N. BUERKEL-ROTHFUSS (Eds.), *Media, Sex and the Adolescent*. Cresskill (US): Hampton Press Coop, 29-44.
- GRIPSRUD, J. (2005). *The Dynasty Years: Hollywood Television and Critical Media Studies*. London (UK): Routledge.
- HARWOOD, J. (1997). *Viewing Age: Lifespan Identity and Television Viewing Choices*. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 41, 203-213.
- HENDERSON, L. (2007). *Social Issues in Television Fiction*. Edinburgh (UK): University Press.
- HOBSON, D. (1982). *Crossroads. The Drama of a Soap Opera*. London (UK): Methuen.
- LACALLE, C. & AL. (2010a). Dal telespettatore attivo all'internauta: fiction televisiva e Internet. *In-Formazione*, IV, 6, 62-65.
- LACALLE, C. & AL. (2010b). Joves i ficció televisiva: representacions i efectes. *Anàlisi*, 40, 29-45.
- LACALLE, C. & AL. (2011). Construcción de la identidad juvenil en la ficción: entrevistas a profesionales. *Quaderns del CAC*, 36, XIV (I), 109-117.
- LEMISH, D. (2004). Girls Can Wrestle Too: Gender Differences in the Consumption of a Television Wrestling Series. *Sex Roles*, 38, 9-10, 1998, 833-850.
- LULL, J. (1990). *Inside Family Viewing: Ethnographic Research on Television's Audiences*. London (UK): Routledge.
- MCMILLIN, D. & FISHERKELLER, J.E. (2008). Teens, Television Characters, and Identity. *International Communication Association, Annual Meeting, 22/26-05-2008* (Quebec). (http://citation.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/2/3/2/6/0/pag es232608/p232608-1.php) (05-12-2011).
- MADILL, A. & GOLDMEIER, R. (2003). EastEnders': Texts of Female Desire and of Community. *International Journal of Cultural Studies*, 6 (4), 471-494.
- MEIJER, I. & VAN VOSSEN, M. (2009). *The Ethos of TV Relationships. A Deconstructive Approach Towards the Recurring Moral Panic about the Impact of Television*. International Communication Association, Annual meeting, 25-05-2009 (Nueva York).
- MILLWOOD, A. & GATFIELD, L. (2002). *Soap Box or Soft Soap? Audience Attitudes to the British Soap Opera*. London (UK): Broadcasting Standards Comission. (www.ofcom.org.uk/static/archive/bsc/pdfs/research/soap.pdf) (05-12-2011).
- MODLESKY, T. (1979). The Search for Tomorrow in Today's Soap Operas. Notes on a Feminine Narrative Form. *Film Quarterly*, 33: 1, 12-21.
- MONTERO, Y. (2006). Tv, valores y adolescencia: análisis de al salir de clase (3). *Guió-Actualidad*, 24 de abril. (<http://200.2.115.237/spip.php?article1495>) (30-11-2011).
- MORLEY, D. (1986). *Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure*. London (UK): Routledge.
- RUBIN, A.M. (1985). Uses of Daytime Television Soap Operas by Colleague Students. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 29, 3, 241-258.
- SILVERSTONE, R. (1994). *Television and Everyday Life*. London (UK): Routledge.
- SPENCE, L. (1995). They Killed off Marlina, but she's on Another Show Now': Fantasy, Reality, and Pleasure in Watching Daytime Soap Operas. In R.C. ALLEN (Ed.), *To Be Continued...: Soap Operas around the World* (pp. 182-197). London (UK): Routledge.
- STEEL, J.R. & BROWN, J.D. (1995). Adolescent Room Culture: Studying Media in the Context of Everyday Life. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 5, 551-575.
- THORNHAM, S. & PURVIS, T. (2005). *Television Drama. Theories and Identities*. New York (US): Palgrave MacMillan.
- TUFTE, T. (2007). Soap operas y construcción de sentido: mediaciones y etnografía de la audiencia. *Comunicación y Sociedad*, 8, 89-112.
- VON FEILITZEN, C. (2008). Children and Media Literacy: Critique, Practice, Democracy. *Doxa*, 6, 317-332.

● Marcela Gómez-Zermeño
Monterrey (México)

Recibido: 25-11-2011 / Revisado: 15-03-2012
Aceptado: 03-04-2012 / Publicado: 01-10-2012

DOI: 10.3916/C39-2012-03-02

Bibliotecas digitales: recursos bibliográficos electrónicos en educación básica

Digital Libraries: Electronic Bibliographic Resources on Basic Education

RESUMEN

Estudiar recursos bibliográficos en formato electrónico para la educación básica implica reflexionar sobre mecanismos de búsqueda que atiendan las necesidades de los pequeños usuarios. A través de los trabajos realizados en el proyecto de investigación educativa «Bibliotecas digitales», se puso en evidencia que los acervos explorados, manejan un lenguaje para un nivel de educación superior. Ante esta problemática, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los criterios de clasificación de los recursos bibliográficos electrónicos para la educación básica? Se propuso una investigación no experimental, con una muestra de estudio no probabilística de casos tipo, integrada por 250 recursos que ofrecen los diez acervos bibliográficos seleccionados en base a un estudio exploratorio previamente realizado. Para el análisis, se valoraron los siguientes recursos: accesibilidad, eje curricular al que está dirigido, formato y aspectos pedagógicos, funcionales, tecnológicos y estéticos. Los resultados muestran una media de 3.76, la cual indica que los acervos bibliográficos ofrecen recursos de calidad, aunque es necesario trabajar en los aspectos pedagógicos y funcionales. Clasificar recursos electrónicos para educación básica requiere considerar necesidades pedagógicas, entorno gráfico, tecnológico y sobre todo, la forma dinámica y cambiante de cómo se concibe la información. Esto corrobora la necesidad de establecer un conjunto de indicadores que permita a los docentes seleccionar recursos electrónicos en relación a los ejes curriculares de la educación básica.

ABSTRACT

Studying electronic bibliographic resources for basic education involves thinking about search mechanisms that meet the needs of young users. Through the investigation carried out during the educational research project «Digital libraries», it became evident that the collections explored use a language better suited to higher education. Faced with this problem, the following question arose: What are the criteria for classifying electronic bibliographic resources for basic education? The proposed investigation was non-experimental, with a non-probabilistic sample of case studies; the sample comprised 250 resources from 10 bibliographic collections. The analysis assessed resources according to: accessibility, the curricular axis to which it is addressed, and format; pedagogical, functional, technological and aesthetic aspects. The results show a mean of 3.76, which indicates that the bibliographic collections provide quality resources, although it is necessary to improve educational and functional aspects. Classifying electronic resources for basic education requires the consideration of pedagogical needs, graphical and technological qualities and, especially, the dynamic way in which information is conceived nowadays. This confirms the need to establish a set of indicators that enable teachers to select electronic resources based on basic education curricular axes.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Accesibilidad, aprendizaje interactivo, bibliotecas digitales, búsqueda de información digital, educación infantil, estrategias educativas, recursos didácticos.

Accessibility, interactive learning, digital libraries, digital information search, children education, teaching strategies, educational resources.

◆ Dra. Marcela Georgina Gómez-Zermeño es Directora del Centro de Investigación en Educación de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, Nuevo León (México) (marcela.gomez@itesm.mx).

1. Introducción

Al cuestionar las concepciones y estructuras clásicas de las bibliotecas digitales, Joint (2007) afirma que son metáforas derivadas de definiciones clásicas de bibliotecas, y propone una redefinición que tome en cuenta los nuevos soportes tecnológicos y sus sucesivos cambios en la forma de concebir la información en la era posmoderna. Advierte sobre la complejidad de edificar y clasificar una biblioteca digital con los estándares existentes, ya que el formato y las cualidades de los objetos de información actuales, son efímeros, y carecen de fijación; las colecciones de hipertextos, por su naturaleza mutable, son difíciles de coleccionar.

Ciertamente, el concepto de biblioteca digital ha sido motivo de discusión, ya que pueden llegar a representar una colección organizada de documentos almacenados en formato digital, que a su vez ofrecen los servicios de búsqueda y recuperación de información (Martínez, 2007). Otra de las definiciones clásicas de las bibliotecas digitales es la que sugiere la Federación de Bibliotecas Digitales (DLB) que contempla para dichas organizaciones un abanico muy amplio de funciones que van desde la selección, estructuración, preservación hasta la interpretación y oferta de recursos digitales para el fácil y económico acceso de comunidades de usuarios (Digital Library Federation, 2010).

Como se puede observar, el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han traído consigo cambios interesantes en la dinámica socioeducativa. Un cambio visible reside en los mecanismos requeridos para la búsqueda de información y que permite a cualquier mente humana razonable construir nuevos saberes (UNESCO, 2005). Aunque las bibliotecas digitales poseen una diversidad de información digitalizada, a la cual se puede tener acceso, es interesante reconocer que tanto mayor sea la cantidad de acervos electrónicos existentes, mayor es la necesidad de contar con estrategias que faciliten su búsqueda.

2. Antecedentes

En diversos países, las recientes reformas curriculares en los distintos niveles de la educación básica, traen consigo la necesaria adecuación de los materiales educativos. Supone, por ello, un impulso a la investigación e innovación y estrategias vinculadas estrechamente con el trabajo técnico-pedagógico, orientadas hacia los esfuerzos conjuntos de mejoramiento de los logros de los alumnos y hacia la consolidación de la formación y capacidades de maestros, directivos y sociedad (CONACYT-SEP, 2008). Es por esto que, en el plano tecnológico, el estudio de los recursos biblio-

gráficos en formato electrónico disponibles para la educación básica cobra vital importancia.

Druin (2003) reporta que las bibliotecas infantiles desarrolladas a partir de sistemas orientados a usuarios adultos, ofrecen puntos de acceso cuya interpretación requiere de mayores habilidades cognitivas. De esta forma, el reto de una biblioteca digital para una población infantil, aparte de requerir tomar en consideración las habilidades mencionadas, implica que se consideren tanto las necesidades de uso y acceso a la información, como el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Al respecto, Cooper (2002) confirma que a los niños menores de siete años se les dificulta la búsqueda con caracteres alfabéticos y clasificaciones socializadas, pero pueden utilizar metadatos para buscar información solo cuando ésta se presenta de manera muy directa. Analiza a niños jóvenes con base a cuatro características de su desarrollo: cognitivo, físico, social y emocional; concluye que los entornos digitales dirigidos a ellos deben tener en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos: balancear familiaridad con novedad, ser construidos sobre conocimiento previo, ofrecer rápida retroalimentación, implicar varios sentidos y ser participativos y amigables (Cooper, 2005). Al integrar en un grupo de trabajo colaborativo en la Universidad de Maryland a niños de 7 a 11 años, Druin (2003) propuso un modelo de biblioteca digital con énfasis en la colección, la catalogación, los estándares de metadatos y la creación de nuevas tecnologías para el acceso y uso de la información. Tras la interacción con los pequeños usuarios y la revisión de los contenidos, afirma que entre otras necesidades, los niños desean involucrarse en la construcción de las bibliotecas, tener acceso a recursos variados; también desean que se consideren criterios distintos en su catalogación y clasificación (color, los sentimientos que despiertan, forma de los libros), que las interfaces sean gráficas y personalizables, y que se facilite el trabajo colaborativo.

A través de las actividades del proyecto de investigación educativa «Bibliotecas digitales», se pudo constatar la prevalencia de criterios derivados de acervos bibliográficos desarrollados para la educación superior. En su gran mayoría proponen interfaces dirigidas a los usuarios adultos, aunque también ofrecen recursos bibliográficos para la educación básica y educación media superior. Al explorar los acervos para la educación básica, se observa que los recursos electrónicos disponibles, en su gran mayoría, se encuentran en formato texto y manejan un lenguaje para un nivel de educación superior. Aunque contemplan procesos de

auditoría y catalogación, pocos realizan una revisión detallada de los recursos en sus procesos de control de calidad. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de continuar coadyuvando en la construcción de espacios electrónicos para los pequeños estudiantes (Gómez Zermeno, 2010).

3. Problema de investigación

Aunque en la actualidad existe una importante cantidad de recursos bibliográficos en formato electrónico disponibles para la educación básica, a los cuales inclusive se tiene acceso por medio de motores de búsqueda tradicionales, muchos carecen de confiabilidad, por lo cual los pequeños usuarios pueden encontrar dificultades para percibir la pertinencia de dichos materiales, dando pie a obtener información o datos erróneos repercutiendo en su aprendizaje. Para Lugo y Hernández (2007), coadyuvar en la definición de criterios se convierte en un instrumento sistemático que subsidia la evaluación; señalan que los métodos para evaluar los recursos digitales aún se encuentran en proceso de desarrollo y evolución constante, y sugieren como camino para afinar este proceso, la creación de estándares y guías que puedan ser utilizados de acuerdo a las necesidades e intereses de los usuarios. También advierten que los trabajos existentes sobre el tema, han sido, en la mayoría de los casos, elaborados en Estados Unidos y Europa. Estos estudios se enfocan a reseñar distintos tipos de evaluación, y reportan que los parámetros e indicadores que utiliza cada institución pueden variar. Esto ha dificultado la normalización de esta actividad, pues, a pesar de la proliferación de bibliotecas digitales en la red, existen en la literatura pocas propuestas de evaluación para estos sistemas de información, la mayoría de los cuales se realizaron para resolver problemas prácticos y muestran la necesidad que la comunidad científica se aboque al estudio de este tema (Ramírez, 2006).

Ciertamente, el panorama que presenta la literatura bibliotecológica actual muestra que existen avances a nivel internacional acerca de los parámetros e indicadores aceptados para evaluar la calidad de los recursos bibliográficos. Dentro de este contexto, reali-

zar un estudio que busque establecer las bases de un modelo para el diagnóstico de recursos bibliográficos en formato electrónico disponibles para la educación básica, permitirá además generar conocimiento sobre esta emergente área de estudio. Para ello, es necesario identificar estrategias de orientación docente que busquen coadyuvar en la optimización del uso de los recursos tecnológicos presentes en las escuelas y en el desarrollo de materiales digitales para fortalecer el aprendizaje de los pequeños estudiantes.

A través del proyecto de investigación educativa «Bibliotecas digitales», se propuso establecer las bases de un modelo para el diagnóstico de recursos bibliográficos en formato electrónico disponibles para la

Un cambio visible reside en los mecanismos requeridos para la búsqueda de información y que permite a cualquier mente humana razonable construir nuevos saberes (UNESCO, 2005). Aunque las bibliotecas digitales poseen una diversidad de información digitalizada, a la cual se puede tener acceso, es interesante reconocer que tanto mayor sea la cantidad de acervos electrónicos existentes, mayor es la necesidad de contar con estrategias que faciliten su búsqueda.

educación básica. Para lograrlo, los trabajos que se realizaron en la primera etapa buscaron generar información relevante sobre los acervos de recursos bibliográficos en formato electrónico disponibles para la educación básica, con el propósito de identificar sus principales características y definir un conjunto de criterios de selección. Ante la problemática de investigación expuesta, para la segunda etapa del proyecto, surgió la pregunta: ¿Cuáles son las características y criterios de clasificación de los recursos bibliográficos en formato electrónico disponibles para la educación básica?

4. Marco teórico

En la actualidad, las nuevas tecnologías educativas ofrecen importantes áreas de oportunidad para fortalecer modelos educativos que contribuyan al acceso a nuevas formas de explorar, representar y adquirir el

conocimiento útil. En un entorno mediado por la tecnología, un usuario competente necesita apropiarse de un código simbólico o lenguaje significativo que le permita interactuar con los medios para localizar los recursos. Por ello, los avances tecnológicos y la abundancia de información, han obligado a los usuarios a establecer criterios de calidad en el uso de las herramientas que facilitan la búsqueda de recursos pertinentes. Esto, más que una actividad común de búsqueda de información, representa una actividad que demanda al usuario habilidades cognitivas basadas en la cultura a partir de la cual percibe, interpreta y se apropia de los conocimientos que coadyuvan en la comprensión de un tema específico y en la construcción de su propio aprendizaje (Barbero, citado por Fainholc, 2005). Para Bernhard (2002), los procesos de búsqueda y selección de información relevante demandan al usuario tanto habilidades para la manipulación de herramientas que facilitan la indagación como el uso adecuado de diversos buscadores cuyos procedimientos con frecuencia se desconocen. Una búsqueda de información relevante interpela al usuario más experiencias cognitivas que el aprendizaje asociado con la denominada «alfabetización informática».

4.1. Recursos bibliográficos en formato digital

En la actualidad, la tecnología brinda una herramienta que permite el acceso a la información a través de procesos que pueden romper barreras temporales o espaciales. Para Torres (2000) la biblioteca del futuro es pensada como un espacio sin paredes en la que todos los recursos pueden ser citados, reunidos y consultados desde el lugar donde se encuentre cada usuario. Efectivamente, una biblioteca digital aloja una colección de objetos (también llamados ítems, recursos o materiales) entre los que se pueden considerar a los libros, periódicos, documentos (por ejemplo, páginas en formato HTML), así como diversos objetos multimedia (pinturas o imágenes, cintas o archivos de vídeo, etc.) (Sharon y Frank, 2000). Por lo cual, establecer las bases de un modelo para evaluar recursos bibliográficos en formato electrónico, requiere tomar en consideración las cualidades de los objetos de información en formato electrónico. Debido a sus dinámicas características, cada vez resulta más difícil establecer criterios para la clasificación de los recursos en una biblioteca digital; por ejemplo, las colecciones de hipertextos, difícilmente pueden ser coleccionados porque constituyen referentes infinitos; tampoco pueden ser determinados debido a su naturaleza mutable. Analizar las características de los recursos digitales implica también revisar la calidad de los mismos. Como

se puede observar, una clasificación tipológica de recursos bibliográficos en formato digital, es una tarea compleja, debido a los continuos cambios que se producen en un entorno tan dinámico.

4.2. Indicadores para la evaluación de recursos bibliográficos

En la actualidad, los nuevos soportes, e incluso los nuevos objetos de información, han obligado a establecer nuevos sistemas de referencia que generalmente son adaptaciones de las normas utilizadas en los materiales bibliográficos. Para Marquès (2003), los recursos son materiales que integran diversos elementos textuales (secuenciales e hipertextuales) y audiovisuales (gráficos, sonido, vídeo, animaciones, etc.) y que pueden resultar útiles en los contextos educativos. Al evaluar la calidad de los recursos en formato sugiere considerar los siguientes parámetros: a) aspectos pedagógicos, b) aspectos funcionales y c) aspectos técnicos y estéticos.

De acuerdo a Merlo (2003) el proceso de evaluación de los recursos de información en formato electrónico requiere de una planificación concreta que involucra cuatro elementos clave:

- Parámetros: aspectos genéricos que serán evaluados. Se trata de establecer bloques sobre lo que se realizará en el análisis y los cuales serán desarrollados en indicadores concretos que dan la información necesaria para cada uno de estos grupos.
 - Indicadores: elementos que desarrollan cada uno de los parámetros establecidos para el análisis de la información. Son las cuestiones concretas que se evaluarán.
 - Procedimientos: métodos que se emplean para hacer efectiva la aplicación de parámetros e indicadores. En el proceso de evaluación presenta un menor grado en cuanto a aportaciones teóricas, ya que solo hay propuestas aisladas y parciales.
 - Recursos: objetos necesarios para el proceso de evaluación. Conociendo qué aspectos serán evaluados y cómo se procederá a su análisis, para eso será necesario establecer qué medios humanos, instrumentales y documentales son necesarios.
- En la búsqueda y selección de recursos que busquen fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, Ochoa (2007) sugiere considerar:
- Calidad, profundidad y utilidad del contenido: claro reconocimiento del contenido, apropiado para la audiencia prevista; ligas apropiadas a otros sitios.
 - Referencias listas: amplia perspectiva de un tema en particular; utilidad de referencias para contestar preguntas específicas.

- Unicidad en el contenido: recursos como un todo; creatividad; útil en una variedad de ajustes de las referencias.
- Modernidad del contenido: actualizaciones con frecuencia; apropiado para el tema.
- Autoridad del productor: autoridad y legalidad indicadas claramente; explicación de antecedentes y propósito de la organización.
- Facilidad de empleo: diseño amigable; navegación sencilla; motor de búsqueda atractivo en el diseño gráfico; generar información en forma rápida.
- Servicio al cliente: contactos responsivos; direcciones de correo electrónico correctas; respuestas y atención de dudas.
- Eficacia: descarga de páginas optimizadas; plug-in disponibles; servidor rápido y confiable.
- Uso apropiado de la web como un medio: componentes integrados (audio, vídeo, texto, etc.); uso efectivo de nuevas tecnologías; información útil disponible.

4.3. Recursos bibliográficos en formato electrónico para la educación básica

En los resultados de investigaciones educativas se reconoce la importancia de los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la aceptación y el rol que tiene la tecnología en la educación de los niños, pero muy pocas veces se toma en cuenta su opinión (Dressang & Gross, 2011). También se reporta un desfase entre las necesidades de los usuarios y las ideas de los implementadores. Como mencionan Yohalem & Pittman (2003) se trabaja para los pequeños, cuando se debería trabajar con los pequeños estudiantes. Ya que la tecnología se ha vuelto parte integral de la vida interna y externa de los niños. En un estudio realizado en Estados Unidos y Canadá, se encuentra que únicamente cuatro bibliotecas, de un total de sesenta y tres, fueron diseñadas y creadas por niños. Aunque aproximadamente la mitad reportan que los niños contribuían a partir de contenidos, tales como críticas de libros, escritos, ilustraciones y también sugerían ligas de interés, también se evidenció que detrás de esta falta de involucramiento puede estar la falta de tiempo o recursos destinados al proyecto (Druin, 2003). Así se reporta que muy poco se toma en cuenta la manera como los niños prefieren organizar el contenido, y todos los usuarios, incluidos los niños, requieren y necesitan ambientes informáticos que cumplan sus necesidades específicas (Greenstein & Thorin, 2002).

Buscando analizar estos aspectos, el proyecto de la Biblioteca Digital Internacional de los Niños de la Universidad de Maryland, crea un equipo multidisciplina-

rio de investigadores, que trabajaron junto con un grupo de niños de 7 a 11 años de edad en el diseño de la biblioteca digital (Druin, 2003). Mediante el uso de equipos multidisciplinarios y multigeneracionales, se buscó poder proveer recursos bibliográficos para la educación básica que sean usados con frecuencia, y de manera efectiva, por el público para el cual fueron diseñados, para que así obtengan los beneficios que ofrece esta nueva manera de acercarse a la información y al conocimiento. De estas experiencias se destacan las siguientes observaciones: 1) los niños quieren involucrarse en este tipo de proyectos; 2) las colecciones deben considerar la inclusión de libros acerca de otros niños; 3) las colecciones deben contener una gran cantidad de libros de ficción y libros que traten temas multiculturales o de culturas diferentes a la suya; 4) las colecciones deben incluir libros nuevos y viejos; 5) los mecanismos de búsqueda necesitan encontrar maneras para proteger a los niños de información no apropiada; 6) la auditoría debe promover un sistema para el pago de derechos de autor; 7) los metadatos deben considerar la manera en que los niños perciben el mundo; 8) las herramientas deben estar diseñadas para poder ser usadas en casa y que permitan el uso colaborativo entre niños y/o adultos; 9) las interfaces deben ser gráficas; 10) el desarrollo de recursos debe encontrar un balance entre innovación y las necesidades de los usuarios (Druin, 2003).

Como se observa, el rol del docente en la selección de contenidos para bibliotecas digitales infantiles resulta esencial. Según Druin (2003), un tema únicamente pertinente al ámbito de las bibliotecas infantiles, es proteger a los usuarios finales de información que puedan perjudicarlos. Es por esta razón que los docentes adoptarán un rol que combine los roles de facilitador y de protector de información.

Según Pirella y Ocando (2002) al establecer las bases de un modelo para el diagnóstico de recursos bibliográficos se deben considerar los siguientes objetivos: a) complementar a la educación, b) desarrollo del currículo, c) promoción de materiales educativos, d) capacitación y perfeccionamiento del docente, e) desarrollo de creatividad, f) promoción a la lectura y g) aprendizaje permanente e investigación.

5. Metodología

En el diseño de una investigación, la selección de las técnicas debe ser totalmente independiente del enfoque epistemológico del investigador y aplicarse en base a un conjunto de factores adicionales, entre los cuales siempre deberá prevalecer la naturaleza de la pregunta de investigación (Schmelkes, 2001). De

acuerdo a Keeves (1988), es importante reconocer que en investigación educativa existen diferentes paradigmas y epistemologías, formas de conocer y construir conocimiento. Bajo este enfoque, la metodología de investigación aplica un diseño exploratorio-descriptivo no experimental, ya que las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas (Gómez Zermeno, 2009). Como bien plantea Borgman (citado por Cabrera y Coutín, 2005) toda evaluación, abarca aspectos de valoración y medición que deben observarse de forma sistemática. Se propuso iniciar los trabajos de investigación con un estudio de tipo exploratorio, que a su vez permitiera generar información para realizar un estudio descriptivo. Cabe señalar que la progresión del estudio exploratorio al descriptivo, transitó a través de las etapas que secuenciaron el procedimiento de investigación.

Para ello, se rediseñó una guía para la observación de los recursos bibliográficos en formato electrónico, la cual consideró aspectos pedagógicos, funcionales, tecnológicos y estéticos (Marquès, 2003). En cada aspecto se valoraron cinco variables, integradas a su vez por cinco indicadores. También se integraron los indicadores referentes a los ejes curriculares del plan de estudio de la Subsecretaría de Educación Básica (SEP, 2008). Con el propósito de verificar la confiabilidad se realizó una prueba piloto en dos acervos, sometiendo a prueba no solo el instrumento de medición, sino también las condiciones de aplicación y los procedimientos involucrados.

6. Análisis

Al realizar el diagnóstico de recursos bibliográficos de formato electrónico, se revisó con detalle una muestra de 56 acervos que fueron explorados durante la primera etapa del proyecto y se decidió considerar como universo de estudio 23 acervos cuyo dominio se especializa en ofrecer recursos para usuarios de la educación básica. Basándose en las características de este estudio, el grupo de trabajo seleccionó una muestra no probabilística de los acervos que considera representativos (Hernández, 2008, citado por Gómez, 2009).

A continuación se listan los 10 acervos que fueron analizados: 1) Biblioteca Digital Internacional para Niños; 2) Biblioteca Mundial; 3) Biblioteca Nacional de Manipuladores Virtuales; 4) Chile para niños; 5) Nueva Biblioteca del Niño Mexicano; 6) Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE); 7) Biblioteca Virtual Universal; 8) Biblioteca para niños

«Conoce tu mundo»; 9) Storyplace; 10) The National Science Digital Library.

Los resultados del estudio muestran que los diez acervos seleccionados en su gran mayoría fueron desarrollados por instituciones públicas y de ámbito internacional; con autodenominación equilibrada, es decir, cinco bibliotecas se autodenominan «digitales» y cinco «virtuales»; finalmente, se constató que la mayoría son acervos con recursos en un mismo servidor con acceso directo al recurso, son bibliotecas independientes; solamente dos acervos son de implementación cosechada o distribuida. Para Druin (2003), las bibliotecas infantiles brindan la oportunidad de ofrecer diversos tipos de recursos que permiten fortalecer las actividades didácticas. Para lograrlo, el profesor debe asumir un rol activo en la selección tanto de los acervos como de los recursos. De forma aleatoria se seleccionaron 25 recursos por cada acervo, es decir un total de 250 que al evaluarlos con los indicadores propuestos, se obtuvieron los siguientes ejes de análisis:

- **Eje curricular.** Existe un porcentaje alto de objetos para el eje curricular referente a la «exploración y comprensión del mundo natural y social». Esto confirma que los recursos pueden contribuir a desarrollar en los estudiantes nuevas formas de explorar, representar y adquirir conocimiento (Escudero, 1995). A su vez, el recurso debe propiciar transversalidad en el conocimiento de los pequeños estudiantes.

Eje curricular	Porcentaje
Lenguaje y comunicación	18.7%
Pensamiento Matemático	11.7%
Exploración y comprensión del Mundo Natural y Social	57.8%
Desarrollo personal para la convivencia	11.7%

Tabla 1. Frecuencia por eje curricular.

- **Formato.** En relación al formato de los recursos evaluados, se obtuvo que mayormente se encuentran en formato texto (tabla 2). Al respecto, Sharon y Frank (2000) comentan que los acervos electrónicos alojan una colección de documentos, páginas HTML, así como también recursos multimedia, imagen, sonido y vídeo.

Formato	Porcentaje
Texto	41.3%
Imagen	23.5%
Sonido	3.6%
Video	3.4%
Multimedia	28.2%

- **Indicadores de evaluación.**

Para Marquès (2003), la evaluación de los recursos electrónicos conlleva considerar parámetros pedagógicos, funcionales y técnico-estéticos. Los resultados mostraron

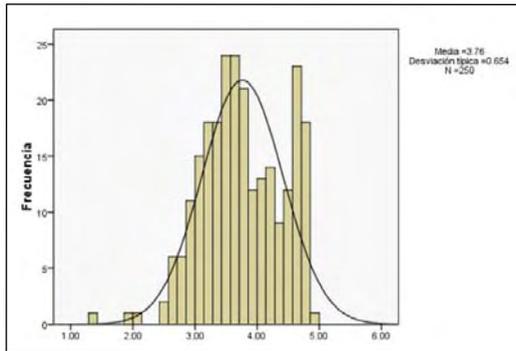


Figura 1. Resultados de los parámetros de calidad de los recursos.

que los acervos ofrecen recursos de calidad (figura 1) esto evidencia que las nuevas tecnologías ofrecen áreas de oportunidad para fortalecer modelos educativos y promover la intercomunicación entre profesores y alumnos.

Aspecto	Resultado
Pedagógico	3.73
Funcional	3.62
Tecnológico-estético	3.82

Tabla 3. Resultados de los aspectos.

En el análisis de promedio por parámetro (tabla 3), se hace evidente las áreas de oportunidad para la mejora de la calidad en los recursos electrónicos para educación básica.

• **Aspectos pedagógicos:** Dressang & Gross (2011) exponen que los recursos asistidos por medios tecnológicos deben promover el desarrollo educativo de los pequeños usuarios. Al respecto, Pirela y Ocanco (2002) sugieren que los recursos bibliográficos de formato electrónico deben considerar al currículo, trabajar para el desarrollo de creatividad, aprendizaje e investigación, y que lleve al docente a una capacitación permanente para complementar el proceso educativo en educación básica (figura 2).

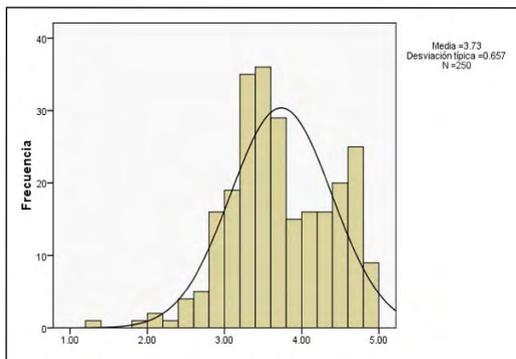


Figura 2. Resultados de indicadores: Aspectos pedagógicos.

En relación a las variables del aspecto pedagógico, puede observarse (tabla 4).

- **Capacidad de motivación:** los recursos despiertan curiosidad y promueven la indagación.
- **Adecuación y adaptación a los usuarios:** los contenidos como las características y diversidad de los usuarios, se consideraron adecuados para la educación básica; sin embargo, se refleja que es necesario mejorar las actividades, y de manera general el entorno del recurso.
- **Recursos:** los recursos evaluados proporcionan numerosas y variadas interacciones de riquezas cognitivas; resulta interesante poner atención a la ausencia de síntesis, resúmenes y esquemas que podrían favorecer el proceso de asimilación en el alumno.
- **Tutorial y evaluación:** los recursos reflejaron una relación con los objetivos de los ejes curriculares de educación básica, por lo cual, también se evidencia que favorecen el desarrollo de una planeación didáctica. Sin embargo, es necesario trabajar en las formas de corregir y explicar los errores que comenten los estudiantes.
- **Enfoque pedagógico:** los recursos apoyan el desarrollo de estructuras cognitivas; pero emerge la necesidad de poner atención a que éstos se dirijan cada vez más a fomentar el trabajo colaborativo.
- **Aspectos funcionales.** Para Bernhard (2002)

Variable	Resultado
Capacidad de motivación	4.28
Adecuación y adaptación a los usuarios	4.15
Recursos	3.78
Tutorial y evaluación	3.13
Enfoque pedagógico	3.89

Tabla 4. Resultados de las variables pedagógicas.

los procesos de búsqueda y selección de información relevante demandan al usuario habilidades para la manipulación de herramientas tecnológicas. Para facilitar el desarrollo de estas habilidades se requiere de los recursos facilidad de uso, una ergonomía cómoda y diseño amigable (Ochoa, 2007; Codina, 2000; Cooke, 1999) (figura 3).

En relación a las variables del aspecto funcional (tabla 5) se tiene que:

- **Facilidad de uso:** tanto la facilidad de uso, como de acceso a los recursos, sobresalieron en esta variable del estudio; pero se indicó que los objetos de formato electrónico no cuentan con sistema de ayuda para facilitar al usuario el uso de los mismos.
- **Funcionalidad de la documentación:** resulta fácil acceder a la documentación y todavía más cuan-

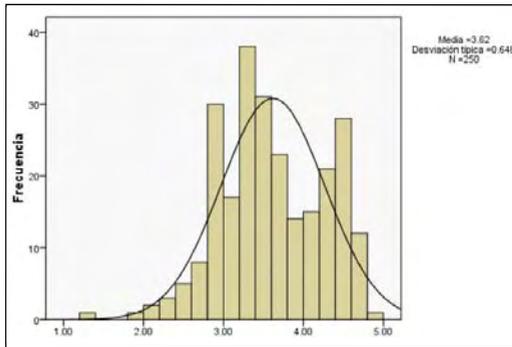


Figura 3. Resultados de indicadores: Aspectos funcionales.

do el recurso ofrece índice. Pero se evidenció que los objetos no comentan posibles problemas de funcionamiento. Resulta pertinente mencionar que hay un porcentaje significativo que advierte que los objetos electrónicos no orientan hacia la utilización de otros materiales.

- **Versatilidad:** los recursos pueden adaptarse fácilmente a diferentes contextos educativos, por lo cual promueven una interacción usuario-recurso. Sin embargo, hay una necesidad sobre recursos de contenido abierto, de objetos multilingües y facilidad para hacer ajustes al recurso.

- **Autonomía y control del usuario:** los recursos ofrecen instrucciones claras y precisas por lo cual esto permite manipularlos sin dificultad. Aunque se percibió dificultad sobre el registro de datos, es recomendable tener presente que esta acción también promueve la interacción entre usuario y recurso.

- **Funcionalidad global:** se constató que los recursos son adecuados para un propósito educativo,

Variable	Resultado
Facilidad de uso	4.07
Funcionalidad de la documentación	3.50
Versatilidad	2.70
Autonomía y control del usuario	3.35
Funcionalidad Global	4.45

Tabla 5. Resultados de variables de funcionalidad.

por tanto resultan eficientes, relevantes y eficaces para los pequeños estudiantes. Los objetos electrónicos deben proporcionar lo necesario para realizar los aprendizajes previstos (Marquès, 2003).

- **Aspectos tecnológico y estético:** Se corroboró que se ha trabajado en el diseño de interfaces dinámicas; sin embargo, todavía hay aspectos por cubrir. Es necesario partir desde cómo los niños prefieren organizar el contenido, y cómo mejorar los ambientes informáticos, en base a necesidades específicas de los pequeños usuarios (Greenstein & Thorin, 2002) (figura 4).

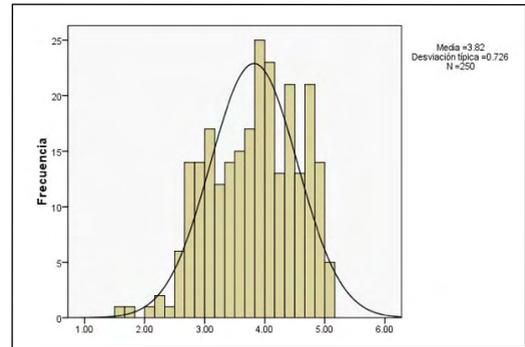


Figura 4. Resultados de indicadores: Aspectos tecnológico-estéticos.

En relación a las variables del aspecto técnico-estético se tiene que (ver tabla 6):

Variable	Resultado
Entorno visual	4.17
Bases de datos	4.09
Navegación	3.92
Interacción y diálogos	2.95
Diseño y tecnología	3.95

Tabla 6. Resultados de variables tecnológico-estético.

- **Entorno visual:** se corroboró que la calidad del entorno de los recursos y resolución en la pantalla es buena, así como también de una correcta construcción gramatical sin faltas de ortografía.

- **Bases de datos:** se consideró que los contenidos son relevantes, están bien seleccionados y desarrollados con claridad y calidad; pero resulta importante mencionar la atención a la actualidad y exactitud de la información que se presenta.

- **Navegación:** los objetos electrónicos son adecuados porque son transparentes y ergonómicos, esto al ofrecer un mapa de navegación estructurado y claro; sin embargo, hay que ofrecer hipertextos con intenciones a profundizar en la información.

- **Interacción y diálogos:** los recursos pueden ser controlados por el usuario; aunque se reflejó la necesidad de que estos recursos permitan activar o desactivar funciones de acuerdo a las preferencias de los pequeños estudiantes.

- **Diseño y tecnología:** reflejaron fiabilidad y por ende originalidad; sin embargo, hay la necesidad de incorporar en los objetos electrónicos tecnologías avanzadas que contribuyan a esa originalidad y estética de los recursos.

7. Conclusión

Asegurar la calidad de la educación, implica diseñar parámetros, variables e indicadores estándares pa-

ra la evaluación de recursos electrónicos de las bibliotecas digitales. El desarrollo de acervos bibliográficos de formato electrónico para la educación básica contribuye significativamente porque permiten contar con espacios que alojan información confiable y pertinente para los pequeños estudiantes. Para el caso de México, resulta conveniente definir una guía de indicadores que se base en las necesidades e intereses de los profesores y alumnos, y que además retome los ejes curriculares de la educación básica para asegurar la pertinencia de los recursos educativos en tres aspectos claves, pedagógico, funcional y técnico-estético.

A partir de este estudio se identificaron características y criterios de clasificación de los recursos bibliográficos en formato electrónico a través de una guía de evaluación. En lo pedagógico, los recursos deben motivar al estudiante a la indagación y estimular la creatividad, toda vez que su entorno sea dinámico y llamativo. Por tanto, es imperativo que los contenidos se sustenten en propósitos educativos, esto favorecerá que los recursos aseguren las características y diversidad de los usuarios para contribuir a variadas interacciones de riqueza cognitiva. El valor agregado de los recursos debe estar en la capacidad de retroalimentar los aprendizajes de los pequeños estudiantes.

En cuanto al aspecto funcional, los recursos educativos de formato electrónico deben ser fáciles de usar y proporcionar al usuario autonomía y control en la interacción con el recurso. Para esto es necesario que los objetos electrónicos permitan hacer ajustes técnicos, modificar contenidos de acuerdo a la capacidad cognitiva de los estudiantes, ofrecer instrucciones claras y un sistema de ayuda. Finalmente, se reconoce que en cuanto al aspecto técnico-estético, los recursos son adecuados para educación básica, sobre todo al ofrecer un entorno visual con calidad, tanto en colores, texto, sonido, imagen y lenguaje. Aun cuando la calidad de la información es relevante, es necesario ofrecer enlaces hipertextuales con vías a profundizar sobre la información, esto redituará todavía más en el proceso de construcción de nuevos saberes de los alumnos

Clasificar recursos electrónicos para educación básica es un proceso complejo porque es necesario considerar necesidades pedagógicas, entorno gráfico, tecnológico y, sobre todo, la forma dinámica y cambiante cómo se concibe la información. Los resultados del estudio corroboran la necesidad de establecer un conjunto de indicadores que permita a los docentes seleccionar recursos electrónicos para incorporarlos en sus actividades didácticas conforme a los ejes curriculares de la educación básica.

Apoyos

El proyecto recibe financiación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología a través de los fondos para la Educación de la Secretaría de Educación Pública y Subsecretaría de Educación Básica en México.

Referencias

- BERNHARD, P. (2002). La formación en el uso de la información: Una ventaja en la enseñanza superior. Situación actual. *Anales de Documentación*, 5, 409-435.
- CABRERA, A.M. & COUTÍN, A. (2005). Las bibliotecas digitales, I. Consideraciones teóricas. *Revista Cubana de los Profesionales de la Información y Comunicación en Salud*, 13 (2). s/p. (http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_2_05/aci04_05.pdf) (06-10-2011).
- CODINA, L. (2000). Evaluación de recursos digitales en línea: conceptos, indicadores y métodos. *Revista Española de Documentación Científica* 2000, 23 (1), 9-44.
- CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (Ed.) (2008). *Demandas específicas*. México: CONACYT (www.conacyt.gob.mx/fondos/FondosSectoriales/SEP/SEPyN/Convocatoria%20200801/S EP-SEB_2008-1_Demandas-Especificas.pdf) (28-10-2010).
- COOKE, A. (1999). *Neal-Schuman Authoritative Guide to Evaluating Information on the Internet*. New York, Neal-Schuman.
- COOPER, L.Z. (2005). Developmentally Appropriate Digital Environments for Young Children. *Library Trends*, 54 (2), 286-303. (www.thefreelibrary.com/Developmentally+appropriate+digital+environments+for+young+children.-a0142058656) (02-10-2011).
- COOPER, L.Z. (2002). A Case Study of Information-seeking Behavior in 7-Year Old Children. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53 (11), 904-922.
- DIGITAL LIBRARY FEDERATION (2010). *A Working Definition of Digital Library*. (www.diglib.org/about/dldefinition.htm) (22-10-2010).
- DRUIN, A. (2003). *What Children Can Teach Us: Developing Digital Libraries for Children with Children*. (<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.66.4953&rep=rep1&type=pdf>) (01-10-2011).
- ESCUDERO, J.M. (1995). La integración de las nuevas tecnologías en el currículum y el sistema escolar. In J.L. RODRÍGUEZ, O., SÁENZ & AL. (Eds.), *Tecnología Educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy (Alicante): Marfil, 397-412.
- FAINHOLC, B. (2005). *El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica. Educar: El portal educativo del Estado argentino*. (<http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/el-concepto-de-mediacion-en-la-tecnologia-educativa-apropiada-y-critica.php>) (14-03-2011).
- GÓMEZ-ZERMEÑO, M.G. (2010). *Estudio exploratorio de los acervos de recursos bibliográficos en formato electrónico disponibles para la educación básica*. Monterrey (México): ITESM.
- GÓMEZ-ZERMEÑO, M.G. (2009). *Estudio exploratorio-descriptivo de competencias interculturales en instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo que brindan servicio en la modalidad de atención educativa a población indígena del Estado de Chiapas*. Monterrey (México): ITESM.
- GREENSTEIN, D. & THORIN, S.E. (2002). *The Digital Library: A Biography*. Council on Library and Information Resources, Library of Congress. (www.clir.org/pubs/reports/pub109/contents.html) (07-03-2011).
- JOINT, N. (2007). Digital Libraries and the Future of the Library Profession. *Library Review*, 56 (1), 12-23. (www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1593334&show=abstract) (30-09-2011).

KEEVES, J.P. (1998). Methods and Processes in Research in Science Education. In B.J. FRASER & K.G. TOBIN (Eds.), *International Handbook of Science Education*. Dordrecht: Kluwer, 1.127-1.155.

LUGO, M. & HERNÁNDEZ, A. (2004). Evaluación de recursos digitales: Análisis de algunos parámetros. *Revista Digital Universitaria*, 5 (6), s/p. (www.revista.unam.mx/vol.5/num6/art38/art38.htm) (02-10-2011).

MARTÍNEZ, S.E. (2007). *Biblioteca digital. Conceptos, recursos y estándares*. Buenos Aires: Alfagrama.

MARQUÈS, P.G. (2003). *Ventajas e inconvenientes del multimedia educativo*. (<http://peremarques.pangea.org/ventajas.htm>) (11-03-2003).

MERLO, J.A. (2003). La evaluación de la calidad de la información web: aportaciones teóricas y experiencias prácticas. Recursos informativos: creación, descripción y evaluación. *Sociedad de la Información*, 8, 101-110.

OCHOA, J. (2007). *Validez de las fuentes consultadas en Internet*. (www.slideshare.net/julius8a/validacion) (11-03-2011).

RAMÍREZ, Z. (2006). Criterios e indicadores para evaluar las bibliotecas digitales. *Acimed*, 14 (6), s/p. (http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/9264/1/http___bvs.sld.cu_revistas_aci_vol14_6_06_aci_04606.htm.pdf) (14-03-2011).

SCHMELKES, S. (2001). La combinación de estrategias cuantitativas

y cualitativas en la investigación educativa: reflexiones a partir de tres estudios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2), s/p. (<http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-schmelkes.html>) (01-10-2011).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). (2008). *Reforma integral de la educación básica. Acciones para la articulación curricular 2007-2012*. México: Subsecretaría de Educación Básica. (<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio>) (20-06-2009).

SHARON, T. & FRANK, A.J. (2000). *Digital libraries on the Internet*. Jerusalem (Israel): Proceedings of the 66th IFLA Council and General Conference.

TORRES, G.A. (2000). *La biblioteca virtual: ¿Qué es y qué promete?* México (DF): UNAM.

PIRELLA, J. & OCANDO, J. (2002). *El desarrollo de las actitudes hacia el conocimiento y la investigación desde la biblioteca escolar*. (<http://ecotropicos.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol6num19/articulo4.pdf>) (11-03-2011).

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial Unesco*. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/00141-9/141908s.pdf>) (11-03-2011).

YOHALEM, N. & PITTMAN, K. (2003). *Public Libraries as Partners in Youth Development: Lessons and Voices from the Field*. Washington DC: Urban Libraries Council.



Enrique Martínez-Salanova 2012 para Comunicar

● Rosario Del Rey, José A. Casas y Rosario Ortega
Sevilla / Córdoba (España)

Recibido: 24-01-2012 / Revisado: 12-03-2012
Aceptado: 03-04-2012 / Publicado: 01-10-2012

DOI: 10.3916/C39-2012-03-03

El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia

The ConRed Program, an Evidence-based Practice

RESUMEN

La vertiginosa incorporación de las TIC a la sociedad y los consecuentes riesgos a los que los menores se enfrentan en Internet y las redes sociales han dejado en evidencia la necesidad de incorporar en el currículum escolar el dominio de los entornos virtuales. En cambio, son escasas las iniciativas en esta dirección y más aún programas rigurosamente evaluados, de modo que sirvan de fundamento para el diseño de las líneas de acción educativa. El programa ConRed está basado en la teoría del comportamiento social normativo y persigue los objetivos de mejorar y reducir problemas como el cyberbullying, la dependencia a Internet y la desajustada percepción del control de la información en las redes sociales, para así potenciar el uso beneficioso de éstas. La evaluación del ConRed se ha desarrollado mediante una metodología cuasi experimental, con un grupo experimental (N=595) y uno cuasi-control (N=298). Del total de los 893 estudiantes, el 45,9% eran chicas y la edad media 13,80 años (DT=1,47). Los resultados positivos de reducción de problemas en el grupo experimental y la ausencia de cambio en el grupo control son muestra de su validez y demuestran que trabajando con toda la comunidad educativa y en colaboración con ella es posible mejorar la calidad de la vida virtual y, por tanto, real de los adolescentes.

ABSTRACT

The incredible force with which ITCs have arrived in society and the consequent risks to children when dealing with the Internet and social networks make it necessary for the domain of virtual environments to be included in the school curriculum. However, the initiatives in this direction are limited and there is a lack of rigorously evaluated programs that might act as a basis for designing educational lines of action. The ConRed Program is based on the theory of normative social behavior and aims to reduce problems such as cyber-bullying and addiction to the Internet and refocus the misadjusted perception of information control in the social networks in order to promote their use in a more beneficial way. The ConRed Program has been evaluated using a quasi-experimental methodology, with an experimental group (N=595) and a quasi-control group (N=298) consisting of 893 students (45.9% girls) with an average age of 13.80 years (SD=1.47). The reduction of problems in the experimental group and the lack of change in the control group is evidence of the program's validity, and show that by working and collaborating with the whole educational community it is possible to improve the quality of the virtual and, therefore, the real life of adolescents.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Ciberbullying, adicción, privacidad, intervención psicoeducativa, evaluación, redes sociales, Internet.
Cyberbullying, addiction, privacy, psycho-educational intervention, evaluation, social networks, Internet.

- ◆ Dra. Rosario Del-Rey es Profesora Contratada Doctora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España) (delrey@us.es).
- ◆ José Antonio Casas es Investigador Contratado del Departamento de Psicología de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (España) (m22caboj@uco.es).
- ◆ Dra. Rosario Ortega es Catedrática y ha sido Directora del Departamento de Psicología de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (España) (edlorrur@uco.es).

1. Introducción

1.1. Internet y redes sociales: nuevo contexto de socialización

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han incorporado a nuestras vidas potenciando cambios sustanciales en múltiples aspectos entre los que destacan las relaciones interpersonales que ahora, además de directas, resultan ser indirectas y mediadas por los dispositivos digitales. Hoy vivimos en lo que Azuma (1997) denomina «realidad aumentada», ya que las actividades que realizamos tienden a combinar realidad física con elementos virtuales, mejorando y apoyando así dichas actividades. Realidad aumentada en la que Internet, y especialmente las redes sociales, tienen un especial protagonismo, particularmente entre los jóvenes donde su uso no deja de aumentar. Las últimas cifras de las que se dispone señalan que, en España, hay un 55% de usuarios habituales de Internet, cifra que se eleva al 84% en edades comprendidas entre los diez y dieciocho años (Garmendia, Garitaonandia, Martínez & Casado, 2011). Grupo de edad en el que además nueve de cada diez chicos y chicas poseen un perfil en una red social.

Las redes sociales son el máximo exponente de la dimensión social de Internet y se caracterizan como servicios web utilizados para comunicarse o compartir información regularmente en las que los usuarios forman una comunidad online donde pueden interactuar con otras personas sobre la base de una serie de intereses comunes (Boyd & Ellison, 2007). Es la autoelección lo que proporciona a las redes sociales su potencialidad de ser un contexto singular y atractivo de relaciones interpersonales. Se ha asegurado, quizás de forma algo exagerada, que la socialización de una persona que carece de amistades o contactos en la red social difiere de otra que cuenta con amigos reales y contactos en su red social (Christakis & Fowler, 2010). La vida se desarrolla tanto en contextos físicos como virtuales que están dotando de nuevas oportunidades a las relaciones interpersonales que se desarrollan ahora, utilizando la aportación de Azuma (1997), en una «sociedad aumentada» en la que en lugar de apostar por la divergencia entre ambos entornos, se asume su interdependencia. La convivencia se está enriqueciendo de las ventajas de los recursos virtuales como la mayor apertura en el establecimiento de relaciones interpersonales, la diversidad en las relaciones sociales, la ubicuidad, la disponibilidad de información al instante, etc. (Winocur, 2006). Ventajas que pueden transformarse en desventajas si se hace un uso inadecuado de ellas. Pertenecer a una red social supone ir tomando decisiones sobre nuestra propia intimi-

dad (Liu, 2007). Opciones que no siempre se eligen de forma consciente y consecuente (Stuzman, 2006). Es decir, la vida virtual tiene ciertas peculiaridades relativas a la identidad que conviene aprender a gestionar (Reig & Fretes, 2011).

1.2. Riesgos de Internet y las redes sociales

Internet y el uso de redes sociales conlleva ciertos riesgos que se amplifican para la población juvenil (Dinev & Hart, 2004; Echeburúa & Corral, 2009; 2010; Graner, Beranuy-Fargues, Sánchez-Carbonell, Chamarro & Castellana, 2007; Ortega, Calmaestra & Mora-Merchán, 2008). Destacaremos entre otros: a) la pérdida de control de la información personal en la Red; b) la dependencia de estas tecnologías y la consiguiente carencia o deterioro en actividades y relaciones necesarias para el desarrollo y c) el ciberacoso, como forma indirecta del viejo problema interpersonal del acoso escolar.

La ausencia de control sobre la información puede ser aprovechada por otros para ponerlo en evidencia, coaccionarlo o chantajearle (Dinev & Hart, 2004; Dinev, Xu & Smith, 2009). La información que uno mismo u otros publican en red es la que soporta la propia identidad virtual que se va construyendo y que, aunque en ocasiones puede no afectar a la vida diaria (Turkle, 1997), puede situar al individuo en situación de indefensión por la pérdida de intimidad (Nosko, Wood & Molema, 2010) y por el consecuente deterioro de sus relaciones sociales si esa información es manipulada por otros o descontrolada por el propio individuo. Un ejemplo es el llamado «sexting» (McLaughlin, 2010; Stone, 2011), práctica cada vez más extendida entre los adolescentes españoles (Agustina, 2010) y que consiste en difundir en entornos virtuales imágenes semidesnudas con el daño que ello puede suponer a los menores, quienes creen que sus actividades en los entornos virtuales no pertenecen a su vida real (Menjívar, 2010).

La actividad en Internet puede llegar a crear hábitos de adicción. Chicos y chicas que pasan mucho tiempo frente a la pantalla, dejando de lado sus obligaciones y tiempo de ocio, que empiezan a mostrar síntomas de malestar cuando no están frente al ordenador o el móvil y que basan sus relaciones con los demás en una interrelación tecnológica. El abuso de las TIC es un riesgo que puede paliar la calidad de vida de los adolescentes en un mundo hipertecnológico, restando libertad y quizás generando dependencia (Echeburúa & Corral, 2009; 2010).

El ciberacoso es otro de los riesgos del mundo virtual para los adolescentes y jóvenes ya que los acosa-

dores han encontrado en este entorno menor control y supervisión de las autoridades y de la población adulta (Tejerina & Flores, 2008). Así, se pueden diferenciar dos grandes tipos de ciberacoso: el «grooming» y el «cyberbullying». El grooming o también denominado «child-grooming» en el ámbito jurídico hace referencia a las acciones de un adulto con intención de establecer relaciones con un menor para conseguir un disfrute sexual personal (Monge, 2010). El cyberbullying se define como una agresión intencional repetida en el tiempo usando formas electrónicas de contacto, por parte de un grupo o un individuo, a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma (Smith, Mahdavi, Carvalho & Tippett, 2006). Es considerado por muchos investigadores como una forma de bullying tradicional indirecto (Ortega & Mora Merchán, 2008; Smith & al., 2006) que presenta una serie de características propias tales como: a) la agresión puede suceder en cualquier momento y en cualquier lugar, ya que los canales de comunicación siempre están abiertos; b) la agresión puede ser observada por una gran cantidad de espectadores y espectadoras, un número indefinido de veces y c) las víctimas pueden no llegar nunca a conocer a sus agresores o agresoras debido al anonimato que permiten los medios que éstos utiliza.

Estos riesgos se ven acentuados dado que es la población adolescente y juvenil la que más rápida y ampliamente se ha digitalizado en sus hábitos frente a la población adulta, hablándose de la llamada brecha digital (Piscitelli, 2006; Marín & González-Piñal, 2011). Consecuencia de ello puede ser considerado el hecho de que el 80% de los jóvenes afirmen haber aprendido a usar Internet sin la ayuda de un adulto (Bringué y Sádaba, 2011).

1.3. La escuela: protagonista en la promoción de la cibernsocioeducación

La institución educativa juega un papel esencial en la formación de los menores en materia de competencia tecnológica (OECD, 2005), competencia tecnológica que no debe ser entendida como mera instrumentalización, sino que debe desarrollarse conjuntamente

a otras competencias como la ciudadana y la autonomía personal (Ricoy, Sevillano & Feliz, 2011). En la nueva orientación de desarrollo curricular articulada por competencias básicas, la competencia para la autonomía personal, la capacidad de aprender a aprender y la construcción de una mentalidad ciudadana y cosmopolita encuentra en el dominio operativo y saludable de las TIC su aliado básico (Ortega, Del Rey & Sánchez, 2011). Por otro lado, la necesidad de intervenir y ayudar a toda la comunidad educativa es una exigencia de los nuevos modelos psicosociales basados

Internet puede llegar a crear hábitos de adicción. Chicos y chicas que pasan mucho tiempo frente a la pantalla, dejando de lado sus obligaciones y tiempo de ocio, que empiezan a mostrar síntomas de malestar cuando no están frente al ordenador o el móvil y que basan sus relaciones con los demás en una interrelación tecnológica. El abuso de las TIC es un riesgo que puede paliar la calidad de vida de los adolescentes en un mundo hipertecnológico, restando libertad y quizás generando dependencia.

en la evidencia científica (Del Rey & Ortega, 2011). Los centros escolares han de visualizarse como comunidades de aprendizaje en las cuales la interacción de los protagonistas sea analizada en lo que tienen de mutuo apoyo al servicio de las tareas educativas. Los centros escolares son contextos de convivencia y desarrollo en los que los jóvenes deben tener un papel protagonista como aprendices y, en el caso de las metas de competencia digital, con frecuencia pueden ir por delante de sus propios adultos responsables. Esto puede producir una fractura en el esquema de enseñanza-aprendizaje ante la que hay que estar preparado para solventar. Los adolescentes y jóvenes, considerados nativos digitales (Prensky, 2001), pueden ser más rápidos y eficaces en el manejo de los dispositivos digitales, pero necesitan soporte y control en los procesos psicosociales que se activan en la socialización que se despliega a través de la actividad digital. Es necesario aminorar la brecha generacional mencionada para que sean los adultos relevantes, profesorado y

familias, quienes eduquen a los menores en esta nueva faceta de la vida que es Internet.

En este ámbito ha sucedido como en muchas ocasiones acontece en educación. La necesidad de intervenir en esta materia ha surgido antes de que la comunidad científica y, en especial, las autoridades públicas dispusieran de claves fundamentales para establecer las líneas de acción. Así, existen algunas buenas prácticas en España para contribuir a este objetivo (Luengo Latorre, 2011; Del Rey & al., 2010; Mercadal, 2009, entre otros), pero no se dispone hasta el momento de

dence Based Practice» (EPB), teniendo en cuenta los testimonios científicos señalados en diferentes investigaciones que describen programas exitosos en su objetivo de educar o modificar la conducta en el mal uso de instrumentos o de acciones (Borsari & Carey, 2003; Haines & Spear, 1996; Wechsler & Kuo, 2000).

1.4. El programa ConRed

El programa ConRed se enmarca en la denominada teoría del comportamiento social normativo «theory

of normative social behavior» (Lapinski & Rimal, 2005; Rimal & Real, 2005; Rimal, Lapinski, Cook & Real, 2005) que defiende que la conducta humana está fuertemente influenciada por las normas sociales que percibimos y que nos describen el consenso social a nuestro alrededor. Es decir, se reconoce que el comportamiento y las acciones de la mayoría de personas están fuertemente relacionados con lo que éstas perciben socialmente aceptado, como normal o legal. En el caso de algunos de los programas de intervención que se han desarrollado en base a esta teoría destinados a reducir problemas entre adolescentes, por ejemplo, el consumo de alcohol, se desvela que la creencia sobre que

tomar alcohol es beneficioso para mejorar las relaciones sociales y para la pertenencia al grupo de iguales estaba relacionada con el mayor consumo de alcohol (Borsari & Carey, 2003).

Según la teoría del comportamiento social normativo, las creencias están mediadas por tres aspectos que componen los llamados mecanismos normativos (Rimal & Real, 2003): a) las normas legales reconocidas; b) las expectativas y c) la identidad de grupo. Las normas legales reconocidas «injunctive norms» son aquellas que conllevan sanciones o castigo social. Retomando el ejemplo de la intervención contra el abuso del alcohol, existen leyes que condenan actuaciones bajo el efecto de la embriaguez y existe un claro rechazo social hacia las personas que abusan de esta sustancia. Las expectativas se refieren a lo que cada persona, dependiendo de sus creencias, espera encontrar en términos de beneficios, de la realización de una con-

Hoy en día los proyectos de convivencia de los centros educativos deberían ser completados, al menos, con intervenciones a corto plazo dedicadas a las relaciones en los entornos virtuales. Sabemos que implicando a alumnado, profesorado y familias es posible mejorar el conocimiento y dominio de las redes sociales, estrechar la brecha generacional existente entre nativos e inmigrantes digitales y disminuir los problemas que de su mal uso se pueden derivar. De esta forma, descenderá el ciberbullying, particularmente la cibervictimización.

unas prácticas empíricamente contrastadas, o programas basados en la evidencia (Navarro, Giribet & Aguinaga, 1999; Sackett, Richardson, Rosenberg & Haynes, 1997). Es decir, es necesario que cuando se decida una forma de intervenir en la escuela, ésta esté avalada por la evidencia científica (Davies, 1999; Grano, Doménech, Bonillo & Ezpeleta, 2001; Hunsley & Johnston, 2000; Lindqvist & Skipworth, 2000; Stoiber & Kratochwill, 2001). Por ello, es preciso que a través de la investigación científica se contraste si un determinado programa o forma de proceder es efectivo, analizando la existencia de cambios sustantivos al desarrollar el programa frente al hecho de no desarrollarlo.

El programa de intervención para el buen uso de Internet y las redes sociales denominado: ConRed, «Conocer, construir y convivir en Internet y las redes sociales», que aquí se presenta, se ha contextualizado dentro de las prácticas basadas en la evidencia «Evi-

ducta (Bandura, 1977; 1986). Volviendo al ejemplo del consumo de alcohol: la evidencia de que la ingestión alcohólica provoca una desinhibición de la conducta, refuerza la creencia de que el alcohol facilitará la comunicación social. Por último, la identidad de grupo se refiere a la fuerza motivacional que tiene la necesidad de formar parte de grupos sociales participando de una suerte de identidad colectiva o identidad de grupo. La creencia sobre que un comportamiento o actitud compartida con otros miembros del grupo justifica su actuación debido a que refuerza la identidad grupal y legitima dicho comportamiento. Por tanto, un programa basado en esta teoría implica que para modificar o cambiar un determinado tipo de comportamiento se ha de incidir en estos tres aspectos. El ConRed ha utilizado esta aproximación teórica en su diseño de intervención.

Consecuentemente, las tres claves que sustentan el programa ConRed son: 1) mostrar la legalidad y las acciones perjudiciales del mal comportamiento en entornos virtuales; 2) conocer la existencia de determinadas acciones muy ligadas a los riesgos de la Red y lejanas a sus beneficios y 3) exponer cómo ciertas conductas no reflejan a un grupo determinado, ni hacen que se produzca una mayor aceptación. A partir de dichas claves, el programa ConRed está diseñado para potenciar y sensibilizar a la comunidad educativa en un uso seguro, positivo y beneficioso de Internet y las redes sociales.

El ConRed ha establecido los siguientes objetivos específicos: a) mostrar la importancia de un buen conocimiento de los mecanismos de seguridad y protección de los datos personales en Internet y las redes sociales para que no exista un mal uso de ellos; b) aprender a realizar un uso seguro y saludable de la Red conociendo los beneficios que nos puede aportar; c) conocer la prevalencia del fenómeno del ciberacoso y otros riesgos en la educación secundaria; d) prevenir la implicación como víctimas o agresores del alumnado en acciones de agresión, acoso, difamación, etc. en las redes sociales; e) fomentar una actitud de afrontamiento y de ayuda hacia las personas involucradas en episodios violentos o nocivos en Internet; f) descubrir cuál es la percepción del control que poseen sobre la información que comparten en las redes sociales y e) prevenir el abuso de las TIC y mostrar las consecuencias de una dependencia tecnológica.

La población objeto de la intervención ConRed ha sido toda la comunidad educativa desarrollándose sesiones formativas con el profesorado y las familias de los escolares, siendo el grupo principal (target) los escolares.

El trabajo con los tres colectivos gira en torno a tres ámbitos: a) Internet y las redes sociales; b) beneficios de su uso y competencia instrumental y c) riesgos y consejos de utilización.

La secuencia formativa y de intervención comienza con la exploración de las ideas y conocimientos previos que los escolares/profesorado/padres poseen sobre manejo, funcionamiento y uso de Internet. Seguidamente, se abordan contenidos referidos a las oportunidades que nos ofrece la participación en redes sociales y a la privacidad y la identidad en las redes sociales, indagando en la importancia y consecuencias negativas que puede conllevar no poseerlas. Asimismo, se trabajan la prosocialidad y solidaridad en el uso de las redes sociales y se hace especial hincapié en los principales riesgos que albergan estas redes y las consecuencias de realizar un uso inadecuado. Por último, pero no menos importante, se muestran las principales estrategias de afrontamiento sobre problemas en estos medios y los principales consejos para el buen uso de las TIC.

Tomada la escuela como una comunidad de convivencia, el ConRed despliega una campaña de sensibilización con materiales como trípticos, pósters, adhesivos, marcadores de páginas, etc. que apoyan la continuidad de las acciones.

La hipótesis de partida es que desarrollando el programa ConRed se puede mejorar y reducir problemas como el cyberbullying, la dependencia a Internet y una ajustada percepción sobre el control de la información en las redes sociales.

2. Material y métodos

El estudio se ha realizado mediante un diseño longitudinal, «ex post facto», cuasi experimental, pre-post de dos grupos, uno cuasi-control (Montero y León, 2007). La población objetivo son los adolescentes con edades comprendidas entre los 11 y los 19 años. Se ha desarrollado mediante una intervención directa en las aulas.

- **Participantes.** En el estudio han participado un total de 893 estudiantes, 595 en el grupo experimental y 298 en el grupo de control, procedentes de 3 centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la ciudad de Córdoba. El 45,9% eran chicas y las edades de los sujetos estaban comprendidas entre 11 y 19 años ($M=13,80$; $DT=1,47$).

- **Instrumentos.** Se han utilizado tres instrumentos relativos a cyberbullying, uso adictivo de Internet y percepción del control de la información. Concretamente, el European Cyberbullying Questionnaire (Del Rey, Casas & Ortega, 2011) que consta de 24 ítems

con escala Likert de cinco opciones en función de la frecuencia, desde no hasta varias veces a la semana cuya consistencia interna es adecuada: α total=0.87, α victimización=0.80 y α agresión=0.88. Una adaptación del Cuestionario de Experiencias relacionadas con Internet (CERI) de Beranuy, Chamarro, Graner y Carbonell-Sánchez (2009) que consta de 10 ítems de escala Likert con cuatro opciones de respuesta (nada, poco, algo y bastante) cuya consistencia interna también es aceptable: α total =0.781, α intrapersonal =,719 y α interpersonal=,631. Y la escala Perceived Information Control (Dinev, Xu & Smith, 2009) de 4 ítems tipo Likert de siete opciones de respuesta en el grado de acuerdo (desde nada hasta muy de acuerdo) de buen nivel de consistencia interna, α =0.896.

- **Procedimiento.** El proyecto ConRed se ha desarrollado durante el curso académico 2010/2011. Los centros cedieron su tiempo e instalaciones para que el proyecto fuera desarrollado en varias sesiones durante el periodo de tres meses. Se crearon dos grupos, uno que ha recibido la intervención (grupo experimental) y otro que no la ha recibido (grupo control). Han existido dos momentos de recogida de datos, los datos pre intervención y los post intervención.

- **Análisis.** El análisis de datos se ha realizado con el paquete estadístico SPSS versión 18.0 en español. Se ha realizado una comparativa de medias de los factores obtenidos mediante una prueba T de Student para comparar la significatividad de la diferencia de las medias de la puntuación obtenida por los sujetos de los grupos experimental y control en los dos momentos de la aplicación de los instrumentos.

3. Resultados

En primer lugar se analizaron las posibles diferencias entre los grupos experimental y control antes del desarrollo del programa ConRed mediante una T de Student para muestras independientes, no encontrando diferencias significativas de partida en las variables: cyberbullying ($t=-1,421$; $p>0,05$), agresión cyberbullying ($t=-1,858$; $p>0,05$), victimización cyberbullying ($t=0,567$; $p>0,05$), adicción a Internet ($t=0,560$; $p>0,05$), adicción interpersonal ($t=0,527$; $p>0,05$), adicción intrapersonal ($t=0,323$; $p>0,05$) y control de la información ($t=1,754$; $p>0,05$).

Posteriormente, las diferencias entre los grupos control y experimental y entre pretest y posttest se han analizado mediante una T de Student para muestras relacionadas. Así, respecto a Cyberbullying, en el grupo control no existen diferencias entre el pretest y el posttest: Cyberbullying ($t=-0,143$; $p>0,05$), Agresión Cyberbullying ($t=0,152$; $p>0,05$), Victimización Cyberbullying ($t=-0,182$; $p>0,05$) (ver tabla 1).

		M	D.T.	t	P
Victimización	Pretest	,1360	,27702	-,182	,855
	Posttest	,1403	,34056		
Agresión	Pretest	,0924	,27128	,152	,879
	Posttest	,0892	,30346		
Cyberbullying	Pretest	,1106	,25050	-,143	,887
	Posttest	,1135	,28487		

Tabla 1. Grupo control: cyberbullying.

En cambio, en el grupo experimental sí las hay: Cyberbullying ($t=2,726$; $p<0,05^*$), Agresión Cyberbullying ($t=1,644$; $p>0,05$), Victimización Cyberbullying ($t=2,726$; $p<0,05^*$), encontrando un descenso tras la intervención (ver tabla 2).

		M	D.T.	T	P
Victimización	Pretest	,1188	,26425	2,726	,007*
	Posttest	,0811	,23000		
Agresión	Pretest	,0682	,22816	1,644	,101
	Posttest	,0502	,14701		
Cyberbullying	Pretest	,0924	,20203	2,717	,007*
	Posttest	,0645	,16500		

Tabla 2. Grupo experimental: cyberbullying.

Respecto al uso abusivo o adicción a Internet, tampoco existen diferencias significativas entre el pretest y el posttest en el grupo control (ver tabla 3): Adicción a Internet ($t=0,233$; $p>0,05$), Adicción Interpersonal ($t=0,128$; $p>0,05$), Adicción Intrapersonal ($t=-0,273$; $p>0,05$). Y sí, en el grupo experimental: Adicción a Internet ($t=-0,458$; $p>0,05$), Adicción Interpersonal ($t=2,300$; $p<0,05^*$), Adicción Intrapersonal ($t=-1,596$; $p>0,05$) (ver tabla 4).

Finalmente, en cuanto al control percibido sobre la información, el grupo control se comporta del mismo modo ($t=-0,692$; $p>0,05$) y, en el grupo experimental, el análisis revela que sí existen diferencias si-

		M	D.T.	t	P
Adicción Intrapersonal	Pretest	,92	,657	-,273	,785
	Posttest	,93	,697		
Adicción Interpersonal	Pretest	1,46	,697	,128	,898
	Posttest	1,46	,682		
Adicción a Internet	Pretest	1,19	,595	,233	,816
	Posttest	1,18	,624		

Tabla 3. Grupo control: adicción a Internet.

		M	D.T.	t	P
Adicción Intrapersonal	Pretest	,90	,691	-1,596	,111
	Postest	,95	,730		
Adicción Interpersonal	Pretest	1,45	,712	2,300	,022
	Postest	1,39	,730		
Adicción a Internet	Pretest	1,18	,643	,458	,647
	Postest	1,17	,691		

Tabla 4. Grupo experimental: adicción a Internet.

nificativas en la medida pretest y postest ($t=3,762$; $p<0.01^*$) (ver tabla 5).

		M	D.T.	t	p
Control de la Información grupo control	Pretest	5,26	1,860	-1,596	,490
	Postest	5,34	1,791		
Control de la Información grupo experimental	Pretest	5,51	1,631	3,762	0,000
	Postest	5,15	1,844		

Tabla 5 Grupos control y experimental: percepción del control de la información.

4. Discusión

La evaluación del programa ConRed arroja resultados positivos respecto a los principales objetivos que se proponía que eran: a) La reducción de la implicación en el fenómeno del cyberbullying; b) La disminución del uso excesivo o riesgo de adicción; c) El ajuste en la percepción sobre el control de la información personal vertida en las redes sociales. Afirmación sustentada en los resultados encontrados que muestran cambios significativos respecto del dominio de los tres objetivos formativos que el ConRed se propuso. El grupo experimental obtuvo mejores resultados tras la intervención que el grupo control, en el que incluso aumentaron ciertas conductas o acciones (como, por ejemplo, la percepción del control de la información), apoyando así la hipótesis de partida relativa a que el desarrollo del programa ConRed conllevaría descenso de ciertos comportamientos no deseables de los adolescentes.

Entre el alumnado que ha participado directamente en el programa ConRed, se observa un descenso de prevalencia general de implicación en cyberbullying y en la realización de un uso abusivo de Internet; así como un descenso en la percepción del falso control de la información; mostrando evidencias de una mayor concienciación de los vacíos de información relevante para el control y de la vulnerabilidad que ello significa, así como de la utilidad de dominar y ejercer estrategias para aumentar el control y lograr la privacidad de la información personal que se coloca en la Red.

La intervención en los centros educativos con respecto al fenómeno del cyberbullying no tiene antecedentes consolidados en la literatura científica, al contrario que sucede en el caso del acoso escolar o «bully-

ing», donde se conocen programas específicos de prevención del acoso entre escolares y la violencia escolar y juvenil. Ejemplos como el proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar (SAVE) que se realizó ya desde una perspectiva de intervención basada en la evidencia científica (Ortega, 1997; Ortega & Del Rey, 2001) y en el que se obtuvieron resultados positivos, pusieron de manifiesto que la intervención sostenida y controlada de carácter

ecológico, mejora la convivencia y previene la violencia escolar y el bullying. El ConRed ha actuado bajo los mismos parámetros (trabajando con alumnado, profesorado y familias en la mejora del conocimiento y la conciencia de

control sobre el mismo) siendo sus resultados homologables (Ttofi & Farrington, 2009). En nuestra opinión, el ciberacoso es una forma indirecta del bullying tradicional, un bullying indirecto (Smith & al., 2008); por lo que siguen siendo válidos los modelos ecológicos o de «whole policy» para su prevención. Ello es coherente con la atención que en esta materia se le está otorgando al centro como unidad de tratamiento (Luengo Latorre, 2011). Los resultados del presente estudio respaldan la idea de la eficacia de la intervención ecológica para la disminución de las conductas de riesgo. Hemos mostrado cómo, elevando la toma de conciencia sobre los riesgos, sin alarmar en demasía a los escolares y capacitando a los docentes y padres para que ejerzan su rol de orientadores de la conducta juvenil, disminuyen las conductas de riesgo y aumenta la toma de precauciones y actitudes de protección ante el mismo. Desde nuestra perspectiva, éste es un resultado clave, puesto que la ayuda a las víctimas, el conocimiento de asesoramiento y ayuda, refuerza el apoyo y reduce la sensación de debilidad o soledad que logra impedir a las víctimas afrontar estos episodios (Hunter & Boyle, 2004).

El ConRed pone asimismo evidencia de la necesidad de disminuir el posible uso excesivo de la actividad en Internet y el riesgo de dependencia de estas conductas, mediante el aumento de la autonomía del alumnado para afrontar los desafíos ante los que los chicos y chicas se pueden enfrentar. Recuérdese que la dependencia es uno de los grandes riesgos para el desarrollo de los adolescentes (Echeburúa & Corral, 2009; 2010). Sin embargo, no se debe obviar que la adicción o dependencia de Internet debe ser objeto de una intervención personalizada, más ligada a la psicología clínica (Griffiths, 2005). Los estudios que mues-

tran la importancia del factor interpersonal en problemas de adicción nos indican la necesidad de trabajar educativamente el uso, las actitudes y el comportamiento cibernético (Machargo, Lujan, León, López & Martín, 2003).

Los jóvenes desconocen en gran medida el funcionamiento empresarial de las plataformas a las que pertenecen, tal y como se observó en el pre-test. El ConRed ha puesto de manifiesto que efectivamente un programa educativo específico permite la mejora de esa vulnerabilidad de la información juvenil en el uso de las redes sociales, lo que es considerado un logro positivo del programa. Estos resultados nos muestran la importancia que tiene la inclusión en el currículum escolar de la prevención de riesgos en Internet y las redes sociales y que no es imprescindible que ésta sea desarrollada en el entorno virtual. La intervención debe ser entendida como parte de la tarea educativa, es decir, como parte del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza que el profesorado está obligado a impartir, abordando el currículum. Es necesario reciclar a los docentes en esta materia y reducir así la brecha que les separa de los jóvenes para ayudar y asesorar y, del mismo modo, las familias deben conocer el contexto en el que se desarrollan sus hijos e hijas para poder supervisar y mostrar su apoyo. En definitiva, el ConRed ha mostrado que trabajando con toda la comunidad educativa y en colaboración con ella es posible mejorar la calidad de la vida virtual y, por tanto, real de los adolescentes.

El programa ConRed es el comienzo de unas prácticas basadas en la evidencia destinadas a mejorar la sociedad en la que vivimos, desde la educación. Sin embargo, sigue siendo necesaria mayor investigación en esta materia, debido a que el presente estudio presenta ciertas limitaciones. Entre ellas, destacar que la evaluación se ha realizado en tres centros y que la intervención con el alumnado se ha realizado con un protagonismo del equipo de investigación. Sería necesario seguir avanzando incorporando a más centros educativos a la investigación y traspasando el protagonismo de la acción a los equipos docentes de forma que éstos sean, como deben ser, autónomos en la acción.

A pesar de dichas limitaciones, el presente trabajo nos permite concluir que hoy en día los proyectos de convivencia de los centros educativos deberían ser completados, al menos, con intervenciones a corto plazo dedicadas a las relaciones en los entornos virtuales. Sabemos que implicando a alumnado, profesorado y familias es posible mejorar el conocimiento y dominio de las redes sociales, estrechar la brecha gene-

racional existente entre nativos e inmigrantes digitales y disminuir los problemas que de su mal uso se pueden derivar. De esta forma, descenderá el cyberbullying, particularmente la cibervictimización. Por todo ello, al menos cuatro consideraciones se deberían tener en cuenta desde las autoridades educativas: es primordial la sensibilización de la comunidad educativa, a través de campañas de sensibilización; el eje central de actuación debe ser la formación del profesorado y su sentimiento de competencia; es recomendable un desarrollo legislativo educativo que lo impulse y es necesario un apoyo financiero que lo posibilite.

Apoyos

Este programa ha sido subvencionado por el proyecto europeo «Cyberbullying in adolescence: investigation and intervention in six European countries» (Código: JLS/2008/CFP1DAP12008-1; Unión Europea, Programa DAPHNE III) y por la Universidad de Córdoba.

Referencias

- AGUSTINA, J.R. (2010). ¿Menores infractores o víctimas de pornografía infantil? Respuestas legales e hipótesis criminológicas ante el Sexting. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 12, (11), 1-44.
- AZUMA, R. (1997). A Survey of Augmented Reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6, (4), 355-385.
- BANDURA, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- BERANUY, M., CHAMARRO, A., GRANER C. & SÁNCHEZ-CARBONELL, X. (2009). Validación de dos escalas breves para evaluar la adicción a Internet. *Psicothema* 3, 480-485.
- BORSARI, B. & CAREY, K.B. (2003). Descriptive and injunctive norms in college drinking: A meta-analytic integration. *Journal of Studies on Alcohol*, 64, 331-341.
- BOYD, D.M. & ELLISON, N.B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1), 210-230.
- BRINGUÉ, X. & SÁDABA, C. (2011). *Menores y redes sociales*. Madrid: Colección Foro Generaciones Interactivas/Fundación-Telefónica. (www.generacionesinteractivas.org/?page_id=1678).
- CHRISTAKIS, N. & FOWLER, J. (2010). *Conectados*. Madrid: Taurus.
- DAVIES, P. (1999). What is Evidence-based Education? *British Journal of Educational Studies*, 47, 108-121.
- DEL REY, R. & ORTEGA, R. (2011). An Educative Program to Cope with Cyberbullying in Spain: CONRED. In *Conference Evidence-based Prevention of Bullying and Youth Violence: European Innovation and eExperience*. Cambridge, UK, 5-6 July 2011.
- DEL REY, R., FLORES, J., GARMENDIA, M. & AL. (2010). *Protocolo de actuación escolar ante el cyberbullying*. Bilbao: Gobierno Vasco.
- DEL REY, R., CASAS, J.A. & ORTEGA, R. (under review). *Spanish Validation of the European Cyberbullying Questionnaire from Daphne Project*.
- DINEV T. & HART, P. (2004). Internet Privacy Concerns and Their Antecedents, Measurement Validity and a Regression Model. *Behaviour & Information Technology* 23 (6), 413-422.
- DINEV, T., XU, H. & SMITH, H.J. (2009). Information Privacy and Correlates: An Attempt to Navigate in the Misty Conceptual Wa-

- ters. *Proceedings of 69th Annual Meeting of the Academy of Management (ACM 2009)*. Chicago: Illinois.
- ECHEBURÚA, E. & CORRAL, P. (2009). Las adicciones con o sin droga: una patología de la libertad. In E. ECHEBURÚA, F.J. LABRADOR & E. BECOÑA (Eds.), *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes* (pp. 29-44). Madrid: Pirámide.
- ECHEBURÚA, E. & CORRAL, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22 (2), 91-96.
- GARMENDIA, M., GARITAONANDIA, C., MARTÍNEZ, G. & CASADO, M.A. (2011). *Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbao: EU Kids Online.
- GRANER, P., BERANUY-FARGUES, M., SÁNCHEZ-CARBONELL, C. & AL. (2007). ¿Qué uso hacen los jóvenes y adolescentes de Internet y del móvil? In L. ÁLVAREZ-POUSA & J. E. PIM (Eds.), *Congreso Comunicación e Juventud: Actas del Foro Internacional*, 71-90.
- GRANERO, R., DOMÉNECH, J.M., BONILLO, A. & EZPELETA, L. (2001). *Psicología basada en la evidencia: Un nuevo enfoque para mejorar la toma de decisiones*. Madrid: VII Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud.
- GRIFFITHS, M.D. (2005). Internet Abuse in the Workplace, Issues and Concerns for Employers and Employment Counselors. *Journal of Employment Counseling*, 40, 87-96.
- HAINES, M. & SPEAR, S.F. (1996). Changing the Perception of the Norm: A Strategy to Decrease Binge Drinking Among College Students. *Journal of American College Health*, 45, 134-140.
- HUNSLEY, J. & JOHNSTON, C. (2000). The Role of Empirically Supported Treatments in Evidence-Based Psychological Practice: A Canadian Perspective. *Clinical Psychology: Science & Practice*, 7, 269-272.
- HUNTER, S. & BOYLE, J. (2004). Appraisal and Coping Strategy Use in Victims of School Bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 83-107.
- LAPINSKI, M.K. & RIMAL, R.N. (2005). An Explication of Social Norm. *Communication Theory*, 5 (2), 127-147
- LINDQVIST, P. & SKIPWORTH, J. (2000). Evidence-Based Rehabilitation in Forensic Psychiatry. *British Journal of Psychiatry*, 176, 320-323.
- Liu, H. (2007) Social Network Profiles as Taste Performances. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1), 252-275.
- LUENGO-LATORRE, J.A. (2011). *Cyberbullying, guía de recursos para centros educativos. La intervención en los centros educativos: Materiales para equipos directivos y acción tutorial*. Madrid: Defensor del Menor.
- MACHARGO, J., LUJÁN, I., LEÓN, M.E., LÓPEZ, P. & MARTÍN, M.A. (2003). Videojuegos por los adolescentes. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 6, 159-172.
- MARÍN, I. & GONZÁLEZ-PIÑAL, R. (2011). Relaciones sociales en la sociedad de la Información. *Prisma Social*, 6, 119-137.
- MCLAUGHLIN, J.H. (2010). *Crime and Punishment: Teen Sexting in Context*. (http://works.bepress.com/julia_mclaughlin) (02-02-2012).
- MENJIVAR, M. (2010). El sexting y l@s nativ@s neo-tecnológic@s: Apuntes para una contextualización al inicio del siglo XXI. *Actuaciones Investigativas en Educación*, 10 (2), 1-23.
- MERCADAL, R. (2009). Pantallas amigas. *Comunicación y Pedagogía*, 239, 55-57.
- MONGE, A. (2010). De los abusos y agresiones sexuales a menores de trece años tras la reforma penal de 2010. *Revista de Derecho y Ciencias Penales*, 15, 85-103.
- MONTERO, I. & LEÓN, O.G. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- NAVARRO, F., GIRIBET, C. & AGUINAGA, E. (1999). Psiquiatría basada en la evidencia: Ventajas y limitaciones. *Psiquiatría Biológica*, 6, 77-85.
- NOSKO, A., WOOD, E. & MOLEMA, S. (2010). All about Me: Disclosure in Online Social Networking profiles: The Case of Facebook. *Computers in Human Behavior*. 26 (3), 406-418.
- OECD (Ed.) (2005). *Policy Coherence for Development. Promoting Institutional Good Practice. The Development Dimension Series*. Paris: OECD.
- ORTEGA, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- ORTEGA, R. & DEL REY, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*. 324, 253-270.
- ORTEGA, R. & MORA-MERCHÁN, J.A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (4), 515-528.
- ORTEGA, R., CALMAESTRA, J. & MORA-MERCHÁN, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- ORTEGA, R., DEL REY, R. & SÁNCHEZ, V. (2011). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la Red: Ciberconvivencia*. Madrid: Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Informe interno.
- PISCITELLI, A. (2006). Nativos e inmigrantes digitales, ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (28), 179-185.
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9, 1-6.
- REIG, D. & FRETES, G. (2011). Identidades digitales: límites poco claros. *Cuadernos de Pedagogía*, 418, 58-59.
- RICÓY, M.C., SEVILLANO, M.L. & FELIZ, T. (2011). Competencias necesarias para la utilización de las principales herramientas de Internet en la educación. *Revista de Educación*, 356, 483-507.
- RIMAL, R., LAPINSKI, M., COOK, R. & REAL, K. (2005). Moving Toward a Theory of Normative Influences: How Perceived Benefits and Similarity Moderate the Impact of Descriptive Norms on Behaviors. *Journal of Health Communication*, 10, 433-50.
- RIMAL, R.N. & REAL, K. (2003). Understanding the Influence of Perceived Norms on Behaviors. *Communication Theory*, 13, 184-203.
- RIMAL, R.N. & REAL, K. (2005). How Behaviors are Influenced by Perceived Norms: A Test of the Theory of Normative Social Behavior. *Communication Research*, 32, 389-414.
- SACKETT, D.L., RICHARDSON, W.S., ROSENBERG, W. & HAYNES, R.B. (1997). *Medicina basada en la evidencia: Cómo ejercer y enseñar la MBE*. Churchill Livingstone.
- SMITH, P.K., MAHDAVI, J., CARVALHO, M., FISHER, S., RUSSELL, S. & TIPPETT, N. (2008). Cyberbullying: its Nature and Impact in Secondary School Pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- SMITH, P.K., MAHDAVI, J., CARVALHO, C. & TIPPETT, N. (2006). *An Investigation into Cyberbullying, its Forms, Awareness and Impact, and the Relationship between Age and Gender in Cyberbullying*. Research Brief RBX03-06. London: DFES. (www.antibullyingalliance.org.uk/downloads/pdf/cyberbullyingreportfinal230106_000.pdf) (10-06-2007).
- STOIBER, K.C. & KRATOCHWILL, T.R. (2001). Evidence-based Intervention Programs: Rethinking, Refining, and Renaming the New

Standing Section of School Psychology Quarterly. *School Psychology Quarterly*, 16, 1-8.

STONE, N. (2011). The 'Sexting' Quagmire: Criminal Justice Responses to Adolescents' Electronic Transmission of Indecent Images in the UK and the USA. *Youth Justice*, 11, 3, 266-281.

STUTZMAN, F. (2006). An Evaluation of Identity-sharing Behavior in Social Network Communities. *Journal of the International Digital Media and Arts Association*, 3 (1), 10-18.

TEJERINA, O. & FLORES, J. (2008). *E-legales*. Bilbao: Edex.

TTOFI, M.M. & FARRINGTON, D.P. (2009). *School-based Programs to Reduce Bullying and Victimization*. Campbell Systematic Reviews. Oslo: Campbell Collaboration.

TURKLE, S. (1997). *La vida en la pantalla*. Barcelona: Paidós

WECHSLER, H. & KUO, M. (2000). College Students Define Binge Drinking and Estimate its Prevalence: Results of a National Survey. *Journal of American College Health*, 49, 57-64.

WINOCUR, R. (2006). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología*, 68 (3), 551-580.

CONSEJOS PARA UNA EDUCACIÓN FAMILIAR EN MEDIOS



Enrique Martínez-Salanova 2012 para Comunicar

**EXISTE MÁS VIOLENCIA, A VECES,
EN LA FAMILIA QUE EN LA TELEVISIÓN**

● Jorge Mora
Guadalajara (México) / San Diego (EEUU)

Recibido: 23-01-2012 / Revisado: 18-03-2012
Aceptado: 03-04-2012 / Publicado: 01-10-2012

DOI: 10.3916/C39-2012-03-04

Medios interactivos y cultura digital: Alfabetización hipermedia en Perú y Bolivia

The Analysis of Interactive Media and Digital Culture - Hypermedia Literacy
in Peru and Bolivia

RESUMEN

El trabajo se centra en las formas en que interfaces multimedia interactivas e hipermedia han cambiado las dinámicas clásicas de la comunicación y educación humanas creando un nuevo paradigma. Éste se origina en la interfaz, al permitir la multidireccionalidad comunicativa multimedia mediante la interacción con los elementos que la componen. Esta investigación describe los diferentes elementos estéticos, narrativos, emocionales y de valores integrados en las interfaces hipermedia culturales. Dichos elementos hipermedia son componentes fundamentales a tomar en cuenta durante la creación de productos multimedia interactivos educativos. Las funciones comunicativas son cambiantes entre emisor-receptor: autor-lecto-autor, creador-usuario, profesor-alumno... gracias a la introducción de expresiones multimedia interactivas e instrumentos tecnológicos que permiten distintos tipos de interacciones. Esta flexibilidad funcional genera nuevos modelos comunicativos así como dramáticos, de narrativa interactiva, donde la interacción de los receptores-emisores, lecto-autores, con las acciones narrativas se produce a nivel del personaje o avatar. Los componentes estéticos, narrativos, emocionales y de valores de la interfaz son estudiados, analizados y descritos en detalle gracias a un modelo innovador de análisis que sirve para la implementación y diseño de productos interactivos lúdico-educativos inmersivos. La aplicación de este modelo ayudó a la creación de interfaces de contenido cultural, permitiendo desarrollar no solo talleres educativos interactivos en Estados Unidos, Perú y Bolivia para más de 200 estudiantes, sino también una comunicación inmersiva multisensorial de calidad.

ABSTRACT

This paper compiles data on how the use of hypermedia, interactive multimedia and interfaces have changed the classical dynamics of human communications and education to create a new paradigm. This paradigm originates in the interface since it allows multidirectional and multimedia communications through interactions with the elements of which it is composed. This research describes the different aesthetic, narrative, emotional and value elements that are integrated within the cultural hypermedia interfaces. These hypermedia elements are fundamental components to be taken into account in the creation of educational interactive media products. The communicative functions are interchangeable between sender-receptor, author-reader-author, creator-user, professor-student... thanks to the introduction of multimedia interactive expressions and technological instruments that allow several types of interactions. This flexible functionality generates new communicative as well as dramatic models of interactive narrative, where the interaction of receptors-senders and reader-authors with the narrative actions occur at the character or avatar level. The interfacial aesthetic, narrative, emotional and value elements are studied, analyzed and described in detail thanks to an innovative model of analysis that can be used to for the implementation and design of interactive edutainment media products. The application of this model helped to create cultural content interfaces enabling not only the development of interactive educational workshops in the USA, Peru and Bolivia for more than 200 students, but also multisensory and immersive communications with quality.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Educomunicación, innovación didáctica, diseño, interactividad, inmersión, comunicación interactiva, multimedia. Media literacy, innovative didacticism, design, interactivity, immersion, interactive communication, multimedia.

◆ Dr. Jorge I. Mora-Fernández es Profesor e Investigador del Tecnológico de Monterrey (Campus de Guadalajara) en México e Investigador del «Labyrinth Project» de la Universidad del Sur de California (EEUU) (multiculturalvideos@gmail.com).

1. Introducción. La interfaz hipermedia como el nuevo paradigma de la comunicación

Al comienzo del siglo XXI, el gran número de horas invertido por los jóvenes en el uso de nuevas tecnologías comenzó a llamar la atención de la sociedad para estudiar el porqué los videojuegos son tan atractivos. El modelo presentado en este trabajo puede ser usado y aplicado para la transmisión de contenidos culturales y educativos a través de los nuevos media. Gee (2003: 200-212) subraya la importancia de estudiar desde la perspectiva del aprendizaje ¿cuáles son los elementos de los nuevos medios que son más atractivos para los jóvenes?

El estudio de la interfaz hipermedia fue el propósito primordial de esta investigación dado que es el principal canal tecnológico y expresivo que da acceso a los medios de comunicación interactivos y multidireccionales. Los nuevos medios integran las cualidades de la interactividad y el multimedia en las interfaces digitales. La interfaz hipermedia está cambiando el sistema de comunicación humano, debido a la capacidad interactiva, así como a las cualidades multisensoriales de los hipermedia. Cada elemento hipermedia, que compone la interfaz, está localizado justo entre el flujo de información generado por varios actores comunicativos, el autor original del producto interactivo multimedia y sus usuarios, jugadores, estudiantes o espectadores. De acuerdo a Osorio y Duart (2010) «la interacción puede ser definida como las acciones cognitivas y sociales entre los actores del proceso educativo (estudiante-profesor, estudiante-estudiante) en el desarrollo de las actividades de aprendizaje». El término de interactividad usado en esta investigación es también semejante al término utilizado por Meadows (2003: 37-39) «para mostrar la relación entre humanos a través de un objeto, la computadora [...] La interactividad requiere el cumplir con una serie de directrices para crear un flujo dinámico».

Esta aproximación sirve también para contestar importantes cuestiones actuales en el área de la educación y alfabetización con los nuevos media. Cuestiones a las que son importantes encontrar respuesta tales como: ¿podemos desarrollar interfaces inmersivas para contenidos educativos?, o aquella planteada por González-Faraco y Gramigna (2009) «al estudiar ambas, la lógica de los videojuegos y cómo los jugadores la procesan, podemos desarrollar ideas interesantes para repensar teorías del conocimiento y la educación».

La interfaz es definida por el «diccionario de la RAE», «Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española», como la «conexión física y funcional entre

dos aparatos o sistemas independientes». «The New Oxford American Dictionary» describe la interfaz como «un punto donde dos sistemas, sujetos, organizaciones, etc., se encuentran e interactúan». En este sentido, la interfaz es la conexión física y funcional entre el sistema de comunicación interactivo, sus expresiones estéticas y narrativas interactivas y el sistema humano de percepción y comunicación. Es la definición de Moreno-Muñoz (2000: 114) la que se enmarca mejor en esta investigación «la mezcla de hardware y software que el lecto-autor utiliza para comunicarse con el programa hipermedia». La interfaz sintetiza la conjunción de expresiones interactivas y contenidos educativos organizados bajo las representaciones multisensoriales, que la informática posibilita. El autor-emisor de la comunicación educativa maneja las posibilidades tecnológicas para transmitir representaciones y narrativas educativas. Por ello, él procurará crear expresiones originales organizadas en una forma multimedia atractiva que pueda estimular nuevas interacciones por parte del estudiante. Entonces, el autor-emisor se convierte en lecto-autor, receptor-emisor, incluso estudiante-profesor comprometido en el proceso de aprendizaje. Encontrar esos principios que proveen con calidad y profundidad a las interacciones con la interfaz hipermedia y el contenido lúdico-educativo fueron los objetivos principales de esta investigación.

2. Materiales y métodos

Los materiales y métodos usados en esta investigación integran una aproximación interdisciplinar debido a la complejidad de la interfaz hipermedia. La investigación integra las disciplinas de la comunicación y narrativa interactivas con la percepción, educación y psicología, entre otros. Los siguientes materiales sirven para observar y describir cómo se produce la fusión original entre las expresiones comunicativas y las representaciones narrativas gracias a la interfaz hipermedia. Esta investigación fue inicialmente orientada hacia la aplicación de nuevos modelos de comunicación y el análisis de los elementos hipermedia, testados en varias interfaces educativas, a través de un periodo de ocho años, utilizando grupos de discusión, informes, cuestionarios, observaciones multicámara, análisis de contenido, etc. Los modelos presentados han sido aplicados en diferentes proyectos multimedia interactivos educativos y culturales y son presentados con implementaciones en el presente artículo. Las conclusiones de investigaciones previas fueron aplicadas en varios proyectos, como en la creación de un museo interactivo online llamado www.multiculturalvideos.org, pre-

sentado en el «Communicability Workshop, ACM Multimedia Conference» (Mora, 2008), o como el prototipo premiado de un videojuego cultural multiusuario masivo en red, llamado «Exchanging Cultures EC Game». Estas conclusiones fueron también aplicadas en el diseño y en la selección del software para el proyecto educativo de cooperación internacional para la alfabetización hipermedia en Perú y Bolivia, dentro de un grupo de alrededor de 200 estudiantes. Gracias a la aplicación de estos modelos fueron desarrollados con éxito talleres educativos interactivos, y se seleccionaron los software más inmersivos de edición digital de vídeo, para ser usados durante la intervención, por ejemplo «Final Cut», «Premiere» y «Sony Vegas». Durante este proceso se desarrollaron y testaron además nuevos modelos innovadores e implementados para el análisis de interfaces hipermedia, y que son detallados en los siguientes epígrafes de los resultados. Estos modelos pueden ser usados para ser aplicados en contextos educativos, videojuegos culturales, museos y cine interactivos, cine, webs, periodismo digital y realidad aumentada.

2.1. Muestra y descripción de la experiencia

La estrategia y los modelos para una educación interactiva fueron testados en pruebas de campo, confirmados y aplicados en una reciente experiencia de cooperación internacional entre Estados Unidos y España, en instituciones culturales y educativas peruanas y bolivianas en las ciudades de Cusco, Puno, La Paz y Oruro, con la participación de aproximadamente 200 estudiantes durante los veranos del 2010 y 2011. Como Arcila y Said (2011) destacan «De acuerdo con los resultados, una buena parte de los medios digitales en América Latina están incorporando herramientas de Web 2.0, pero aún existen notables diferencias en la calidad en el ranking propuesto entre los media mejor valorados (Colombia y México) y los peor valorados (Chile y Bolivia)». El objetivo de la cooperación era introducir y educar a los artistas y estudiantes peruanos y bolivianos en las comunicaciones audiovisual y multimedia, usando interfaces hipermedia y software para edición

de vídeo digital. De esta forma, ellos fueron capaces de desarrollar vídeos para Internet al tiempo que promovían y conservaban audiovisualmente sus culturas andinas, quechua, aymara y contemporáneas.

Para obtener dicho objetivo se ofrecieron varias interfaces de edición de vídeo a los estudiantes, tales como «Final Cut», «Adobe Premiere» o «Sony Vegas», instaladas en sus propias computadoras o en aquellas provistas por las organizaciones de cooperación. Estos softwares eran las versiones más actualizadas y eran compatibles con sistemas PC o MAC, de forma que todo estudiante podía encontrar una forma de interac-

Los nuevos medios integran las cualidades de la interactividad y el multimedia en las interfaces digitales. La interfaz hipermedia está cambiando el sistema de comunicación humano, debido a la capacidad interactiva, así como a las cualidades multisensoriales de los hipermedia. Cada elemento hipermedia, que compone la interfaz, está localizado justo entre el flujo de información generado por varios actores comunicativos, el autor original del producto interactivo multimedia y sus usuarios, jugadores, estudiantes o espectadores.

tuar con la que estuviera más familiarizado y aprender a través del proceso. Además, llevamos las interfaces más expresivas y actualizadas, de forma que los estudiantes pudieran tener acceso a interfaces hipermedia para materializar las representaciones y contenidos que ellos querían a través de sencillas interacciones inmersivas. Las clases fueron diseñadas también de manera interactiva, así que después de una breve y sintética explicación sobre la escritura del guión, sobre cómo organizar los equipos técnicos para la grabación, o sobre la captura y edición de las imágenes grabadas, los estudiantes podían interactuar con los equipos y las interfaces del software. Finalmente, ellos fueron capaces de aplicar las lecciones, expresando y materializando sus representaciones inmediatamente, usando las interfaces hipermedia. De esa forma los estudiantes también ayudaron a la implementación de las técnicas

de enseñanza durante la experiencia, dado que interactuaron mucho con las lecciones, las herramientas y los contenidos que estaban utilizando. Los resultados fueron sorprendentes: 10 vídeos, de 10 minutos aprox. cada uno, por taller, producidos en una semana, y realizados por grupos de tres a siete miembros, en una clase de 60-70 estudiantes por ciudad. Se produjeron 45 vídeos en el total de los talleres, y la experiencia también permitió la implementación del modelo de análisis de interfaces hipermedia efectivas, presentado aquí en el siguiente epígrafe 3.3.

2.2. Métodos aplicados para la observación de comunicaciones interactivas

Los siguientes sistemas fueron aplicados durante la experiencia de investigación para implementar las dinámicas de alfabetización en multimedia. El sistema dialéctico de los medios de comunicación de masas tradicionales desarrollado por Martín-Serrano (1982: 159-174) está presentado en la figura 1, y contrastado con el modelo de la figura 2, el cual incluye los nuevos elementos que integran el sistema de comunicación hipermedia.

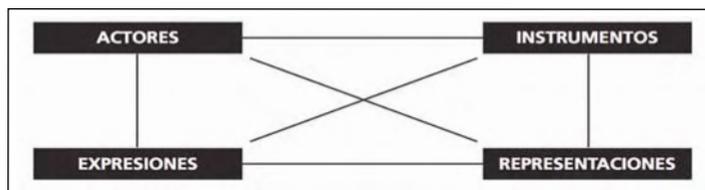


Figura 1. Sistema de comunicación de la comunicación de masas (Martín Serrano, 1982).

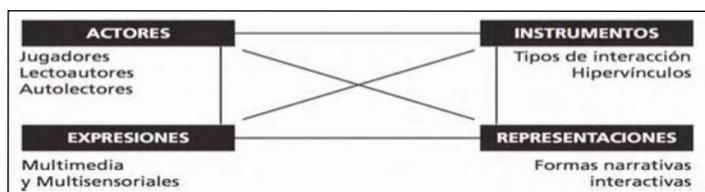


Figura 2. Sistema de comunicación hipermedia.

Se puede localizar la interfaz hipermedia en el centro de la cruz de la figura 2 dado que ésta interconecta y desarrolla intercambios con todos los elementos de la comunicación: actores, expresiones, representaciones, e instrumentos.

En el sistema de comunicación hipermedia, las posiciones y las funciones de los comunicadores cambian a través del tiempo, cuando el fenómeno comunicativo es producido a través de la interactividad. La interfaz hipermedia permite este intercambio de roles dado que integra expresiones multisensoriales con diferentes

tipos de interacciones. El actor procura comunicar sus propias representaciones a través de la interfaz, en ambos casos, si está comunicándose con un sistema de inteligencia artificial (IA), tal como el videojuego de un solo jugador, o con otros actores humanos como cuando se juega en un MMOG, juego multijugador masivo online. Posteriormente, el actor receptor decodifica mentalmente y emocionalmente las representaciones contenidas en las expresiones multimedia presentadas a través de la interfaz.

De esta manera, el momento diferencial de la comunicación interactiva es cuando el actor motivado decide activar el sistema de comunicación multidireccional, usando sus interacciones sobre la interfaz hipermedia, y codificando sus propias representaciones para comunicarlas a un nuevo receptor, también conocido como lecto-autor, estudiante-profesor, autor-lector, o el primer emisor. Este es el momento más característico, cuando se produce el intercambio de roles entre los actores: el emisor se convierte en receptor y viceversa. Si esta característica principal del sistema hipermedia es considerada en las nuevas formas de desarrollo pedagógico de materiales interactivos multimedia, clases y cursos, las nuevas generaciones estarán más involucradas en su propio proceso de aprendizaje, produciendo objetivamente mejores resultados. En ese sentido, el sistema hipermedia es ideal para la construcción de cultura, dado que puede ser un sistema abierto para el intercambio de ideas y discusiones.

La característica de la comunicación es no solo el intercambio de funciones de los actores de la comunicación, gracias a las herramientas tecnológicas, pero también la fusión entre los medios tradicionales de comunicación y las tecnologías digitales informáticas (Manovich, 2001: 25), todo ello permite un nuevo sistema de comunicación que es interactivo y multimedia.

Cualquier tipo de expresión es, potencialmente, susceptible de ser usado. El aspecto multimedia es el que, junto con la interactividad, mejor define el sistema de comunicación hipermedia.

El siguiente diagrama ha sido creado, basado en las diferentes experiencias educativas y comunicativas analizadas utilizando interfaces hipermedia, para describir los elementos y sistemas que participan en las comunicaciones interactivas. Éste es presentado en la figura 3, la cual sintetiza de forma general, iconográfica

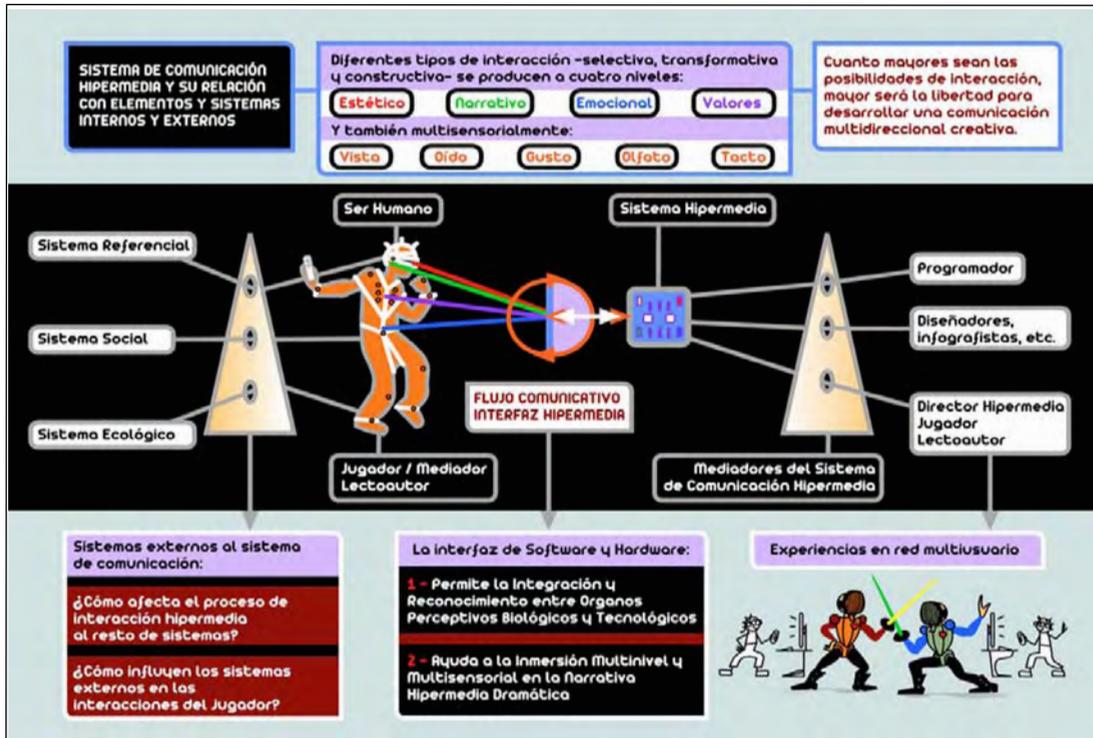


Figura 3. Elementos y relaciones de la comunicación hipermedia (en colaboración con www.reinicio.net).

ca y esquemáticamente, todos los elementos y sistemas que interactúan con y dentro del sistema de comunicación hipermedia. El diagrama nos da una clara visión general de los aspectos originales del sistema de comunicación hipermedia y cómo este configura un nuevo modelo de comunicación y de sistemas de interacciones.

2.3. Métodos aplicados al análisis de la narrativa interactiva

Hay una nueva teoría dramática para los sistemas narrativos interactivos desarrollados en varios esquemas por Mateas (Wardrip-Fruin & Harrigan, 2004: 22) (figuras 4 y 5). La inmersión o la identificación mediadora es generada en la comunicación hipermedia a través de la interacción con el personaje o a través de las acciones del lecto-autor. Todos los siguientes elementos expresivos pueden ser interactivos; es posible materializar una interacción comunicativa expresiva sobre ellos. Sin embargo, dentro del sistema de comunicación hipermedia, es en el nivel de los personajes y las acciones, donde el avatar, el lecto-autor o jugador, materializa la interacción expresiva, la inmersión o la identificación mediadora. Ésta es la razón por la que los elementos expresivos que aparecen en la interfaz son descritos como elementos que sirven para la interacción y construcción del personaje o avatar.

Justo abajo se muestra, en dos esquemas, las diferencias entre la teoría dramática de Aristóteles y el esquema actualizado propuesto por Mateas.

Mateas (Wardrip-Fruin & Harrigan, 2004: 22-23) explica el esquema tradicional: Aristóteles analiza los trabajos en categorías jerárquicas, en el centro del esquema, que corresponde con las diferentes partes de la creación. Esas categorías son relacionadas a través de las causas formal y material. La causa material de algo es el material con el cual es creado. La expresión material, desde la perspectiva de la teoría de la comunicación, está compuesta por las expresiones multimedia y las características de la narrativa hipermedia. La causa formal es el plan abstracto, el objetivo o ideal a través del cual algo es dirigido o motivado. El

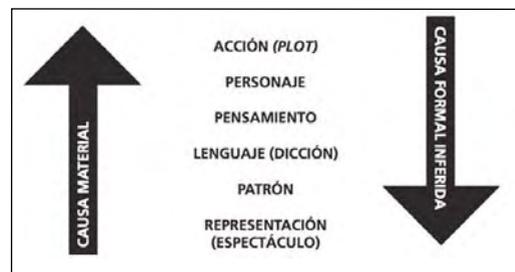


Figura 4. Esquema clásico de la teoría de Aristóteles para la creación de narrativas dramáticas.

objetivo motivacional, las expresiones organizadas y las estructuras narrativas son creadas para transmitir una trama o tema, el cual está asociado a ciertos valores. Esto también se cumple en los medios interactivos para que tengan éxito. Kojler (2005: 272) subraya cómo los videojuegos japoneses más populares han usado técnicas cinematográficas para desarrollar el atractivo hacia la interacción. El videojuego «Donkey Kong» de Miyamoto fue el primero en introducir una narrativa de principio/medio/desenlace en un videojuego y la estructura narrativa ha sido muy influyente sobre otros juegos: «de la lista mensual 2011 del Electronic Gaming de los 100 mejores videojuegos, 78 tenían elementos de líneas narrativas y en otros ocho al menos se reconocían personajes claramente distinguidos».

En el nuevo modelo del drama interactivo Mateas (Wardrip-Fruin & Harrigan, 2004: 22-23) explica «el jugador ha sido añadido al modelo como un personaje quien puede elegir sus propias acciones. Esto tiene una consecuencia».

El jugador, lecto-autor, organiza su plan de interacción y lo dirige a través de la categoría del personaje. El jugador colabora, o puede colaborar, en la cons-

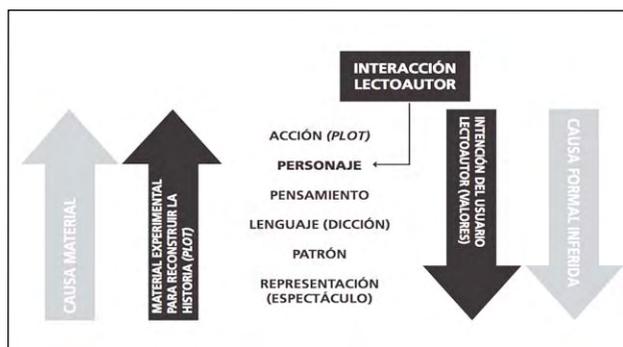


Figura 5. Nueva teoría dramática de los sistemas interactivos (Michael Matea).

trucción de las formas narrativas adecuadas para comunicar una trama o tema, con sus correspondientes valores, procedentes de ambos, del autor y del jugador del videojuego. Mateas (Wardrip-Fruin & Harrigan, 2004: 22) continúa describiendo la función de drama interactivo en el juego de la siguiente manera «Pero esta habilidad de decidir la acción no es completamente libre; está limitada desde atrás por los recursos materiales». El abanico de expresiones multimedia interactivas, así como las variables espaciales y temporales se convierten en las constricciones que el juego ofrece, «sobre esto, por la causa formal autoral, a nivel de la trama».

El autor dirige el tema del juego y de la narrativa interactiva y las acciones principales de la trama. El término en inglés «affordance», que aplicado al hipermmedia puede ser traducido como la disponibilidad de expresiones multimedia interactivas, es también una constricción para las interacciones. Sin embargo, esta constricción puede maquillarse a través del diseño de interfaz, con una amplia variedad de expresiones hipermmedia. Cuando la interacción es atraída por algunas expresiones y desarrollos de la trama dramática, ésta generaría una interacción más atractiva. El hecho que las formas de interacción pueden ser desarrolladas a través de algunos o todos los sentidos perceptivos del jugador, también significa un nivel de constricción o de más libertad dependiendo de la adaptación de las herramientas tecnológicas del juego a los sentidos biológicos del jugador. Esto ocurre por ejemplo con el original Eyetoy, de Sony; más recientemente con la videoconsola Wii, de Nintendo, o últimamente con el Kinect, de Xbox 360.

3. Resultados

La integración interdisciplinar de los nuevos modelos previos, especialmente los modelos de comunicación interactiva y narrativa presentados anteriormente, llevó a la creación de modelos integrados de innovación en el análisis de interfaces hipermmedia, que han sido comprobados durante las experiencias de investigación. En la más reciente experiencia en Perú y Bolivia un destacable total de 45 vídeos fueron producidos en 4 talleres, de una semana cada uno. Los vídeos fueron creados a través de la interacción de principiantes e iniciados en la práctica audiovisual y multimedia.

Una destacada experiencia fue el observar cómo el sistema de comunicación interactiva y las nuevas tecnologías ayudaron al desarrollo de la alfabetización multimedia en contextos múltiples. Además, el uso de un modelo educativo interactivo sirvió no solo para la producción de una gran cantidad de vídeos en un periodo corto de tiempo, permitiendo a los estudiantes aprender a través de completar todo el proceso de producción, sino también contribuyó a la calidad técnica y narrativa de los vídeos: el 65% de los vídeos producidos durante los talleres tenía una calidad semiprofesional. Algunos de los vídeos fueron incluso presentados después en festivales de vídeos o incluso proyectados en la televisión nacional de Bolivia, como los «Watxia Ritual» y «Paqarina», que aún están en red en el canal www.youtube.com/multiculturalvideos.

3.1. Validez y funcionalidad de los modelos

La validez y funcionalidad de los siguientes modelos de análisis ha sido probada en varias investigaciones serias como en «Smoke & Mirrors», desarrollado por Sheldon Brown, ex-director del Center for Research in Computing and the Arts (Universidad de California San Diego). Además, estos modelos de análisis fueron corregidos y usados como descriptores, dentro del diseño de un experimento consistente en la observación de las características expresivas, narrativas, emocionales y de valores de la interfaz más atractivas e interactuadas por los adolescentes. Los modelos fueron aplicados también al análisis de videojuegos exitosos que tenían contenidos didácticos, tales como «Antigrav», de Sony, o «Los Sims2», de Electronic Arts. El uso efectivo del modelo, como una herramienta cualitativa analítica, sirvió para encontrar cuáles son las combinaciones de formas expresivas y narrativas interactivas que mejor servían para la transmisión de valores culturales y educativos en la juventud (Mora, 2009).

Además, estos modelos comprobados son presentados como herramientas conclusivas, dado que su aplicación ha sido muy útil en el diseño de prototipos de videojuego y multimedia. Uno de ellos fue el juego «Exchanging Cultures EC Game», un videojuego educativo premiado por el Annenberg School of Communication, de la Universidad de California del Sur, el cual estaba integrado en el MMOG SL, «Second Life». Este juego consistía en un museo interactivo, localizado dentro de Second Live, donde los jugadores eran capaces de aprender sobre los diferentes países y culturas a través del intercambio de arte original, recetas de comida, arquitecturas, costumbres, y otros elementos culturales. Otra aplicación reciente de los modelos fue durante los talleres de medios interactivos desarrollados en Perú y Bolivia, durante el Festival Internacional y Talleres VideoBabel, descrito anteriormente en el epígrafe 2.1.

3.2. Modelos integradores de las narrativas y comunicación interactivas

La figura 7 resume en detalle los elementos comunicativos que intervienen durante la interacción con la interfaz, donde los roles funcionales son intercambiados del emisor al receptor, lecto-autor o profesor-estudiante o viceversa. Estas son las dimensiones interactivas que enfocamos y observamos durante la investigación para descubrir cuáles eran las expresiones interactivas multimedia que mejoraban la inmersión o la identificación en productos educativos

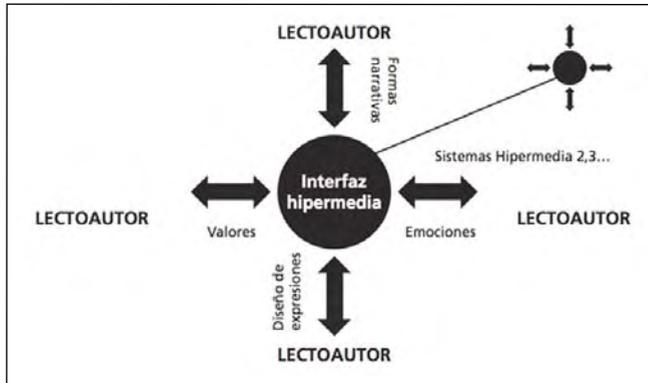


Figura 6. Interacciones en los distintos niveles entre el lecto-autor, o usuario, y la interfaz hipermedia.

multimedia. Las figuras 6 y 7 tienen presente las investigaciones de Moreno-Sánchez (2003: 110-114) y Mateas (Wardrip-Fruin & Harrigan, 2004: 22) e integradas y actualizadas por Mora (2003; 2010).

En este esquema se pueden apreciar los elementos que componen la interfaz hipermedia: expresiones, formas narrativas, emociones y valores; estos configuran la información transferida durante la comunicación humano-interfaz. Como explica Moreno-Muñoz (2000: 57) «el ser humano, como procesadores de información, experimenta una serie de niveles de procesos de información». El símbolo de la esquina superior

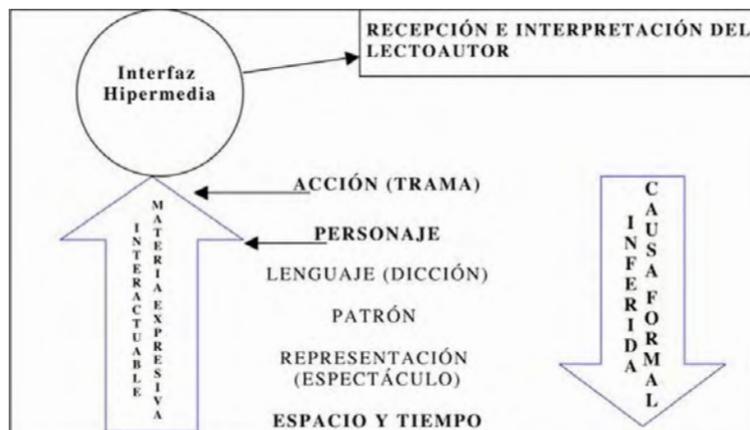


Figura 7. Este flujo representa como los elementos interactivos y los procesos narrativos dramáticos son generados por el estudiante-jugador o lecto-autor.

derecha representa otro sistema de comunicación hipermedia similar, de otro lecto-autor, que genera otro sistema de comunicación más amplio humano-interfaz-humano cuando se conecta en línea con otro jugador.

La figura 7 sintetiza los elementos interactivos y los procesos narrativos interactivos generados por el jugador, lecto-autor, a través de la interfaz. Muestra los momentos comunicativos cuando el cambio de roles entre emisor y receptor ocurre, así como la narrativa hipermedia.

De una forma sencilla, este esquema describe los momentos cuando la interfaz comunica expresiones de las distintas formas narrativas. Ilustra también la estructura narrativa dramática y cómo es organizada en la comunicación entre el lecto-autor y la interfaz hipermedia. La figura 8 resume la generación y proceso de la narrativa hipermedia en el momento de la interacción.

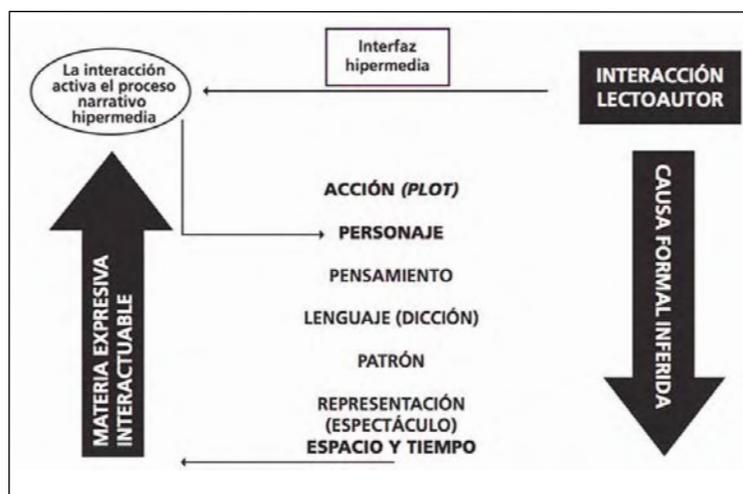


Figura 8. Jugador / lecto-autor interactúan con las diferentes formas y niveles de la narrativa dramática a través de los materiales hipermedia ofrecidos en la interfaz.

3.3. Modelo de análisis de las interfaces hipermedia

El siguiente modelo de análisis, desarrollado por el autor del presente artículo, es el resultado de la integración de las investigaciones personales y de terceros previamente mencionadas. Sirve para centrarse en los elementos hipermedia que pueden ser manejados durante el diseño y producción de proyectos educativos interactivos e inmersivos. El objetivo de esta clasificación de elementos hipermedia era la creación de distintos modelos de análisis, que pueden ser aplicados al análisis de cualquier hipermedia. El modelo está enfocado en describir en detalle las características expresivas y narrativas que pueden estar presentes a través de la interfaz. De esta manera se hace posible analizar qué tipo de expresiones interactivas pueden desarro-

llar distintos tipos de interacción, así como con qué elementos narrativos: espacios, tiempos, personajes y/o acciones.

A través de la identificación exhaustiva de estos elementos interfaces, y su organización dramática, es posible desarrollar investigaciones para observar los distintos momentos desarrollados durante la comunicación hipermedia. Estas observaciones permiten identificar cuáles son los elementos de la interfaz que son más atractivos y que motivan más la inmersión e identificación. Dichas combinaciones de expresiones, narrativas, emociones y valores son más activadas y usadas, representan los diseños interfaces más efectivos. Davenport y los miembros del Interactive Cinema Group del MIT Media Lab (2000: 456-459) subrayan durante sus investigaciones la importancia de los contenidos, cómo la forma estructural es organizada y cómo los recursos expresivos son las partes substanciales

para la participación del usuario y su implicación emocional. Ésta es una de las principales cuestiones que motivó la creación del siguiente modelo por parte del autor de este artículo.

Este modelo permite observar cuáles son las relaciones entre las expresiones, cada forma narrativa: acción, personaje, espacio y tiempo, los tipos de interacción, y los valores éticos y no éticos comunicados a través de la interfaz hipermedia.

Las células vacías y las subcategorías que se muestran más abajo son categoría que servirán para describir las cualidades de las distintas características, y están listas

para ser rellenas y/o seleccionadas durante el análisis descriptivo de la interfaz. Las características de cada elemento, que no son aplicables a la interfaz analizada, se pueden sencillamente borrar, y aquellas que son pertinentes se pueden describir en mayor profundidad. Este modelo ha servido para implementar e incrementar la inmersión multisensorial y el nivel de entretenimiento en medios interactivos educativos. Incluye solo las descripciones de los términos que no podrían ser fácilmente encontrados en un buen diccionario.

4. Discusiones y conclusiones

En síntesis, los modelos innovadores previos pueden ser aplicados para implementar cualquier produc-

Tabla 1. Modelo de análisis de interfaces hipermedia para observar y registrar contenidos estéticos, elementos narrativos, tipos de interacción y valores éticos y no éticos

1. Nombre y descripción de las interfaces y el conjunto de expresiones hipermedias	- Pose
1.1. Denominación identificable de la interfaz hipermedia. (Cada interfaz distinta que aparece en el producto hipermedia debe ser numerado, nombrado y observado bajo este modelo descriptivo para obtener un análisis profundo).	- Apariencia corporal y costumbres
2. Características generales de la interfaz y descripción detallada de las características multimedia de las expresiones de interacción con cualquiera de los elementos narrativos	- Defectos morfológicos
2.1. Software: Grupo de expresiones y herramientas tecnológicas que sirven para la relación y generación de interacciones naturales y virtuales.	- Aspectos hereditarios
A) De intermediación icónica	3.3. Características sociológicas
B) Simbólica	- Status económico
A&B) Combinación de ambas	- Empleo
C) Mimético-natural	- Tipo de educación
- Abierta o de realidad virtual	- Vida y relaciones familiares
- Semiabierta o simuladores de realidad virtual	- Religión
D) Convergente	- Raza, nacionalidad
E) Interfaces de pull o push	- Función en su comunidad
F) Interfaz estática o dinámica	- Tendencias políticas
G) Interfaces con sonido o silencio	3.4. Características psicológicas
H) Interfaces inteligentes	- Vida moral y sexual
I) De iteración	- Ambiciones personales y motivaciones
2.2. Tipo de imágenes o representación perceptual	- Frustraciones, conflictos principales
A) Imagen fija	- Temperamento: enfadado, tolerante, pesimista, optimista...
A.1) Foto-mimética	- Actitud vital: complaciente, combativo, rendición
A.2) Foto-infografía	- Inseguridades: obsesiones, inhibiciones, supersticiones
A.3) Info-gráfica	- Extrovertido, introvertido, equilibrado
B) Imagen fija con imagen sonora	- Capacidades, actitudes, idiomas
C) Imagen en movimiento	- Cualidades: imaginación, criterio, gusto, equilibrio
C.1) Cine-mimética	- Coeficiente intelectual: alto, medio, bajo
C.2) Cine-infografía	4. Aspectos interactuables del personaje y tipo de interacción disponible: selectivo, transformativo o constructivo
C.3) Cine-mimética e infografía	5. Valores no éticos o principios espirituales que están disponibles para activarse a través de la interacción con las características narrativas del personaje. Valores éticos y no éticos que aparecen potencialmente relacionados con la interacción.
D) Imagen visual en movimiento con o sin imagen sonora	5.1. Valores éticos
E) Imagen audiovisual	5.2. Valores no éticos
F) Imagen sonora	6. Características de las acciones representadas en la interfaz y descripción de las interacciones potenciales con las acciones
G) Imagen sonora con o sin imagen visual o imagen extraterritorial	6.1. Trama o tema principal
2.3. Hardware: Grupo de expresiones físicas.	- Relaciones entre las acciones principales y las secundarias
A) De intermediación	- Relaciones reales entre las acciones principales
B) Natural miméticas	- Relaciones reales entre las acciones secundarias
2.4. Descripción tipográfica	- Relaciones simuladas entre las principales y las secundarias
- Tamaño de letra	- Anuladas entre las acciones principales y las secundarias
- Estilo de fuente o tipo	6.2. Trama o tema secundario
- Características o efectos de la letra	6.3. Tipo de estructura
- Color de la letra	6.4. Jerarquía cambiante
2.5. Descripción icónica	7. Aspectos de las acciones interactivas y tipo de interacción disponible: selectiva, transformativa o constructiva.
2.6. Descripción simbólica	8. Valores no éticos o principios espirituales que están disponibles para activarse a través de la interacción con las características narrativas de las acciones. Valores éticos y no éticos que aparecen potencialmente relacionados con la interacción.
3. Características de los personajes representados en la interfaz y descripción general de las interacciones potenciales con los personajes	8.1. Valores éticos
3.1. Personaje o avatar de primera, segunda o tercera persona	8.2. Valores no éticos
3.2. Características físicas	9. Características de los espacios representados en la interfaz y descripción de las interacciones potenciales con los espacios
- Sexo	9.1. Natural, construido, mimético-natural o mimético-infográfico
- Edad	9.2. Sentidos implicados en la percepción espacial: vista, oído, olfato, gusto y/o tacto
- Altura y Peso	9.3. Espacio implícito y/o explícito
- Pelo, ojos y color de piel	

- | | |
|--|--|
| <p>9.4. 2D/3D o espacio 4D</p> <p>9.5. Perspectiva: tamaño, escala, posición y punto de vista</p> <p>9.6. Enfocado o desenfocado</p> <p>9.7. Iluminación y temperatura de color</p> <p>9.8. Atrezzo</p> <p>9.9. Espacio protagonista y/o hiperespacio</p> <p>9.10. Espacio ausente o espacio sugerido</p> <p>9.11. Espacio de selección y que tiene representación: coincidente o diferente</p> <p>9.12. Hiperespacio</p> <p>10. Aspectos de los espacios interactivos y tipo de interacción disponible: selectiva, transformativa o constructiva.</p> <p>11. Valores no éticos o principios espirituales que están disponibles para activarse a través de la interacción con las características narrativas del espacio. Valores éticos y no éticos que aparecen potencialmente relacionados con la interacción.</p> <p>11.1. Valores éticos</p> <p>11.2. Valores no éticos</p> | <p>12. Características de los tiempos representados en la interfaz y descripción general de las interacciones potenciales con los tiempos</p> <p>12.1. Orden: flashback, flashforward, metaretrospectiva or metapropectiva</p> <p>12.2. Duración: diégesis pura, diégesis impura, abierta o cerrada</p> <p>12.3. Frecuencia: secuencia repetitiva o singular múltiple</p> <p>12.4. Localización temporal: pasado, presente, futuro, cambiante o inexistente</p> <p>12.5. Iteración</p> <p>13. Aspectos de los tiempos interactivos y tipo de interacción disponible: selectiva, transformativa o constructiva.</p> <p>14. Valores no éticos o principios espirituales que están disponibles para activarse a través de la interacción con las características narrativas de los tiempos. Valores éticos y no éticos que aparecen potencialmente relacionados con la interacción</p> <p>14.1. Valores éticos</p> <p>14.2. Valores no éticos</p> |
|--|--|

to hipermedia educativo y la alfabetización multimedia en múltiples contextos. Se recomienda usar análisis cualitativos en combinación con sistemas cuantitativos que permita cuantificar las interacciones con cada uno de los elementos de la interfaz. Una de las técnicas más efectivas es el sistema de grabación audiovisual multicámara, de forma que las acciones reales y virtuales o los interactores sean registrados en sincronía. Esta combinación metodológica sirve para contrastar los hechos de las interacciones reales desarrolladas, mientras se utilizaron las interfaces, con los cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión. También sirve para cuantificar el número de interacciones en relación con los datos sobre expresiones cualitativas descritas usando el modelo analítico (tabla 1).

4.1. Aplicaciones potenciales de los modelos para la alfabetización en los nuevos media

El proceso analítico de estudio en profundidad de las interfaces hipermedia es complejo y multidisciplinar, especialmente cuando tomamos en cuenta todas las distintas variables estéticas, narrativas, perceptuales, emocionales y de valores. El estudio de amplios grupos de jóvenes adultos o de otras edades requiere una gran inversión de múltiples científicos y expertos de las diferentes áreas del conocimiento tales como: comunicación, narrativa, pedagogía, sociología, psicología cognitiva, perceptual y cultural, antropología, ética, estadística...

Con el trabajo profesional en equipo es posible aplicar ampliamente el modelo de la tabla 1 para construir un sistema de producción de videojuegos educativos y sistemas hipermedia para distintos públicos. Eso puede ser una forma efectiva de crear interfaces interesantes y atractivos que puedan competir con los jue-

gos comerciales más populares en el mercado. Además, se requieren tecnologías más avanzadas y medios sistemáticos para registrar los datos audiovisuales de los comportamientos psicológicos y físicos de los usuarios de las interfaces. El equipo de investigación multidisciplinar Neurocinema, en la Universidad de Aalto (Finlandia) es un buen ejemplo. Este grupo multidisciplinar está usando fMRI para observar cómo ciertas secuencias de películas e interfaces excitan algunas partes del cerebro para crear inmersiones más emocionales, perceptuales y psicológicas (Wallenius, 2010). Esto hace posible observar la información sobre cómo implementar comunicaciones efectivas entre los diferentes niveles de medios biológicos y tecnológicos, dentro de las interacciones humano-humano, humano-máquina o humano-máquina-humano. Sería también necesario contar con programadores, diseñadores, creadores, profesores y artistas para la producción óptima de videojuegos lúdico-educativos. Inversiones públicas y privadas y colaboraciones con más grupos de investigación formal y programas académicos en el área de la comunicación interactiva multimedia, nuevas narrativas, pedagogía... son necesarios para establecer un área de conocimiento sólida e interdisciplinar.

4.2. Medios interactivos educativos en universidades

Actualmente, hay sistemas informáticos muy avanzados generadores de inteligencia artificial, realidad virtual, de render en tiempo real, que han sido desarrollados por las industrias de los videojuegos. El compromiso de la industria del videojuego con el desarrollo de juegos educativos, y las colaboraciones entre instituciones culturales y educativas, ministerios, universidades... puede ser motivado para intercambiar conocimiento y recursos. Por ejemplo, la Universidad de Ca-

lifornia realizó varios acuerdos con la compañía de videojuegos Sammy Studios y Sony Entertainment, entre otros, para vender y/o prestar los diferentes recursos informáticos para el desarrollo de visualizaciones científicas y artísticas. Hay un gran número de compañías de nuevos medios que ya están dispuestas a establecer puentes de colaboración para el desarrollo de aplicaciones educativas.

La «Interactive Media Division, School of Cinematic Arts» (University of Southern California) cuenta con el apoyo de la compañía de videojuegos, Electronic Arts, para el desarrollo de su «Game Lab»: un lugar donde los profesores y estudiantes ayudan a la investigación e innovación de nuevos videojuegos. Por ejemplo, el videojuego internacionalmente premiado «Darfur is dying» de Susana Ruiz fue creado allí, el cual sirvió para construir la base de los llamados «serious games», donde los jugadores ayudan a la resolución social de conflictos. Esperemos, que cada vez se vean más videojuegos y clases basadas en sistemas interactivos multimedia. Cursos que serán más entretenidos para los estudiantes y también renovadores en la educación de los profesores. Instituciones y universidades tales como el MIT (Massachusetts Institute of Technologies), en el Departamento de Medios Comparados, desarrolló videojuegos educativos que son buenos prototipos y ejemplos del potencial lúdico-educativo que los videojuegos representan. Juegos sobre literatura, historia, ingeniería, física, química, etc.; llenarán las clases en un futuro cercano, dado que los videojuegos ya están en la boca de todos los estudiantes y en sus conversaciones presentes.

Jenkins (2007), director del Departamento por aquel tiempo, lideró un espacio medioambiental multiusuario, «The River City Project», para estudiar las relaciones y la transferencia de aprendizaje desarrollado en las realidades aumentadas, mezclando el contexto de la clase con la vida real. El adjetivo de comercial y popular será también aplicable a los videojuegos lúdico-educativos, a aquéllos que ofrezcan bastante calidad. Esto será posible gracias a la aplicación de modelos de análisis de la interfaz hipermedia, y el incremento de investigaciones en el área de los multimedia interactivos aplicados a la comunicación educativa multidireccional. Al final, ¿qué hay más atractivo en educación que aprender jugando?

Apoyos

Laboratorio de Cultura Digital (UCM), UNSAAC y Museo Convento de Santo Domingo-Qorikancha. Proyecto 2008-2010, MAEC/AE-CID Postdoctoral y UCM Postdoctoral Research Grant; Proyectos de Cooperación UCM; School of Cinematic Arts, University of Southern California (Los Ángeles, California). Proyecto subvencionado: 2006-2008 por MEC/Fulbright Contrato Postdoctoral.

Referencias

- ARCILA, C. & SAID, E. (2011). The Cyber Media in Latin America and Web 2.0. *Comunicar*, 37, 125-131. (DOI: 10.3916/C37-2011-03-04).
- GEE, J.P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave MacMillan, 200-212.
- GONZÁLEZ-FARACO, J. & GRAMIGNA, A. (2009). Learning with videogames: Ideas for a Renewal of the Theory of Knowledge and Education. *Comunicar*, 36, 158-164. (DOI: 10.3916/c33-2009-03-007).
- DAVENPORT, G. & INTERACTIVE CINEMA GROUP (2000). *The Shareable Media Project*. Massachusetts: MIT.
- Jenkins, H. (2007). *Convergence Culture*. NY: New York University Press. (<http://muve.gse.harvard.edu/rivercityproject/>) (01-03-2009).
- DUART, J.M & OSORIO, L.A. (2010). Interaction Analysis in Hybrid Learning Environment. *Comunicar*, 37, 65-72. (DOI: 10.3916/C37-2011-02-06).
- KOJLER, C. (2005). *Power Up: How Japanese Video Games Gave the World an Extra Life*. Indianapolis: Brady Games, Pearson Education Inc, 272.
- MANOVICH, L. (2001). *The Language of New Media*. Cambridge: MIT Press.
- MARTÍN-SERRANO, M. (1982). *Teoría de la comunicación*. Madrid: Cuadernos de Comunicación.
- MEADOWS, M. (2003). *Pause & Effect: the Art of Interactive Narrative*. USA: New Riders: Voices that Matter, 37-39.
- MORA-FERNÁNDEZ, J. (2008). *Multicultural Videos: An Interactive Online Museum Based On An International ACM Digital Library*, Association of Computing Machinery, and the DVD ACM Multimedia 2008. WS-Communicability MS2008, 1-8. (<http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1462045>) (04-01-2012).
- MORA-FERNÁNDEZ, J. (2009). Interacciones hipermedia y videojuegos: inmersión comunicativa interfacial y narrativa. *Icono 14*, 12, 218-241. (www.icono14.net/monografico/interacciones-hipermedia-y-videojuegos) (16-01-2012).
- MORENO-MUÑOZ, A. (2000). *Diseño ergonómico de aplicaciones hipermedia*. Barcelona: Paidós.
- MORENO-SÁNCHEZ, I. (2002). *Musas y nuevas tecnologías: El relato hipermedia*. Barcelona: Paidós.
- WALLENIS, K. (2010). *Video Annotation for Studying the Brain in Naturalistic Settings*. Faculty of Electronics, Communications and Automation (pp. 1-4). Finland: Aalto University, School of Science and Technology.
- WARDRIE-FRUIJN N. & HARRIGAN, P. (2004). *First Person: New Media as Story, Performance and Game* (pp. 2-33). Massachusetts: Institute of Technology.



Enrique Martínez-Salarova 2012 para Comunicar

● Andreu Casero-Ripollés
Castellón (España)

DOI: 10.3916/C39-2012-03-05

Más allá de los diarios: el consumo de noticias de los jóvenes en la era digital

Beyond Newspapers: News Consumption among Young People in the Digital Era

RESUMEN

El consumo de noticias está inmerso en un proceso de grandes mutaciones debido al avance de la digitalización. En este contexto, conocer los cambios en los hábitos de consumo de la audiencia es fundamental para calibrar el alcance y los efectos de la convergencia digital y sus perspectivas de futuro. Este artículo tiene como objetivo el análisis de esta transformación en un caso concreto: la relación de los jóvenes con la información periodística. Partiendo de una encuesta cuantitativa a personas de entre 16 y 30 años (N=549) se examinan sus hábitos de consumo y sus percepciones. Los resultados muestran la emergencia de las redes sociales como soporte informativo y el desgaste de los medios convencionales, especialmente de los diarios. No obstante, se detecta un interés elevado de los jóvenes hacia las noticias y una valoración positiva de las mismas en términos cívicos. Los datos revelan, además, el arraigo de la gratuidad. Finalmente, se constata la existencia de una brecha de género en el consumo informativo, a favor de los hombres, y la incidencia del efecto de la edad, que provoca un aumento del acceso a las noticias a medida que los jóvenes van madurando. Las conclusiones de la investigación sugieren la aparición de cambios profundos en los patrones de consumo y en la concepción de la información por parte del público joven.

ABSTRACT

News consumption is undergoing great changes due to the advance of digitisation. In this context, ascertaining the changes in readers' consumption habits is essential for measuring the scope and effects of digital convergence and the outlook for the future. This article aims to analyse this transformation in the specific case of young people's relationship with news reporting. The methodology is based on a quantitative survey of people aged between 16 and 30 (N=549) in order to examine their consumer habits and perceptions. The results show the emergence of social networks as a news medium and the decline of traditional media, and newspapers in particular. However, we observed a high level of interest in news stories and their positive valuation in civic terms on the part of young people. These data also reveal the obvious appeal of cost-free content. Finally, the results highlight the gender gap with men as the greater news consumers, and the impact of age, with news consumption increasing as young people mature. The conclusions of this research suggest that profound changes are emerging in news consumption patterns and the concept of news among young people.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Consumo de medios, información, jóvenes, noticias, periodismo, convergencia digital, redes sociales, nativos digitales. Media consumption, information, young people, news, journalism, digital convergence, social networks, digital natives.

◆ Dr. Andreu Casero-Ripollés es Profesor Titular del Departamento de Ciencias de la Comunicación y Vicedecano del Grado en Periodismo de la Universidad Jaime I de Castellón (España) (casero@uji.es).

1. Introducción

La digitalización introduce numerosos cambios en el sistema comunicativo. La producción de contenidos, las rutinas de trabajo, los soportes y estrategias de distribución y los modelos de negocio están sufriendo importantes alteraciones. Los patrones de consumo del público también están viviendo profundas transformaciones que están modificando sustancialmente sus dinámicas tradicionales.

En este contexto, conocer los cambios en los hábitos de consumo de la audiencia es fundamental para calibrar el alcance y los efectos de la convergencia digital y sus perspectivas de futuro. Para ello, este artículo se centra en el análisis del consumo de información de un segmento específico de la población: los jóvenes. Éstos son pioneros en la incorporación de las innovaciones tecnológicas asociadas a la digitalización hasta el punto que han sido llamados nativos digitales (Prensky, 2001; Palfrey & Gasser, 2008) o miembros de la generación interactiva (Bringué & Sádaba, 2009). Su condición de usuarios tempranos (Livingstone & Bovill, 1999) los convierte en un objeto de estudio privilegiado para explorar los cambios derivados del impacto de la era digital.

Para estudiar su consumo de información en el marco de la convergencia, se parte aquí, inicialmente, de los diarios para, posteriormente, ampliar el foco de estudio a la información en general, independientemente del soporte usado. Los motivos que justifican esta elección son diversos: los diarios se han considerado, tradicionalmente, la fuente prioritaria y de referencia para informarse (Corroy, 2008), han protagonizado la mayor parte de las investigaciones sobre las relaciones entre los jóvenes y las noticias (Qayyum & al., 2010) y se encuentran en un proceso de fuerte redefinición derivado de la aguda crisis que padecen (Casero-Ripollés, 2010). Sin embargo, este trabajo no se limita a los diarios, sino que partiendo de ellos va más allá, ya que la convergencia impone el predominio de las interconexiones y las interdependencias dentro del escenario mediático.

Los objetivos de esta investigación son:

- 1) Conocer los hábitos de consumo de noticias y, particularmente, de lectura de diarios, de los jóvenes en la era digital.
- 2) Conocer las actitudes y percepciones de los jóvenes respecto de la información periodística.

Las hipótesis de investigación, conectadas a los anteriores, son las siguientes: H1. El consumo de noticias de los jóvenes se está desplazando desde los diarios, que registran cifras bajas de lectura, hacia una multiplicidad de soportes, con preferencia por aquellos vincu-

lados al ámbito on-line. H2. Los jóvenes muestran un elevado interés por la información a la que, además, atribuyen valores positivos.

2. Revisión de la literatura

La investigación científica sobre el consumo informativo de los jóvenes se ha centrado, principalmente, en el análisis de los diarios. Estos estudios han certificado una constante pérdida de lectores entre los miembros de este colectivo. Se trata de una tendencia que se origina a mediados de la década de los noventa (Lauf, 2001) y que se extiende a la mayor parte de los países europeos (Brites, 2010; Lipani, 2008; Raeymaeckers, 2004). También España se ve afectada por esta dinámica, puesto que el porcentaje de jóvenes de 18 a 25 años que consume prensa impresa es del 25,7% (AEDE, 2010). Otros trabajos también confirman este alejamiento entre la juventud y los diarios en el ámbito español (Navarro, 2003; Arroyo, 2006; Túnuez, 2009; Parratt, 2010).

Los motivos de este declive del consumo joven de diarios son diversos. La falta de tiempo, la preferencia por otros soportes y el poco interés en los contenidos son los principales (Huang, 2009; Bernal, 2009; Costera, 2007; Raeymaeckers, 2002). La reducida relevancia de las noticias para su vida cotidiana y la escasa conexión con sus experiencias personales y sus intereses se alzan como factores clave (Patterson, 2007; Vanderbosch, Dhoets & Van der Bulck, 2009; Qayyum et al., 2010). Los jóvenes no solo no se ven reflejados en los diarios y los medios convencionales (Domingo, 2005), sino que también ocupan una posición marginal en su agenda informativa. En este sentido, se ha constatado la invisibilidad de la juventud en las noticias (Figueras & Mauri, 2010; Kotilainen, 2009) e incluso la negatividad con la que frecuentemente es presentada (Túnuez, 2009; Faucher, 2009; Bernier, 2011). Junto a estos aspectos, las transformaciones derivadas de la convergencia digital (Islas, 2009), que abre paso a una sociedad multipantallas (Pérez-Tornero, 2008), también inciden. El aumento de las ventanas y de los proveedores informativos, auspiciado por Internet, que genera una sobreabundancia de noticias y una fuerte competencia para captar la atención del público, explican, asimismo, este fenómeno en parte. Igualmente, la literatura científica coincide en señalar que la influencia parental tiene un impacto significativo en el consumo joven de prensa (Qayyum & al., 2010; Huang, 2009; Costera, 2007; Raeymaeckers, 2004; 2002).

El consumo informativo de la juventud se ve condicionado por dos factores clave. El primero es el efec-

to de la edad, puesto que, a medida que van madurando, el acceso e interés de los jóvenes por las noticias aumenta (Qayyum et al., 2010; Huang, 2009; Lipani, 2008). El segundo está relacionado con el género. Diversos autores detectan la existencia de una brecha que determina que los hombres desarrollan un consumo más intenso de noticias que las mujeres (Brites, 2010; Raeymaeckers, 2004; Navarro, 2003; Lauf, 2001).

El distanciamiento entre jóvenes y diarios provoca tres consecuencias. En primer lugar, la escasa incorporación de la juventud a la lectura de diarios supone la pérdida de una porción importante del público potencial y, por lo tanto, el deterioro del negocio para la prensa (Arnould, 2004). En segundo término, el envejecimiento de los consumidores de diarios no garantiza el relevo generacional de los lectores (Lauf, 2001). Finalmente, los diarios se han considerado, tradicionalmente, un elemento primordial de acceso a la esfera pública (Brites, 2010) y un vehículo de socialización política para los jóvenes (Romer, Jamieson & Pasek, 2009). En este sentido, el desinterés hacia la prensa puede degradar la conciencia cívica de la juventud.

3. Metodología

El diseño metodológico de esta investigación se basa en la aplicación de la encuesta cuantitativa. Esta técnica persigue la obtención de datos sobre aspectos objetivos (frecuencias) y subjetivos (opiniones y actitudes) basados en la información proporcionada por los sujetos entrevistados. El cuestionario utilizado está compuesto por preguntas cerradas de tres tipos: dicotómicas, de elección múltiple y de estimación, tomando una escala de valoración de 0 a 10. El estudio ha combinado preguntas de respuesta única y de respuesta múltiple.

El trabajo de campo se ha desarrollado entre los meses de enero y abril de 2011. El procedimiento empleado ha sido la entrevista personal cara a cara. Posteriormente, los datos se han tratado estadísticamente con el programa SPSS. Como variables dependientes se han utilizado la edad y el género. Por su par-

te, las variables independientes se refieren al consumo y a las percepciones sobre la información. Las primeras incluyen la frecuencia de lectura de diarios, los soportes de acceso a las noticias, el número de medios usados para informarse y la predisposición al pago. Las segundas se centran en el interés por las noticias y en el valor cívico atribuido a las mismas. La población está integrada por personas de entre 16 y 30 años residentes en Cataluña (España) que asciende a 1.284.005 individuos con datos del Idescat de 2009. La muestra, elaborada mediante selección aleatoria, es de 549 encuestas. La distribución por sexos de la muestra es la siguiente: 45,35% hombres y 54,65% mujeres.

4. Resultados

4.1. Frecuencia de lectura de diarios

Los jóvenes que afirman leer cada día la prensa suponen un 28,8% del total (tabla 1). Una cifra que evidencia un nivel de consumo de diarios reducido por parte de la juventud.

Los resultados refuerzan la importancia del efecto de la edad en el consumo de diarios, ya que a medida que los jóvenes van madurando se incrementa su interés por la prensa, que aumenta en 31,3 puntos (tabla 1). Estos datos demuestran que con la edad, los jóvenes adquieren una mayor necesidad de estar informados y un mayor interés por las noticias a la vez que se incrementan sus capacidades cognitivas para consumirlas (Huang, 2009). Dos factores explican este hecho. Por un lado, la juventud identifica los diarios con el mundo de los adultos (Raeymaeckers, 2004). Por otro, los jóvenes tienen una visión utilitarista de la prensa: cuando sus temas y contenidos les afecten directamente ya la leerán, mientras tanto se mantienen alejados al considerar sus contenidos y formatos poco adecuados a sus necesidades y expectativas (Vanderbosch, Dhoets & Van der Bulck, 2009). En este sentido, muchos vinculan el consumo de diarios al desarrollo de una actividad profesional y a su incorporación al mundo laboral (Lipani, 2008).

La variable de género permite corroborar que los

	Total	16-17 años	18-20 años	21-22 años	23 o más años	Hombre	Mujer
Cada día	28,8	10,7	28,5	28,1	42	40,6	19
Diversas veces a la semana	42,3	26,8	44,8	43,8	42	38,2	45,7
Una vez a la semana	12,9	19,6	12,3	13,3	10,2	7,6	17,3
Alguna vez al mes	4,4	12,5	4,7	2,3	1,1	3,2	5,3
Muy esporádicamente	8,2	17,9	7,6	7,8	4,5	5,2	10,7
Nunca	3,5	12,5	2,2	4,7	0	5,2	2

Tabla 1: Frecuencia de lectura de diarios por edad (en %).

hombres jóvenes presentan unos índices mayores de lectura de diarios que las mujeres. Entre los primeros, el 40,6% consume prensa cada día, mientras que entre las segundas la cifra de lectoras diarias desciende al 19% (tabla 1). Con ello, queda patente la existencia de una brecha de género en el consumo de diarios.

4.2. Soportes de acceso

En el actual contexto de sobreabundancia informativa, el acceso a las noticias no solo se canaliza a través de los diarios. Los jóvenes cuentan con una amplia gama de soportes a su disposición para informarse. Los resultados indican que éstos recurren a una multiplicidad de plataformas para configurar su dieta informativa. Junto a la importancia que adquiere la televisión (empleada por el 72,1% de los jóvenes) es especialmente significativo el papel que asumen las redes sociales como soporte de consumo de noticias entre el público joven (tabla 2). De hecho, estos sitios, como Facebook o Tuenti, ocupan la primera posición entre los soportes informativos y son usados por un 77,4% de los encuestados. Este dato es especialmente significativo por dos motivos.

En primer lugar, porque se trata de la constatación del creciente desplazamiento del consumo informativo de los jóvenes hacia el ámbito online (Parratt, 2010) y, específicamente, hacia las redes sociales. El predominio de estas plataformas en el acceso a las noticias de los jóvenes es una de las principales aportaciones de esta investigación. Por otra parte, es importante porque supone una alteración de los usos principales de las redes sociales entre la juventud. Hasta ahora diversos estudios (Livingstone, 2008; Campos Freire, 2008; Boyd & Ellison, 2008; Carlsson, 2011) habían puesto de manifiesto que los jóvenes dan a estos sitios una función preeminentemente comunicativa, centrada en el establecimiento de contactos e interacciones con su

grupo de amistades y en la autoexpresión de su propia identidad personal. Estos nuevos datos muestran que, sin abandonar esos usos, la función informativa se está abriendo paso entre los usuarios jóvenes de las redes sociales.

También destaca el elevado uso que dan los jóvenes a las páginas web de los medios de comunicación como soporte de acceso a las noticias (56,6%). Por lo que se refiere específicamente a los diarios, la prensa de pago consigue atraer al 33,2% del total y la gratuita al 36,4%. El teléfono móvil, con un 28,4% del total, no logra situarse como una ventana de consumo de información consolidada para los jóvenes (tabla 2).

La variable de género también permite observar diferencias en la preferencia de soportes de acceso a la información por parte de los jóvenes. Los hombres son hegemónicos en la mayor parte de las plataformas y dispositivos, exceptuando la televisión, las tabletas digitales y la prensa gratuita en las que el porcentaje de mujeres es superior (tabla 2). Por su parte, los soportes donde se localiza con más intensidad el predominio masculino son las redes sociales y las páginas web de medios de comunicación.

La variable de la edad permite corroborar que, en la mayor parte de los soportes, se registra un aumento del uso por parte de los jóvenes a medida que éstos van madurando. Los diarios de pago, la radio, los blogs, Twitter, las redes sociales, el teléfono móvil y las páginas web de medios de comunicación se ven afectados por este efecto (tabla 2). A la inversa, la televisión ve cómo se reduce su uso informativo con el aumento de la edad. Unos resultados que concuerdan con la pérdida de protagonismo entre la audiencia juvenil experimentada por este medio audiovisual en los últimos años ante la emergencia de nuevos soportes (García Matilla & Molina Cañabate, 2008; López Vidales, González Aldea & Medina de la Viña, 2011).

	Total	16-17 años	18-20 años	21-22 años	23 o más años	Hombres	Mujeres
Soporte impreso (papel) de pago	33,2	28,6	33,9	32,8	34,1	33,7	32,7
Soporte impreso (papel) gratuito	36,4	32,1	40,1	33,6	31,8	31,7	40,3
Radio	26,6	17,9	24,2	27,3	38,6	28,9	24,7
Televisión	72,1	80,4	74	71,1	62,5	71,5	72,7
Página web (de un medio de comunicación)	56,6	44,6	51,3	60,2	76,1	65,5	49,3
Blog	3,3	0	3,2	3,9	4,5	3,6	3
Red social (Facebook, Tuenti, etc.)	77,4	75	76,2	75	86,4	82,3	73,3
Twitter	17,1	5,4	18,8	18	18,2	19,3	15,3
Teléfono móvil	28,4	10,7	24,9	35,2	40,9	30,9	26,3
Tableta digital (iPad, etc.)	0,7	1,8	0	2,3	0	0,4	1

Tabla 2: Soporte preferente de consumo de la información de actualidad (respuesta múltiple en %).

4.3. Diversidad

Los resultados revelan que el público joven recurre a un número moderadamente elevado de medios de comunicación para informarse. El 73% del total afirma que usa, frecuentemente, de dos a tres medios diferentes para acceder a las noticias (tabla 3). Estos datos coinciden con el estudio realizado por Brites (2010: 185) que detectó que los jóvenes portugueses entre 15 y 17 años usaban una media de tres fuentes distintas para informarse. Con ello, podemos sostener que los jóvenes se configuran una dieta moderadamente variada que queda lejos de un consumo monomedia, que solo llega al 6% del total (tabla 3). Esta diversidad, pese a no ser elevada, ya que únicamente el 4,9% del total consulta más de 5 medios, sí que consigue romper con la dependencia cognitiva a una única fuente de noticias.

Las razones que explican esta notable competencia informativa de la juventud son múltiples: la facilidad en el acceso a las noticias que posibilita Internet, el incremento de la oferta informativa experimentada por el sistema mediático o la pluralidad de soportes usados por los jóvenes para consumir información, como se acaba de poner de manifiesto. La diversidad de medios utilizados para informarse incide directa-

curso a diversas fuentes por parte de los jóvenes está conectado, así, con la transformación de sus hábitos de consumo informativo (Qayyum & al., 2010).

La edad vuelve a mostrarse como un factor decisivo a la hora de incrementar la pluralidad de fuentes de noticias utilizadas por los jóvenes. El porcentaje más elevado de personas que recurren a un único medio para informarse se registra entre los 16 y 17 años (tabla 3). Además, ningún integrante de esta franja usa más de 5 plataformas diferentes para consumir información. Justo lo contrario se detecta en el segmento de 23 o más años. En cuanto al género, los hombres registran unos niveles más altos de diversidad en el empleo de medios que las mujeres (tabla 3).

4.4. La consolidación de la gratuidad

Los resultados revelan que la práctica totalidad de los jóvenes son reacios a pagar para acceder a la información en Internet. Un 93,8% del total se muestran contrarios a sufragar las noticias con su propio dinero (tabla 4). Con ello, se hace patente la fuerte consolidación de la gratuidad en el consumo informativo online de las personas jóvenes. Únicamente el 6,2% del total expresa su disponibilidad a pagar por las noticias. Esta resistencia al pago no solo afecta a la juventud

sino que se extiende al conjunto de la población. Diferentes estudios sitúan el porcentaje de las personas dispuestas a pagar por las noticias

	Total	16-17 años	18-20 años	21-22 años	23 o más años	Hombres	Mujeres
Uno	6	12,5	6,9	3,9	2,3	5,6	6,3
De 2 a 3	73	82,1	71,5	78,9	63,6	65,5	79,3
De 4 a 5	14,8	3,6	15,9	12,5	21,6	20,1	10,3
Más de 5	4,9	0	4,7	3,9	10,2	7,6	2,7
Ninguno	1,3	1,8	1,1	0,8	2,3	1,2	1,3

Tabla 3: Número de medios de comunicación diferentes utilizados frecuentemente para informarse (en %).

mente en el proceso de formación de la opinión pública y en la riqueza de la misma, ya que permite conocer una mayor variedad de puntos de vista sobre los acontecimientos y contar con más elementos de juicio (Kotilainen, 2009). Igualmente, la multiplicidad de medios utilizados por los jóvenes para acceder a las noticias está relacionada con cambios drásticos en el procesamiento de información entre la juventud (Rubio, 2010). Ésta aplica un efecto zapping al consumo de información para conseguir una impresión general de la actualidad (Costera, 2007). Esto supone una alteración del orden de lectura tradicional que pasa de ser lineal y progresivo a ser fragmentario, no secuencial, diagonal, interrumpido e hipertextual (Domínguez Sánchez & Sádaba Rodríguez, 2005). El re-

online entre el 10% y el 20% del total de lectores (WAN, 2010; PEJ, 2010).

Pese a que la edad atenúa la negativa al pago, el porcentaje de personas de 23 o más años dispuestas a sufragar las noticias online continúa siendo muy reducido, ya que se sitúa en el 9,1% (tabla 4). En cuanto a la variable de género, el volumen de hombres favorables a pagar es ligeramente superior al de mujeres (7,6% frente al 5%) (tabla 4).

El arraigo de la gratuidad queda demostrado al constatar que un 76,3% de los jóvenes consultaría otro medio de acceso libre si su sitio web favorito decidiera

	Total	16-17 años	18-20 años	21-22 años	23 o más años	Hombre	Mujer
Sí	6,2	3,6	4,3	9,4	9,1	7,6	5
No	93,8	96,4	95,7	90,6	90,9	92,4	95

Tabla 4: Disposición a pagar para acceder a información de actualidad en Internet (en %).

costrar por las noticias (tabla 5). Incluso la gratuidad se configura como un potente factor que condiciona el consumo informativo del público joven en Internet. De hecho, un 17,1% de los integrantes de la muestra dejaría de consumir noticias si no encuentra un medio online gratuito (tabla 5).

	Total	16-17 años	18-20 años	21-22 años	23 o más años	Hombre	Mujer
Pagar para acceder a la información	6,6	1,8	6,1	8,6	8	7,6	5,7
Consultar otra página web de un medio de comunicación que fuera gratuita	76,3	75	77,6	72,7	78,4	70,7	81
Dejar de consumir información en Internet si no encuentro una página web gratuita	17,1	23,2	16,2	18,8	13,6	21,7	13,3

Tabla 5: Reacción ante el establecimiento de un sistema de pago en Internet para el acceso a la información por parte del medio de comunicación preferido (en %).

4.5. El interés por la información

El conocimiento de las actitudes y percepciones de la juventud respecto de las noticias es un elemento fundamental puesto que condiciona su consumo informativo. En este sentido, un aspecto importante es el grado de interés hacia la información expresado por los jóvenes. Los resultados muestran que éstos conceden una puntuación media de 7,51, en una escala de 0 a 10, a esta cuestión (tabla 6). Por lo tanto, podemos deducir que las bajas cifras de consumo de noticias entre el público joven, particularmente en lo referente a la lectura de diarios, no están relacionadas con una apatía hacia la información. Todo lo contrario, los jóvenes tienen un elevado apetito por las noticias. El hecho de que les presten menos atención no se debe a la indiferencia, sino a que no quedan satisfechos con la manera cómo se les presenta la información, especialmente en los medios convencionales (Coster, 2007; Túñez, 2009; Huang, 2009; Raeymaeckers, 2002). En parte, este factor explicaría que los jóvenes se orienten hacia otros soportes, como las redes sociales, para obtener la información y que hayan abandonado, en gran medida, a la prensa (Lipani, 2008). Los diarios, al no adecuar su oferta a los intereses y necesidades de los lectores jóvenes, están viendo cómo éstos dejan de considerarlos una fuente prioritaria de información (Corroy, 2008).

El efecto de la edad se evidencia nuevamente. El grado de interés atribuido por los jóvenes a la información se incrementa notablemente a medida que éstos se convierten en adultos. Por su parte, la variable de género muestra

una paradoja. Si bien los indicadores anteriores (frecuencia de lectura, número de medios utilizados o disposición al pago) señalan un consumo informativo más intenso entre los hombres, las mujeres manifiestan un mayor grado de interés por las noticias que éstos. Aunque la diferencia es reducida, 7,57 frente a 7,43 (tabla 6), resulta interesante señalarla. Algo similar ocurre con la importancia cívica otorgada a la información (tabla 7).

Los jóvenes conceden también a la información un alto valor cívico. En una escala de 0 a 10, la juventud atribuye un grado de importancia de 8,2 de media al hecho de estar informado para participar políticamente y ser un buen ciudadano (tabla 7). Por lo tanto, las personas jóvenes conceden a las noticias un papel trascendental en términos democráticos. La información se alza como una fuente que posibilita y garantiza tanto el acceso al debate público como el desarrollo de una conciencia cívica. Estar bien informado se percibe como sinónimo de un ejercicio pleno y responsable de la ciudadanía. Así, se

	Total	16-17 años	18-20 años	21-22 años	23 o más años	Hombre	Mujer
Media	7,51	6,46	7,52	7,52	8,11	7,43	7,57
Desviación	1,54	1,44	1,52	1,4	1,51	1,67	1,41

Tabla 6: Grado de interés por la información (escala de 0-10).

pone de manifiesto que las noticias juegan un rol destacado en la socialización cívica y política de los jóvenes (Romer, Jamieson & Pasek, 2009) y que éstos les atribuyen una concepción positiva en este sentido. Los jóvenes están dando, progresivamente, la espalda a los medios convencionales, no a la información.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados permiten verificar las dos hipótesis formuladas al inicio de este artículo. Los datos demuestran que el consumo informativo de los jóvenes se orienta hacia los nuevos soportes, especialmente hacia las redes sociales, a la vez que se registra un desgaste de los diarios, que presentan cifras bajas de lec-

	Total	16-17 años	18-20 años	21-22 años	23 o más años	Hombre	Mujer
Media	8,2	7,57	8,37	8,13	8,19	7,97	8,4
Desviación	1,62	1,81	1,64	1,52	1,48	1,79	1,44

Tabla 7: Grado de importancia concedido al hecho de estar informado para participar en la vida política y ser buen/a ciudadano/a (escala de 0-10).

tura (H1). En consecuencia, éstos están quedando desacralizados como fuente primaria de información en el contexto digital (Lipani, 2008). No obstante, eso no quiere decir que el apetito de la juventud por las noticias sea débil. Todo lo contrario, se detecta un interés latente de los jóvenes por la información que, además, se asocia a un alto valor cívico (H2).

Asimismo, se observa una diversificación del número de fuentes donde se informan. El consumo de noticias se está fragmentando en múltiples soportes, no todos con el mismo protagonismo, en una tendencia que remite a los efectos de la distribución multiplataforma de los contenidos periodísticos y de los consumos sincrónicos de unos jóvenes capaces de encadenar varias actividades mediáticas a la vez gracias a su capacidad multitarea (Micó, 2012; Van Dijk, 2006).

Los datos revelan, también, el sólido arraigo de la gratuidad en el acceso a las noticias entre el público joven. Una constatación que supone un problema grave para la financiación de los medios, en general, y de los diarios, en especial, puesto que afecta a su modelo de negocio (Casero-Ripollés, 2010).

La investigación corrobora la incidencia del efecto de la edad en la relación de los jóvenes con las noticias. La frecuencia, interés y riqueza de su consumo informativo se incrementan a medida que éstos van madurando. Pese a ello, la pregunta pendiente, en el caso de los diarios, es si este aumento bastará para garantizar un volumen de lectores suficiente en el futuro, aspecto que cuestionan algunos autores (Huang, 2009; Lauf, 2001).

En cuanto a la variable de género, los resultados revelan una paradoja. Por un lado, los hombres ostentan, claramente, la primacía en el consumo de noticias, demostrando la existencia de una brecha de género. Pero, por otro, las mujeres otorgan una valoración más positiva a la información en términos de interés e importancia cívica.

Pese a estas aportaciones, esta investigación también abre nuevos interrogantes sobre el consumo informativo de los jóvenes que deberán abordarse en futuros trabajos. Éstos se refieren, principalmente, a dos grandes cuestiones. En primer lugar, las transformaciones en el consumo de noticias derivadas de la preferencia de la juventud por las redes sociales como soporte informativo. En este sentido, son varios los autores que señalan que en Internet el consumo informativo deja de ser una actividad preferente ya que, raramente, los jóvenes buscan activamente noticias (Qayyum & al., 2010), sino que acceden a ellas si les llaman la atención mientras están navegando. Más que una búsqueda deliberada, consciente y rutinaria, el

consumo de noticias pasa a basarse en la casualidad y la coincidencia (Patterson, 2007). Esto se debe a que el uso de Internet por parte de los jóvenes se enfoca hacia la interacción social (Carlsson, 2011) y el entretenimiento (Vanderbosch, Dhoets & Van der Bulck, 2009) ya que, entre este colectivo, prima un empleo lúdico (Tully, 2008) y utilitario (Rubio, 2010) de esta tecnología. En este contexto, la información pierde el protagonismo. Algo que puede tener profundas consecuencias para los diarios y el resto de proveedores mediáticos de noticias.

La segunda cuestión tiene que ver con la irrupción de cambios en la concepción de la información entre los jóvenes. Los resultados sugieren que esta transformación se despliega en dos frentes complementarios. Por un lado, está emergiendo, todavía de manera moderada, una forma de entender las noticias como un servicio público en lugar de como un producto. Bajo este nuevo prisma, la información tiene que estar disponible, preferiblemente gratis, a cualquier hora y en cualquier momento, como, por ejemplo, la sanidad pública (Costera, 2007). La accesibilidad se alza, así, como una cualidad clave, ya que los jóvenes priman la facilidad y la rapidez a la hora de informarse.

Finalmente, por otro lado, las personas jóvenes están empezando a considerar la información como algo desprovisto de valor, como algo que no vale nada. La gratuidad desvaloriza el producto periodístico, que pierde su valor de cambio. Algo que abre numerosas incógnitas sobre el futuro del periodismo en las que será necesario profundizar con nuevas investigaciones.

Apoyos

Esta investigación ha sido galardonada con el 5º Premio de Investigación Universitaria concedido por la Asociación Catalana de Prensa Comarcal (2011). También está vinculada al proyecto P1-1B-2010-53, financiado por la Fundación Caixa Castelló-Bancaixa.

Referencias

- AEDE (2010). *Libro blanco de la prensa diaria 2010*. Madrid: AEDE.
- ARNOULD, V. (2004). Publishers Using Variety of Ways to Reach Next Generation of Readers. *Newspapers Techniques*, January 2004, 10-13.
- ARROYO, M. (2006). Los jóvenes y la prensa: hábitos de consumo y renovación de contenidos. *Ambitos*, 15, 271-282.
- BERNAL, A.I. (2009). *Los nuevos medios de comunicación y los jóvenes. Aproximación a un modelo ideal de medio*. Bruselas: Euroeditions.
- BERNIER, A. (2011). Representations of Youth in Local Media: Implications for Library Service. *Library & Information Science Research*, 33, 158-167. (DOI: 10.1016/j.lisr.2010.09.007).
- BOYD, D.M. & ELLISON, N.B. (2008). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 210-230. (DOI: 10.1111/j.1083-6101.2007.-

- 00393.x).
- BRINGUÉ, X. & SÁDABA, C. (2009). *La generación interactiva en España*. Barcelona: Ariel.
- BRITES, M.J. (2010). Jovens (15-18 anos) e informação noticiosa: a importância dos capitais cultural e tecnológico. *Estudos em Comunicação*, 8, 169-192.
- CAMPOS-FREIRE, F. (2008). Las redes sociales trastocan los modelos de medios de comunicación tradicionales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63, 287-293.
- CARLSSON, U. (2011). Young People in the Digital Media Culture. In C. VON FEILTZEN, U. CARLSSON & C. BUCHT (Eds.). *New Questions, New Insights, New Approaches* (pp. 15-18). Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. Nordicom.
- CASERO-RIPOLLÉS, A. (2010). Prensa en Internet: nuevos modelos de negocio en el escenario de la convergencia. *El Profesional de la Información*, 19, 6, 595-601. (DOI: 10.3145/epi.2010.nov05).
- CORROY, L. (Ed.) (2008). *Les jeunes et les médias*. Paris: Vuibert.
- COSTERA, I. (2007). The Paradox of Popularity: How Young People Experience the News. *Journalism Studies*, 8, 1, 96-116. (DOI: 10.1080/14616700601056874).
- DOMINGO, D. (2005). Medios digitales: donde la juventud tiene la iniciativa. *Revista de Estudios de Juventud*, 68, 91-102.
- DOMÍNGUEZ-SÁNCHEZ, M. & SÁDABA-RODRÍGUEZ, I. (2005). Transformaciones en las prácticas culturales de los jóvenes. De la lectura como ocio y consumo a la fragmentación neotecnológica. *Revista de Estudios de Juventud*, 70, 23-37.
- FAUCHER, C. (2009). Fear and Loathing in the News: A Qualitative Analysis of Canadian Print News Coverage of Youthful Offending in the Twentieth Century. *Journal of Youth Studies*, 12, 4, 439-456. (DOI: 10.1080/13676260902897426).
- FIGUERAS, M. & MAURI, M. (2010). *Mitjans de comunicació i joves*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- GARCÍA-MATILLA, A. & MOLINA-CAÑABATE, J.P. (2008). Televisión y jóvenes en España. *Comunicar*, 31, 83-90. (DOI: 10.3916/c31-2008-01-010).
- HUANG, E. (2009). The Causes of Youth's Low News Consumption and Strategies for Making Youths Happy News Consumers. *Convergence*, 15, 1, 105-122. (DOI: 10.1177/1354856508-097021).
- ISLAS, O. (2009). La convergencia cultural a través de la ecología de medios. *Comunicar*, 33, 25-33. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/c33-2009-02-002>).
- KOTILAINEN, S. (2009). Participación cívica y producción mediática de los jóvenes: «Voz de la Juventud». *Comunicar*, 32, 181-192.
- LAUF, E. (2001). Research Note: The Vanishing Young Reader. Sociodemographic determinants of newspaper use as a source of political information in Europe, 1980-1998. *European Journal of Communication*, 16, 2, 233-243. (DOI: 10.1177/026732310201-7003692).
- LIPANI, M.C. (2008). Une reencontré du troisième type. In L. CORROY (Ed.), *Les jeunes et les médias* (pp. 13-36). Paris: Vuibert.
- LIVINGSTONE, S. (2008). Taking Risky Opportunities in Youthful Content Creation: Teenagers' Use of Social Networking Sites for Intimacy, Privacy and Self-Expression. *New Media & Society*, 10, 3, 393-411. (DOI: 10.1177/1461444808089415).
- LIVINGSTONE, S. & BOVILL, M. (1999). *Young People, New Media: Report of the Research Project Children Young People and the Changing Media Environment*. Research Report, Department of Media and Communications. London: London School of Economics and Political Science (<http://eprints.lse.ac.uk/21177/>) (19-08-2011).
- LÓPEZ-VIDALES, N., GONZÁLEZ-ALDEA, P. & MEDINA-DE-LA-VIÑA, E. (2011). Jóvenes y televisión en 2010: un cambio de hábitos. *Zer*, 30, 97-113.
- MICÓ-SANZ, J.L. (2012). *Ciberètica. TIC i canvi de valors*. Barcelona: Barcino.
- NAVARRO, L.F. (2003). Los hábitos de consumo en medios de comunicación en los jóvenes cordobeses. *Comunicar*, 21, 167-171.
- PALFREY, J. & GASSER, U. (2008). *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. New York: Basic Books.
- PATTERSON, T.E. (2007). *Young People and News*. Joan Shorenstein Center on the Press, Politics and Public Policy. Harvard University: John F. Kennedy School of Government.
- PARRATT, S. (2010). Consumo de medios de comunicación y actitudes hacia la prensa por parte de los universitarios. *Zer*, 28, 133-149.
- PEJ (PROJECT FOR EXCELLENCE IN JOURNALISM) (2010). *State of the News Media 2010*. The Pew Research Center. (www.stateofthemediamedia.org/2010/index.php) (20-07-2011).
- PÉREZ-TORNERO, J.M. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Comunicar*, 31, 15-25. (DOI: 10.3916/c31-2008-01-002).
- PRENSKY, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press, 9 (5). (www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf) (21-07-2011).
- QAYYUM, M.A., WILLIAMSON, K. & AL. (2010). Investigating the News Seeking Behavior of Young Adults. *Australian Academic & Research Libraries*, 41, 3, 178-191.
- RAEYMAECKERS, K. (2004). Newspapers Editors in Search of Young Readers: Content and Layout Strategies to Win New Readers. *Journalism Studies*, 5, 2, 221-232. (DOI: 10.1080/146167004-2000211195).
- RAEYMAECKERS, K. (2002). Research Note: Young People and Patterns of Time Consumption in Relation to Print Media. *European Journal of Communication*, 17, 3, 369-383. (DOI: 10.1177/0267323102017003692).
- ROMER, D., JAMIESON, K.H. & PASEK, J. (2009). Building Social Capital in Young People: The Role of Mass Media and Life Outlook. *Political Communication*, 26, 1, 65-83. (DOI: 10.1080/105-84600802622878).
- RUBIO, Á. (2010). Generación digital: patrones de consumo de Internet, cultura juvenil y cambio social. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 201-221.
- TULLY, C.J. (2008). La apropiación asistemática de las nuevas tecnologías. Informalización y contextualización entre los jóvenes alemanes. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 49, 61-88. (DOI: 10.3989/ris.2008.i49.83).
- TUÑEZ, M. (2009). Jóvenes y prensa en papel en la era de Internet. Estudio de hábitos de lectura, criterios de jerarquía de noticias, satisfacción con los contenidos informativos y ausencias temáticas. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 15, 503-524.
- VAN DIJK, J. (2006). *The Network Society*. London: Sage.
- VAN DER BOSCH, H., DHOEST, A. & VAN DER BULCK, H. (2009). News for Adolescents: Mission Impossible? An Evaluation of Flemish Television News Aimed at Teenagers. *Communications*, 34, 125-148. (DOI: 10.1515/COMM.2009.010).
- WAN (World Association of Newspapers) (2010). The Paid vs. Free Content Debate. *Shaping the Future of Newspapers, Strategy Report*, 9, 2, 1-38.

● Rocío Yuste, Laura Alonso y Florentino Blázquez
Cáceres / Badajoz (España)

Recibido: 20-02-2012 / Revisado: 21-03-2012
Aceptado: 03-04-2012 / Publicado: 01-10-2012

DOI: 10.3916/C39-2012-03-06

La e-evaluación de aprendizajes en educación superior a través de aulas virtuales síncronas

Synchronous Virtual Environments for e-Assessment in Higher Education

RESUMEN

En el presente trabajo de investigación se somete a estudio un sistema de evaluación de los aprendizajes en enseñanza a distancia en el que, combinando un tipo de evaluación virtual pedagógicamente innovadora y el uso de aulas virtuales síncronas, con videoconferencia, pueda acreditarse un modelo fiable y garante de evaluación de los procesos de enseñanza/aprendizaje para actividades de e-learning universitarias. El modelo se ha probado en un curso online de Especialista en Educación Secundaria dirigido a titulados universitarios españoles, portugueses y latinoamericanos. Desde una perspectiva metodológica cualitativa, se diseñó una investigación cuyos participantes han sido el profesorado y el alumnado protagonistas de la formación, así como evaluadores externos. Durante todo el proceso se han cuidado especialmente los aspectos relacionados con la credibilidad, consistencia y confirmabilidad de los datos obtenidos, extrayendo de modo inductivo un sistema de categorías y subcategorías que representan la evaluación de los aprendizajes en procesos formativos online. Los resultados confirman que se ha avanzado en la consecución de un modelo innovador de e-evaluación viable, eficaz y que garantiza su aplicación en enseñanza superior a distancia. Asimismo, el uso de videoconferencias y de las aulas virtuales síncronas para realizar entrevistas de e-evaluación ha resultado ser un instrumento eficaz en espacios virtuales de aprendizaje. De cualquier modo, se evidencia la necesidad de continuar experimentando este modelo en otros escenarios educativos.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

This research studies an assessment system of distance learning that combines an innovative virtual assessment tool and the use of synchronous virtual classrooms with videoconferencing, which could become a reliable and guaranteed model for the evaluation of university e-learning activities. This model has been tested in an online course for Secondary School Education Specialists for Spanish, Portuguese and Latin American graduates. The research was designed from a qualitative methodology perspective and involved teachers, students and external assessors. During the whole process great care was taken to preserve data credibility, consistency and reliability, and a system of categories and subcategories that represents online assessment has been developed. The results confirm that we have made considerable progress in achieving a viable, efficient and innovative educational model that can be implemented in Higher Distance Education. Also, videoconferencing and synchronous virtual classrooms have proved to be efficient tools for evaluating the e-assessment method in virtual learning spaces. However, we need to keep testing this model in other educational scenarios in order to guarantee its viability.

ABSTRACT

E-learning, educación virtual, e-evaluación de aprendizajes, videoconferencia, educación superior, innovación pedagógica, aulas síncronas, investigación cualitativa.

E-learning, e-evaluation, assessment, videoconferencing, higher education, teaching method innovations, synchronous environments, qualitative research.

- ◆ Rocío Yuste-Tosina es Profesora Contratada del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura en Cáceres (España) (rocioyuste@unex.es).
- ◆ Dra. Laura Alonso-Díaz es Profesora Contratada Doctora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura en Cáceres (España) (laulonso@unex.es).
- ◆ Dr. Florentino Blázquez-Entonado es Catedrático de Universidad del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura en Badajoz (España) (blazento@unex.es).

1. Introducción

Los estudios sobre evaluación educativa han alcanzado una notable expansión a nivel internacional. El propio concepto de evaluación ha concitado numerosos intereses no solo desde el punto de vista pedagógico, sino también estratégico e incluso económico, lo que ha propiciado la modificación y precisión de su definición en los últimos años.

Centramos nuestro estudio en la evaluación on-line de los aprendizajes, donde de partida encontramos elementos idénticos a los que surgen en cualquier sistema de evaluación y que habrán de ser contextualizados conforme a la situación concreta de aprendizaje a observar, medir y mejorar. En sus estudios, Gikandi, Morrow y Davis (2011) indican que la evaluación –ya sea formativa o sumativa– en contextos de aprendizaje en línea incluye características distintivas en comparación con los contextos presenciales, en particular debido a la naturaleza asíncrona de la interactividad entre los participantes. Por lo tanto, exige a los educadores repensar la pedagogía en ambientes virtuales, a fin de lograr estrategias efectivas de evaluación formativa.

Con anterioridad a 2005, el tema más común que hemos encontrado en entornos de e-learning ha sido el de la clasificación de las evaluaciones entre formativa y sumativa (Birnbau, 2001; Wentling & Jonson, 1999), modelos como el Input-Proceso-Output (Mehrotra & al., 2001) y otros derivados que contemplan componentes similares (Stufflebeam, 2000; Rockwell & al., 2000; Potts & al., 2000; Forster & Washington, 2000; Moore & al., 2002), tal y como señalamos en revisiones anteriores (Blázquez y Alonso, 2006).

Estudios más actuales comienzan a centrar sus esfuerzos en la e-evaluación de aprendizajes, que tal y como destacan Rodríguez e Ibarra (2011:35): «se apoya en la concepción abierta, flexible y compartida del conocimiento, centrando la atención en el uso de estrategias de evaluación que promueven y maximizan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes». En esta línea, Oosterhoff, Conrad y Ely (2008) destacan la importancia de la evaluación formativa en los cursos que se desarrollan online.

En nuestro contexto, Peñalosa (2010) defiende que para identificar el progreso de los procesos cognitivos e interactivos en entornos virtuales de aprendizaje, es necesario contar con una estrategia sensible y válida de evaluación del desempeño, así como una serie de herramientas que permitan detectar cambios en la complejidad de las construcciones de conocimientos por parte de los estudiantes.

Weschke y Canipe (2010) presentan orientaciones de evaluación dirigidas al profesorado, y destacan

un proceso de evaluación interactiva donde se utilizan indicadores como la evaluación de los cursos de los estudiantes, la autoevaluación, actividades presentadas y el cumplimiento de rúbricas, otorgando valor a la evaluación cooperativa para el desarrollo profesional.

Dentro de los últimos estudios realizados detectamos dos instrumentos que implican innovación en la evaluación en entornos virtuales, serían las e-rúbricas y el uso de videoconferencias. Serrano y Cebrián (2011) están desarrollando un sistema de e-rúbricas en educación superior en el que el estudiante desempeña el rol de evaluador principal del proceso, lo que supone un cambio metodológico en la concepción del agente de la e-evaluación, que por tradición ha sido el profesorado. Con respecto a la videoconferencia, destacamos en el ámbito nacional los esfuerzos de Cubo y otros (2009) por incluir las aulas virtuales síncronas como espacios de aprendizaje, así como los de Cabero y Prendes (2009), quienes destacan que a través de la videoconferencia se puede llevar a cabo evaluación inicial (debate sobre conocimientos previos), procesual (seguimiento de la interacción del alumnado) y final (exposiciones orales, exámenes orales...).

Consideramos necesario trabajar en la línea de propuestas educativas innovadoras, pues los métodos y estrategias docentes serán los que determinarán el uso de la tecnología, y no al contrario, ya que estamos de acuerdo con Sancho (2011) en que la tecnología por sí misma no supone innovación docente, sino que a veces, sirve para reforzar comportamientos conservadores y escasamente participativos. El e-learning está permitiendo a profesores y estudiantes explorar nuevos modos de aprendizaje y colaboración, desde la flexibilidad que las configuraciones educativas convencionales no suelen ofrecer.

Interesados en probar un sistema de e-evaluación de los aprendizajes innovador, desde nuestro equipo de investigación se diseñó una propuesta específica para un curso on-line de especialista en Educación Secundaria dirigido a personas tituladas universitarias españolas, portuguesas y latinoamericanas que desearan formarse para ser docentes en Educación Secundaria. Nuestra propuesta de enseñanza virtual contemplaba un entorno concebido como flexible, basado en el acceso a fuentes originales y variadas, para unos estudiantes considerados participantes activos en su propia formación, acompañados por un equipo de profesores coordinado e interfuncional que compartía con los estudiantes, tanto individualmente como en grupo, la responsabilidad del proceso. Un proceso en el que se negociaban las fórmulas de interacción y donde primaba la resolución de problemas, en el que

se alternaba el trabajo personal y el cooperativo, y que ofrecía una rica diversidad de materiales (multimedia), y una evaluación continua, formativa e integral, cuya principal premisa es el diálogo. A lo largo del curso, se pretendía que los estudiantes adquirieran conocimientos y destrezas necesarias para reflexionar, analizar y someter a crítica los principales contenidos que configuran los aspectos formativos de un profesor de enseñanza secundaria o media en distintos países del mundo occidental y formarlo para su desempeño en ese nivel educativo.

La metodología constructivista que se implementó en el curso partía de un diseño formativo virtual en la plataforma Moodle que combinaba una actividad didáctica que fomentaba el trabajo colaborativo y en la cooperación del alumnado entre sí y de alumnos/profesores. Uno de los ejes de la formación fue el modelo tutorial de aprendizaje y acompañamiento, en tanto que el tutor se encargaba de todo el proceso formativo y de su evaluación del estudiante, que a su vez recibía aportaciones de profesores especialistas, experimentando una evaluación continua y a distancia reforzada por autoevaluación, coevaluación y entrevistas a través de videoconferencia.

El sistema de evaluación y calificación que se propuso para el curso era un modelo flexible, adaptado a las circunstancias del curso y de los estudiantes, donde el aprendizaje se evaluó a lo largo del propio proceso formativo incluía tareas en línea y evaluadas desde la perspectiva del aprendizaje individual y grupal. Todo esto se concretaba en actividades individuales, actividades colaborativas, trabajo monográfico final, entrevista mediante videoconferencia y otros aspectos como la participación activa y de calidad.

Para la entrevista por videoconferencia como elemento evaluador, hemos utilizado la aplicación de prueba que nos presenta el Aula Virtual Síncrona de Adobe Connect. En este programa entre otras muchas aplicaciones se encuentran las reuniones, conferencias en línea y en directo entre varios usuarios. La sala de reuniones contiene diversos paneles de visualización (pods) y componentes. Y permite a varios usuarios, o asistentes a la reunión, compartir pantallas de ordenador o archivos, chatear, transmitir audio y vídeo en directo y participar en otras actividades interactivas en línea.

En este contexto y con la experiencia pedagógica indicada, nos propusimos realizar una investigación cuyo objetivo fundamental fue desarrollar y comprobar la viabilidad de un sistema de evaluación de los aprendizajes para la enseñanza virtual fiable y con garantías de acreditación de conocimientos, sin necesidad de la presencia física del estudiante de enseñanza superior. Al tiempo pretendimos:

- Colaborar en la innovación y el desarrollo del e-learning como agente de cambio educativo, particularmente en lo que se propone desde el Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

Debemos utilizar estas tecnologías para innovar y no para reproducir modelos tradicionales poco efectivos, abusando de los recursos sincrónicos (como videoconferencias) en desmedro de los asincrónicos (página web, e-mail, foros de discusión, etc.).

- Experimentar la idoneidad de la plataforma de software libre Moodle para el trabajo individual y colaborativo de los alumnos para la realización de la entrevista final a través de videoconferencia como elemento para la evaluación online que probamos.

2. Material y métodos

El estudio que se presenta investiga la evaluación en entornos virtuales de aprendizaje, correspondiente a un curso de especialista universitario para personas que desean formarse como docentes de secundaria. Las peculiaridades de los estudiantes del curso, así como la singularidad de la metodología y del sistema de evaluación propuestos para el mismo (descritos ya en la introducción), son la fundamentación de una propuesta de investigación de corte cualitativo; en tanto que, tal y como afirman Rodríguez, Gil y García (1999), se trata de estudiar la realidad en su contexto natural para dar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. En definitiva, este estudio trata de otorgar especial significado a los aspectos subjetivos de los propios actores de la acción, interesándose en las impresiones y reflexiones de los participantes para poder extraer teorías de una manera inductiva.

Siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1999), se ha

desarrollado la investigación en cuatro fases: preparatoria, trabajo de campo, fase analítica e informativa. En este apartado explicaremos las fases preparatorias y el trabajo de campo desarrollado. Los apartados referentes a los resultados y su discusión los mencionaremos posteriormente.

Fase preparatoria: de la que surge el marco teórico conceptual de la investigación. En ella se definió el campo de estudio, así como las diferentes etapas del diseño de investigación cualitativa, describiendo el objeto de estudio, la triangulación, las técnicas e instrumentos de recogida de datos y los tipos de análisis a desarrollar.

Trabajo de campo: consistió en la recogida de datos, que se realizó en dos espacios temporales, en el inicio y tras la conclusión del curso de especialista.

Momento	Técnica	Fuente
Al inicio de la formación	Focus group	8 Profesores-Tutores
	Entrevistas	4 Expertos
Al concluir la formación	Entrevista	1 Alumna
	Cuestionario	17 Alumnos/as
	Focus group	8 Profesores-Tutores

Tabla 1. Momentos, técnicas y fuentes de la investigación.

2.1. Participantes

- Los profesores o tutores se caracterizan fundamentalmente por su formación de corte universitario y psicopedagógico, lo que quiere decir que están especialmente familiarizados con modelos de enseñanza/aprendizaje. Participaron ocho.

- Por otro lado, el alumnado, diplomados y/o licenciados en distintas carreras universitarias que deseaban obtener una certificación que avalara sus conocimientos psicopedagógicos y su preparación para formar alumnos de educación secundaria. Participaron 20.

- Los expertos han sido cuatro profesores altamente especializados en sistemas de enseñanza/aprendizaje, tres de ellos especialistas y miembros de institu-

ciones de enseñanza a distancia. Dos de ellos de la Open University (Reino Unido) y un tercero de la UNED (España), el cuarto es un español de reconocido prestigio en formación virtual.

2.2. Rigor metodológico

Una constante durante todo el proceso ha sido el rigor metodológico con el que ha sido diseñada y desarrollada la investigación. Esto nos permite crear evidencias, es decir, fortalecer la investigación con rigor y pertinencia. Para ello hemos controlado los cuatro conceptos que según Rodríguez, Gil y García (1999) son imprescindibles: la credibilidad, la transferencia, la consistencia y la confirmabilidad.

3. Resultados

3.1. Reducción de datos

Para la separación en unidades en este estudio se utilizó principalmente el criterio temático, considerando conversaciones, sucesos, actividades que ocurren en la misma situación estudiada y la posibilidad de encontrar segmentos que hablan de un mismo tema. Este procedimiento nos ha llevado a crear una síntesis y agrupamiento en unidades de significación que se correspondían con los objetivos del estudio.

Con respecto a la identificación y clasificación de elementos es recomendable destacar que se creó un sistema de categorías y sub-categorías de manera deductiva-inductiva. Deductivamente, en tanto que se fundamentó en un estudio de investigación previo (Alonso & Blázquez, 2009) que permitió definir las macrocategorías iniciales. Inductivamente, dado que posteriormente se procedió a la elaboración de nuevas codificaciones, categorías y subcategorías, a partir de los registros realizados. El sistema de categorías finales se expone a continuación (las sub-categorías emergentes del estudio se describen en la tabla 3).

Criterios	Estrategias	Acciones estudio
Credibilidad	Presencia prolongada en el campo	Durante todo el proceso formativo hasta llegar a la saturación de los datos.
Transferencia	Descripciones copiosas de los escenarios	Se ha descrito el escenario de manera pormenorizada para que otros investigadores puedan utilizar el estudio con la intención de comparar con similares escenarios.
Consistencia	Métodos solapados	Se han triangulado instrumentos (entrevistas, cuestionarios y focus group) y fuentes (alumnado, profesorado y expertos).
Confirmabilidad	Negociación sistemática entre investigadores	Reunión de tres investigadores semanales a lo largo del todo el proceso, que han codificado independientemente y posteriormente realizado una puesta en común para negociar y consensuar códigos, relaciones y resultados.

Tabla 2. Criterios, estrategias y acciones del estudio para garantizar su rigor metodológico.

3.2. Disposición y transformación de datos

Para esta fase se utilizó el software de análisis de datos cualitativos NVIVO que facilita notablemente la codificación y análisis de las transcripciones o documentos. Nos ha permitido almacenar, organizar y obtener informes resumidos de los datos más significativos que iban emergiendo del análisis, así como combinar una doble dimensión en nuestro análisis integrando una perspectiva narrativa y otra más analítica.

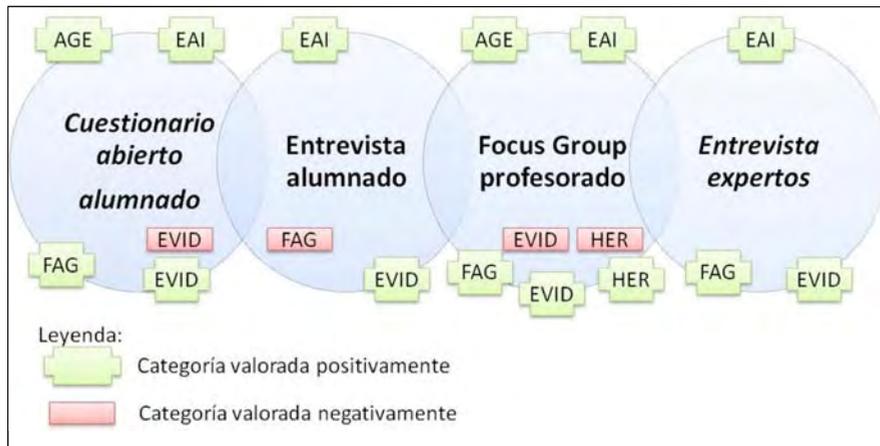
En esta fase del proceso de análisis se presentan los resultados a través de la gráfica 1 por categorías y técnicas, indicando qué categoría se abordó en cada técnica y si la valoración realizada fue positiva o negativa.

A continuación destacamos algunos resultados en los que se da respuesta a los datos de la gráfica 1:

a) **Cuestionario abierto al alumnado.** Con respecto a la primera categoría, aspectos generales de la evaluación (AGE), el alumnado encuestado (15 de los 17 cuestionarios analizados) se ha mostrado satisfecho en términos generales con el tipo de evaluación planteada: «Desde mi punto de vista la evaluación comprende las cuatro dimensiones del proceso de evaluación, es decir, hay un diseño previo de los criterios, un contraste de información para la obtención de un juicio ponderado, adopción de decisiones y comunicación de los resultados» (alumno).

CAT	SUBCAT.	DESCRIPCIÓN
AGE	Formativa	Evaluación que facilita ayuda en función de los obstáculos y necesidades que se van encontrando a lo largo de proceso de enseñanza-aprendizaje.
	Fiabilidad	Evaluación que valora, de verdad, el aprendizaje que el alumnado adquiere en su formación on-line.
	Motivación	La e-evaluación supone un proceso continuo que estimula al alumno a ir mejorando en su proceso de enseñanza-aprendizaje.
	Criterios de calificación	La e-evaluación se ajusta coherentemente a las metas educativas propuestas para el alumnado.
	Innovación	Evaluación que supone una mejora sistemática y una transformación educativa con relación a métodos, materiales, formas trabajo, etc.
EAI	Aprendizaje	En qué medida la evaluación de las actividades individuales solicitadas a los estudiantes han fomentado el aprendizaje.
	Competencias	En qué medida la evaluación de las actividades individuales solicitadas a los estudiantes han contribuido al desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes, etc.
	Evaluación continua	En qué medida la evaluación de las actividades individuales solicitadas a los estudiantes han formado parte de un continuum.
	Implicación individual	En qué medida ha influido la implicación individual en la evaluación de las actividades individuales solicitadas.
EAG	Aprendizaje	En qué medida la evaluación de las actividades grupales solicitadas a los estudiantes han fomentado el aprendizaje.
	Competencias	En qué medida la evaluación de las actividades grupales solicitadas a los estudiantes han contribuido al desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes, etc.
	Evaluación continua	En qué medida la evaluación de las actividades grupales solicitadas a los estudiantes han formado parte de un continuum.
	Implicación grupal	En qué medida ha influido la implicación grupal en la evaluación de las actividades grupales solicitadas.
EVID	Aprendizaje	En qué medida la evaluación a través de videoconferencia se considera idónea para el proceso de aprendizaje.
	Competencias	En qué medida la evaluación a través de videoconferencia ha contribuido al desarrollo de competencias para el trabajo individual y colaborativo.
	Videoconferencia	En qué medida se considera idónea la videoconferencia como modalidad de evaluación on-line.
	Implicación alumnado	En qué medida influye en la valoración de la videoconferencia la implicación del alumnado de manera individual y grupal.
HER	Información sobre las herramientas	Hace referencia a si se ha requerido formación previa para el uso de las diferentes herramientas antes de ser utilizadas.
	Síncronas	Uso de herramientas síncronas (chat, videoconferencia, mensajería instantánea, encuesta del aula virtual, etc.) para favorecer el proceso de evaluación.
	Asíncronas	Uso de herramientas asíncronas (foros, cuestionarios, etc.) para favorecer el proceso de evaluación.
	Plataforma	Uso del sistema de evaluación de la plataforma virtual.

Tabla 3. Descripción de sub-categorías emergentes de la investigación.



Gráfica 1. Categorías abordadas en cada técnica y su valor.

De cualquier modo, hay estudiantes que sugieren cambios en el sistema de calificación, motivados por aspectos meramente subjetivos. Definen la evaluación de este modo: «La formación continua ha sido muy buena y se ha podido debatir y complementar la formación a través de los foros temáticos de cada uno de los temas. Las actividades propuestas y realizadas han servido, para afianzar conocimientos adquiridos o trabajarlos de una manera un poco más práctica, no tan teórica. Y mediante el proyecto final, hemos podido trabajar con esos conocimientos adquiridos, a la vez que se ha profundizado aún más en ellos y a través del cual hemos podido demostrarlos, al igual que con la entrevista final» (alumno, cuestionario).

Con respecto a la evaluación de las actividades individuales (EAI), 12 de los 17 alumnos y alumnas encuestados, han valorado muy positivamente el uso de las mismas para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y por tanto la evaluación: «Con la realización de las actividades se aprende mucho, ya que para realizarlas has de estudiar y comprender los contenidos teóricos y después llevarlos a la práctica que es como mejor se aprenden los contenidos» (alumna).

Asimismo, son amplias las referencias en el texto en relación a la evaluación continua, descubriendo que el alumnado confiere especial valor a este aspecto (los 17 alumnos y alumnas del curso), de hecho es la razón por la que la mayoría de ellos consideran que es un buen sistema de evaluación: «En general me ha parecido un buen sistema de evaluación teniendo en cuenta las características del curso. El sistema empleado ha hecho, que los contenidos se trabajasen diariamente. Con las actividades individuales y colectivas, y la participación en los foros se puede conseguir dicho objetivo» (alumno).

En general, el alumnado ha valorado las activida-

des individuales solicitadas por parte de los profesores como una herramienta muy eficaz para garantizar la calidad del sistema de evaluación del curso. En cuanto a la evaluación de las actividades grupales (EAG), el alumnado no ha prestado mucha atención a esta categoría, pero quien lo hace

(3 de los 17 encuestados) lo realiza de manera muy positiva como afirma una alumna: «Con el trabajo final he podido afianzar mejor los contenidos tratados en el curso, así como profundizar en otros temas relacionados».

El alumnado tiene claro que estas actividades no funcionan solas y señala como aspectos positivos tanto el mantenimiento de la plataforma donde se encontraban las actividades, como la tutorización que se ha realizado por parte de los profesores-tutores del curso.

En relación a las herramientas utilizadas para la videoconferencia (EVID), el alumnado destaca como positivo el uso de foros, que son valorados como una herramienta excelente, destacando una vez más el continuo feed-back producido por parte de los profesores-tutores.

Con respecto a la categoría evaluación a través de videoconferencia, el alumnado demanda más contacto visual a lo largo del curso, con videoconferencias puntuales cada cierto tiempo.

b) Entrevista realizada a una alumna del curso. Respecto a la evaluación de las actividades individuales solicitadas al alumnado (EAI), la entrevistada valora positivamente que se otorgue mayor valor o peso a las actividades, pues considera que «es como mejor se aprende».

En cuanto a la evaluación de las actividades grupales (EAG) en la entrevista se destacó la experiencia del chat como negativa, pues al alumnado le resultó complicado establecer una comunicación escrita eficaz, resultando el uso de la herramienta problemática. Finalmente en cuanto a la evaluación de la videoconferencia (EVID), la alumna abordó el tema de evaluación para garantizar que la persona que está detrás y que realiza los ejercicios es realmente la persona que obtiene el diploma, con lo que está muy relacionado

con la subcategoría fiabilidad de los aspectos generales de la evaluación. De una manera muy subjetiva una alumna nos contesta al respecto que: «En mi caso la nota obtenida es fiable, pero no sé si hay gente que podrá hacer trampa, yo no me lo había planteado. Ayer se lo comentaba a mi abuela, que puede hacer las actividades otro, pero yo a lo mejor soy muy tonta y no había pensado en eso».

c) **Focus group.** Se analizan los dos focus group que se llevaron a cabo con los profesores tutores del curso. Con respecto a los aspectos generales de la evaluación (AGE), el profesorado ha valorado muy positivamente el curso. Un tema recurrente resultó ser el de los criterios de evaluación, en concreto el criterio de asignación de porcentajes, pues varios de los profesores (6 de los 8 profesores-tutores) consideran que las actividades individuales deben tener un peso mayor, debido al trabajo e implicación personal que suponen para el estudiante.

En segundo lugar, en referencia a la evaluación de las actividades individuales solicitadas al alumnado (EAI), los profesores-tutores reconocen que gracias a las mismas se ha llevado a cabo una evaluación de lo más precisa, donde han podido conocer perfectamente a los alumnos a los que evaluaban: «Lo que pasa es que con un curso como este con tan pocos estudiantes, con un seguimiento tan grande, la evaluación ha sido continua, es decir, llevamos una evaluación tremendamente precisa, de quiénes eran, qué estaban haciendo, por qué no lo hacía, por qué se había retrasado...» (profesor-tutor del curso).

En cuanto a la evaluación de las actividades grupales (EAG), las opiniones se diversifican, el 60% del profesorado defiende que no se llegó a llevar a cabo un trabajo colaborativo cien por cien, pues el alumnado se limitó a repartirse las partes y luego unirlos. Otros profesores-tutores, en cambio defendían que las actividades grupales habían sido las que verdaderamente les habían dado criterios para evaluar y conocer más a los alumnos.

Por último, en referencia a la evaluación a través de la videoconferencia (EVID), con respecto al curso encontramos reticencias por parte de algún sector del profesorado (2 de los 8 profesores tutores) para utilizar la videoconferencia. «No da fiabilidad, a mí por lo menos no me la ha dado, (...) en mi caso, todo el curso genial todo muy bien, pero se lo comentaba al tutor 2, a mí la evaluación... es más, yo me quedé con dos alumnos, porque dos abandonaron, a uno se la hice por webcam y otra telefónicamente, la de telefónicamente le planteé cuestiones sobre actividades, otras acerca del tema, a ver qué había hecho y cómo lo

había hecho, bueno pues imaginarnos cuando no era capaz de responderme directamente se cortaba la comunicación, y le volvía a llamar y le hacía la misma pregunta. Y con la webcam exactamente lo mismo, se iba...» (profesor-tutor). Sin embargo, otro sector del profesorado (65%) sí resultó proclive al empleo de la videoconferencia como herramienta comunicativa y de evaluación, mostrando una elevada satisfacción con esta experiencia totalmente virtual que además acreditaba los conocimientos adquiridos a lo largo del mismo, insistiendo en la necesidad de realizar más entrevistas virtuales a lo largo del curso.

Finalmente, el profesorado alegó que este curso había sido el más innovador en el que había trabajado, a pesar de la necesidad de seguir trabajando ciertos aspectos pedagógicos.

d) **Entrevistas a expertos.** Los expertos aportaron información sobre tres de las categorías, la primera sobre la evaluación de las actividades individuales solicitadas a los alumnos (EAI), donde destacan la importancia de la evaluación continua: «Creo que una valoración continuada de los aportes tanto individuales como de grupo son esenciales en estos entornos» (experto evaluación).

En cuanto a la evaluación de las actividades grupales solicitadas a los alumnos (EAG), los expertos se centran en la necesidad de tener un buen sistema de chat para la comunicación sincrónica e incluso para la evaluación final.

Con respecto a la evaluación a través de la videoconferencia (EVID), uno de ellos se ha centrado en la fiabilidad exponiendo: «Muchas veces cuando nosotros de forma presencial le decimos al alumno que vaya haciendo un portafolio electrónico o al final va a presentar un proyecto o una memoria de investigación. Lo que sabemos es que el alumno físicamente nos lo ha dado a nosotros, pero no tenemos el mecanismo, lo tenemos cuando estamos hablando con él. Eso se puede hacer en la Red, pero hay que buscar otro criterio y es que la ratio alumno-tutor no puede ser muy elevada» (experto). Además otros matizan que: «Si estás realizando adecuadamente un curso online conoces a tus estudiantes profundamente, y sería imposible que te 'engañaran' en su trabajo. Lo importante es que esté bien diseñado y te aseguro que no engañan» (experto).

Por último, otro de los apuntes que realizan es la necesidad de establecer una coherencia entre el tipo de formación y el sistema de evaluación, de modo que se arbitren los medios necesarios para poder realizar una evaluación virtual y a distancia cuando la modalidad formativa sigue estos parámetros.

4. Discusión

En este estudio hemos presentado un modelo de evaluación on-line que no requiere de la presencialidad del alumnado, basándonos en una consideración constructiva del conocimiento, donde el aprendizaje puede y debe valorarse y evaluarse a lo largo del propio proceso formativo, utilizando tareas evaluables desde la perspectiva del aprendizaje individual y grupal. La evaluación de este estudio nos ha permitido establecer las siguientes conclusiones:

1) Se ha avanzado en la consecución de un modelo innovador de e-evaluación viable, eficaz y que garantiza su aplicación en enseñanza superior a distancia, que se valora como un aporte altamente beneficioso para cuantos docentes practiquen modelos de enseñanzas e-learning anclados en evaluaciones sumativas estándares, producto de procesos de enseñanzas tradicionales.

2) Se puede afirmar que la evaluación que planteamos es formativa, es decir forma parte de un proceso y permite la mejora a lo largo del mismo. Estamos por tanto en la línea argumentativa de Rodríguez e Ibarra (2011) que defienden que la e-evaluación debe ser una oportunidad de aprendizaje orientada a mejorar y promover aprendizajes significativos y que actualmente en el sistema universitario no se realiza pues se sigue poniendo el énfasis en el trabajo del profesorado antes que en el aprendizaje de los estudiantes.

3) La mayoría del alumnado considera el método de evaluación empleado como altamente motivador pues además de las diferentes técnicas y herramientas que se utilizan, se considera la evaluación como parte del proceso de enseñanza aprendizaje y no solo como una actividad que se realiza al final de curso.

4) Por el grado de satisfacción de alumnado, expertos y profesorado, los resultados avalan que se ha avanzado en varias direcciones claves para una enseñanza mucho más activa, menos memorizadora, más centrada en tareas del alumnado y, lo que es de destacar, con un sistema de evaluación que no precisa la presencialidad. De modo que se confirman las aportaciones Sloep y Berlanga (2011), que proponen la posibilidad de crear redes de aprendizaje más allá de las fronteras entre las universidades.

5) Los resultados de este estudio hacen converger la pretendida innovación docente en la universidad con el e-learning como agente de cambio educativo. El uso de la entrevista por videoconferencia representa la innovación más significativa de nuestro estudio, si bien como método de evaluación es susceptible de mejora, pues todavía produce inseguridades en su uso como instrumento de evaluación. Sin embargo, se va-

lora la experiencia como altamente positiva, y aunque hay que continuar avanzando para afinar la técnica, parece que estamos en el buen camino.

De cualquier modo, tal y como se ha sugerido (Blázquez, 2004) debemos utilizar estas tecnologías para innovar y no para reproducir modelos tradicionales poco efectivos, abusando de los recursos sincrónicos (como videoconferencias) en desmedro de los asincrónicos (página web, e-mail, foros de discusión, etc.).

6) El modelo de evaluación de los aprendizajes ensayado facilita la existencia de actividades universitarias regladas para estudiantes imposibilitados geográficamente de acceder a pruebas finales (exámenes) presenciales, con lo que se abre un enorme mercado formativo a nuestras universidades, especialmente a países latinoamericanos.

7) Como señala Solectic (2000), la especificidad de los materiales didácticos requiere que se ubiquen una serie de actividades que ayuden a que los estudiantes pongan en juego sus recursos, estrategias y habilidades y participen en la construcción del conocimiento. Éste, desde el principio, fue nuestro objetivo en relación con las actividades individuales y como hemos ido comprobando así lo han percibido los estudiantes, ya que las actividades individuales son las más valoradas como estandarte de evaluación continua.

8) En general la implementación de esta modalidad de evaluación no presencial ha sido positiva, especialmente al trabajar centrados en una evaluación continua mediante las actividades, trabajos y entrevistas (mediante videoconferencia), así como la existencia de un modelo tutorial, que garantiza un seguimiento del proceso de aprendizaje del estudiante, potenciado por una ratio de fácil gestión, cinco alumnos por tutor. A su vez, este factor está reforzado por la singularidad de la experiencia piloto, donde el profesorado fue seleccionado por su alta implicación y motivación.

9) De cualquier modo siempre hay propuestas de mejora a implementar referentes a ligeros cambios relacionados con la flexibilidad en las actividades y la valoración singular de las actividades colaborativas, que han de ir más allá del mero reparto de tareas. Asimismo, se debe potenciar el incremento en el número de entrevistas, lo que a su vez proporcionará mayor seguridad al profesorado en el manejo de la tecnología de Aulas Virtuales Síncronas.

10) Concluimos señalando que, partiendo del criterio cualitativo de transferencia, animamos a la comunidad docente con escenarios similares a implementar procesos de e-evaluación de los aprendizajes a seguir los principios presentados en el estudio.

Referencias

- ALONSO, L. & BLÁZQUEZ, F. (2009). Are the Functions of Teachers in E-learning and Face-to-Face Learning Environments Really Different? *Educational Technology & Society*, 12(4), 331-343.
- BLÁZQUEZ, F. (2004). Nuevas tecnologías y cambio educativo. In F. SALVADOR, J.L. RODRÍGUEZ & A. BOLÍVAR (Eds.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp.345-353). Málaga: Aljibe.
- BLÁZQUEZ, F. & ALONSO, L. (2006). Aportaciones para la evaluación on-line. *Tarraconensis, Edición Especial*, 207-228.
- BIRNBAUM, B.W. (2001). *Foundations and Practices in the Use of Distance Education*. Lewiston, NY: Mellen Press.
- CABERO, J. & PRENDES, M.P. (2009). *La videoconferencia. Aplicaciones a los ámbitos educativo y empresarial*. Sevilla: MAD.
- CUBO, S., ALONSO, L., ARIAS, J., GUTIÉRREZ, P., REIS, A. & YUSTE, R. (2009). Modelización didáctica-pedagógica, metodológica y tecnológica de las aulas virtuales: implantación en la Universidad de Extremadura. In J. VALVERDE (Ed.), *Buenas prácticas educativas con TIC*. Cáceres: SPUEX.
- FORSTER, M. & WASHINGTON, E. (2000). A Model for Developing and Managing Distance Education Programs Using Interactive Video Technology. *Journal of Social Work Education*, 36(1), 147-59.
- GIKANDI, J.W., MORROW, D. & DAVIS, N.E. (2011). Online Formative Assessment in Higher Education: A Review of the literature. *Computers & Education* 57, 2.333-2.351.
- MEHROTRA, C.M., HOLLISTER, C.D. & MCGAHEY, L. (2001). *Distance Learning: Principles for Effective Design, Delivery and Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MOORE, M., LOCKEE, B. & BURTON, J. (2002). Measuring Success: Evaluation Strategies for Distance Education. *Educause Quarterly*, 25(1), 20-26.
- OOSTERHOFF, A., CONRAD, R.M. & ELY, D.P. (2008). *Assessing Learners Online*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- PEÑALOSA, E. (2010). Evaluación de los aprendizajes y estudio de la interactividad en entornos en línea: un modelo para la investigación. *RIED*, 13 (1), 17-38.
- POTTS, M.K. & HAGAN, C.B. (2000). Going the Distance: Using Systems Theory to Design, Implement, and Evaluate a Distance Education Program. *Journal of Social Work Education*, 36(1), 131-145.
- ROCKWELL, K., FURGASON, J. & MARX, D.B. (2000). Research and Evaluation Needs for Distance Education: A Delphi Study. *Online Journal of Distance Learning Administration*, III.
- RODRÍGUEZ, G. & IBARRA, M.S. (2011). *e-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior*. Madrid: Narcea.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. & GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- SANCHO, J. (2011). Entrevista a Juana María Sancho Gil. En *Educación y Tecnologías. Las voces de los expertos*. Buenos Aires: Anses.
- SERRANO, J. & CEBRIÁN, M. (2011). Study of the Impact on Student Learning Using the eRubric Tool and Peer Assessment. In VARIOS: *Education in a Technological World: Communicating Current and Emerging Research and technological efforts*. EDIT. Formatex Research Center (In press).
- SLOEP, P. & BERLANGA, A. (2011). Redes de aprendizaje, aprendizaje en red. *Comunicar*, 37, XIX, 55-64. (DOI: 10.3916/C37-2011-02-05).
- SOLECTIC, A. (2000). La producción de materiales escritos en los programas de educación a distancia: problemas y desafíos. In L. LITWIN (2000), *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. España: Amorrortu.
- STUFFLEBEAM, D.L. (2000). *Guidelines for Developing Evaluation Checklists*. (www.wmich.edu/evalctr/checklists) (15-12-2011).
- WENTLING, T. & JOHNSON, S. (1999). *The Design and Development of an Evaluation System for Online Instruction*. www.universia.pr/cultura/videoconferencia.jsp. (30-09-2011).
- WESCHKE, B. & CANIPE, S. (2010). The Faculty Evaluation Process: The First Step in Fostering Professional Development in an Online University. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(1), 45-58.



● Antonio Bautista, Laura Rayón y Ana de las Heras
Madrid (España)

Recibido: 29-02-2012 / Revisado: 21-03-2012
Aceptado: 03-04-2012 / Publicado: 01-10-2012

DOI: 10.3916/C39-2012-03-07

Valor de los registros audiovisuales en educación intercultural

Value of Audiovisual Records in Intercultural Education

RESUMEN

Este artículo analiza las posibilidades de los registros audiovisuales como datos en la investigación sobre relaciones interculturales, o aquellas que van dirigidas al conocimiento del otro. Pretende contribuir a la teorización sobre el valor de las narraciones fotográficas y videográficas en la representación y análisis de realidades de la enseñanza que son difíciles de captar y cuantificar. Concretamente, estudiamos si el registro audiovisual es una buena herramienta para recoger y analizar información situada sobre las intenciones e interpretaciones contenidas en las relaciones humanas. Después de presentar algunos dilemas epistemológicos y metodológicos, como la denominada crisis de la representación en ciencias sociales o el conflicto «etic-emic», y de plantear algunas soluciones dadas desde la antropología audiovisual, analizamos la naturaleza de algunas situaciones de educación intercultural recogidas en los dos colegios –etnografías– que soportan el estudio finalizado en 2011 y financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, sobre el uso de narraciones audiovisuales como sustrato de las relaciones entre el alumnado diverso culturalmente de educación infantil y primaria. A modo de ejemplo, describimos cómo hemos llegado a algunas de las categorías o constructos que llevan a entender el universo de significados que dan sentido a la vez que condicionan y configuran las relaciones interculturales de esos centros. Finalmente, describimos las aportaciones de algunas herramientas del software NVivo 9 en el análisis del contenido de registros y narraciones foto-videográficas.

ABSTRACT

This article discusses the possibilities of audiovisual records as research data in intercultural relationships, or those that allow us to understand the Other. The research aims to contribute to the theory that is being developed on the nature and value of narratives in photographic and video representation and analysis of basic realities of teaching that are difficult to capture and quantify. Specifically, we examine whether audiovisual recording is a good tool for gathering and analysing information about intentions and interpretations contained in human relationships and practices. After presenting some epistemological and methodological dilemmas such as the crisis of representation in the social sciences or the «etic-emic» conflict and proposing some solutions taken from audiovisual anthropology, we analyse the nature of intercultural relationships in two schools –ethnographies– that support the study completed in 2011 and funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation: the use of visual narratives as a substrate of intercultural relationships between culturally diverse kindergarten and primary education pupils. As an example, we describe how we discovered some categories that allow us to understand the universe of meanings that make sense of, determine and shape their cultural relations. Finally, we describe the contributions of NVivo 9, a software package that facilitates the analysis of photo and video recordings and narratives.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Educación intercultural, antropología audiovisual, estudio de casos, narrativa audiovisual, aprendizaje colaborativo, registros audiovisuales.

Intercultural education, audiovisual anthropology, case study, audiovisual narratives, collaborative learning, audiovisual recordings.

- ◆ Dr. Antonio Bautista García-Vera es Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid (España) (bautista@edu.ucm.es).
- ◆ Dra. Laura Rayón-Rumayor es Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Universidad de Alcalá de Henares en Madrid (España) (laura.rayon@uah.es).
- ◆ Ana María de-las-Heras-Cuenca es Becaria FPI del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid (España) (delasheras@edu.ucm.es).

1. Introducción

En la investigación que se ha venido realizando desde los años ochenta sobre los procesos de enseñanza ha emergido el dilema que abordamos en este artículo: la existencia de situaciones intangibles que, además de no ser cuantificables, son difíciles de comunicar con palabras. Tal es el caso de las relaciones interculturales donde la ubicación y movimiento de las personas son imprescindibles de conocer, así como las sensaciones de rechazo y exclusión sentidas a veces por el alumnado inmigrante. Son acontecimientos que, como sucede en el ámbito de la educación intercultural, se complican cuando los participantes en los procesos de enseñanza no conocen el lenguaje del país de acogida o no lo han adquirido suficientemente, en el caso del alumnado de la etapa infantil.

Ha sido un dilema que ha acompañado a uno de los conflictos epistemológicos más relevantes ocurridos a finales del siglo pasado, conocido como «crisis de representación» (Rorty, 1983; Gergen, 1992; Crawford & Turton, 1992; Shotter, 2001), que cuestionaba los fundamentos de objetividad que se hacían desde la racionalidad cartesiana basada en el presupuesto de que la mente humana mostraba lo verdadero de una realidad mediante la representación que hacía de ella utilizando el lenguaje. Tal fundamento de objetividad se puso en tela de juicio por la ausencia de los referentes personales y contextuales de quienes hacen esa representación.

Uno de los planteamientos para afrontar el anterior dilema y salir de esa situación de crisis se ha realizado desde la Antropología, proponiendo una aproximación a las situaciones de estudio mediante narraciones que proporcionen elementos contextuales espacio-temporales de la acción o acontecimiento, ... y personales del observador/narrador con el fin de facilitar la comprensión de ese evento o ámbito de estudio. En este sentido, se desautoriza al investigador para hablar en nombre de los participantes y comunicar sus comportamientos y relaciones utilizando los propios marcos culturales y científicos como referencia –dilema «emic/etic»–. Además, en educación intercultural subyace el principio del «conocimiento del otro» que lleva a la comprensión y generación de afectos sobre y con los otros distintos, pues cuando se relacionan se conocen y, entonces, empiezan a quererse. Ahora bien, para entender una acción personal, o un acontecimiento social, es necesario conocer la intencionalidad de quienes actúan así como la interpretación o significado que otorgan a esas acciones quienes reciben su efecto (Mead, 1982; Blumer, 1982; Schutz, 1974; Berger & Luckmann, 1986). Desde los planteamientos

del interaccionismo simbólico y de la construcción social de la realidad, ambos procesos son esenciales para actuar conjuntamente aunque a priori no compartan valores comunes. Por ejemplo, para Mead (1982), tanto las intenciones como las interpretaciones de un comportamiento humano son necesarias para emprender acciones grupales, donde cada uno debe de interpretar los actos del resto a la vez que dar indicaciones sobre las intenciones de sus conductas.

Fue en la segunda mitad del siglo pasado, cuando emergió la Antropología Audiovisual como disciplina dentro de la Antropología preocupada por estudiar el uso de los registros audiovisuales –fotografía, sonido, vídeo– en la investigación antropológica en general y en la etnografía educativa en particular (Ardèvol, 2006; Van Leeuwen, 2008; Pink, 2007; 2009). En este contexto, al ser el conocimiento del otro uno de los fundamentos de la educación intercultural, en este artículo pretendemos abordar estos interrogantes: ¿en qué medida los registros foto-videográficos ayudan a comprender al otro, es decir, a conocer las intenciones e interpretaciones de quienes actúan?, ¿cómo, y en qué grado, las narraciones audiovisuales proporcionan referentes contextuales de esas acciones? Desde un punto de vista metodológico, ¿qué información audiofotográfica y cinematográfica debemos recoger y cómo ha de ser analizada para producir documentos audiovisuales que aproximen a todos con objetividad a la realidad y verdad de los otros? Con el fin de dar respuesta a estas cuestiones, expondremos algunos datos y la ejemplificación de la construcción de alguna de las categorías generadas en el proyecto subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (2009-11). Después, describiremos las aportaciones de NVivo 9, software orientado al tratamiento de los registros audiovisuales en la investigación cualitativa, para describir, elaborar y categorizar o codificar las relaciones interculturales. Finalmente, aportaremos algunas de las conclusiones del anterior análisis.

2. Aportaciones de los registros audiovisuales al conocimiento del otro

Para entender cómo abordamos los interrogantes anteriores, vamos a presentar, a modo de ilustración, algunos de los elementos de las dos etnografías que desarrollamos: la correspondiente al Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) «La Paloma» de Azuqueca de Henares (Guadalajara) y el CEIP «Cervantes», una escuela ubicada en el centro de Madrid. Iniciamos el trabajo seleccionando dos grupos de alumnos en cada centro, uno de educación infantil y otro de educación primaria. Comenzamos el trabajo de

campo en el primer colegio el 4 de marzo del 2009 y abandonamos el campo el 16 de junio del 2011. En el segundo lo iniciamos el 19 de febrero de 2009 y lo abandonamos el 21 de junio de 2011. Asistimos a cada colegio un día a la semana. Ambos colegios fueron elegidos, entre otras razones, por la diversidad cultural que acogen. Concretamente, en el CEIP «La Paloma», en Educación Primaria hubo: diez niños españoles, una niña española de etnia gitana, seis niños latinoamericanos, cuatro niños rumanos, uno de Burkina-faso y un niño de Marruecos; y en Educación infantil: 18 niños españoles, dos latinoamericanos y tres nigerianos. En el CEIP «Cervantes», en Educación Primaria: una niña española, ocho ecuatorianos, cuatro niños marroquíes, una niña paraguaya, dos dominicanos, una venezolana, un peruano, dos bolivianos, una italiana, una filipina, una argentina y un colombiano; y en Educación Infantil: tres españolas, cinco ecuatorianos, dos marroquíes, tres dominicanos, un peruano, dos bolivianos, un italiano, dos filipinos, una argentina y un venezolano. Trabajamos con un total de 101 alumnos.

Las dos etnografías tienen en común la forma de trabajar con las narraciones audiovisuales. Existe una diferencia entre una y otra, y es que en el CEIP «Cervantes» se identificaron los agrupamientos del alumnado a través del registro videográfico de los recreos, donde cada semana se grabó con la cámara el itinerario y las actividades que realizó un alumno determinado. De esta forma, pudimos conocer a los compañeros que eligió cada alumno para compartir este tiempo escolar y las actividades y operadores culturales que mediaron en sus relaciones.

Durante estos años, las temáticas trabajadas por el alumnado en sus narraciones audiovisuales fueron:

En el CEIP «La Paloma»: Qué me gusta y no me gusta del colegio; cómo me veo, cómo me ven; mi familia y mi entorno; reporteros: entrevistas a mujeres importantes; reporteros: nuestra visión del recreo; autobiografía escolar...

En el CEIP «Cervantes»: así somos; el barrio desde mi colegio; el colegio desde mi barrio; mi autobiografía; esta es mi familia; historias de mi barrio; reporteros en el recreo; olores, colores y sonidos de Madrid...

En las aulas de referencia, la cámara fotográfica y de vídeo se han revelado imprescindibles para que emerja la «mirada nativa» (Ardèvol, 2006; Pink, 2007) a través de las narraciones que los niños y niñas elaboraron en los tres cursos escolares. La fotografía y el vídeo, además de la función ya clásica que cumplen en la investigación educativa para registrar la realidad, dieron lugar a un espacio donde los estudiantes crearon representaciones y, por tanto, donde se discutieron significados que permitieron a todos los participantes –alumnado e investigadores– comprender quiénes

Los datos audiovisuales son válidos para representar elementos esenciales de las relaciones interculturales y ayudan a elaborar conocimiento interesante cuando son tratados con programas de ordenador como NVivo 9, que facilitan la visualización, ordenación, relación, agrupación y análisis de registros de diferente naturaleza: texto, audio, fotografía, vídeo...

eran y en qué pensaban, cuáles eran sus gustos y preferencias, y qué contextos habitaban y les constituían.

Así, por ejemplo, llegamos a una de las categorías «El fútbol: significados y prácticas diversas», que explica como la afición a este deporte de un conjunto de niños de educación primaria encierra algo más que una afinidad por una actividad física para un grupo determinado, y la desafección correspondiente que ese equipo muestra por otros compañeros, cuyos gustos por otro tipo de juegos y actividades les excluye de sus ratos de juego y complicidades en el recreo y en el aula. A medida que fuimos profundizando en el análisis de los datos, el fútbol, como actividad, conformó un universo de prácticas y significados que, en alguna medida, condicionó las relaciones interpersonales del alumnado de Educación Primaria del CEIP «La Paloma». Comprendimos que entre las identidades de grupo, hay una en torno al fútbol que otorgó cierta estabilidad en las interacciones, convirtiendo este deporte en un encuentro social en el recreo, pero también en conocimiento mutuo a través del cual comparaban experiencias y deseos más allá del tiempo de patio. De los 16 niños y 7 niñas que conformaban el grupo, 8 niños hicieron alusión al fútbol como un referente

importante en todas sus narraciones. Según el alumnado fue realizando sus fotos y narraciones audiovisuales, nuestra observación participante fue evidenciando que el fútbol era un contenido de relación mediante el cual algunos de ellos buscaban el reconocimiento social de sus compañeros por las destrezas y condiciones físicas que asociaban a este deporte, y por la posesión de determinados objetos como balones o zapatillas de los clubs deportivos más conocidos en nuestro país. Buscaban y obtenían un reconocimiento y aceptación del grupo, y de este modo se movilizaron unos significados que compartieron entre sí: «juega bien al fútbol», «es un crack jugando al fútbol»... representaciones de sí mismos que fueron reconocidas por los otros. Incluso, siete niños de este grupo mostraron un gusto por un ideal de mujer, asociado a la imagen de Sara Carbonero, Angelina Jolie, o la novia de Cristiano Ronaldo, que eran y son referentes de un contexto ajeno a la escuela pero cargados de significados para ellos.

El acceso a la comprensión de esta dinámica compleja, contenido de la relación interpersonal e intercultural en el grupo de sexto de primaria, no hubiera sido

posible sin las auto-narraciones audiovisuales del alumnado; registros de datos foto-videográficos vivos, emotivos y evocadores de cuáles eran sus referentes, que convirtieron el trabajo de campo en una experiencia de comunicación, relación social y aprendizaje, tal y como lo entiende Ardèvol (2006), Pink, (2007) y Banks (2007). La tarea de pensar qué quieren contar y qué imágenes de la realidad van a captar, junto con la exhibición y puesta en común de las producciones audiovisuales en el aula, generaron una práctica de intercambio de significados que nos permitió adentrarnos en temas y cuestiones que pusieron en relación al «niño escolar» con el «niño social», o sujeto que actúa con una intención y desde un marco referencial. A continuación, en el gráfico 1, presentamos la relevancia de cada uno de los temas u operadores en torno a los cuales agrupamos los datos para cada niño y niña del colegio «La Paloma». Resulta evidente cómo, además del fútbol, compartieron unos intereses y preocupaciones en torno a la «tecnología». Una categoría conformada por significados nutridos del uso que hicieron de las cámaras de fotos y grabadoras de audio en los procesos de narración que, ineludiblemente, fueron situaciones que llevaron al alumnado a compartir experiencias y, consecuentemente, a un mayor conocimiento mutuo.

Esta forma de proceder en nuestro estudio otorgó dos dimensiones fundamentales al proceso etnográfico, sobre todo porque convirtió los registros foto-videográficos en un material valioso para acceder al «conocimiento del otro». Una, señalada por Ardèvol (2006), quien plantea que la relevancia de las auto-definiciones que posibilita la introducción de la cámara en el trabajo de campo reside en que la mejor descripción de una cultura la realiza el nativo –aproximación «emic–, porque se mueve dentro del universo cultural que queremos comprender, y porque estos datos son básicos para abordar las dudas, cuestiones e interpretaciones del investigador. Y otra, ya señalada, porque las narraciones audiovisuales generan un intercambio de significados no visibles ni accesibles mediante la observación directa de la realidad, de modo que se convirtieron en un material imprescindible para complementar las observaciones registradas en nuestros diarios de campo². Estamos de acuerdo con Wolcott (2003) en que si toda etnografía nos exige observar el comportamiento en sus dimensiones culturales para descubrir pautas comunes, necesitamos no solo centrar la atención en las acciones, hay que profundizar en los significados que esas acciones tienen para los actores sociales. Nuestra obser-

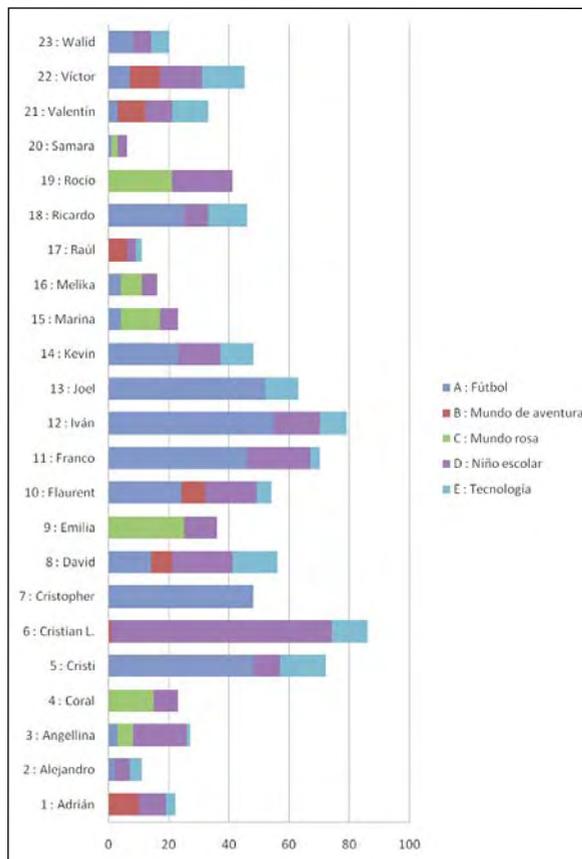


Gráfico 1: Relevancia de las categorías temáticas para el alumnado de Primaria del CEIP «La Paloma».

vación directa de la realidad, junto con los datos e informaciones que nos ofrecía el alumnado cuando hablaba y discutía sobre las narraciones audiovisuales, revalorizó la subjetividad, la interacción e intercambio de significados entre el investigador, los estudiantes y el contexto en el que éstos actuaban y se relacionaban (Bautista, 2009; Burn, 2010; Kushner, 2009). Parfraseando a Kushner (2009: 10) «lo audiovisual tiene el poder de provocar intersubjetividad». Proceso epistemológico fundamental para comprender la función y el valor que las narraciones audiovisuales tienen en la construcción de un conocimiento del otro veraz y consistente que, a su vez, dará fluidez y fuerza a la relación intercultural. Pero, ¿cómo hemos llegado a categorías como «El fútbol: significados y prácticas diversas», inmersa en los contenidos soportados en los registros audiovisuales?

3. Aportaciones del programa NVivo 9 para el tratamiento y análisis de datos audiovisuales

Revisando los programas informáticos que ayudan al análisis de datos en investigación cualitativa³, hemos identificado que la aplicación NVivo⁹⁴ supone una valiosa ayuda para la organización, tratamiento y análisis de grandes cantidades de datos registrados mediante fotografía, audio y vídeo. «Los proyectos de gran envergadura que requieren varios investigadores quienes comparten grandes cantidades de datos audiovisuales se ven beneficiados en el uso de estas tecnologías. Los investigadores que deciden utilizar los CAQDAS, disponen de posibilidades para almacenar y analizar sus datos» (Pink, 2007: 139). En nuestro caso, es evidente que el valor que tuvieron los registros audiovisuales en nuestro estudio se vio enormemente potenciado por el uso de NVivo 9. Piénsese la tediosa e ingente labor que supondría manejar y analizar miles de fotografías y cientos de registros de vídeo en software convencionales. Las dificultades para analizar y tratar dichos datos se traducirían en una limitación clara para explorar todo el contenido de los registros y narraciones foto-videográficas, obstaculizando un análisis en profundidad y transversal de los datos.

Este software se ha revelado en nuestra investigación como una herramienta que facilita tareas de ordenación, análisis, conexión, agrupamiento y visualización de datos textuales y audiovisuales recogidos a través de distintas técnicas y por medio de diferentes informantes. La primera actividad que permite este software tiene que ver con una tarea básica en la etno-

grafía que es definir y establecer las primeras relaciones entre los datos. Como herramienta facilitadora de esta tarea, NVivo 9 ofrece diferentes funciones para definir y explicitar los «vínculos» entre datos de fotografía, audio, vídeo y texto, que en nuestro estudio nos sirvió para poner en relación las representaciones audiovisuales de los alumnos con las notas de diario y reflexiones de los investigadores. Para facilitar esta tarea en un primer momento, NVivo dispone de una herramienta llamada «consultas» que nos permite explorar los datos de una forma sencilla. Con las «consultas» podemos realizar diferentes preguntas a los datos de tal forma que comenzaremos a realizar unos primeros agrupamientos de información. Por ejemplo, estas «consultas» nos han permitido identificar con qué compañeros se relacionaban cada uno de los niños en los recreos que hemos registrado en vídeo. A continuación, en la imagen 1, podemos ver una captura de pantalla donde se muestran los compañeros con quienes Edward, alumno de Educación Primaria del CEIP «Cervantes», se relacionó y el número de interacciones en cada una de las sesiones registradas.

Pero además, NVivo recoge toda la información en detalle, permitiéndonos acceder a todos los momentos de cada uno de esos vídeos y, de esta forma, contemplar y analizar cómo se relacionó Edward con cada uno de sus 14 compañeros. Estas conexiones entre datos, nos permiten «encontrar algunos conceptos que nos ayuden a dar sentido a lo que tiene lugar

Nombre	Recursos	Referencias
Edward	14	42
Achraf. 17-11-09	1	3
Ali. 09-02-10	1	2
Allegra. 10-11-09	1	2
Ana. 23-03-10	1	4
Andrés. 26-10-10	1	5
Carlos. 03-11-09	1	7
Katerin. 15-3-11	1	1
Luis. 22-3-11	1	7
Nicole. 27-4-10	1	1
Ronel. 16-03-10	1	1
Tatiana. 11-05-10	1	1
Valeria. 29-3-11	1	6
Walid. 02-03-10	1	1
Yván. 01-12-09	1	1

Imagen 1. Relaciones interculturales de Edward (EP, Cervantes) en el patio de recreo.

según las escenas documentadas por los datos» (Hammersley & Atkinson, 1994: 227). Como ya se ha comentado, a raíz de las primeras narraciones audiovisuales, descubrimos cómo la afición al fútbol emergió como un primer concepto que dio sentido a distintos datos recogidos mediante diferentes técnicas. De esta forma, fuimos realizando agrupamientos que hicieron

posible comprender progresivamente cómo se establecían las relaciones interculturales y su contenido. Y, como en el caso del balompié, estos agrupamientos nos permitieron ir ratificando que tras la afición a ese deporte se definió un universo de significados y prácticas muy diversas que dieron sentido a las relaciones entre el alumnado, y que mostraron quiénes eran los niños y niñas que habitaban las aulas. NVivo nos permitió un nivel de registro intersubjetivo de descripción detallada y explicación contrastada sobre cómo nues-



Imagen 2: Registros contenidos en un «nodo».

tros alumnos se relacionaban y qué objetos y prácticas culturales mediaban esas interacciones. Como reconoce Geertz (2001: 37-38) «la tarea consiste en descubrir las estructuras conceptuales que informan los actos de nuestros sujetos, lo «dicho» del discurso social, y en construir un sistema de análisis en cuyos términos aquello que es genérico de esas estructuras, aquello que pertenece a ellas porque son lo que son, se destaque y permanezca frente a los otros factores determinantes de la conducta humana. En etnografía, la función de la teoría es suministrar un vocabulario en el cual pueda expresarse lo que la acción simbólica tiene que decir sobre sí misma, es decir, sobre el papel de la cultura en la vida humana».

Para este proceso complejo propio de la etnografía se requiere de una herramienta lo suficientemente flexible y potente que ponga en relación registros de diferente naturaleza (textual, digital, audiovisual, imagen, sonido...). Fue a través de los «nodos» cómo NVivo nos permitió hacer esta tarea compleja. Según se evidencia en la imagen 2, además de un entorno accesible para trabajar con los datos, esta herramienta permite crear grupos de significados complejos porque están contruidos por registros de distinta naturaleza, en diferentes momentos y por diferentes agentes.

Además, NVivo 9 pone a nuestra disposición un espacio de trabajo que no está disponible en ningún otro CAQDAS, como reconocen Lewins y Silver (2007) y que nosotros consideramos imprescindible para toda investigación etnográfica, y para nuestro estudio en particular. El espacio de agrupamiento de datos llamado «casos», ayuda a centrarnos en el estudio de cada niño y niña donde recogemos los datos de distinta naturaleza para conocerlos. En la imagen 3 vemos los veinticinco casos del alumnado de sexto de Primaria del CEIP «La Paloma», donde se recoge gran cantidad de registros audiovisuales tomados por los niños junto con los registros obtenidos por los tres investigadores que aportamos información relevante sobre quiénes eran y sus relaciones.

De esta forma, captamos la mirada de los diferentes participantes, lo anecdótico y significativo de las acciones y discursos de los agentes sociales que facilita conocer qué sienten y piensan para comprender cómo actúan. En estos agrupamientos de «casos», fuimos recogiendo los discursos de cada alumno, así como la opinión del resto de sus compañeros y de los acontecimientos relevantes captados por los investigadores que involucran a cada sujeto. Por lo tanto, construimos datos de segundo orden porque coincidimos con Geertz (2001: 23) en que «lo que nosotros llamamos nuestros datos son realmente interpretaciones de interpretaciones de otras personas sobre lo que ellas y sus compatriotas piensan y sienten». Volviendo a la imagen 2, puede observarse cómo cada «caso» agrupan diferentes tipos de registros, permitiendo acceder –al igual que en los «nodos»– de una forma sencilla a los datos audiovisuales y textuales y, comprobar para cada niño –como el caso del ejemplo que nos ocupa– qué operadores culturales mediaban en sus relaciones y qué prácticas llevaban asociados, así como los significados que todo ello tenía para cada alumno.

Con las mismas posibilidades de trabajo que disponen los agrupamientos de «nodos», en los «casos» podemos acceder a las múltiples representaciones audiovisuales de cada alumno, así como los discursos y significados extraídos en el proceso de elicitación de la imagen al que nos hemos referido en el apartado anterior. La potencialidad de los «casos» reside en proporcionar un espacio donde describir la historia de cada agente social, sus valores, significados y normas por las que se rigen su vida social y que permite encarnarlos. Los «casos» nos han permitido atender a la individualidad, al detalle de la cultura tal y como la experimen-

Nombre	Recursos	Referencias	Creado el
Adrián	10	15	02/07/2010 16:1
Alejandro	2	4	02/07/2010 16:1
Angelina	4	5	02/07/2010 16:1
Coral	8	14	02/07/2010 16:1
Cristi	8	12	02/07/2010 16:1
Cristian L.	15	21	02/07/2010 16:1
Cristopher	6	9	02/07/2010 16:1
David	4	11	02/07/2010 16:1
Deyvis	4	8	02/07/2010 16:1
Emilia	11	16	02/07/2010 16:1
Flaurent	12	24	02/07/2010 16:1
Franco	4	5	02/07/2010 16:1
Iván	6	10	02/07/2010 16:1
Joel	2	3	02/07/2010 16:1
Kevin	3	8	02/07/2010 16:1
Maria	2	2	02/07/2010 16:1
Meika	11	19	02/07/2010 16:1
Raúl	11	16	02/07/2010 16:1
Ricardo	6	12	02/07/2010 16:1
Ricco	6	12	02/07/2010 16:1
Samara	3	5	02/07/2010 16:1
Valentín	1	1	02/07/2010 16:1

Imagen 3: Representación de cada niño o niña en forma de «caso».

taba cada estudiante, permitiéndonos dar sentido a la realidad desde un discurso intersubjetivo y poniéndonos en la piel de cada niño para comprender su punto de vista y su sentir en sus diferentes contextos: escolar y social.

4. Conclusiones

Entendemos que el conocimiento del otro es uno de los elementos nucleares de la educación intercultural y de la solución al dilema «etic-emic» planteado en los estudios etnográficos. Abordamos tal conocimiento a través de la explicitación y puesta en común de las intenciones e interpretaciones de las actuaciones humanas en situaciones de trabajo colaborativo, tales como la narración audiovisual de historias relevantes para sus protagonistas. En este contexto, pretendemos aportar algunas respuestas a las tres preguntas que presentamos en la introducción:

¿En qué medida los registros foto-videográficos ayudan a comprender al otro, es decir, a conocer las intenciones e interpretaciones de quienes actúan? En el trabajo realizado durante los cursos 2008/09, 2009/10 y 2010/11, tanto la imagen fotográfica como la de vídeo fueron básicas como sistemas de representación de las relaciones colaborativas pues permitieron mostrar no solo la percepción de la realidad a través de los ojos de los participantes, sino también comunicar actitudes, sensaciones, acontecimientos, relaciones intangibles difíciles de comunicar con palabras; en el caso de algunos alumnos, la fascinación por la fama o el poder de ciertos jugadores de fútbol. En este sentido, consideramos que el uso de los lenguajes de la fotografía y del cine fue valioso para recoger la intencionalidad del comportamiento de algún participante y para manifestar las interpretaciones de quienes reciben los efectos de dichas acciones.

¿Cómo y en qué grado, las narraciones audiovisuales proporcionan referentes contextuales de esos comportamientos? Hemos experimentado que el lenguaje foto-cinematográfico usado en los relatos o en las narraciones autobiográficas favoreció la comprensión de la realidad personal o sociocultural del alumnado pues dio continuidad a las situaciones que vivieron mediante los elementos espaciales y temporales que registraron. Esta esencia de la narración nos ha permitido contextualizar eventos socioculturales, indicando no solo las características físicas de los personajes y ambientes, sino presentándolos en el marco económico, político... en el que viven, es decir, en un lugar concreto y en un momento histórico determinado. Esa contextualización ayuda a dar sentido a la vida de un personaje –creencias, pensamientos, emociones, intenciones... que explican su actuación–, y a facilitar la comprensión de las interpretaciones de esa vida que hacen quienes se relacionan con él. Son representaciones que facilitan el conocimiento del otro, o dimensión esencial de la educación intercultural.

¿Qué información audio-fotográfica y cinematográfica debemos recoger y cómo ha de ser analizada para producir documentos audiovisuales que aproximen a todos con objetividad a la realidad y verdad de los otros? Hemos manifestado que el registro audiovisual es un buen instrumento para recoger información situada sobre los fenómenos humanos. Para entender cómo ha de hacerse esa grabación, debemos añadir que las situaciones sociales están históricamente organizadas, que estos escenarios de actividad están conformados por elementos materiales y simbólicos con significados que dan sentido a los comportamientos y relaciones acontecidas en su seno. Por lo tanto, para entender la acción de los humanos en esos escenarios –sus intenciones e interpretaciones– hay que registrar su continuidad en el espacio y en el tiempo, pues sus significados están en el orden temporal y en la sucesión de lugares en los que se desarrollan dichas prácticas; «continuum» que es consustancial en el lenguaje del cine. Ahora bien, además de plantear la continuidad de las tomas cinematográficas de las situaciones culturales que son objeto de estudio, hemos de añadir la importancia del punto de vista de la cámara, la exigencia de dar la grabadora a los otros para que comuniquen sus intenciones, preocupaciones e interpretaciones y, de esta forma, podamos afrontar el dilema «etic-emic» y, por ejemplo, llegar a saber el porqué de sus afectos o de la atracción que buena parte del alumnado participante siente por la «tecnología audiovisual». Finalmente, en el momento de la reflexión sobre las relaciones interculturales, hemos de manifes-

tar que los datos audiovisuales son válidos para representar elementos esenciales de las mismas y ayudan a elaborar conocimiento interesante cuando son tratados con programas de ordenador como NVivo 9, que facilitan la visualización, ordenación, relación, agrupación y análisis de registros de diferente naturaleza: texto, audio, fotografía, vídeo...

Notas

¹ No está de más señalar que estos procesos de elicitación implican una observación proyectiva tal y cómo es contemplada desde la etnografía audiovisual, que consiste en poner a los agentes sociales ante sus propios fotogramas o films para obtener más y mejores datos. Se convierte en una técnica que permite rescatar comentarios y recordar acontecimientos para profundizar en ellos, así como generar discusiones, opiniones y hacer fluir diferentes puntos de vista (Ardèvol, 2006). Durante tres años escolares el alumnado ha realizado narraciones en torno a nueve temas, de modo que hemos trabajado un tema por trimestre.

² Ya hemos señalado los procesos de elicitación a los que dan lugar las narraciones audiovisuales del alumnado, y la consiguiente observación proyectiva. Ahora señalar que este tipo de observación hizo del relato, o narración de lo representado, una textualidad que nos permitió una observación dialógica de la realidad bajo una estructura de intercambio de conocimientos e interpretaciones junto al alumnado. Los registros foto-videográficos posibilitaron una observación, por tanto, complementaria a la percepción directa que hicimos; pudiendo, de esta forma, completar, matizar, desechar o profundizar en las informaciones y descripciones de los diarios de campo.

³ Este grupo de software es conocido como CAQDAS: Computer Assisted Qualitative Data Analysis.

⁴ Existen diferentes tipos de software que nos ayudan a analizar datos cualitativos que podemos conocer en diferentes obras como las de WEITZMAN & MILES (1995), Fielding & Lee (1998) y LEWINS & SILVER (2007), donde nos interesan utilizar «software de construcción de teorías en base a códigos» por su complejidad y la flexibilidad que disponen para el tratamiento y análisis de datos. También, puede consultarse la web del Proyecto CAQDAS que se lleva a cabo por importantes intelectuales en el estudio de los mismos.

Referencias

ARDÈVOL, E. (2006). *La búsqueda de una mirada. Antropología visual y cine etnográfico*. Barcelona: Editorial UOC.
BANKS, M. (2007). *Using Visual Data in Qualitative Research*. London: Sage.

BAUTISTA, A. (2009). Relaciones interculturales mediadas por narraciones audiovisuales en educación. *Comunicar*, 33, 169-179. (DOI: 10.3916/c33-2009-03-006).
BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu-Murguía.
BLUMER, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
BURN, A. (2010). Emociones en la oscuridad: Imágenes y alfabetización mediática en jóvenes. *Comunicar*, 35, 33-42. (DOI: 10.3916/C35-2010-02-03).
CRAWFORD, P.I. & TURTON, D. (1992). *Film as Ethnography*. Manchester: Manchester University Press.
FIELDING, N.G. & LEE, R.M. (1998). *Computer Analysis and Qualitative Research*. London: Sage.
GEERTZ, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
GERGEN, K.J. (1992). *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
KUSHNER, S. (2009). Recuperar lo personal. In J.I. RIVAS & D. HERRERA (Eds.), *Voz y educación* (pp. 9-16). Barcelona: Octaedro.
LEWINS, A. & SILVER, C. (2007). *Using Software in Qualitative Research: A Step-by-step Guide*. London: Sage.
MEAD, G.H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
PINK, S. (2007). *Doing Visual Ethnography*. London: Sage.
PINK, S. (2009). *Visual Interventions. Applied Visual Anthropology*. London: Sage.
RORTY, R. (1983). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
SCHUTZ, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
SHOTTER, J. (2001). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
VAN LEEUWEN, T. & JEWITT, C. (2008). *Handbook of Visual Analysis*. London: Sage.
WEITZMAN, E.A. & MILES, M.B. (1995). *Computer Programs for Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
WOLCOTT, H.F. (2003). Sobre la intención etnográfica. In H.M. VELASCO MAILLO, F.J. GARCÍA CASTAÑO & M. DÍAZ DE RADA (Coords.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 127-144). Madrid: Trotta.
WEB DE QSR International: (www.qsrinternational.com) (29-05-2011).
WEB DEL PROYECTO CAQDAS. (<http://caqdas.soc.surrey.ac.uk>) (20-05-2011).

● M^a Luisa Sevillano y Angélica Sotomayor
Madrid (España) / Huánuco (Perú)

DOI: 10.3916/C39-2012-03-08

Publicidad y consumo de alimentos en estudiantes de Huánuco (Perú)

Food Advertising and Consumption by Students in Huánuco (Peru)

RESUMEN

Las importantes carencias nutritivas apreciadas en estudiantes del distrito de Huánuco (Perú), junto con la publicidad televisiva de productos de dudosa calidad nutricional observada, nos llevó a plantear y desarrollar una investigación con el objeto de analizar la relación entre ambos fenómenos titulada: Influencia de los anuncios televisivos en el consumo de alimentos publicitados durante el 2010, cuyo resumen se presenta en este artículo. En la investigación planteamos un estudio correlacional con una muestra de 120 escolares de diversas instituciones educativas, a quienes se aplicaron satisfactoriamente encuestas, entrevistas y guía de evaluación física; también se analizó la publicidad emitida por los canales de televisión sobre alimentos y su contenido nutricional. El análisis inferencial aplicado fue Ji cuadrado (χ^2). Con esta investigación se ha demostrado que el estado de salud de los escolares está afectado, siendo muy agudo respecto a la caries dental, problema que se atribuye al consumo de ciertos alimentos. Se constata que existe relación positiva, con alta significancia estadística, entre la adherencia a los anuncios televisivos y el consumo de alimentos publicitados de alto contenido en sodio, calcio, azúcar y de calorías por los escolares estudiados; así mismo, se prueba la interdependencia entre la exposición a los anuncios televisivos y el consumo de alimentos con productos de alto contenido en grasa que merecen ser vigilados y controlados por los responsables.

ABSTRACT

The significant shortcomings detected in the nutrition of students in the district of Huánuco (Peru), together with the television advertising observed for products of dubious nutritional value, led us to design and conduct a research project intended to analyse the relationship between the two: The influence of television commercials on the consumption of food products advertised in 2010, which is summarised in this article. In the study we carried out a correlative study of a sample of 120 pupils at different educational establishments. They answered questionnaires, were interviewed and underwent physical examination. We also analysed the food commercials broadcast by television channels and the nutritional value of the products. Chi-square inferential analysis was used. The research showed that the pupils' health has been adversely affected, with a serious incidence of tooth decay, a problem attributed to the consumption of certain foodstuffs. The study detected a positive relationship, which was highly significant statistically, between attachment to television advertisements and the consumption by the pupils of advertised foods which are rich in sodium, calcium, sugar and calories. Also demonstrated was the interdependence between exposure to television advertising and the consumption of foods with a high fat content, which should be monitored and controlled by government officials.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Hábitos alimenticios, estudiantes, escuelas, productos publicitados, consumo de alimentos, anuncios, salud, dependencia.

Nutritional habits, scholars, school, advertised products, food consumption, advertising, health, adherence.

◆ Dra. María Luisa Sevillano-García es Catedrática de Universidad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Madrid (España) (mlsevillano@edu.uned.es).

◆ Dra. Angélica Sotomayor-Baca es Profesora Principal de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco (Perú) (ansoba7@hotmail.com).

1. Introducción

Los niños y niñas se han convertido en un segmento atractivo para fabricantes y anunciantes, ya que disponen de mayores ingresos que generaciones anteriores e influyen en las decisiones de compra de las familias. Las compañías han descubierto que desarrollando la lealtad a las marcas a edades tempranas, obtienen grandes ganancias. Esta situación ha generado un debate internacional sobre los efectos dañinos que puede tener la publicidad en los niños. La presente investigación expresa el interés de analizar, desde una perspectiva comunicacional, la existencia de relación entre publicidad televisiva y consumo de alimentos publicitados y las repercusiones de este consumo para la salud. La televisión que socializa y enseña es un medio de comunicación de masas presente en la mayoría de los hogares. Los niños captan con rapidez lo que la televisión muestra y se convierte en un poderoso factor ambiental que influye en conductas, actitudes y valores. Los más pequeños están más limitados; contemplando el campo cognoscitivo y son más vulnerables a la publicidad. Estos niños son más fáciles de convencer para adquirir algún tipo de alimento. Los estudios de Mardomingo (1984: 24) ya concluían que el factor claramente influyente en los modos de comer de los niños son los mensajes publicitarios, sobre todo de la televisión.

Para Morón (1995), televisión, publicidad y consumo son caras de la misma moneda, ya que la publicidad televisiva favorece la difusión y el conocimiento de nuevos alimentos. Actualmente se ve en la población en general una nueva manera de alimentarse que tiene poco que ver con tradiciones gastronómicas de los pueblos. Se ha ido adquiriendo una nueva manera de consumir alimentos como la comida rápida y los denominados alimentos basura, cuya utilización se ha promovido a nivel mundial a través de la publicidad y de las estrategias de mercadotecnia. Determinados programas de televisión ofertan tácita o explícitamente factores de riesgo para la salud o modelos que atentan contra una adecuada calidad de vida. Los análisis de anuncios publicitarios revelan prácticas y valores poco saludables. Para Robinson (1993), la publicidad sobre alimentos tiende a poner énfasis en alimentos con muchas calorías y pobre calidad nutricional y puede producir creencias incorrectas. Contreras (1995: 78) afianza este análisis, indicando la existencia de una cultura alimentaria en la que los condicionamientos socioculturales de la alimentación son poderosos y complejos. Los niños aprenden desde pequeños la manera de comer de los mayores, se fijan en los alimentos que se sirven en festividades y van creando su

cultura alimentaria. Existe marketing furtivo, en el que las marcas se convierten en parte de la cultura popular y se estimula a los consumidores para que difundan el mensaje. La publicidad a través de la televisión se convierte en un elemento poderoso que posiciona fácilmente un producto en la mente de un niño. Un menor toma decisiones de compra indirectamente a través de sus padres o directamente con sus propinas, por lo que no se debe menospreciar su calidad de cliente indirecto. La presión de ellos define a veces la decisión de compra por parte de los mayores de productos publicitados mediante la televisión. Se viene analizando desde hace mucho tiempo este fenómeno y se ha demostrado la influencia que tiene la publicidad de alimentos y el hábito alimenticio de los niños que mantienen hábitos nutricionales negativos y que presentan alteraciones nutricionales (Olivares, Yáñez & Díaz, 2003: 30).

Desde el punto de vista cultural Sauri (2003: 54) ha demostrado que los patrones culturales marcan pautas de conducta a través de procesos de comunicación que influyen de manera directa en los conceptos de salud y alimentos. Ampliando el análisis, la autora señala que los mensajes transmitidos en los anuncios de televisión ocupan un lugar importante en la construcción de la identidad cultural, intervienen en la formación de conceptos y modelos de comportamiento que nutren la memoria colectiva de la población y desplazan valores y costumbres que no encuentran arraigo en las nuevas concepciones de vivir que estos mensajes transmiten. Señala a su vez que en el contexto urbano actual, la televisión constituye una de las más importantes instituciones mediante las cuales se construye la cultura.

En Chile, Olivares, Yáñez y Díaz (2003) realizaron una investigación sobre la publicidad de alimentos y la conducta alimentaria en los escolares, aplicando una encuesta a una muestra de 274 niños de escuelas públicas. Los resultados confirmaron las hipótesis al demostrar la influencia de la publicidad en el consumo.

El Instituto de Medicina de EEUU (2005) puso de manifiesto mediante estudios empíricos que la publicidad destinada al mundo infantil, fomenta en los niños malos hábitos alimenticios. La FAO y la Organización Mundial de la Salud (OMS) han señalado que la publicidad incide directamente en la preferencia de compra de los niños, quienes a su vez influyen en sus padres, generando hábitos alimenticios inadecuados que pueden ser perjudiciales para la salud. Se ha reconocido que la publicidad viene jugando un rol negativo en la alimentación, al ser un factor coadyuvante del

incremento de problemas crónicos en la población infantil y escolar.

En Ecuador, González, Quizhpe, Armijos y Álvarez (2006) investigaron la influencia de la televisión en el estado nutricional y rendimiento escolar de la unidad educativa «Abelardo Tamariz Crespo». La muestra estuvo conformada por 288 niños y niñas de entre 8 y 13 años. Los resultados del estudio evidencian que el 21,1% de los escolares tuvieron sobrepeso y obesidad.

La Fundación Eroski Consumer (2007) recoge los resultados de una investigación llevada a cabo en Estados Unidos, en la que se estudió la influencia de la publicidad alimentaria evaluando las preferencias de un grupo de 63 niños californianos de tres a cinco años de edad, a quienes les ofrecieron hamburguesas, «chicken», «nuggets» y patatas fritas, todos de la marca McDonald's, además de leche y zanahorias compradas en un supermercado; concluyeron que la publicidad previa influía en la elección del alimento.

En Chile, Cáceres, Pastenes e Ibarra (2008: 10) realizaron un análisis del contenido nutricional de la publicidad de alimentos dirigida al público infantil, concluyendo que la publicidad juega un rol negativo al ser un factor importante en el aumento de la obesidad.

En México, Moreno y Toro (2009) desarrollaron un estudio titulado: «La televisión, mediadora entre consumismo y obesidad». La muestra estuvo conformada por 448 niños de ambos sexos, con una edad de entre 6 y 13 años, procedentes de escuelas primarias de la zona urbana de la ciudad de San Luis de Potosí. Más que mediadora, concluyeron, la televisión es incitadora al consumo de productos que generan obesidad.

En un estudio patrocinado por la OMS (2010) se concluye que la publicidad tiene estrecha relación con la obesidad infantil ya que incide directamente en la preferencia de compra de los niños, quienes a su vez influyen a sus padres. El interés de estas temáticas se aprecia también en su frecuente publicación en medios especializados. La revista «Comunicar» pre-

senta estudios próximos al que es objeto de este artículo. A modo de ejemplo, referenciamos alguno de ellos. En el número 31 identificamos dos textos: El primero es fruto de las investigaciones de Del Río & Del Río (2008: 65-108) y versa sobre la construcción de la realidad por la infancia a través de su dieta televisiva. El segundo fue realizado por Digón (2008) y lleva por título: «Programación infantil y TV sensacionalista: entretener, desinformar, deseducar». En el número 33 Sevillano, González y Rey (2009: 185-192) presentan el estudio «Televisión, actitudes y drogas en adolescentes: investigación sobre sus efectos». En el número

Los niños captan con rapidez lo que la televisión muestra y se convierte en un poderoso factor ambiental que influye en conductas, actitudes y valores. Los más pequeños están más limitados; contemplando el campo cognoscitivo y son más vulnerables a la publicidad. Estos niños son más fáciles de convencer para adquirir algún tipo de alimento. Los estudios de Mardomingo ya concluían que el factor claramente influyente en los modos de comer de los niños son los mensajes publicitarios, sobre todo de la televisión.

36 la investigadora Quiroz (2010: 35-42), dentro de un contexto cercano en tiempo y espacio al elegido por nosotras, ya que tuvo lugar en Lima, ofrece otra aportación que lleva por título: «La televisión, vista, oída y leída por adolescentes peruanos». Nos encontramos por tanto ante un tema de actualidad e importancia universal.

2. Material y métodos

2.1. El problema

La investigación que hemos desarrollado y de la que forma parte este estudio, se justifica por las siguientes razones. En primer lugar, la población infantil de Huánuco (Perú) continúa exponiéndose a la publicidad televisiva que induce al consumo de productos sin valor nutritivo y genera alteraciones nutricionales en los escolares como desnutrición, obesidad y sobrepeso de forma considerable; por otra parte, el tema

reviste gran importancia, ya que el problema del desequilibrio nutricional, conlleva enfermedades desde una edad temprana y contribuye a perpetuar el subdesarrollo de la población con una baja calidad de vida. Además, en el contexto urbano actual, la televisión es el medio de comunicación que más impacto tiene sobre la población y en especial sobre niños y adolescentes.

En respuesta a estos problemas se elaboró un proyecto con el objetivo de conocer la influencia de los anuncios televisivos en el consumo de alimentos publicitados dirigidos al público escolar del Distrito de Huánuco en el año 2010, con el fin de encontrar una respuesta científica a la siguiente pregunta: «¿Qué relación existe entre la adherencia a los anuncios televisivos y el consumo de alimentos publicitados?». Los resultados del estudio permitirán implantar mejoras en el ámbito de la publicidad y del consumo de los alimentos estudiados y ya han sido puestos a disposición de los responsables en los órganos del gobierno local y beneficiarán a la población en riesgo.

2.2. Objetivos

Identificar características socio-demográficas de los escolares en el estudio. Conocer la publicidad sobre productos alimenticios que emiten los canales de televisión dirigidos a la población escolar del Distrito de Huánuco, valorar sus hábitos televisivos, determinar los hábitos alimentarios de la misma muestra, identificar problemas de salud asociados a su alimentación y analizar la influencia de los anuncios televisivos en el consumo de alimentos publicitados por parte de los escolares del Distrito de Huánuco durante el año 2010.

2.3. Variables

- Variable dependiente: Consumo de alimentos publicitados en televisión.
- Variable independiente: Exposición a los anuncios presentados en televisión.

Al plantearnos las posibles variables que era conveniente controlar, en coherencia metodológica con los objetivos del estudio y estudiar sus efectos, valoramos la conveniencia de contemplar otras como por ejemplo el papel de las madres, abuelas, tías, profesores o personas influyentes en la nutrición de la muestra estudiada. Entendemos que es algo obvio y casi axiomático que la dieta de un hogar o del colegio depende en parte de la toma de decisiones de las personas adultas responsables del cuidado y educación de la infancia y adolescencia. Y esas personas son básicamente las madres y padres y en segundo término el profesorado

y quienes hacen los menús en el colegio. Cualquier bromatólogo puede explicar que la clave para atacar los problemas de caries, obesidad (dos de los citados en el artículo) están originados por unas madres no suficientemente informadas o débiles ante los requerimientos y exigencias de su prole, debilidad, nos diría un pedagogo. La madre realiza a veces un papel de mediadora entre la incitación de los anuncios televisados y la intención, en los niños y adolescentes, de comer lo que dicen los anuncios. Ella, la madre, tiene en sus manos dos elementos importantes: la educación para formarles en hábitos de alimentación saludable y racionarles y seleccionarles lo que van a ver en la televisión, y la toma de decisiones sobre la dieta familiar. Nos pareció, sin embargo, más pertinente en esta primera investigación profundizar en el análisis del papel de la televisión, reservando para otra, el estudio de variables independientes como el rol de las madres, profesores y otras personas e incluso llegar a un estudio comparado en orden a propiciar una actuación formativa completa e implicar a diversos agentes sociales con responsabilidad en la nutrición de niños y adolescentes.

2.4. Instrumentos para la recogida de información

- Visita a la institución educativa o visita domiciliar en casos necesarios.
- Hoja de consentimiento informado de los padres o tutores de los escolares.
- Compromiso de confidencialidad y protección de datos.
- Cuestionarios diversos.

2.5. Tratamiento de los datos

Revisión, codificación, clasificación, presentación e interpretación de los resultados aplicando análisis descriptivo e inferencial. Se utilizó el método inductivo-deductivo con el propósito de establecer conclusiones y generalizar los resultados.

2.6. Selección de la muestra

La muestra estaba formada por 120 sujetos. 50% (60), pertenecen al sexo femenino y en igual proporción al masculino. Por edades, la muestra estaba dividida en tres grupos, cada uno de ellos formado por 40 sujetos (33,3% del total): el primero de 6 a 8 años, el segundo de 9 a 11 años el tercero de 12 a 14 años. El sector de estudio predominante es el privado con 78 niños (65%). Los criterios de exclusión se establecieron eliminando del estudio a los escolares que: no cuentan con un televisor en casa; no asistan a clases de manera regular; no acepten participar en el estudio.

3. Resultados

Respecto a los hábitos de consumo televisivo, se observa que el mayor porcentaje de escolares afirman tener como principal actividad recreativa ver la televisión (46,7%). El mayor promedio de horas continuas viendo la televisión es de 1-2 horas (95%) y las horas acumuladas viendo televisión durante todo el día es de 1.4 horas (93,3%). El 40% manifestó tener televisión

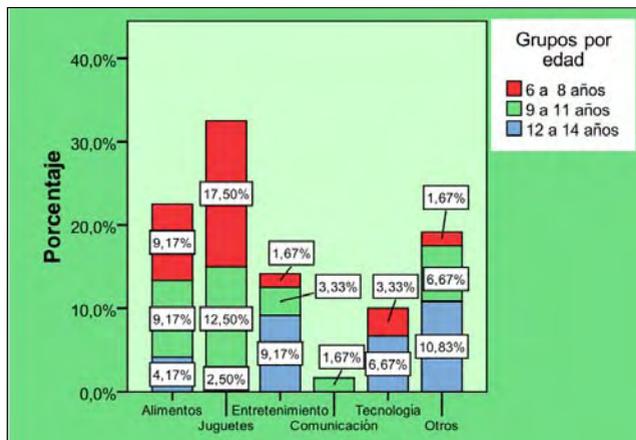


Figura 1. Preferencias por edades.

en la sala de su casa. No obstante, un 38,3% declaró tener televisión en más de dos lugares dentro del hogar; siendo el dormitorio el espacio más frecuente para el 50% de los encuestados. Como programas preferidos apreciamos que el grupo de menor edad (6 a 8 años) se inclina, casi exclusivamente, por dibujos animados; el grupo de 9 a 11 años de edad también tuvo la misma preferencia. El grupo de mayor edad prefirió las series de televisión y las noticias. El análisis de los datos obtenidos, acerca de las preferencias por edades en relación con los formatos televisivos, contenidos y publicidad se reflejan en el gráfico.

Una de las preguntas de la investigación hacía referencia al consumo de alimentos mientras veían la televisión. De sus respuestas destacamos los siguientes datos: mientras ven la TV, un 43,3% de los escolares respondieron que sí consumían alimentos de forma habitual; entre los alimentos que consumen, las frutas alcanzan una proporción de 18,3% y en porcentajes similares consumen alimentos como la cancha «pop-corn», cereales y otros denominados basura. La caracterización de la adherencia a los anuncios televisivos de alimentos en los canales de señal abierta, según datos del estudio, se reflejan en la tabla 1.

Se evidencia, según datos del estudio, que un 68,3% manifiesta que casi siempre ve los anuncios publicitarios sobre alimentos. Es sorprendente que un

45% de los escolares no le preste atención a la información nutricional de dichos productos. El 40% asume que estos productos ya poseen garantía de calidad. Por último, un 56,7% manifiesta que los productos que se anuncian en televisión les resultan fáciles de adquirir.

Se realizó un filtro previo para determinar los productos que el público escolar reconocía entre diversos comerciales lanzados por los diferentes canales de TV. En lo que concierne, por ejemplo, a la información nutricional del producto publicitado («Papas Lays: del campo a tus manos»), el principal componente atribuido a este producto es el sodio y los carbohidratos. En relación con la promoción del producto («Papas Lays: del campo a sus manos») que lo publicitan en los 6 canales de señal abierta, se observa que tiene una duración de 45 segundos. Los canales con mayor difusión del comercial son «América TV» y «Panamericana» con 12 repeticiones cada uno, que hacen un total de 540 segundos de publicidad por día en cada canal. En los demás canales, se observa también un tiempo considerable de 450 a 360 segundos por día. Total: 2.700 segundos de publicidad por día (45 minutos). En lo que respecta a la promoción de otro producto, «Yogurt Gloria», con alto contenido de calcio, en los tres canales de señal abierta que lo publicitan, se aprecia

	(n=120)	
	Nº	%
Frecuencia de la observación		
Siempre	24	20,0
Casi siempre	82	68,3
Nunca	14	11,7
Motivo de la observación		
No aplica	14	11,7
Porque sale en la TV	24	20,0
Salen en los programas que veo	28	23,3
Salen productos novedosos	34	28,3
La publicidad es interesante y divertida	9	7,5
Otros	11	9,2
Interés por la información nutricional		
Mucho	26	21,7
Poco	40	33,3
Nada	54	45,0
Percepción de garantía de calidad		
Siempre	4	3,3
Casi siempre	48	40,0
Nunca	68	56,7
Facilidad de adquisición		
Muy fácil	28	23,3
Fácil	68	56,7
Difícil	2	1,7
Muy difícil	22	18,3
Total	120	100,0

Tabla 1. Factores televisivos influyentes en el consumo de alimentos estudiados.

que tiene una duración de 30 segundos. El canal con mayor difusión del comercial es «TV Perú» con 10 repeticiones, que hacen un total de 300 segundos de publicidad por día en dicho canal. En los demás canales, se observa un nada despreciable tiempo de 240 segundos por día. Total: 3.240 segundos (54 minutos) de publicidad por día, sumando el tiempo de todos los canales.

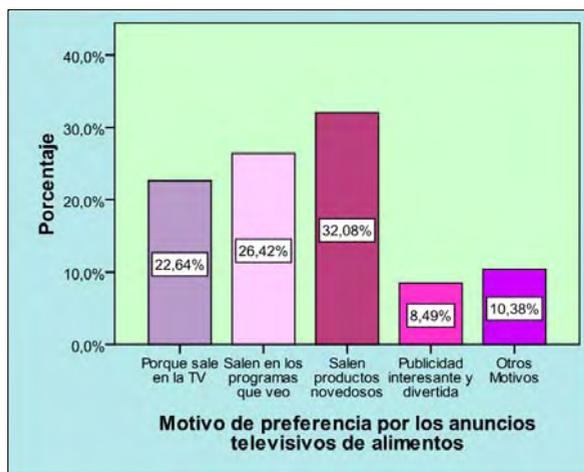


Figura 2. Alimentos preferidos.

Observando gráficamente el motivo de preferencia por los anuncios televisivos de alimentos, se aprecia que lo hacen, fundamentalmente, por tres causas: porque a través de dicha publicidad se presentan productos novedosos al mercado; porque estos anuncios son emitidos durante los programas de televisión preferidos por los escolares y por el hecho de que se presentan en la televisión. Los mayores promedios de alta adherencia y adherencia moderada, se ubican entre los consumidores de productos publicitados.

4. Discusión

Los hallazgos de la presente investigación otorgan información relevante como la referida a los hábitos televisivos que practican casi la totalidad de los escolares en estudio. Las horas acumuladas viendo televisión durante todo el día es de 1-4 horas [93,3% (112)], hábito practicado y que coincide con los obtenidos por Hernández y Parra (1997), quienes observaron en preadolescentes y adolescentes, que los sujetos dedicaron un promedio de 4,1 horas al día a ver televisión y 1,7 horas a jugar con videojuegos o ver videos. Ávalos (2009) diagnosticó que los escolares de Colombia pasan frente al televisor por semana unas 20 horas. Del mismo modo, los estudios de Callejo (2008) indican que los fuertes consumidores identificados ven

casi cuatro horas de televisión diaria. Al analizar la relación de las variables de adherencia a los anuncios televisivos y el consumo de alimentos con productos de alto contenido en sodio en los escolares estudiados, observamos que existe una correspondencia alta y muy significativa [$\chi^2=13,531$; $GL=2$; $p=0,001$]. Estos resultados coinciden con los hallados en otras investigaciones. Los anuncios de TV están copados por productos cuyo consumo frecuente es calificado por dietistas y nutricionistas como inadecuado y poco saludable; alimentos que fomentan en niños y jóvenes hábitos alimentarios muy alejados, cuando no opuestos, a los postulados de la dieta equilibrada, y les conducen a problemas cardiovasculares y de incremento de la presión sanguínea, entre otros.

Por su parte, las investigaciones de Olivares, Yáñez y Díaz (2003), realizadas en una Región Metropolitana de México, ponen de relieve que los alumnos que cursan desde 5° hasta 8° básico veían la TV más de 3-4 horas al día. Otro resultado que se obtuvo fue el hábito de consumo de productos publicitados, como «Papital Lays», «Yogurt Gloria», «Mantequilla Gloria», «Galleta Oreo» y el «Sublime». Este resultado se apoya en el análisis de Sauri (2003), quien afirma que los niños desarrollan sus gustos y preferencias alimenticias por la publicidad televisiva. Los anuncios favoritos eran aquellos que mostraban productos con envase (papas fritas, chocolates, galletas y bebidas con azúcar). El 69,7% de los menores dijo que les gustaba ver los anuncios. Un 88,7% se acordó de algún anuncio de alimentos. En base a estos resultados, concluyó que la publicidad a través de la televisión es un arma poderosa que se posiciona fácilmente como un producto en la mente de un niño. La publicidad preferida por los escolares, son los juguetes, seguida de la alimentaria. El análisis de los contenidos de los comerciales realizado por la «Asociación Australiana de Consumidores» muestra que la proporción de anuncios de productos alimenticios sobre el total de publicidad transmitidos por la TV en las horas de mayor audiencia infantil, entre las 15:00 y las 18:00 horas, ascendió al 44%. Dentro de la categoría de alimentos, la subcategoría golosinas, galletas, chocolates, «snacks», es la que mayor presencia televisiva tiene en los horarios infantiles.

El modelo de publicidad que apoya a la hipótesis contrastada es el denominado AIDA: atención (attention), interés (interest), deseo (desire) y acción (action). Este modelo muestra los pasos para conseguir el efecto deseado en la audiencia: captar la atención, despertar el interés por el producto, potenciar el deseo de adquisición, provocar la compra (Rodríguez, 2007:

44). Del mismo modo los estudios de la Fundación Eroski Consumer (2010) han referido que el consumo habitual de alimentos azucarados, grasos y salados desequilibra la dieta infantil, y los malos hábitos de alimentación están relacionados directa y proporcionalmente con futuras anomalías como la obesidad y la diabetes; textualmente leemos: «Chucherías: un cero en nutrición». Carecen de interés nutricional y por su gran contenido en azúcar su consumo habitual fomenta la caries, la obesidad y los malos hábitos alimenticios.

Los resultados del estudio permiten efectuar algunas recomendaciones que, a continuación, se señalan:

- Referidas a políticas de educación: Es necesario diseñar programas enfocados a la promoción y fomento de adecuados y correctos hábitos alimenticios, costumbres asociadas a la dieta y de estilo de vida; principalmente en las instituciones educativas, en donde se tiene contacto directo con el estudiante.

- Referidas a políticas de salud: Diseñar un proyecto de ley que regule la alimentación y nutrición de los escolares. Trabajar conjuntamente los sectores de salud y educación en el aspecto de nutrición. Creación de estrategias educativas que modifiquen la conducta, asesoría nutricional a los estudiantes de alto riesgo y la capacitación de maestros y líderes que actúen como modelos; mientras que el personal de las unidades médicas se debería abocar a la formación de la familia y la realización de actividades de promoción de la salud con los padres, ya que tanto la casa como la escuela, deberían ser los lugares idóneos para promover los buenos hábitos dietéticos.

- A nivel empresarial: Buscando un equilibrio entre una sana alimentación y los actuales estilos de vida, crecen los desafíos para los productores de estos «snacks», pues deben desarrollar nuevos formatos que reflejen el valor nutritivo, adaptando su escala de valor a la tendencia del bienestar del consumidor final, no solo para brindar un buen precio, sino por buscar fuentes de nuevos nutrientes para satisfacer las nuevas necesidades y tendencias de consumir alimentos sanos para toda la familia. Es necesario desarrollar la educación nutricional conjuntamente con la publicidad de los productos alimenticios, siendo urgente promocionar los productos inocuos.

5. Conclusiones

- Un 46,7% de la muestra estudiada, prefiere ver la televisión a disfrutar de otras actividades recreativas. El promedio de tiempo en horas continuas viendo la televisión es de 1 a 2 [95% (114 sujetos)]; y las horas acumuladas viendo televisión durante todo el día es de

1-4 horas [93,3% (112)]. El 40% (48) manifestó tener televisión en la sala, mientras que un 38,3% (46) tiene en más de dos lugares de la casa, siendo el dormitorio el lugar preferido para el 50% (60) de los encuestados.

- En cuanto a los canales de TV y programación de preferencia, se observa que el 38,3% (46) prefiere ver el Canal 15 que corresponde a «América TV». El tipo de programa de mayor gusto son los dibujos animados para un 58,3% (70), seguido de las series de televisión para un 21,7% (26). Los temas, «Al fondo hay sitio» y los dibujos de cable son preferidos para un 28,3% (34). El tipo de publicidad más deseada es la referida a los juguetes, seguida de la alimentaria con un 22,5% (27).

- En cuanto a la adherencia a los anuncios televisivos de alimentos en los canales del distrito, se observa que el mayor porcentaje de escolares, se relaciona moderadamente con los anuncios televisivos sobre alimentos [80% (96)]. En relación con los hábitos alimenticios de productos publicitados en la televisión, tenemos que el 85,8% (103) son consumidores.

- La información nutricional de los productos publicitados es como sigue: «Papas Lays: del campo a tus manos», «Yogurt Gloria», «Mantequilla Gloria», «El Sublime con galleta» y «El Oreo dúo».

- Sobre el estado nutricional de los escolares en estudio, identificamos que el 85,8% (103) se encuentra en un estado nutricional adecuado o normal; un 8,3% (10) presentan riesgo de delgadez y el 2,5% (3) de obesidad. El 3,3% (4) evidenció delgadez.

- Existe relación positiva con alta significancia estadística [$\chi^2=9,97$; GL=2; $p=0,007$] entre las variables adherencia a los anuncios televisivos y el consumo de alimentos publicitados. Respecto a la relación de las variables adherencia a los anuncios televisivos y el consumo de alimentos con productos de alto contenido de sodio, observamos que existe una correspondencia alta y muy significativa [$\chi^2=13,531$; GL=2; $p=0,001$].

- En el análisis de la relación de las variables de adherencia a los anuncios televisivos y al consumo de alimentos con productos de alto contenido de calcio, observamos que existe relación con alta significancia estadística [$\chi^2=11,059$; GL=2; $p=0,004$]. El hecho de ver los anuncios emitidos en televisión, determina el consumo de productos publicitados con alto contenido de calcio.

- En la relación entre las variables adherencia a los anuncios televisivos y el consumo de alimentos con productos de alto contenido de azúcares, constatamos que es moderada siendo estadísticamente significativa [$\chi^2=7,621$; GL=2; $p=0,022$]. El consumo de pro-

ductos publicitados con alto contenido de azúcares se ve influenciado por los anuncios televisivos que promocionan dicho producto.

- También se observó que el consumo de productos publicitados con alto contenido de calorías se relaciona con la influencia de los anuncios televisivos del producto, siendo una relación alta y positiva estadísticamente significativa [$\chi^2=11,229$; $GL=2$; $p=0,004$]. El consumo de productos publicitados con alto contenido de calorías se relaciona con la influencia de los anuncios televisivos del producto.

- Existe independencia entre las variables de adherencia a los anuncios televisivos y el consumo de alimentos con productos de alto contenido de grasa en los escolares estudiados [$\chi^2=2,31$; $GL=2$; $p=0,315$].

Referencias

- ÁVALOS, M. (2009). Influencia del consumo televisivo sobre la formación de la identidad de género en la niñez intermedia: 8-12 años. *Zona Conductual ZC, 1-10*. (www.zonaconductual.com) (15-09-2011).
- CÁCERES, A., IBARRA, A. & PASTENES, M. (2008). *Análisis de contenido nutricional de la publicidad de alimentos dirigida al público infantil*. Tesis. Universidad de Chile: Facultad de Economía y Negocios.
- CALLEJO, J. (2008). El tiempo infantil de consumo televisivo y su relación con otras actividades. *Doxa, 6*, 267-296. (www.humanidades.uspceu.es/pdf/Articulo10Eltiempoinfantildelconsumotelevisivo) (15-09-2011).
- CONTRERAS, J. (Comp.) (1995). *Alimentación y cultura*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- DEL RÍO, P. & DEL RÍO, M. (2008). La construcción de la realidad por la infancia a través de su dieta televisiva. *Comunicar, 31*, 99-108.
- DIGÓN, P. (2008). Programación infantil y TV sensacionalista: entretener, desinformar y deseducar. *Comunicar, 31*, 65-67 (DOI: 10.3916/c31-2008-01-008).
- FUNDACIÓN EROSKI CONSUMER (Ed.) (2010). (www.eroski.es/es/en-el-entorno/fundacion-eroski-y-rsc) (09-11-2011).
- FUNDACIÓN EROSKI CONSUMER (Ed.) (2007). Los anuncios de TV dirigidos al público infantil fomentan el consumo de productos que propician la obesidad. *Consumer Eroski, septiembre*, 18-32. (www.consumer.es/web/es/alimentacion/aprender_a_comer_bien/infancia_y_adolescencia/2007/08/24/166151.php) (17-08-2011).
- GONZÁLEZ, C., QUIZHPE, R. & AL. (2006). *Influencia de la televisión en el estado nutricional y rendimiento escolar de los niños y niñas de la Unidad Educativa «Abelardo Tamariz Crespo» de la ciudad de Cuenca: 2004-05*. Ecuador, Tesis. (www.edumed.unige.ch/apprentissage/module4/immersion/archives/2005_2006/travaux/06_r_equateur_annexe_3.pdf) (03-02-2011).
- HERNÁNDEZ, B. & PARRA-CABRERA, S. (1997). Factores asociados con la obesidad en preadolescentes y adolescentes en México. *Adolescencia, 8*, 77-96.
- INSTITUTO DE MEDICINA DE ESTADOS UNIDOS (Ed.) (2005). *Publicidad infantil fomenta los malos hábitos alimenticios*. *Periodista digital*. (www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/pain.html.) (03-02-2011).
- MARDOMINGO, M.J. (1984). La adolescencia: ¿Una edad en crisis? MDP Monografías de Pediatría. *Patología de la Pubertad, 17*, 35-38.
- MORENO, L. & TORO, Z. (2009). La televisión, mediadora entre consumismo y obesidad. *Revista Chilena de Nutrición, 36*, 46-52.
- MORÓN, J.A. (1995). *La educación para la salud en el ámbito comunitario*. Sevilla: Diputación de Sevilla.
- OLIVARES, S., YÁÑEZ, R. & DÍAZ, N. (2003). Publicidad de Alimentos y Conductas Alimentarias en Escolares de 5° a 8°. *Revista Chilena de Nutrición, 30 (1)*, 36-42.
- OMS. (2010). 2° Seminario Institucional: Reducción del consumo de sodio en las Américas: Grupo de Expertos de la Organización Panamericana de la Salud. *Boletín de Prensa*. (www.insp.mx/medios/noticias/out/media/1268420851_bolet%C3%ADn_2o_seminario_reducci%C3%B3n_sodio) (17-09-2011).
- QUIROZ, M.T. (2010). La televisión, vista, oída y leída por adolescentes peruanos. *Comunicar, 36*, 35-42.
- ROBINSON, T.L. (1993). Does Television Viewing Increase Obesity and Reduce Physical Activity? Cross-sectional and Longitudinal Analyses among Adolescent Girl. *Pediatrics, 91 (2)*, 273-280
- RODRÍGUEZ, S. (2007). *Creatividad en marketing directo*. Bilbao: Deusto.
- SAURI, M.C. (2003). *Publicidad televisiva, hábitos alimentarios y salud en adolescentes de la ciudad de Mérida (Yucatán)*. México: Centro de Investigación y de Estudio.
- SEVILLANO, M.L., GONZÁLEZ, M.P. & REY, L. (2009). Televisión, actitudes y drogas en adolescentes: investigación sobre sus efectos. *Comunicar, 33*, 185-192. (DOI: 10.3916/c33-2009-03-010).

● Mercè Oliva
 Barcelona (España)

DOI: 10.3916/C39-2012-03-09

Fama y éxito profesional en «Operación Triunfo» y «Fama ¡a bailar!»

Fame and Professional Success in «Operación Triunfo» and «Fama ¡a bailar!»

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo analizar los valores vehiculados por «Operación Triunfo» y «Fama ¡a bailar!». Su relevancia como objeto de estudio reside en su popularidad (especialmente entre los jóvenes) y su carácter prescriptivo (transmiten modelos de vida a partir de la identificación de problemas y la propuesta de objetivos y soluciones). Este artículo explora cómo representan el ámbito profesional y el concepto de la fama «Operación Triunfo» y «Fama ¡a bailar!», dos temas poco analizados hasta ahora en España. Para ello, se propone una metodología que combina la semiótica narrativa, el análisis de la enunciación audiovisual y el estudio de las reglas del concurso. El análisis revela que en estos programas se representan el éxito profesional como gratificante a nivel personal y socio-económico, aunque también muy difícil de conseguir. Para alcanzarlo, los concursantes son transformados mediante el aprendizaje y la «celebritización». Finalmente, hay en estos programas una fuerte tensión entre el talento y la popularidad como formas de llegar al éxito. El artículo concluye que «Operación Triunfo» y «Fama ¡a bailar!» son programas que prescriben la fama como aspiración vital y reflexionan sobre su proceso de producción; transmiten una visión meritocrática de la sociedad actual; ponen en escena la importancia de la imagen en el entorno laboral y definen un buen profesional como alguien apasionado, maleable y capaz de sacrificar su vida personal.

ABSTRACT

The main aim of this paper is to identify the values conveyed by «Operación Triunfo» and «Fama ¡a bailar!». Their popularity (especially among young people) and prescriptive nature (they convey life models by means of identifying problems and proposing objectives and solutions) make them relevant study objects. This paper focuses on how work and fame are depicted in «Operación Triunfo» and «Fama ¡a bailar!», two areas that have hardly been studied in Spain. In order to fulfil the objectives of this paper, these programmes were analysed using a methodology that combines narrative semiotics, audiovisual style and narrative form analysis, as well as ludology and game design theory. The analysis shows that these programmes depict professional success as personally and socioeconomically rewarding, although it is extremely difficult to achieve. To obtain this success, the contestants are transformed through education and celebritisation. Finally, in these programmes there is a conflict between talent and fame. This paper concludes that «Operación Triunfo» and «Fama ¡a bailar!» present fame as a life aspiration and also show the mechanisms used to produce it. The programmes depict modern society as meritocratic and evidence the importance of image in the modern workplace. Finally, they describe a «good worker» as someone passionate about their work, adaptable and capable of sacrificing his/her personal life.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Tele-realidad, entretenimiento, estudios semiológicos, narrativa audiovisual, lenguaje audiovisual, reglas de juego, valores, fama.

Reality TV, entertainment, semiotics, audiovisual narrative, audiovisual style, game rules, values, fame.

◆ Dra. Mercè Oliva es Profesora Visitante del Departamento de Comunicación de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona) (merce.oliva@upf.edu).

1. Introducción: objeto de estudio y objetivos

En 2001 se estrenó en España «Operación Triunfo», programa que inauguró una nueva tendencia dentro de los «reality game shows»¹ en nuestro país. Se trataba de un formato que aunaba las características de «Pop Idol» (Reino Unido, ITV, 2001) y «Gran Hermano». Como «Pop Idol», es un concurso en el que jóvenes desconocidos y con capacidades para cantar, compiten entre ellos a lo largo de varias semanas para conseguir un contrato discográfico, y en el que la audiencia (en base a una preselección propuesta por un jurado) elige qué concursantes pasan cada fase hasta ganar. Como en «Gran Hermano», los concursantes conviven en un espacio cerrado, aislado y lleno de cámaras mientras reciben clases; el programa se organiza a partir de galas semanales de nominación/expulsión y resúmenes diarios de la «cotidianidad» de los jóvenes en la academia; los contenidos se expanden a lo largo de distintas franjas horarias y medios siguiendo la lógica del «killer format» (Pérez Ornia, 2004: 81-84).

En España la fórmula de «Operación Triunfo» fue emulada por otros programas, siguiendo el ciclo de innovación/repetición/saturación característico de los medios de comunicación: «Academia de actores» (Antena 3, 2002); «Popstars» (Telecinco, 2002); «Supermodelo» (Cuatro, 2006-2008); «Fama» ¡a bailar! (Cuatro 2007-11); «Circus» (Cuatro, 2008) y «El aprendiz» (LaSexta, 2010). De éstos, solamente «Fama ¡a bailar!» ha tenido cierto éxito y varias ediciones. En este «reality», jóvenes bailarines no profesionales compiten entre ellos para conseguir una beca de estudios. El programa parte de la fórmula de «Operación Triunfo», pero incluye algunas modificaciones: aunque es un concurso individual, los concursantes compiten en parejas; se introducen nuevos concursantes tras las expulsiones semanales; los profesores son también jurado; y el programa se basa en emisiones diarias que incluyen actuaciones, nominaciones y expulsiones y sólo al cabo de unas semanas se incorporan las galas semanales.

Estos programas han tenido un fuerte impacto en el panorama televisivo español y en el imaginario social, especialmente en relación a la redefinición de la fama y la forma de entender el ámbito laboral. Es por ello que el presente artículo tiene como objetivo analizar los valores vehiculados por «Operación Triunfo» –«OT», de aquí en adelante– y «Fama ¡a bailar!» –«Fama», de aquí en adelante– en relación a estos dos ámbitos.

En España «OT» ha sido analizado desde distintas perspectivas, entre las que destacan los estudios sobre su carácter interactivo y el papel reservado a la audien-

cia (Selva, 2003/04; Castañares 2006; Fouce, 2008), su estrategia multimedia de expansión (Cebrián, 2003) y también los valores vehiculados (Cáceres, 2002; Sampedro, 2002, dos análisis próximos al que se propone aquí). Ahora bien, no se ha prestado demasiada atención teórica al discurso de este programa sobre la fama (perspectiva que puede ser reveladora y productiva, tal como demuestran Holmes (2004a), Ouellette y Hay (2008) y Redden (2008), ni se ha relacionado el programa con otros formatos similares, como «Fama».

Este artículo se enmarca en una investigación más amplia que se presentó como tesis doctoral en la Universitat Pompeu Fabra (Oliva, 2010), en la que se analizaba «Cambio Radical», «Desnudas», «Esta casa era una ruina», «Supernanny», «Hermano Mayor», «Ajuste de Cuentas», «Operación Triunfo» y «Fama ¡a bailar!». En este artículo se sintetizan los principales resultados y conclusiones de los capítulos dedicados a los dos últimos formatos.

2. Material y métodos

Para responder a la pregunta principal de análisis –¿qué valores vehiculan «OT» y «Fama» en relación al trabajo y la fama?– se ha utilizado el análisis textual (Casetti & Di Chio, 1999: 249-292), es decir, el estudio detallado de los elementos que forman parte de una obra audiovisual para entender su funcionamiento y significación. El texto en sí, independientemente de las lecturas personales que se puedan hacer de él, es la base de la interpretación del espectador, aquello que centra y guía su lectura. Así, aunque el receptor tiene un importante poder en la descodificación, no podemos olvidar la responsabilidad del texto en relación a los valores vehiculados y prescritos.

Para llevar a cabo este estudio se ha construido un protocolo de análisis² que une dos perspectivas del análisis textual consolidadas, pero que no es habitual encontrar combinadas en una misma investigación: la semiótica narrativa y el estudio de la enunciación audiovisual.

La semiótica narrativa consiste en el análisis de la estructura de los relatos. En primer lugar, se analiza qué roles narrativos ejercen dentro de la historia los personajes (aspirantes, concursantes, profesores, jurado y espectadores). Los roles identificados son: sujeto de acción (héroe), sujeto de estado (padece las acciones del sujeto de acción), objeto de valor (aquello deseado), destinador y destinatario del contrato (encarga y recibe, respectivamente, una misión), oponente (obstaculiza las acciones del sujeto de acción), adyuvante (ayuda al sujeto de acción), rival (ansía el mismo

objeto de valor que el sujeto de acción), destinatador y destinatario de la sanción (da y recibe, respectivamente, reconocimiento o castigo). En segundo lugar, se analizan los estados de los actantes (iniciales y finales, de conjunción o disjunción respecto el objeto de valor o competencias de acción), las acciones y las transformaciones de estado consecuencia de éstas.

Para elaborar la parrilla de análisis se han tenido en cuenta las aportaciones de Greimas (1971) y Courtés (1980), autores fundadores de la disciplina, así otros trabajos (Ruiz-Collantes, Ferrés & al., 2006; Ruiz-Collantes, 2009), que ha adaptado esta metodología al análisis de textos audiovisuales. Tal como demuestran las investigaciones de Ruiz-Collantes, la asignación sistemática de roles y estados a determinados grupos sociales tiene una gran importancia en relación a la representación de estos colectivos.

A estos elementos más abstractos se les ha sumado el estudio de las características de los personajes (género, edad, clase social, hábitat, aspecto físico) y los espacios: estructura y diseño del entorno en el que se desarrollan las acciones (Cassetti & Di Chio, 1999: 274-279).

El análisis del enunciado se ha completado con el análisis de la enunciación audiovisual, cuyo objetivo es identificar la significación que se desprende de «cómo» es relatada una historia y cómo el texto guía la interpretación del espectador y construye a un espectador modelo (Eco, 1981)³. Se han analizado detalladamente el lenguaje audiovisual (planos y movimientos de cámara, sonido y música, edición, infografía, iluminación) y los recursos narrativos del relato: organización (en actos narrativos, clímax, puntos de giro), temporalidad (orden, duración y frecuencia), punto de vista (cómo se distribuye la información entre espectador y personajes) y presencia de narradores explícitos y narrarios (receptores de la narración presentes en el texto, por ejemplo, el público de plató). La parrilla de análisis de los recursos de la enunciación se ha elaborado a partir de las aportaciones de: Bordwell y Thompson (1995); Gaudreault y Jost (1995); Kozloff (1992); Cassetti y Di Chio (1999: 249-292); Aranda y De Felipe (2006). Además, puesto que «OT» y «Fa-

ma» son concursos, a estas dos metodologías se ha sumado una tercera, menos utilizada en el ámbito televisivo: el análisis de las reglas de juego. Tal como demuestra Pérez-Latorre (2010), las reglas de un juego vehiculan también significación y valores. Para elaborar el protocolo de análisis se ha partido de aportaciones de la ludología y la teoría de los juegos ya canónicas (Egenfeldt-Nielsen, Heide-Smith & Pajares-Tosca 2008; Juul, 2005; Salen & Zimmerman, 2003). Se han analizado las reglas explicitadas en el programa que organizan el funcionamiento del concurso y guía

Tanto «OT» como «Fama» son textos complejos y contradictorios. Por un lado, ponen en escena y legitiman una definición ingenua de la fama: las estrellas como individuos únicos, elegidos por el público por su talento y esfuerzo. Por otro, ponen de relieve los resortes de la manufactura de la fama (siguiendo la tendencia actual de los medios identificada por Gamson, 1994: 40-54). De esta forma, estos textos permiten una lectura distanciada de la fama y su proceso de generación y, al mismo tiempo, pueden crear estrellas.

las acciones de concursantes, profesores, jurado y espectadores (acciones permitidas, acciones prohibidas, acciones obligatorias), las condiciones de victoria (cómo se gana) y derrota (cómo se pierde) y el diseño de la dificultad del concurso. Este protocolo de análisis se ha aplicado a un corpus formado por castings, programas diarios y galas de «OT 2008» y «OT 2009» (Telecinco)⁴ y la primera temporada de «Fama» (Cuatro)⁵.

3. Resultados

Este apartado sintetiza los principales resultados del análisis de «OT» y «Fama» a través de la metodología explicada en el apartado anterior. Para una mayor claridad, este apartado se ha organizado temáticamente, poniendo en relación los resultados del análisis semio-narrativo, enunciativo y lúdico de la muestra.

3.1. El éxito profesional como objeto de valor

En «OT» y «Fama» el éxito profesional es el obje-

to de valor (OV principal) perseguido por los participantes y prescrito a los espectadores. Significativamente, el éxito profesional se equipara en estos programas con la fama, es decir, el reconocimiento público y la notoriedad. Además, también se identifica como una forma de realización personal y como medio para ascender social y económicamente.

Así pues, los aspirantes/concursantes son identificados como personajes incompletos ya que no han conseguido este éxito profesional aún (no pueden dedicarse profesionalmente a lo que quieren y/o no son famosos). «OT» y «Fama» se presentan como «instituciones» capaces de dar a los concursantes las competencias necesarias para conseguirlo. En conse-

sobre todo, el instrumental (cosa que ayuda a legitimar el propio programa). Para ello el proceso de selección de los concursantes está construido sobre una estructura ritualizada de fases, pruebas y veredictos que maximiza las reacciones emotivas de los aspirantes, enfatizadas a su vez por los recursos enunciativos: primeros planos, música extradiagética, cámara lenta, focalización interna respecto los participantes para generar intriga, rótulos sobreimpresos y dilatación temporal.

3.2. Métodos de consecución prescritos

Una vez los concursantes han sido seleccionados empieza su proceso de transformación. Éste se basa en dos pilares: el aprendizaje –la mejora de sus cualidades vocales/físicas– y la «celebritización» –su construcción como estrellas para ganar popularidad y valor comercial–, dos «soluciones» prescritas por estos programas para alcanzar el éxito profesional.

3.2.1. Aprendizaje

«OT» y «Fama» no son simples concursos de talentos, sino que tienen como objetivo transformar a los participantes a través de la enseñanza. Significativamente los dos formatos utilizan el símil de la escuela para designar los espacios y

actividades que llevan a cabo los participantes. A continuación se van a reseguir los valores que guían esta dimensión del programa.

En primer lugar, el esfuerzo y sacrificio. Es significativo el diseño del espacio de la academia/escuela. En este entorno no hay una separación estricta entre los espacios de la vida personal y profesional. El caso extremo es «Fama», en el que cualquier habitación se convierte en sala de ensayo, reflejo de cómo la esfera profesional se expande y coloniza el espacio personal. Además, los concursantes tienen que soportar una importante carga de trabajo (sobre todo en «Fama»), que se enfatiza en los resúmenes diarios gracias a la estructura serial y a un relato organizado a partir de las clases y los ensayos. Finalmente, el aislamiento al que son sometidos los participantes durante el concurso prescribe el sacrificio de la vida personal y familiar en favor de la búsqueda del éxito.

En segundo lugar, la exigencia. Ésta muchas veces está disfrazada de expectativas depositadas en los participantes por parte de los profesores, de manera que

En los dos programas analizados el triunfo no solamente depende del talento y el esfuerzo, también es una cuestión de apariencias (aspecto físico, vestuario, forma de hablar...). Así pues, podemos relacionar «OT» y «Fama» con el concepto de trabajo fantasmagórico (Sternberg, 1998), es decir, la importancia de las apariencias en el entorno laboral actual.

cuencia, participar en el concurso y ganarlo serán OV instrumentales, aunque en el discurso del programa se establece una relación directa entre conseguir el OV instrumental y el principal, de manera que se transfiere la importancia del segundo al primero. Esto queda claro en los castings, en los que se pone en escena que para los aspirantes entrar en el programa (y ganarlo) es en sí mismo un sueño.

En los programas de casting, las largas colas, la inclusión de aspirantes sin ningún tipo de talento en el montaje final y la diversidad de los aspirantes y concursantes en relación a la clase social, formación, hábitat, género y, en menor medida, edad⁶, transmiten la idea de un acceso democrático y universal a la oportunidad de conseguir el OV instrumental (y principal). Ahora bien, sólo un pequeño número podrá convertirse en concursantes y solamente uno de ellos ganará el concurso. Así pues, aunque cualquiera tiene la oportunidad, solamente los «mejores» podrán conseguir el OV.

En los programas de casting también se legitima y carga de connotaciones positivas el OV principal y,

la decepción es habitualmente invocada cuando un concursante no llega al nivel requerido. Por ejemplo, en «Fama» esta exigencia desmedida se pone en escena a través de unas reglas de juego que no tienen en cuenta el aumento progresivo de la dificultad y que son la causa de la «maldición de los nuevos»⁷. La presión consigue, al mismo tiempo, reacciones emotivas por parte de los participantes (mostradas y enfatizadas a través de los recursos de la enunciación audiovisual), que otra vez sirven para mostrar la importancia que el OV instrumental –y principal– tiene para ellos.

Finalmente, la disciplina es otro elemento característico. Los participantes deben subordinarse a las órdenes de los profesores y a los comentarios del jurado (muchas veces humillantes), sin poder ponerlas en duda ni siquiera en la intimidad, puesto que están sometidos a videovigilancia y son valorados también por la actitud demostrada en su «vida privada». Se establece así una fuerte desigualdad entre profesores/jurado y concursantes, más aún cuando los participantes no tienen ningún control sobre su proceso de formación y su identidad/imagen pública como bailarín o cantante. En los dos programas se impone a los jóvenes qué piezas deben interpretar, qué actitud deben adoptar en el escenario, cómo deben moverse, cómo deben vestirse.

Esto lleva a una ambigüedad en los roles asignados a los personajes: aunque pueda parecer que en el relato de «OT» y «Fama» los participantes tienen el rol de sujetos de acción (héroes)⁸, en realidad estos programas centran su atención en «la forja del héroe» (es decir, un subprograma narrativo que relata cómo los concursantes ganan las competencias necesarias para convertirse en sujeto de acción), mientras que el programa narrativo principal de la historia (en el que los concursantes, convertidos en héroes, adquieren por sí mismos el OV principal) es eludido. Esto también refuerza la confusión del OV instrumental (ganar el concurso) con el principal (convertirse en estrellas).

3.2.2. «Celebrización»

Además de ofrecer clases, «Fama» y «OT» utilizan otro método para transformar a los concursantes: representarlos como estrellas⁹ («celebrizarlos»).

En primer lugar, esto implica identificarlos como personas extraordinarias a las que admirar. Por ejemplo, en «OT» esto se hace en las galas semanales. En éstas los concursantes demuestran sus capacidades vocales (aquello que los identifica como alguien «fuera de lo común»). Pero también su aspecto físico y representación es excepcional: vestidos y maquillados como estrellas actúan en un espacio cuyo diseño remite a un

concierto de música pop, con una escenografía y realización cuidada y espectacular. Este referente no es banal, ya que los conciertos son un ritual en el que los fans demuestran su compromiso con el cantante al que admiran y éste puede establecer una relación más directa y afectiva con los fans (Marshall, 1997: 158-159). Significativamente, bajo el escenario en el que actúan los concursantes se extiende un gran foso lleno de espectadores de pie. Gracias a este diseño del espacio durante las actuaciones es posible mostrar a los concursantes actuando para un público entregado, que rodea el escenario y levanta las manos hacia ellos, gesto que repiten cuando cruzan la pasarela hacia la zona del jurado. Se representa así la visibilidad ganada por los concursantes (les vemos ser mirados y admirados)¹⁰.

Si las galas y actuaciones en directo muestran aquello que los concursantes tienen de extraordinario y único, en «OT» y «Fama» también se incorpora en el programa contenidos que intentan responder la pregunta de cómo son «realmente» los concursantes/estrellas (Dyer, 1986: 8-18). De esta forma se representa también a los concursantes como personas «normales» (construyendo así la dialéctica ordinario/extraordinario sobre la que se construyen tradicionalmente los discursos sobre las estrellas (Dyer, 2001: 55-68; Marshall, 1997: 79-94).

Esto se hace principalmente a través de los programas diarios, que muestran la cotidianidad de los concursantes en la casa/escuela. En estos programas vemos todo lo que se oculta detrás de las actuaciones (los ensayos, el sufrimiento, los nervios) y su objetivo es mostrar la cara oculta de los participantes para así enriquecer la imagen pública creada en las galas (un equivalente a la función de las revistas del corazón). En este sentido, es importante el uso de las convenciones estéticas de «Gran Hermano», que enfatizan la autenticidad de estas imágenes, así como la representación de los sentimientos de los participantes a través de la confesión. Tanto en «Fama» (en el confesionario) como en «OT» (en los videoblogs de la web), los concursantes expresan mediante monólogos sus sentimientos y sensaciones o se comunican con sus fans, estableciendo una relación íntima con los espectadores a partir de la expresión de emociones «auténticas» (Aslama & Pantti, 2006).

Finalmente, otra forma de «celebrizar» a los concursantes es construir al espectador modelo como fan. En primer lugar, esto se hace mediante las reglas de juego: las votaciones son a favor de los concursantes (para salvar, no para expulsar), apelando así a los seguidores –esto pasa en «OT» a lo largo de todo el pro-

grama y en «Fama» en el tramo final del concurso—. En segundo lugar, la estructura de los programas, con contenidos que se expanden a lo largo de la parrilla televisiva y la web, construye a un espectador modelo que recopila información para crear una identidad coherente de las dos caras del concursante (delante y detrás del escenario). Finalmente, se incorpora en el texto la repercusión que tiene el programa en el mundo exterior, mostrando imágenes de fans que acuden a las firmas de discos y las actuaciones, gritando y llevando carteles y camisetas de apoyo. De esta forma el programa intenta romper los límites de la pura textualidad sobre la que se «celebritiza» a los concursantes.

3.2.3. La fórmula del éxito

En estos programas se establece una dialéctica/tensión entre el talento y la popularidad como la base del éxito profesional (en este caso, de un cantante/bailarín). Es en las reglas del concurso donde se muestra más claramente estas tensiones, concretamente en el poder que comparten jurado/profesores (garantes del talento) y espectadores (índices de la popularidad).

En «OT» hay un discurso autoconsciente y reflexivo respecto a esta dialéctica, ya que el diseño de las reglas facilita el conflicto entre estos dos polos. Así, la decisión sobre el futuro de los concursantes es compartida por cuatro grupos de personajes que utilizan criterios distintos: el jurado, los profesores, los concursantes y los espectadores. Consecuentemente, se generan continuos desacuerdos entre ellos. Así pues, aunque los valores que permiten identificar a un buen cantante parecen claros —afinar, interpretar correctamente, vocalizar, tener un estilo propio, ser versátil y tener carisma—, cuál es el equilibrio que se tiene que establecer entre éstos no lo es tanto, especialmente en relación a la necesidad de ser competente a nivel vocal y tener el «factor x» necesario para generar fans (y que no va necesariamente ligado al primero). Es a través de las reglas de juego que «OT» decanta la balanza a favor de este segundo elemento: aunque se establecen mecanismos para que el jurado y los profesores puedan salvaguardar el talento, las reglas dan un mayor poder a la audiencia, por ejemplo, a través de la figura del «favorito» del público, que se salva de las nominaciones, o el sistema de elección de los finalistas y ganadores, en el que el jurado ya no tiene ningún poder. Un buen ejemplo de esto es el caso de Virginia, que ganó «OT 2008» después de superar numerosas nominaciones y la oposición explícita de profesores y parte del jurado.

En cambio, en «Fama» se intenta presentar el talento y la popularidad como causales: la popularidad es una consecuencia directa del talento y el trabajo.

Así, en este programa los profesores son también jurado y tienen mucho poder (nominan y expulsan), mientras que los espectadores votan para expulsar, facilitando que los peores bailarines sean eliminados. Solamente en la última semana se da todo el poder a la audiencia para elegir a su bailarín favorito. Ahora bien, esto no evita que se puedan producir desajustes y conflictos en el interior del programa, por ejemplo, Paula y Jandro, que llegaron a la final gracias al voto del público aunque su nivel técnico era inferior al del resto de finalistas.

4. Discusión

En «OT» y «Fama» el éxito profesional se relaciona directamente con el reconocimiento público y se representa el anonimato como problema que necesita solucionarse. Así pues, prescriben la popularidad como aspiración vital y legitiman la idea de que «ser famoso ofrece grandes recompensas a nivel material, económico, social y psicológico» y que las estrellas están en el «centro» de las cosas de manera que «si no eres famoso, entonces existes en la periferia de las redes del poder que circulan a través de los medios» (Holmes & Redmond, 2006: 2).

En su relato de la transformación de jóvenes anónimos en estrellas, los dos programas analizados aparentemente entran de lleno en el debate sobre la democratización de la fama que implica la tele-realidad (Holmes, 2004a, 2004b, 2006; Bennett & Holmes, 2010; Turner, 2004: 71-86). A diferencia de la definición tradicional de «estrella», que se basa en la combinación de talento, trabajo duro y suerte, programas como «Gran Hermano» desligan la fama del trabajo y el talento (Biressi & Nunn, 2005: 144-155). Ahora bien, «Fama» y «OT» sí se basan en esta concepción legitimada de estrella y esto es, quizá, una de las razones que explica la gran aceptación que ha tenido el formato (Cáceres, 2002).

Esta adscripción de los «realities» analizados a la definición tradicional de fama nos lleva a identificar dos valores más. En primer lugar, una representación meritocrática de la sociedad, en la que hay una igualdad de acceso a las oportunidades pero un resultado desigual en función del talento y el esfuerzo. Es decir, cualquiera gracias a la suerte, el talento y el trabajo duro puede ser una estrella, pero al mismo tiempo la necesidad de tener talento limita la posibilidad de éxito (Marshall, 1997: 79-94). En segundo lugar (y ligado a la meritocracia), las estrellas son paradigmas del individualismo sobre el que se basa la sociedad capitalista: individuos con poder y libertad que han llegado hasta donde su talento y trabajo les ha llevado, independien-

temente de sus orígenes. Ahora bien, en «OT» y «Fama» se compatibiliza este énfasis en la meritocracia y el individualismo con la subordinación de los participantes: tienen poco poder dentro del relato (recorde-mos que aún no son «héroes») y se establece una fuerte desigualdad entre ellos y los otros personajes del programa (profesores, jurado y espectadores).

En conclusión, en estos programas no se valora tanto el individuo emprendedor como el «buen trabajador» que es capaz de amoldarse sin quejarse a las demandas de un entorno laboral cambiante, que pide una constante actualización y reinención (Ouellette & Hay, 2008: 99-133). Así, aunque se defiende la necesidad que cada participante tenga un «factor x» que lo distinga de los demás, el programa tiene como objetivo moldearlos. De esta forma, estos programas se adentran en el debate sobre autenticidad y artificio que planea sobre el mismo concepto de estrella (Marshall, 1997:150-184; Gamson, 1994: 40-54).

De hecho, tanto «OT» como «Fama» son textos complejos y contradictorios. Por un lado, ponen en escena y legitiman una definición ingenua de la fama: las estrellas como individuos únicos, elegidos por el público por su talento y esfuerzo. Por otro, ponen de relieve los resortes de la manufactura de la fama (siguiendo la tendencia actual de los medios identificada por Gamson, 1994: 40-54). De esta forma, estos textos permiten una lectura distanciada de la fama y su proceso de generación y, al mismo tiempo, pueden crear estrellas.

En relación al ámbito laboral, además de ser una oportunidad de movilidad social (aspecto relacionado también con la fama), el trabajo se representa como un medio de realización y se prescribe la entrega total y el sacrificio de la vida personal como forma de alcanzar el éxito. De hecho, los dos programas analizados propugnan un «retorno a la autoridad», en el que la disciplina es la forma de mejorar y alcanzar las propias metas¹¹.

Aunque se puede valorar positivamente el énfasis en el esfuerzo y la disciplina, también podemos identificar un peligro: se prescribe una aproximación al trabajo siguiendo el ideal romántico del artista, cosa que «proporciona una lógica que fomenta el trabajo sin compensación económica» (Hendershot, 2009: 249-250), de manera que se presenta «la pasión por el trabajo como un sustituto de la compensación económica, la seguridad, los planes de pensiones, etcétera» (Ouellette & Hay, 2008: 130)¹².

Finalmente, en los dos programas analizados el triunfo no solamente depende del talento y el esfuerzo, también es una cuestión de apariencias (aspecto

físico, vestuario, forma de hablar...). Así pues, podemos relacionar «OT» y «Fama» con el concepto de trabajo fantasmagórico (Sternberg, 1998), es decir, la importancia de las apariencias en el entorno laboral actual y la necesidad de aplicar estrategias de «branding» a los individuos (Ouellette & Hay, 2008: 99-13; Hearn, 2006). Y es que los dos programas analizados trabajan a fondo este aspecto: de alguna forma los participantes son estrellas porque parecen estrellas. Este énfasis en la construcción de la propia imagen está directamente relacionado con la maleabilidad del «buen profesional» a la que nos referíamos: es en el ámbito de las apariencias donde esta continua renovación puede llevarse a cabo más fácilmente.

En resumen, encontramos en «OT» y «Fama» algunas de las tensiones del entorno laboral actual. En primer lugar, prescriben el trabajo como forma de realización personal y de ascensión socioeconómica, proponiendo la fama como medida del éxito y aspiración vital. En segundo lugar, transmiten una visión meritocrática de la sociedad en la que el destino de cada individuo lo determina su talento y esfuerzo, pero también defienden la importancia de construirse una imagen que pueda suplir la falta de éstos. Finalmente, definen la obediencia y maleabilidad como cualidades en el ámbito laboral, a la vez que defienden la búsqueda de la singularidad e individualidad.

Notas

¹ Programas de tele-realidad que combinan las características de los documentales, la ficción seriada y los concursos. El subgénero nació a finales de los 90 con «Expedition: Robinson» (Suecia, SVT, 1997) y «Big Brother» (Holanda, Veronica, 1999).

² Se puede consultar la parrilla de análisis construida para esta investigación en Oliva (2010: 183-191).

³ El espectador modelo es el espectador previsto y construido por el texto: «Un texto es un producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su propio mecanismo generativo: generar un texto significa aplicar una estrategia que incluye las previsiones de los movimientos del otro.» (Eco, 1981: 79). Obviamente, un espectador empírico podrá interpretar un texto de formas distintas a las propuestas por éste, pero este tipo de lecturas quedan fuera de los límites de la presente investigación.

⁴ «OT 2008»: Gala 8 (03.06.2008), 11 (24.06.2008) y la gala final (22.07.2008). «OT 2009»: «El casting» (19.04.2009 y 26.04.2009), la gala 0 (29.04.2009), 1 (06.05.2009) y los resúmenes diarios de la tercera semana (14.05.2009-20.05.2009). También se ha visionado el resto de galas de las dos ediciones.

⁵ Castings: Madrid (26.12.2007), Valencia (01.01.2008) y Casting final (06.01.2008). Programas diarios: semana 1-2 (07.01.2008-16.01.2008); Semana 9-10 (05.03.2008-11.03.2008) y la última semana (21.04.2008-25.04.2008). Galas semanales: Gala 2 (30.03.-2008), semifinal (27.04.2008) y final (28.04.2008). También se ha visionado el resto de capítulos de la primera temporada.

⁶ Aunque solamente los jóvenes pueden participar en estos programas, en los castings se incluyen aspirantes adultos.

⁷ Las nuevas parejas que se incorporan al programa no pueden seguir el ritmo impuesto y son eliminadas, excepto contadas excepciones, una semana después de entrar.

⁸ Ver Cáceres (2002), artículo en el que se analiza «OT» como el relato de una «gesta».

⁹ Es importante recordar que el presente análisis se circunscribe a los límites del texto, quedando fuera de éste los efectos que tengan los programas analizados en el mundo real (es decir, la fama como efecto de la exposición mediática).

¹⁰ Parte de la importancia y significación que tiene este plató se construye mediante el largo camino que deben recorrer los concursantes en el casting, que constituye el relato de un viaje desde el anonimato (invisibilidad) a la popularidad (visibilidad).

¹¹ La legitimación de la autoridad y la disciplina es también un aspecto fundamental de otros «realities» contemporáneos como «Supernanny», «Hermano Mayor», «Ajuste de Cuentas» o «Cambio Radical» (Oliva, 2010).

¹² Esto se puede relacionar con las acusaciones de explotación laboral hechas por Víctor Sampedro (2002) en relación a estos programas.

Referencias

- ARANDA, D. & DE FELIPE, F. (2006). *Guión audiovisual*. Barcelona: UOC.
- ASLAMA, M. & PANTTI, M. (2006). Talking Alone. Reality TV, Emotions and Authenticity. *European Journal of Cultural Studies*, 9(2), 167-184.
- BENNETT, J. & HOLMES, S. (2010). The «Place» of Television in Celebrity Studies. *Celebrity Studies*, 1, 1, 65-80.
- BIRESSI, A. & NUNN, H. (2005). *Reality TV. Realism and revelation*. London: Wallflower Press.
- BORDWELL, D. & THOMPSON, C. (1995). *El arte cinematográfico*. Barcelona: Paidós.
- CÁCERES, M.D. (2002). «Operación Triunfo» o el restablecimiento del orden social. *Zer*, 13.
- CASETTI, F. & DI CHIO, F. (1999). *Análisis de la televisión*. Barcelona: Paidós.
- CASTAÑARES, V. (2006). *La televisión moralista. Valores y sentimientos en el discurso televisivo*. Madrid: Fragua.
- CEBRIÁN, M. (2003). *Estrategia multimedia de la televisión en «Operación Triunfo»*. Madrid: Ciencia 3.
- COURTÉS, J. (1980). *Introducción a la semiótica narrativa y discursiva*. Buenos Aires: Hachette.
- DYER, R. (1986). *Heavently Bodies. Film Stars and Society*. London: MacMillan Press.
- DYER, R. (2001). *Las estrellas cinematográficas. Historia, ideología, estética*. Barcelona: Paidós.
- ECO, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- EGENFELDT-NIELSEN, S., HEIDE SMITH, J. & PAJARES TOSCA, S. (2008). *Understanding Video Games*. London: Routledge.
- FOUCE, H. (2008). No es lo mismo. Audiencias activas y públicos masivos en la era de la música digital. In M. DE AGUILERA, J.E. ADELL & A. SEDENO (Eds.), *Comunicación y música II. Tecnología y audiencias* (pp. 111-134). Barcelona: UOC Press.
- GAMSON, J. (1994). *Claims to Fame. Celebrity in Contemporary America*. Berkeley: University of California Press.
- GAUDREAU, A. & JOST, F. (1995). *El relato cinematográfico. Cine y narratología*. Barcelona: Paidós.
- GREIMAS, A.J. (1971). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- HEARN, A. (2006). *John, a 20-year-old Boston Native with a Great Sense of Humor. On the Spectacularization of the «Self» and the Incorporation of Identity in the Age of Reality Television*. In P.D. MARSHALL (Ed.), *The Celebrity Culture Reader* (pp. 618-633). London: Routledge.
- HENDERSHOT, H. (2009). Belabored Reality. Making it Work on The Simple Life and Project Runway. In S. MURRAY & L. OUELLETTE (Eds.), *Reality TV. Remaking Television Culture* (pp. 243-259). New York: New York University Press.
- HOLMES, S. (2004a). «Reality Goes Pop!». *Reality TV, Popular Music, and Narratives of Stardom in Pop Idol*. *Television & New Media*, 5, 2, 147-172.
- HOLMES, S. (2004b). All You've Got to Worry about is the Task, Having a Cup of Tea, and Doing a bit of Sunbathing. Approaching Celebrity in Big Brother. In S. HOLMES & D. JERMYN (Eds.), *Understanding Reality Television* (pp. 111-135). London: Routledge.
- HOLMES, S. & REDMON, S. (2006). Introduction. Understanding Celebrity Culture. In S. HOLMES & S. REDMON (Eds.), *Framing Celebrity. New Directions in Celebrity Culture* (pp. 1-16). London: Routledge.
- JUUL, J. (2005). *Half-Real. Videogames between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge, London: MIT Press.
- KOZLOFF, S. (1992). Narrative Theory and Television. In ALLEN, R.C. (Ed.), *Channels of Discourse, Reassembled. Television and Contemporary Criticism* (pp. 67-100). London: Routledge.
- MARSHALL, P.D. (1997). *Celebrity and Power. Fame in Contemporary Culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- OLIVA, M. (2010). *Disciplinar la realitat. Narratives, models i valors dels «realities» de transformació*. Barcelona: Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra. (www.tdx.cat/handle/10803/7272) (22-06-2011).
- OUELLETTE, L. & HAY, J. (2008). *Better Living through Reality TV*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- PÉREZ-LATORRE, O. (2010). *Análisis de la significación del videojuego. Fundamentos teóricos del juego, el mundo narrativo y la enunciación interactiva como perspectivas de estudio del discurso*. Barcelona: Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra. (www.tesisenred.net/handle/10803/7273) (22-06-2011).
- PÉREZ-ORNIA, J.R. (2004). *El anuario de la televisión 2004*. Madrid: GECA.
- REDDEN, G. (2008). Making over the Talent Show. In G. PALMER (Ed.), *Exposing Lifestyle Television. The Big Reveal* (pp. 129-143). Aldershot: Ashgate.
- RUIZ-COLLANTES, X., FERRÉS, J. & AL. (2006). La imatge pública de la immigració en les sèries de televisió. *Quaderns del CAC*, 23-24, 103-126.
- RUIZ-COLLANTES, X. (2009). Anexo. Aportaciones metodológicas. Parrillas de análisis: estructuras narrativas, estructuras enunciativas. *Questiones Publicitarias*, 3, 294-329.
- SALEN, K. & ZIMMERMAN, E. (2003). *Rules of Play. Game Design Fundamentals*. Cambridge, London: MIT Press.
- SAMPEDRO, V. (2002). Telebasura. Mtele y ETT. *Zer*, 13, 29-45.
- SELVA, D. (2003/04). El televoto como fórmula comercial. El caso de «Operación Triunfo». *Comunicación*, 2, 129-144.
- STERNBERG, E. (1998). Phantasmagoric Labor. *The New Economics of Self-presentation*. *Futures*, 30(1), 3-28.
- TURNER, G. (2004). *Understanding Celebrity*. London: Routledge.

● Susana Agudo, M^a Ángeles Pascual y Javier Fombona
 Oviedo (España)

DOI: 10.3916/C39-2012-03-10

Usos de las herramientas digitales entre las personas mayores

Uses of Digital Tools among the Elderly

RESUMEN

Una sociedad «multiedades» supone diseñar y crear nuevos espacios de aprendizaje y comunicación, capaces de gestionar la demanda existente por parte de las personas mayores. En este artículo, se aborda la relación de las personas mayores con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y para ello se plantean dos objetivos: el primero va dirigido a conocer los recursos tecnológicos que utilizan y el segundo, a describir objetivamente los tipos de uso que estas personas hacen de las TIC. Para ello, se utiliza la técnica de encuesta, cuyos resultados son contrastados mediante grupos de discusión. En el estudio participaron 215 personas mayores usuarias de las TIC y siete grupos de discusión de cinco personas cada uno. Los resultados encontrados indican que los recursos que más utilizan los mayores son, los ordenadores e Internet y el uso que hacen de los mismos se ha agrupado en cuatro grandes categorías: formación, información, comunicación y entretenimiento, no encontrándose diferencias significativas en función del género o de la edad y sí se encontraron diferencias en cuanto a la disponibilidad de dichos recursos para uso particular en función del nivel de estudios.

ABSTRACT

A «multiage» society needs the design and creation of new areas of learning and communication to manage the digital demands of the elderly. In this article, the relation of the elderly to information and communication technologies (ICT) is approached and two objectives are considered: to discover the technological resources they use and to objectively describe the types of usage that senior citizens make of ICT. To that end, a survey technique is used, with the results validated by means of discussion groups. The study participants consisted of 215 elderly people, all ICT users, and 7 discussion groups of 5 people each. The results indicate that the resources most widely used by the elderly are computers and the Internet, and the type of usage is grouped into 4 categories: education, information, communication and entertainment. There were no significant differences in gender or age although differences were found in the availability of these resources for private use based on the level of education.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Aprendizaje, brecha digital, cultura digital, envejecimiento activo, estimulación cognitiva, mayores, vida saludable. Learning, active aging, cognitive stimulation, digital divide, digital literacy, elderly people, healthy living.

- ◆ Dra. Susana Agudo-Prado es Profesora Asociada del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (España) (agudosusana@uniovi.es).
- ◆ Dra. M^a Ángeles Pascual-Sevillano es Catedrática de Escuela Universitaria del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (España) (apascual@uniovi.es).
- ◆ Dr. Javier Fombona-Cadavieco es Profesor Titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (España) (fombona@uniovi.es).

1. Introducción y revisión de antecedentes

El envejecimiento de la población en la Unión Europea es un hecho constatado, cada día hay más personas mayores. De acuerdo al informe «Las personas mayores en España 2006» (Instituto de Migraciones y Servicios Sociales), el número de personas de 65 y más años era aproximadamente de 7,3 millones, lo que representa el 16,6 % de la población. Las previsiones de las Naciones Unidas estiman que, en el año 2050, España será el más viejo del mundo con más de 16 millones de personas mayores, es decir, más de un 30% del total. En 2009, la esperanza de vida de las mujeres españolas era de 84,1 años y la esperanza de vida de los hombres alcanzaba los 77,8 años. Estos datos sitúan a España entre los países más envejecidos del mundo.

Como argumenta Montero (2005: 36) si históricamente el siglo XIX se caracterizó por un «derroche de vida» (alta natalidad y alta mortalidad), el siglo XX ha supuesto el periodo de finalización de la transición demográfica, la revolución de la longevidad y el envejecimiento. Con la mirada puesta en el siglo XXI, podemos decir que éste se convertirá en el reto de hacer compatible la longevidad con la autonomía personal y la participación social.

Este fenómeno del envejecimiento de la población no ha pasado desapercibido en la sociedad española y en los últimos años se han llevado a cabo diferentes pactos sociales a nivel estatal y autonómico, a través de planes (Plan Gerontológico Nacional, 1992-97; Consejo Estatal de Personas Mayores, 1995; Plan de Acción para Mayores, 2000-05; 2003-07), proyectos y programas (Programas universitarios para mayores), para la protección social, el asociacionismo y la participación de las personas mayores en la sociedad.

La exploración y el estudio del proceso de envejecimiento de una manera exhaustiva, (desde la biología, la medicina, la psicología y la educación) permiten entender y promulgar la vejez como una etapa más de la vida, con sus posibilidades y con sus limitaciones, como cualquier otra. En el proceso de envejecimiento cuentan mucho las actitudes, pero también las acciones que desde la sociedad se promueven para un envejecimiento activo. La Organización Mundial de la Salud (2002) define el envejecimiento activo como el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen. El envejecimiento activo incluye no sólo los aspectos de salud física y mental sino también la participación en la sociedad y su integración social, estableciendo claramente los derechos de las personas mayores

como ciudadanos. Envejecer no se circunscribe a un momento concreto de la vida, sino que el envejecimiento es parte de la secuencia del desarrollo humano, por ello, plantear la vejez como un proceso abre caminos de actuación y derriba barreras de prejuicios. El entorno donde crecen, viven, se socializan y se relacionan las personas se presenta como un elemento clave durante toda la vida. Un entorno rico en estímulos, en posibilidades proporciona un estilo de vida saludable y en la vejez es fuente de satisfacción y de calidad de vida. Por ello, se hace necesario traducirlo en nuevos modelos y estrategias de acción para favorecer que la vejez se entienda como una etapa más de la vida de las personas, de crecimiento y enriquecimiento personal, donde aprender de la mano de las TIC sea un aspecto para el que la sociedad ha de estar preparada. Ya en el año 1986, la Comisión Europea en su Informe FAST advierte del peligro que tiene la mera innovación tecnológica sin una innovación social de forma paralela. La división social, tanto entre los diversos países como dentro de cada uno de ellos, es un ejemplo claro de las consecuencias.

La brecha digital –digital divide– es el término que se utiliza para expresar esta idea. Cuantifica la diferencia existente entre países, sectores y personas tanto que tienen, como que no tienen acceso a los instrumentos y herramientas de la información y la capacidad de utilizarlos. Como se puede observar, es un término amplio, con diferencias según el contexto que se analice (económico, social, tecnológico, etc.), pero con una misma intención: explicar por qué unos países, personas o colectivos tienen acceso a las tecnologías de la información y la comunicación y otros no. Este carácter multidimensional que define la brecha digital pone de manifiesto que se trata de un fenómeno que no es fácil ni rápido de solucionar. Aunque, no cabe la menor duda de que es necesario aminorar diferencias, favoreciendo, así, una sociedad para todos. Las TIC ofrecen oportunidades formidables para todos los integrantes de la sociedad pero es necesario conocer las necesidades e intereses de todos los ciudadanos (independiente de la edad) para acercarlas a ellos.

Afirman Juncos, Pereiro y Facal (2006: 184-185) que la utilización de las tecnologías de la comunicación con personas mayores nos abre grandes posibilidades de intervención (Charness, Parksm & Sabel, 2001). Tanto en el envejecimiento normal como en el excepcional, las TIC nos permiten diseñar programas de entrenamiento cognitivo relacionando lenguaje, atención, memoria y razonamiento, y programas específicos de logopedia. Las TIC permiten interactividad

y retroalimentación, dan seguridad a los usuarios por su gran consistencia, tienen grandes posibilidades de expansión por su gran versatilidad, y permiten utilizar gran variedad de estímulos visuales y auditivos. Esto favorece la conexión y el acercamiento de las personas mayores a los nuevos temas y fenómenos que, en la sociedad van surgiendo (inclusión social). El acceso a la innovación y a las nuevas tecnologías es esencial para evitar el distanciamiento generacional y que las personas mayores no se sientan desbancadas en el mundo actual.

Envejecer no significa perder la capacidad de adaptarse al cambio ni querer vivir en el pasado. Juncos, Pereiro y Facal (2006: 185) afirman que en el envejecimiento normal el acceso a los ordenadores y a Internet puede contribuir a desarrollar nuevos lazos sociales, nuevas ventanas al mundo y nuevas herramientas de comunicación y actividades de estimulación cognitiva; también puede permitir el acceso a la cultura y a la educación permanente y la implicación en actividades de cooperación social. Y para ello es necesario ofrecer la posibilidad de formarse en las competencias específicas que requieren las TIC, favoreciendo un uso adecuado de las mismas. Cómo se lleve a cabo esa formación, es crucial para la incorporación a la cultura digital. En este sentido Huelves (2009: 56-77) hace mención a algunos elementos que deben tenerse en cuenta en el cómo desarrollar las competencias digitales en los mayores. Estos elementos son: memoria, especialmente en el momento de recuperación, de ahí que una metodología en espiral sea una buena estrategia a utilizar; psicomotricidad, teniendo en cuenta algunas pautas de ergonomía postural en relación con la máquina; y desarrollo del aprendizaje, demostrando paciencia y comprensión.

Son escasos los estudios llevados a cabo en España para conocer el uso que las personas mayores usuarias de las TIC hacen de las mismas, por eso los objetivos que se plantean en la investigación se centran en conocer y describir los tipos de usos que las personas mayores hacen de las TIC y los recursos tecnológicos más utilizados por ellos. Confirmándose la hipótesis: el acceso y uso de las TIC entre las personas mayores es positivo dado que favorece actividades

relacionadas con la comunicación, la información, la formación y el ocio: actividades cotidianas que proporcionan nuevas oportunidades de relación con otras personas.

2. Material y método

El diseño de la investigación responde a un estudio descriptivo cuyos objetivos y forma de llevarla a cabo (metodología) responde a la complementariedad paradigmática, dada la naturaleza del fenómeno objeto de

Los espacios abiertos a la alfabetización digital de las personas mayores se encuentran presentes en nuestra sociedad y los mayores –pocos aún– se acercan a las TIC con la principal intención de aprender sobre ellas –alfabetización digital– y adquirir las competencias básicas necesarias para su manejo y posterior uso relacionado con sus necesidades particulares, que les llevará a aprender y disfrutar con ellas.

estudio, aún por explorar, cambiante y dinámico. Los participantes en el estudio han sido 215 personas mayores de Asturias usuarios de las TIC que acuden regularmente a los Centros Sociales de Personas Mayores.

Teniendo en cuenta que se da una complementariedad metodológica, la investigación se apoya en dos instrumentos para la recogida de información: la encuesta orientada a la obtención de información relativa a cuestiones relacionadas con los recursos tecnológicos más utilizados por los mayores y el uso que se hace de los mismos. Y los grupos de discusión que complementan, contrastan y enriquecen los datos extraídos, con experiencias y ejemplos concretos en el uso de las TIC.

Para el análisis de datos cuantitativo se ha utilizado la herramienta de tratamiento de datos y análisis estadístico SPSS. En el análisis, se lleva a cabo fundamentalmente un estudio entre dos variables (bivariadas), aplicando las pruebas de decisión estadística: prueba de Chi-cuadrado de Pearson, coeficiente de Fi, coeficiente de correlación de Pearson, coeficiente Lambda de Goodman y mediante el análisis factorial de la varianza (ANOVA).

3. Resultados

Los resultados obtenidos ponen de relieve que las personas mayores son un grupo social heterogéneo, por lo que los usos que hacen de las TIC están relacionados con sus necesidades e intereses particulares.

3.1. Los recursos tecnológicos más utilizados por personas mayores

El ordenador es el recurso informático más utilizado (68,8%), seguido de Internet (50,7%), siendo habitual que utilicen estos recursos en algún espacio público (52,15%). Asimismo se puede destacar, que los mayores con un nivel de estudios más alto son los que suelen disponer de recursos informáticos para el uso particular (en el hogar). Profundizando en un análisis más minucioso sobre esta cuestión, los resultados de la prueba de χ^2 ponen de relieve la existencia de una

Disponibilidad de recursos y estudios	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado	17.498	6	,008

Tabla 1. Prueba de chi-cuadrado de Pearson para las variables disponibilidad de recursos para uso particular y nivel de estudios.

asociación significativa entre el nivel de estudios y la disponibilidad de los recursos informáticos para el uso particular.

El gráfico 1 muestra las diferencias entre las personas que usan de forma particular los equipos informáticos, según estudios cursados.

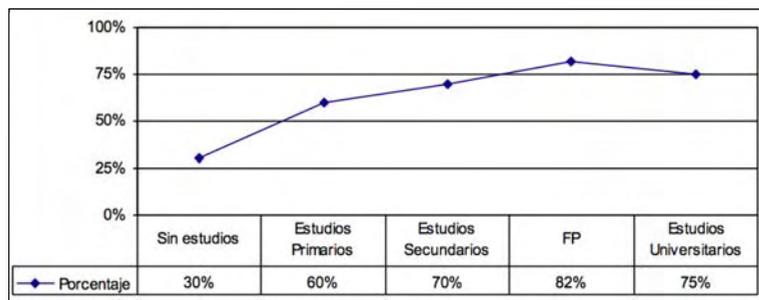


Gráfico 1. Personas mayores que disponen recursos informáticos para un uso particular según nivel de estudios.

A medida que el nivel de estudios es superior, las personas mayores disponen de estos recursos en mayor porcentaje. Aunque no se presentan relaciones significativas con respecto al género, según indica la prueba Chi-cuadrado [$\chi^2(1)=2.165$, $p>.05$] y Lambda de Goodman =0.000 lo verifica con un resultado igual a cero. Se presenta a continuación la tabla de contingencias.

No se dan asociaciones significativas en relación a la edad [$\chi^2(4)=5.663$, $p>.05$], el estado civil

[$\chi^2(3)=6.646$, $p>.05$], la forma de convivencia [$\chi^2(1)=1.599$, $p>.05$] y el lugar de residencia [$\chi^2(2)=1.165$, $p>.05$].

A este respecto se hace necesario señalar que el recurso informático más común del que disponen las personas mayores para su uso particular es el ordenador (16,7%) y es significativo que el 9,8% disponga de otros recursos TIC: impresora, escáner, cámara fotográfica digital, cámara de vídeo digital, materiales multimedia e Internet. Esta variable (nivel de estudios) se presenta también como determinante en la disposición de otros recursos tecnológicos para el uso particular, como es el teléfono móvil. A medida que el nivel de estudios es superior la posesión de este recurso es mayor, las grandes diferencias se encuentran entre los mayores que no poseen estudios (68%) y los que tienen estudios, por ejemplo, estudios primarios: 93%; estudios secundarios: 96%.

3.2. Usos que las personas mayores hacen de las TIC

Las cifras son muy claras respecto al uso que los mayores hacen de las TIC: el porcentaje de 66,1% es para la actividad de formación: cursos y talleres relacionados con las TIC (informática, Internet, fotografía digital, etc.), seguido de un 47% que corresponde a información, frente al 18,7% dedicado a la actividad de entretenimiento o comunicación con un 24,9%. En este punto, se constata que los usos no difieren en gran medida de los que hacen otros colectivos o grupos de edad. Aunque sí se dan particularidades que se describen a continuación.

3.2.1. Formación

En el momento actual, las personas mayores se acercan y hacen uso de las TIC con el fin de aprender sobre ellas (alfabetización digital) adquiriendo, así, las competencias básicas en su manejo y uso, que les llevará a aprender y disfrutar posteriormente con ellas. No se dan asociaciones significativas respecto a las variables personales y socio-demográficas, así, por ejemplo, los datos muestran que el género al que se pertenece es independiente, es decir, no influye en realizar de manera habitual cursos y talleres relacionados con las TIC para aprender sobre su uso. Tanto hombres como mujeres realizan esta actividad de manera habitual y mayoritaria-

	Género		Total	
	Hombre	Mujer		
Disponibilidad de algún recurso informático para uso particular	Sí	83	53	136
	No	39	38	77
Total:		122	91	213

Tabla 2. Tabla de contingencias en la variable género y disponibilidad de recursos para uso particular.

mente en la modalidad presencial, en un aula de informática, con la guía de un profesional. Aspecto este que valoramos positivo, en tanto en cuanto, no se dan estos resultados en otros ámbitos de edad tal y como afirman Gil-Juárez, Vitores, Feliu y Vall-Iloven (2011: 25-53) y aunque se constata que en el acceso se han igualado hombre y mujer, se mantiene o incluso crecen las desigualdades en cuanto a los usos y conocimientos de diferentes tipos de TIC. La edad tampoco es una variable determinante siendo $p > .05$ y el valor del coeficiente de $f_i = .089$. Tampoco se presentan como variables determinantes el estado civil, el nivel de estudios, la forma de convivencia y el lugar de residencia.

Cada día son más las personas mayores que demuestran que es posible aprender a cualquier edad y que sus ansias de seguir aprendiendo hacen posible que la educación no se encasille en etapas concretas de la vida. Aprender de la vida favorece la creatividad, aumenta la autoestima, ejercita la mente, etc. Es una de las pautas a tener en cuenta para favorecer un buen envejecimiento. Siguiendo a Belando (2000: 37) citado en Limón y Crespo (2001: 302-305) es necesario «buscar nuevas metas, nuevos motivos de satisfacción y orgullo, es un medio para conseguir ser feliz en esta etapa de la vida. Anclándose en el pasado, sólo se conseguirá frenar el desarrollo y acelerar la decrepitud». Plantearse el reto de aprender algo nuevo, en este caso el manejo de las TIC, es un reto, una nueva meta a alcanzar.

El simple aprendizaje en el manejo del teclado y el ratón requiere de un aprendizaje nuevo que no deja de ser atractivo. Además de su función estimuladora, precisa de coordinación, agilidad y automatismo natural al que se llega a través de cierto aprendizaje, así, por ejemplo para el manejo del ratón, es precisa una utilización de forma correcta y cómoda, un movimiento fluido, pero a la vez, pausado, un pulso adecuado para clicar el botón izquierdo o el derecho, determinado control para arrastrar, y para mover elementos. Para manejar el teclado es preciso usar las teclas con-

cretas, localizar las letras, gestionar los cursores, obtener símbolos, en resumen, requiere desarrollar formas de presión diferentes y movimientos coordinados.

Al analizar los datos resulta apropiado afirmar que, mayoritariamente, las personas mayores asisten de manera presencial a cursos y talleres relacionados con las TIC y orientados para ellos bajo propuestas formativas planificadas por la Comunidad Autónoma o los Ayuntamientos.

Al plantear las cuestiones sobre cómo aprendió a utilizar las TIC, el 60% señala que a través de cursos y talleres de informática, y sobre el lugar, el 96,7% contesta que en los centros sociales de personas mayores. Hay que destacar que el 29,6% de las personas mayores afirman que utilizan Internet para formarse. Los resultados arrojados de la prueba χ^2 , indican que no existe una asociación significativa por edad [$\chi^2(12) = 10.977$, $p > .05$], estado civil [$\chi^2(9) = 7.760$, $p > .05$], lugar de residencia [$\chi^2(6) = 9.717$, $p > .05$], forma de convivencia [$\chi^2(3) = 6.113$, $p > .05$], o por género y nivel de estudios, como se aprecia en el gráfico 2.

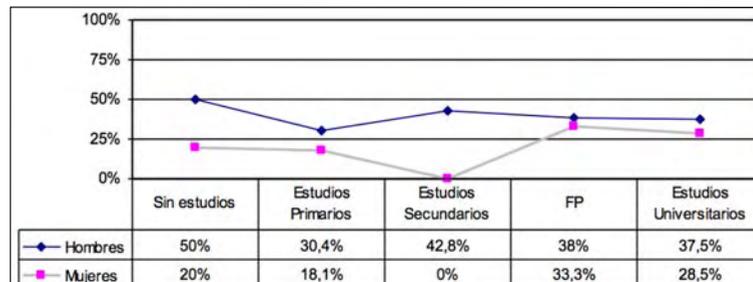


Gráfico 2. Personas mayores que utilizan Internet para formarse según nivel de estudios y género.

Se puede afirmar que las mujeres realizan esta actividad en Internet (formación) en menor medida que los hombres, existiendo el mayor contraste entre los mayores (hombres y mujeres) con estudios secundarios.

3.2.2. Información

El acceso a la información es otro de los usos habituales que los mayores realizan de las TIC y no es de extrañar en una sociedad que viene a llamarse sociedad informacional (Castells, 1995). La información, se presenta en la actualidad, como un recurso esencial para la actividad humana, tanto en lo social como en lo personal, y las personas mayores como parte de la sociedad así lo perciben: la informática es una de las grandes revoluciones históricas. «No cabe lugar a ninguna duda... la informática creo que es una de las

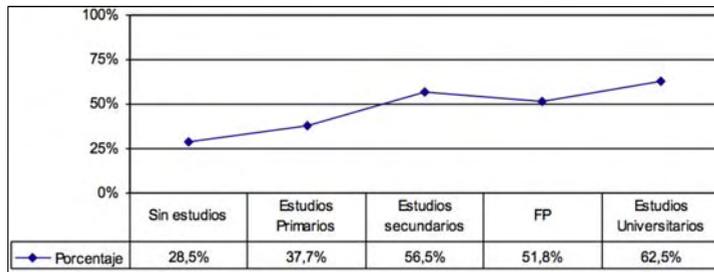


Gráfico 3. Personas mayores que utilizan a menudo Internet según nivel de estudios.

revoluciones más importantes de la vida humana. ¿Por qué? Porque unió al mundo. Esa es la verdadera globalización [...]. Y a mí siempre me gustó estar en las revoluciones no violentas... y entonces me interesó muchísimo todo lo que me da. Sobre todo la información. Tengo información inmediata, fidedigna cuando la sé buscar y la utilizo, y la estoy utilizando todos los días. Entonces la ventaja es inmensa... expande los conocimientos, la consciencia y eso es lo que precisamos [...]» (H).

Internet constituye una inmensa fuente de información de todo tipo: textos, fotografías, gráficos, música, vídeos, animaciones, programas informáticos, etc. almacenada en los PCs conectados a la Red y estructurada en diversos formatos, como por ejemplo: las páginas web, ficheros, listas de discusión, tableros de anuncios, etc. Al respecto, Miranda de Larra (2004: 21) señala que con carácter general, los mayores están interesados en los mismos temas que el resto de la población, pero también en otras informaciones que tienen especial relevancia para su particular situación de vida (información sobre pagos de las pensiones, asuntos sanitarios, etc.), por eso, demandan que este tipo de información sea cada vez más accesible a través de Internet. Las transacciones electrónicas benefician a todos pero, en especial, a aquellos que tienen restricciones causadas por una salud deficiente u otro tipo de discapacidad física. La compra on-line o la banca on-line son servicios especialmente útiles para las personas mayores con restricciones de movilidad u opciones limitadas de transporte.

«¿Utilizan habitualmente las personas mayores Internet?» No todas las personas mayores usuarias de las TIC hacen uso, de manera frecuente, de Internet. Un 40,1% no utiliza Internet habitualmente frente al 59,9% que sí lo hace. La edad, el género, la forma de convivencia y el lugar de residencia no se presentan como indicadores determinantes en la frecuencia de uso de las personas mayores.

En relación al nivel de estudios en la prueba χ^2 se obtiene un $p < .05$, lo que da lugar a una asociación significativa desde un punto de vista estadístico entre frecuencia de uso de Internet y el nivel de estudios. En el gráfico 3 se reflejan de manera detallada los porcentajes:

Como se observa, son las personas mayores con estudios secundarios (56,5%) y universitarios (62,5%)

los que presentan porcentajes más altos de uso de este recurso: Internet. Seguido de los mayores con formación profesional (51,8%), estudios primarios (37,7%) y sin estudios (28,5%).

Se presenta información relevante sobre la relación en el uso de Internet con el nivel de estudios y el género. Es interesante, en este caso, resaltar la diferencia significativa entre hombres y mujeres sin estudios. Las mujeres mayores sin estudios (aunque saben leer y escribir) son las que menos uso hacen de Internet. Esto ofrece pistas para el diseño de estrategias políticas y programas sociales dirigidos, en especial, a las mujeres mayores sin estudios siendo el objetivo principal el uso de Internet por parte de las mismas. Resulta necesario, en la sociedad actual, potenciar el papel de las mujeres en el acceso y uso de las TIC, como medida de empoderamiento, tal y como se señaló en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing (ONU, 1995). Se entiende como empoderamiento «la plena participación de las mujeres en condiciones de igualdad en todas las esferas de la sociedad, incluyendo la participación en los procesos de toma de decisiones y el acceso al poder» en la Conferencia de Beijing (ONU, 1995). En relación a las TIC, esto implica la mejora de habilidades, conocimiento, acceso y uso de éstas. Entre las mujeres con un nivel de estudios más altos se aprecia el uso y su aplicación en los quehaceres cotidianos.

«¿Para qué utilizan las personas mayores Inter-

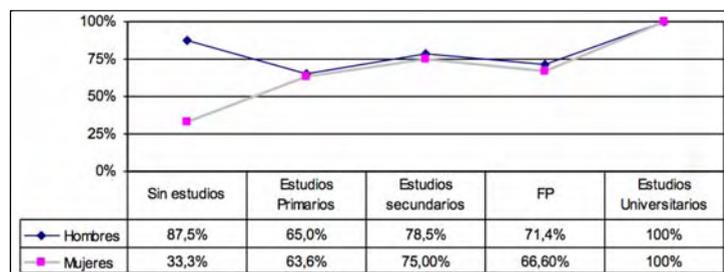


Gráfico 4. Personas mayores que utilizan a menudo o a veces Internet según nivel de estudios y género.

net?». El principal motivo por el que las personas mayores utilizan Internet es para la búsqueda de información e indican que lo hacen a menudo (35,5%) o mucho (27,9%). Los usos menos habituales son la banca electrónica (nada: 80,2%) y los trámites administrativos por Internet (nada: 82,6%). Siendo los mayores con estudios secundarios y estudios universitarios los que presentan los porcentajes más altos en el uso de Internet para la realización de trámites administrativos.

Especialmente, las personas mayores comentan que acceden a la información a través de Internet y que les interesa todo aquello relacionado con las noticias (leer periódicos on-line). «Yo, por ejemplo viví 9 años en Alemania [...] aquí me bajo un periódico que yo compraba allá [...] y me 'lu' miro casi a diario [...] hay ventajas por todas partes, la verdad» (H).

Acceder a la información reporta interesantes beneficios en los mayores (preservación de las capacidades cognitivas, incremento del sentimiento de integración en la sociedad, oportunidad de aprender, entre otros) y es fruto de una gran satisfacción. Según un reciente estudio (Small, Moody, Siddarth & Book-

civil influye en la utilización de Internet para comunicarse, destacando su uso entre las personas mayores solteras, en gran parte, las mujeres.

Los mayores que participan en los grupos de discusión afirman que Internet es un medio de comunicación que les resulta útil y que utilizan a menudo. Centrándose en los aspectos positivos, se relata que gracias a Internet pueden mantener una relación más estrecha con la familia. Una de las personas participantes matiza a este respecto: «Después que me sirve pa todo, pa comunicarme con la familia...incluso el otro día con una sobrina que recién tuvo una cría con la cámara web nos la enseñó...» (H).

El contacto con otras personas, especialmente familiares (hijos y nietos) es el uso que más se destaca. En este sentido, favorece las relaciones intergeneracionales tan importantes para la salud y el bienestar. «Yo recuerdo que el primer correo que envié lo mandé 'al mi fiu'... yo al ver que me contestaba a los pocos minutos fue lo que empezó a mí a picar la cosa de tal... yo hoy me encuentro 'contentu' de haber 'iniciao' esto, yo hoy tengo en casa ordenador, tengo conexión a Internet... yo cuando él está afuera mantenemos un

contacto muy estrecho, incluso a través de una cámara webcam nos vemos, hablamos... yo hoy si no hubiera 'iniciao' esto, no sé, me aburriría por ahí como una ostra, y sin embargo hay veces que me falta hasta tiempo» (H).

Esta interacción bidireccional en la que ambas partes se implican en la relación de comunicación tiene efectos positivos para los mayores (incremento de la autoestima y la motivación, desarrollo de habilidades, en particular de habilidades sociales, huida del aislamiento, etc.) y es motivo de satisfacción.

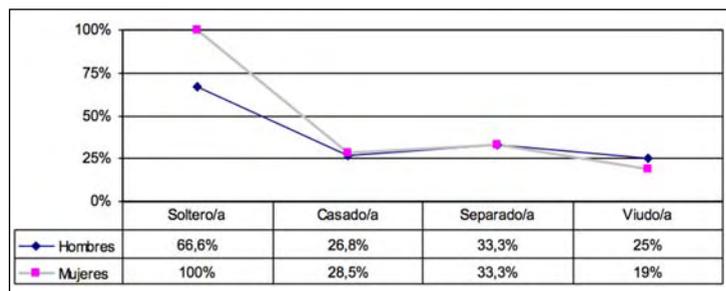


Gráfico 5. Personas mayores que utilizan Internet para comunicarse según estado civil y género.

heimer, 2009) de la Universidad de California, las búsquedas por Internet estimulan y mejoran el funcionamiento cerebral. Esta actividad activa los principales centros del cerebro que controlan las decisiones y la capacidad de razonamiento complejo.

3.2.3. Comunicación

El valor de la comunicación tiene gran importancia en cualquier persona (independiente de la edad), es uno de los pilares fundamentales de la vida humana. Nos comunicamos con otras personas de manera habitual y utilizamos diferentes medios para ello. El 24,9% de las personas mayores usuarias de las TIC indican que las utilizan para comunicarse. A través de la prueba Chi-cuadrado se encuentran evidencias [$\chi^2(9)=18.066$, $p<.05$] para afirmar que el estado

3.2.4. Entretenimiento

Las personas mayores que participan en la investigación también utilizan las TIC para entretenerse (18,7%), esto favorece en los mayores conocer alternativas de ocio, pasarlo bien y autorrealizarse.

Los resultados del análisis Chi-cuadrado (χ^2) indican que tanto la edad, como el género, el estado civil, el nivel de estudios, la forma de convivencia y el lugar de residencia no son variables determinantes en el uso de las TIC como fuente de entretenimiento. Este ámbito aún es un campo sin explorar y con muchas posibilidades de ocio educativo y constructivo para los mayores, al igual que lo es para otros grupos de edad.

Algunos mayores señalan respecto al uso de las TIC: «Pa mí más bien 'ye' un poco de entretenimiento» (H). «Hay cosas que no necesito [...] ¿Pa qué quería yo esto? [...] Ahora pa mi el ordenador ye un hobby...» (H).

Dadas las posibilidades que ofrecen las TIC es difícil no encontrar un momento de disfrute con ellas. A continuación se describen diferentes modos de utilizarlas como fuente de entretenimiento: «Aquí por ejemplo, yo creo que lo que más usamos aparte de mirar 'noticias' [...] son hacer presentaciones de Powerpoint, sobre todo en Navidad, mandamos correos con presentaciones, 'unes' que nos 'les' manden y otros que 'facemos' nosotros [...] luego hacer cosas con fotografía, el que 'tien' nietos sobre todo son los que más se meten en eso, por ejemplo 'ye' una cosa de les que más me gusta, y en lo que más 'tiempu' paso» (H). «Yo hago muchas fotografías [...] hago luego un video [...] es una cosa que me gusta mucho» (H). «Photoshop también es una cosa muy bonita, muy entretenida y muy guapa al mismo tiempo porque se puede hacer muchos trucos con una fotografía que es maravilloso» (H). «Yo tengo un grupo en Hispanoamérica y tengo un contacto continuo [...] sabes cómo piensan en otros sitios [...] yo, para mí es una satisfacción interna muy grande» (H).

Con la exposición de estas ideas se pretende presentar el gran abanico de posibilidades que abren las TIC y el cambio sustancial en los hábitos de ocio de los mayores. Como vemos, no se trata de ocupar el tiempo libre sin más, de «pasar el rato», sino que se busca ampliar las posibilidades de aprendizaje, de satisfacción y de enriquecimiento personal. «Yo por ejemplo soy una persona que no me gusta el bar, 'haylos' que les 'presta' pasar ahí horas y horas y eso 'pa mí no va» (H). «Siempre es más enriquecedor lo que sea con el ordenador que lo que sea con las cartas» (H). « [...] es mucho más sano, más compensativo, más enriquecedor [...]» (H).

Sin duda, el ocio es un factor de calidad de vida y bienestar, siempre que satisfaga las necesidades de las personas, y los mayores atribuyen a las TIC beneficios o propiedades que favorecen que sea un ocio autotélico (Cuenca, 2004: 34-35). El ocio autotélico es una importante experiencia vital, un ámbito de desarrollo humano que parte de una actitud positiva que induce a la acción y descansa en tres pilares esenciales: percepción de elección libre, fin en sí mismo y sensación gratificante.

En uno de los grupos de discusión, una de las personas mayores se plantea esta etapa de la vida (tras la jubilación) como una oportunidad para recuperar el

tiempo, para acometer proyectos que no pudieron ser realizados durante otras etapas e intentar realizar el proyecto vital aplazado. «Yo es que siempre tuve toda la vida mucha inquietud de saber. Porque toda la vida envidié al que sabía [...] fuimos cuatro hermanos y yo fui la única que tuvo inquietud de estudio [...] pero no podía [...] ahora estoy encantada aprendiendo».

Estas citas expuestas constituyen un referencial importante para los profesionales que trabajan con el colectivo de mayores a la hora de diseñar los programas. Las nuevas generaciones de mayores son personas independientes, llenas de vitalidad, con incontables posibilidades que presentan un perfil de necesidades e intereses diferente al que estamos acostumbrados. Buscan en el ocio algo más que una experiencia humana, además quieren que sea valiosa, gratificante y llena de significado. Csikszentmihalyi (2001, cit. Cuenca, 2004: 53) afirma que sólo es posible que una persona desarrolle su potencial humano único si aumenta su complejidad psicológica; algo que, según el autor, es el resultado de dos componentes: la integración y la participación armónica con el medio social y cultural. Las TIC se presentan como una actividad, que a día de hoy, posibilita un ocio con múltiples posibilidades para la creatividad y la iniciativa de las personas mayores.

Como se ha señalado, utilizando las TIC los mayores realizan álbumes de fotos para sus hijos, postales digitales de Navidad para los amigos, vídeos que recogen momentos especiales, etc. Sin duda estas actividades implican a los mayores en su propio proyecto de vida, los llenan de confianza, de satisfacción, de vida. Los efectos de aprender a utilizar las TIC son, sin lugar a duda, muy positivos para los mayores, los cuales las perciben como herramientas que suman, que ofrecen posibilidades que son indispensables para sentirse integrados en la sociedad actual. A este respecto, algunos de los comentarios u opiniones de los mayores son: «Es una actividad muy buena y ayuda bastante a las personas mayores... estoy satisfecha que a mi edad pueda usar la informática, me gusta mucho, me gusta mucho porque estamos con amigos y nos lo pasamos bien».

4. Conclusiones

Los espacios abiertos a la alfabetización digital de las personas mayores se encuentran presentes en nuestra sociedad y los mayores –pocos aún– se acercan a las TIC con la principal intención de aprender sobre ellas –alfabetización digital– y adquirir las competencias básicas necesarias para su manejo y posterior uso relacionado con sus necesidades particulares, que les llevarán a aprender y disfrutar con ellas. En

esta investigación se pone de manifiesto que las personas mayores utilizan las TIC para formarse, que estas generaciones de mayores tienen necesidad y anhelo de aprender y ven este momento de su vida, el adecuado para hacerlo acercándose a las TIC. La finalidad de entretenimiento con las TIC, como ocurre en otras franjas de edad, se ve desplazada por la de acceso a todo tipo de información que les pueda aportar conocimiento, salvo en determinados contextos como son las zonas rurales que, probablemente, debido a la falta de otro tipo de iniciativas de ocio, sí hacen más uso de ellas con esa finalidad.

La preferencia por cursos presenciales con metodologías adecuadas y formadores sensibles a sus necesidades son los preferidos por los usuarios mayores de las TIC, sean hombres o mujeres.

Otro elemento importante a considerar es que su vinculación con Internet no es tan importante, aún no han descubierto todas sus posibilidades a nivel de comunicación e información, o simplemente una vez conocidas, no es objeto de su interés. Es significativo comprobar que las personas que la utilizan lo hacen para comunicarse, especialmente los mayores solteros que ven en el uso de esta vía de comunicación una herramienta que les facilita la relación con los demás, sean familiares o amigos y romper así su soledad. Es también comprensible que sean las personas mayores con estudios secundarios y universitarios quienes presentan porcentajes más altos de uso de este recurso y sin embargo son las mujeres mayores sin estudios las que menos uso hacen de él. De nuevo, es un aspecto a considerar sobre posibles programas sociales, donde el colectivo diana, sean precisamente las mujeres mayores sin estudios y el objetivo que se pretenda, éste orientado al acercamiento y uso de Internet.

Otro aspecto significativo de la investigación es que más de la mitad de los usuarios de las TIC lo hacen desde espacios públicos, normalmente el propio centro social de personas mayores ya que no poseen en sus casas esos recursos para uso personal lo cual puede indicar que si dispusieran de ellos, el uso sería mayor del que hacen actualmente. En este sentido, se podrían plantear pequeñas ayudas económicas a mayores de 65 años para la adquisición de equipos informáticos y acceso a Internet al igual que se ha hecho con los jóvenes. Estas pautas deberían tenerse en cuenta para diseñar programas formativos acordes con

las necesidades de los diversos grupos y por otra parte, las competencias ya adquiridas por los usuarios han de dirigir las metodologías a utilizar de manera que se favorezca y promueva el uso de las herramientas digitales del siglo XXI desde todas las edades.

Referencias

- BELANDO, M. (2000). *Educación y vejez social. Ámbitos y propuestas de intervención*. Barcelona: PPU.
- CASTELLS, M. (1995). *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, estructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza.
- CUENCA, M. (2004). *Pedagogía del ocio: Modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CHARNESS, N., PARKS, D. & SABEL, B. (2001). *Communication, Technology and Aging: Opportunities and Challenges for the Future*. New York: Springer.
- EUROPEAN SENIOR WATCH OBSERVATORY AND INVENTORY (2002): *Older People and Information Society Technology: European Community*. (www.seniorwatch.de) (30-05-2011).
- GIL-JUAREZ, A., VITORES, A., FELIU, J. & VALL-LLOVEN, M. (2011). Brecha digital de género. Una revisión y una propuesta. *Teoría de la Educación*, 12(2), 25-53. (http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/issue/view/581) (14-03-2012).
- HUELVES, F. (2009). Buenas prácticas TIC. La alfabetización digital en mayores. *Teoría de la Educación*, 10(2), 56-77. (http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/issue/view/553) (02-01-2012).
- INSTITUTO DE MAYORES Y SERVICIOS SOCIALES (Ed.) (2008). *La participación social de las personas mayores*. Madrid: IMSERSO.
- JUNCOS, O., PEREIRO, A. & FACAL, D. (2006). Lenguaje y comunicación. In C. TRIADÓ & F. VILLAR (Eds.), *Psicología de la vejez*. Madrid: Alianza.
- LIMÓN, M.R. & CRESPO, J.A. (2001). Los grupos de debate en los mayores. In FUNDACIÓN CAIXA GALICIA (Ed.), *Familia, juventud y nuestros mayores: la actitud preactiva*. A Coruña: Fundación Caixa Galicia.
- MIRANDA DE LARRA, R. (Ed.) (2004). *Los mayores en la sociedad de la información: situación actual y retos de futuro*. Madrid: Fundación AUNA.
- MONTERO, I. (2005). *El interés de las personas mayores por la educación: Qué educación. Estudio de Campo*. Granada: Editorial Universidad de Granada. Tesis doctoral.
- ONU (1995) (Ed.). *IV Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing*. (www.cinu.org.mx/biblioteca/documentos/dh/ConfBeijing-1995.htm) (07-10-2011).
- OMS (Ed.) (2002). *Envejecimiento activo: marco político*. Washington: OMS.
- SMALL, G.W., MOODY, T., SIDDARTH, P. & BOOKHEIMER, S. (2009). Your Brain on Google: Patterns of Cerebral Activation during Internet Searching. *American Journal of Geriatric Psychiatry*, 17(2), 116-126.
- UNIÓN EUROPEA (Ed.) (2010). *Country Profile. Population and Living Conditions*. (<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home>) (20-07-2011).



Si te interesa
la comunicación en
educación...

www.grupocomunicar.com
www.revistacomunicar.com

Publicaciones, investigaciones, materiales didácticos,
guías curriculares, campañas informativas, murales,
actividades de formación, variadas colecciones de textos, talleres...

Un sinfín de recursos y propuestas para integrar de forma crítica y plural
los medios de comunicación en la enseñanza





Comunicar 39

Bitácora

Binnacle

Historias gráficas

Visual Stories

Reseñas

Reviews

HISTORIAS GRÁFICAS

Comunicar, 39, 2012, Revista Científica de Educomunicación; ISSN: 1134-3478; páginas 204-207

HISTORIETAS DE LA COMUNICACIÓN

DEL ZAPPING A LA PARTICIPACIÓN ACTIVA

TEXTOS Y DIBUJOS DE ENRIQUE MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ

VIVIMOS EN LA ERA DE LA RAPIDEZ, DE LA VERTIGINOSIDAD DE LA IRREFLEXIÓN DEL "AQUÍ TE PILLO AQUÍ TE MATO", DEL ZAPPING EN TODOS LOS ÁMBITOS DE LA VIDA, EL ESTUDIO, EL ESPECTÁCULO O LA POLÍTICA



¿A DÓNDE LLEGAMOS?

A UNA INFORMACIÓN RÁPIDA

PARCIAL, SESGADA E INÚTIL

PERO SI LLEVO EN ESTA GUERRA DOS MESES...

DÉJATE DE TANTA TRAGEDIA Y DAME UN TITULAR DE 30 SEGUNDOS



A UNA EDUCACIÓN RÁPIDA

IRREFLEXIVA E INEFICAZ

LA TESIS, ¡PARA AYER!

VALE, VALE, TIRARÉ POR LA CALLE DE ENMEDIO



...Y A UNA FALTA CASI TOTAL DE COMPROMISO SOCIAL

TOMÉ UN CURSO DE LECTURA RÁPIDA Y FUI CAPAZ DE LEERME "GUERRA Y PAZ" EN VEINTE MINUTOS. CREO QUE DECÍA ALGO DE RUSIA

A UNA LECTURA RÁPIDA

SUPERFICIAL' IMPRODUCTIVA Y VACÍA

WOODY ALLEN



NO VER, NO OÍR, NO HABLAR

EL LEMA DE LOS TRES MONOS MÍSTICOS DEL SANTUARIO DE TOSHOGU (1636) SE HACE CARNE EN LA SOCIEDAD



PÁGINA 2



A DÓNDE QUEREMOS IR

1 QUE LOS MEDIOS PROMUEVAN LA PARTICIPACIÓN
 PARTICIPA, DENUNCIA, COMUNICA, CRITICA
 ¡MIRA QUIÉN HABLA!

2 QUE LOS CENTROS EDUCATIVOS UTILICEN LAS REDES SOCIALES

3 QUE LA PARTICIPACIÓN TENGA SU LUGAR EN EL CURRÍCULUM
 FORMAR EN LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

4

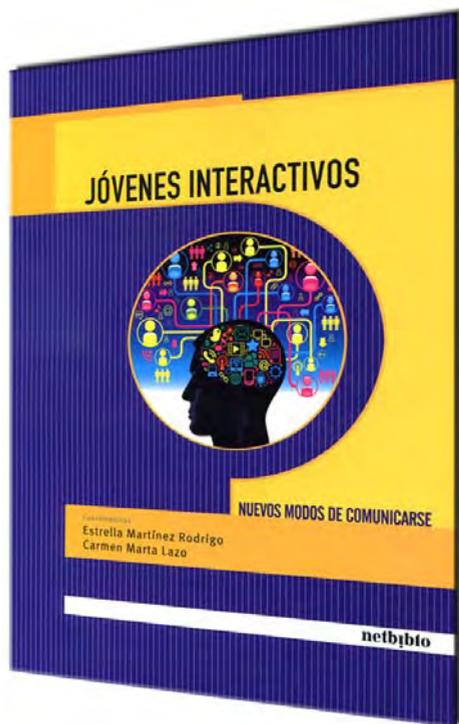
5 LA CIENCIA DEBE BASARSE EN LA PARTICIPACIÓN

6 LAS INSTITUCIONES, TAMBIÉN LAS POLÍTICAS, DEBEN HACERSE PARTICIPATIVAS

FIN

LIBROS

▼ Jacqueline Sánchez-Carrero



Jóvenes interactivos. Nuevos modos de comunicarse; Estrella Martínez y Carmen Marta; La Coruña, Netbiblo, 2011; 173 páginas

ro, jóvenes e interactividad. Aquí Ángeles Llorca explica la importancia del videojuego en la comunicación visual y en qué medida se da esa interactividad o comunicación jóvenes-máquina. La autora también hace referencia al debate que pone en entredicho la cara positiva del videojuego, destacando únicamente los perjuicios derivados de los efectos nocivos. La publicidad y el poder persuasivo de la música y las emociones se agrupan en otro de los epígrafes de este libro, Rosario Segura profundiza en la actitud del espectador ante los mensajes publicitarios ya sean en formato audiovisual o digital, y también en la función de la música en la publicidad. Estrella Martínez y Lourdes Sánchez, por su parte, se centran en un estudio de caso: la comunicación publicitaria de Coca Cola en Tuenti. Resulta interesante conocer la presencia de este producto en las redes sociales, cuál es su público objetivo en este entorno y, sobre todo, cuáles son los formatos que utiliza: la comunicación directa, el *advergame* –o el uso del videojuego con fines publicitarios–, las imágenes, los vídeos, el *entertainment* y los contenidos publicitarios enlazados al perfil de la marca, no dejando de lado un tema delicado como es la presencia de los valores en la publicidad de Coca Cola. Cierran con el estudio de la respuesta de los jóvenes ante este tipo de comunicación. Daniel Aranda y Jordi Sánchez-Navarro intentan desmontar tópicos en su capítulo. Para ello ponen de manifiesto la relación de los jóvenes con las redes sociales y los videojuegos, haciendo referencias a temas como el aislamiento y la adicción que muchos señalan. Las realidades y desafíos de los jóvenes ante las tecnologías de la información y comunicación y la interactividad son descritas en un espacio aparte por Susana Morales, Alejandro Álvarez y María Loyola. Este mosaico de temas digitales finaliza con el capítulo dedicado a Internet como espacio para las relaciones públicas y la acción social entre los jóvenes. Rafael Marfil afirma en una de las conclusiones: «Comprender y expresar son dos aspectos igual de importantes desde el punto de vista de la investigación y acción educativa con los jóvenes. Esa doble visión conforma la esencia de la educación mediática».

Este es uno de los casos en el que el título del libro refleja exactamente su contenido. Se trata de un tema de suma actualidad que va en constante ascenso: la relación de los chicos con los medios de comunicación de su tiempo. Esta obra, coordinada por Estrella Martínez (Universidad de Málaga) y Carmen Marta (Universidad de Zaragoza), indaga en la relación de los jóvenes con los nuevos medios. Para ello cuentan con una serie de colaboradores que escriben sobre temas específicos desde los más distintos enfoques. El primer capítulo de Carmen Marta y José Antonio Gabelas ofrece una mirada sobre los adolescentes en la era digital. Responde principalmente a la pregunta ¿cómo son las representaciones mediáticas de los jóvenes? Desvela la doble cara que presenta el medio acerca de ellos: el lado negativo, usualmente en los espacios informativos, y el positivo, en la publicidad. Seguidamente, Estrella Martínez y Rosario Segura abordan la relación de las emociones en el uso de la tecnología. Explican cómo las emociones y los sentimientos intervienen en este proceso de comunicación en el que incluyen las redes sociales. Marta y Gabelas se encargan de nuevo de otro apartado, el capítulo 3, para escribir acerca de la multialfabetización digital de los jóvenes en Red, destacando la mediación que acontece frente a la «infopolución», que no es otra cosa que la saturación informativa. Hacen referencia a las mediaciones individuales, situacionales, institucionales y tecnológicas. Ana Sedeño es otra de las autoras, y escribe en este caso sobre la autoría colaborativa, videojuegos y educación. Destaca en su capítulo los nuevos agentes en el contexto de la producción de contenidos audiovisuales y cuáles son los videojuegos colaborativos en el área de la educación. Un tema similar pero con proyección se trata en el siguiente epígrafe: Videojuegos del futuro.

LIBROS

Francisco Casado-Mestre ▼

La evolución mediática sufrida desde finales del siglo pasado hasta nuestros días por nuestra sociedad, a través del auge que están teniendo las tecnologías de la comunicación, están dando lugar a transformaciones en nuestras relaciones sociales, laborales y familiares, alcanzando hasta el más pequeño aspecto de nuestras vidas y llegando hasta los lugares más insospechados. El uso de Internet, mediante teléfonos móviles o a través de cualquiera de los múltiples medios digitales cada vez más sofisticados que van apareciendo, nos permiten estar conectados en cualquier momento y en cualquier lugar. Esta exposición constante, junto con otras más dilatadas en el tiempo a otros medios, como pueden ser los mensajes televisivos, hace que no solo vivamos en un mundo real, sino que tengamos que compartir nuestras vivencias reales con un entorno virtual sin límites ni fronteras. El acceso a este conocimiento y a la participación social en esta nueva sociedad mediatizada va creando unas desigualdades entre los ciudadanos que tienen acceso a este entorno y los que no lo tienen. Con el objetivo de medir el grado de alfabetización mediática en nuestra sociedad española surge esta publicación, donde un grupo de expertos investigadores coordinados por los doctores Joan Ferrés i Prats y Josefina Santibáñez Velilla nos presentan los resultados de un proyecto de investigación sobre el grado de competencia mediática en la sociedad española, con objeto de justificar la necesidad de una educación mediática y así descubrir las dimensiones más urgentes sobre las que incidir. El primer objetivo del proyecto fue establecer la definición de competencia mediática, al ser este un término completamente novedoso, y así poder aunar y coordinar el trabajo de investigación de 17 universidades, correspondientes a cada una de las Comunidades Autónomas de España, entre ellas la Universidad de La Rioja. La investigación recoge el estudio sobre un cuestionario presentado a una muestra de seis mil personas de todo el Estado español, concretamente 516 correspondieron a la comunidad riojana. En esta publicación se nos presentan los resultados del proyecto de investigación general, y particularmente los correspondientes a la comunidad riojana, quedando estructurada en cinco bloques más las conclusiones y anexos: en el primer bloque nos introduce con los preliminares en la justificación de la investigación y en demostrarnos la necesidad de la evaluación de la competencia mediática; en el segundo bloque nos presenta el marco teórico en el que se desarrolla el proyecto, abarcando desde los antecedentes hasta el estado actual de los conocimientos científicos sobre el concepto de competencia mediática, así como sus objetivos y contenidos; en tercer lugar nos muestra la propia investigación, describiendo los objetivos, metodología, muestra, sistema de trabajo, el instrumento de análisis: el cuestionario, estudio de fiabilidad, logros previstos, datos identificativos de la muestra, y las dimensiones estética, de lenguaje, de la ideología y de los valores, de la recepción y la audiencia, de la tecnología, y de la producción y programación, terminando este bloque con un análisis de los resultados totales; llegamos al penúltimo bloque donde nos presenta las conclusiones y propuestas de actuación derivadas de esta investigación; y concluye con el quinto bloque de referencias y anexos, donde se reflejan los criterios de puntuación del cuestionario y los grupos de aplicación en la Comunidad de La Rioja, dejando patente en el análisis de los resultados de esta investigación que entre los ciudadanos de la comunidad riojana existen grandes carencias con respecto al grado de competencia en comunicación audiovisual. Como consecuencia de estos resultados y teniendo en cuenta que la educación en medios debe ser una necesidad inaplazable y así es reconocida desde los distintos organismos internacionales, desde esta publicación se aboga por abordar la comunicación como parte de todas las disciplinas incluidas en el currículum académico riojano.



Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía de la Rioja; J. Ferrés y J. Santibáñez; Huelva, Comunicar Ediciones y Universidad La Rioja, 2011; 144 páginas

LIBROS

▼ Pilar Gutiérrez-Arenas



Desarrollar la competencia digital. Educación mediática a lo largo de toda la vida; J. Cabero, V. Marín y M.C. Llorente; Sevilla, Eduforma, 2012; 124 páginas

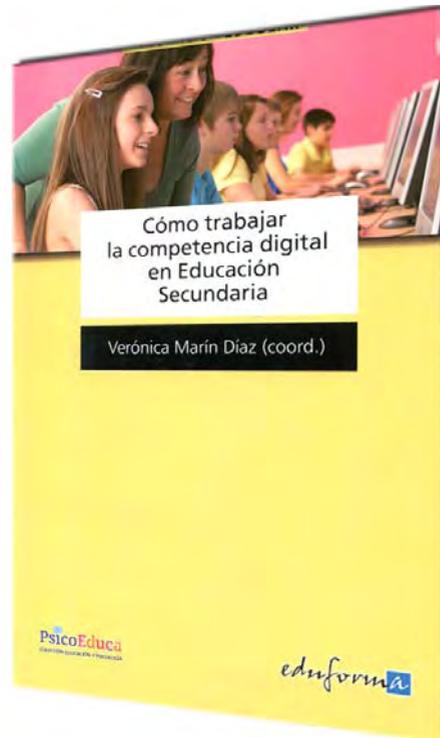
El libro que se presenta trata de dar respuesta a una de las nuevas necesidades surgidas del rápido avance de nuestra sociedad de la información y el conocimiento, la alfabetización mediática. La información contenida en el mismo se estructura en cuatro capítulos. El primero aporta un marco de referencia que nos sitúa en el momento actual con respecto a este tema además de aclarar los conceptos básicos que serán tratados a lo largo del libro. En el segundo de los capítulos se presenta una serie de experiencias educativas formales sobre cómo la tecnología debe ser incluida como una parte fundamental del currículum. Así surgen los estándares tecnológicos, que son la base para la adquisición de competencias de los alumnos en TIC en niveles de Primaria y Secundaria: Proyecto NETS (National Educational Technology Standards) en Estados Unidos; Certificado Oficial en Informática e Internet (B2i) en Francia para la educación básica; el Currículum Nacional para Inglaterra donde los estándares quedan contemplados a través del propio currículum; Departamento de Educación de Flandes en Bélgica a través del cual se determinan las competencias de dicha temática con los alumnos de Primaria; el Currículum INSA (Instituto de Nuestra Señora de la Asunción) de Informática en Colombia; la Competencia básica TIC, documento de la comunidad Catalana; proyecto «IT Txartela» del Gobierno Vasco incluido dentro del «Plan Euskadi en la Sociedad de la Información-2010: Agenda Digital de Euskadi» que permite certificar las competencias básicas digitales; y por último, REBIUM: Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado (del Consejo de Rectores de las Universidades Españolas). Igualmente, se presentan experiencias de acciones formativas para la alfabetización mediática en contextos no formales e informales de educación que

van desde la creación de sitios específicos para que la ciudadanía acceda hasta simples repositorios de objetos de aprendizaje: Community Media Network de Irlanda donde se promueve el desarrollo y capacitación de colectivos utilizando el vídeo, radio, fotografía, edición e Internet a través de comunidades virtuales; experiencia de TV3, televisión pública catalana que a través de la Red realiza una propuesta de formación de la ciudadanía en el medio televisivo; Andalucía Compromiso Digital que pretende desarrollar un plan de voluntariado para acercar las TIC a la sociedad andaluza a través de diferentes actividades en diferentes niveles; Film-X, del Instituto Cinematográfico Danés que ofrece la oportunidad de experimentar la producción de películas y de aprender a comunicar a través del cine; la BBC, que ofrece un repositorio de información donde la ciudadanía puede adquirir diferentes niveles de competencia para el desarrollo de la alfabetización mediática; Internet abc, propuesta alemana para que los niños se familiaricen con Internet y con la creación y producción de contenidos en línea; programa «Media», desarrollado por la Unión Europea y creado para potenciar la alfabetización mediática; los telecentros en España, es decir, centros de acceso a Internet con el objetivo de acercar la sociedad de la información a la ciudadanía rural; Eurolat, modelo de competencias digitales donde se detallan los comportamientos y actitudes necesarios para dar respuesta a los retos de la sociedad digital. En el tercer capítulo se presentan las dimensiones que determinan la competencia mediática, intrínsecas a la alfabetización digital y en el último capítulo un conjunto de acciones concretas que pueden servir de ejemplo para todo aquel que quiera llevar a cabo un plan de formación en alfabetización mediática. En definitiva, se trata de un manual útil para profundizar en el concepto de alfabetización mediática y conocer las diferentes actuaciones educativas, tanto formales como no formales y a nivel nacional e internacional, que se están llevando a cabo al respecto. Pero, además ofrece valiosos ejemplos para superar o prevenir la brecha digital.

LIBROS

Juan Manuel Muñoz-González ▼

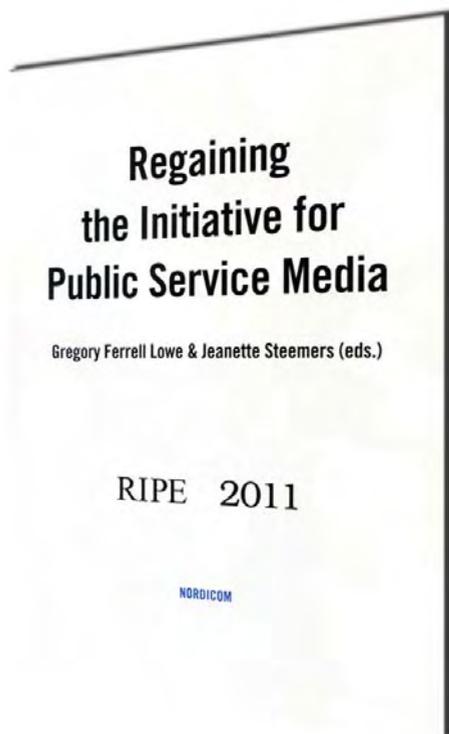
La presente obra se puede concebir como un completo manual que permite aprovechar todas las potencialidades de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para el diseño, desarrollo y aplicación de metodologías innovadoras dentro del aula en la enseñanza secundaria. La publicación, que cuenta con un total de 238 páginas, está dividida por tres grandes capítulos donde, en los dos primeros, se aborda el desarrollo de las competencias básicas y digital, desde un punto de vista general, para dar paso al último, donde se concretizan propuestas de acción en el aula. La sociedad actual, caracterizada por cambios, cada vez más vertiginosos, en el ámbito de la información y la comunicación, demanda el desarrollo de competencias en nuestras jóvenes generaciones que permitan una buena gestión de la información así como un uso adecuado de los distintos recursos digitales para contribuir al desarrollo de una sociedad más colaborativa y transformadora. En este sentido, la mejor manera de desarrollar dichas competencias es a través del aprendizaje de distintos recursos digitales que permitan trabajar las diversas áreas curriculares. Nos situamos, pues, en el capítulo 3 de la obra, que, en su primer subapartado, comienza con la utilización de las wikis en el área de matemáticas. Estas son concebidas como un recurso que permite la elaboración de páginas con contenido, cuya peculiaridad es que posibilita el trabajo en grupo consultando, editando, ampliando y revisando la información para poder, posteriormente, evaluar las aportaciones de cada componente. Por lo tanto, dicho recurso sirve como vía de gestión de la información para la resolución de problemas y actividades matemáticas. En el segundo, se aborda el trabajo en el área de Ciencias de la Naturaleza a través de los mapas conceptuales como estrategia de aprendizaje. Estos constituyen una poderosa técnica de tratamiento de la información a través de conceptos, palabras enlace y proposiciones para su posterior conversión en conocimiento. Dentro de la misma área, pero en el ámbito de la Física y de la Química, se afronta, en el subapartado 3, la utilización de las webquest como un recurso que permite la resolución de problemas a través de la búsqueda acotada de información, el análisis de la misma y la utilización de unos determinados recursos. Por otra parte, el cuarto subapartado se basa en el trabajo dentro del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a través del uso de blogs. Estos recursos permiten la inserción de determinados contenidos y enlaces sobre una temática determinada y su actualización a través de los aportes de distintos usuarios. Situándonos ya en el subapartado 5, se aborda el trabajo en el área de Lengua y Literatura a través de los murales multimedia, definidos como una nueva forma de representar la información donde se posibilita la inserción de contenido textual y audiovisual. El área de Lengua Extranjera encuentra su espacio en esta obra en el subapartado 6, a través del uso de los eduvlogs que consisten en galerías de videoclips ordenados cronológicamente o en base a una temática determinada. En el subapartado 8 y 9, nos encontramos con el área de Educación Plástica y Visual a través del uso de Picasa y Comicssketch para el tratamiento de la imagen y la creación de comics y sketches, así como el de la música a través de los podcast. El vídeo digital también tiene su espacio en el décimo, a través de la elaboración de vídeo-tutoriales, vídeo-glosarios, vídeo-encuestas, etc. Por último, nos encontramos con el área de Latín, donde se aborda su trabajo a través de distintas actividades procedentes de distintos websites. En definitiva, esta obra constituye un recurso fundamental para cualquier profesional que lleve a cabo su labor dentro de la Educación Secundaria y que pretenda aplicar metodologías innovadoras a través del uso de las TIC.



Cómo trabajar la competencia digital en Educación Secundaria;
Verónica Marín (Coord.); Sevilla, Editorial MAD, 2011; 234 páginas

LIBROS

▼ Margarita García Candeira



Regaining the Initiative for Public Service Media; Gregory Ferrell Lowe & Jeanette Steemers (eds.); Göttenborg (Suecia), Nordicom, 2012; 257 páginas

El libro recoge las ponencias presentadas en la quinta conferencia organizada por el RIPE bajo el título de «Public Service Media After the Recession», y celebrada en 2010 en la Universidad de Westminster con el objetivo de proponer y debatir argumentos para devolver la capacidad de iniciativa y el sentido a los sistemas de transmisión públicos (PSB), en un contexto en el que se encuentran cada vez más amenazados. En el prefacio, los editores explican cómo el impacto de la crisis y de las políticas de austeridad es tan solo el último aldabonazo en una escalada de creciente cuestionamiento por parte de gestores económicos y comerciales, y confían en que un análisis de la fortuna de estos medios en países emergentes pueda iluminar vías de acción futuras para Europa occidental. El libro se divide en cuatro partes: en la primera se repasan distintos modelos de gestión en esta segunda zona, considerada la cuna de los medios de titularidad pública. Robert G. Picard expone la necesidad de que éstos encuentren nuevas funciones para seguir respondiendo a necesidades sociales, puesto que solo así podrán solucionar su crisis de legitimidad. Lars Nord examina el debate surgido alrededor del sistema público de medios en los países escandinavos en la década de 2000-2010 y contrasta las distintas respuestas dadas por Noruega, Dinamarca y Finlandia. Peter Goodwin recorre la historia reciente de la BBC, ente de referencia mundial en este campo, y aboga por una defensa de esta corporación en términos ideológicos. La segunda sección expone diversas actitudes mostradas ante las presiones del entorno actual. Karen Donders y Caroline Pauwels analizan las ventajas e inconvenientes del empleo de encuestas previas a la emisión de determinados programas, David A. Levy compara la capacidad de

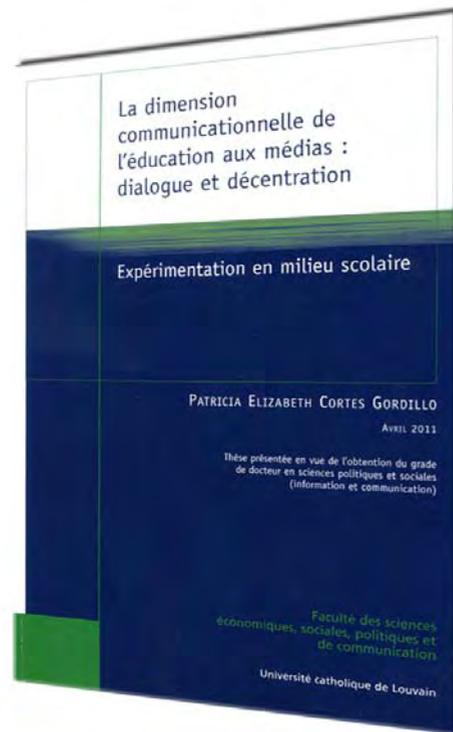
iniciativa de la BBC y de France Télévisions (FTV) y, finalmente, Peter Lunt, Sonia Livingstone y Benedetta Brevini narran el severo escrutinio de la BBC por parte de la Oficina de Comunicación Británica, cuyos informes delimitaban vías de actuación gubernamentales en relación con su plataforma pública. La tercera parte presta atención a países emergentes que carecen de una tradición de sector público en el área de la comunicación. Sally Broughton Micova escoge los ejemplos de Macedonia y Eslovenia para ilustrar el tránsito vertiginoso de un modelo socialista a la libre competencia, las implicaciones de la tasa por licencia y de las tarifas publicitarias. Sopesa la posibilidad de que los medios públicos limiten su acción a cuestiones de cultura y cooperación para escapar a las presiones políticas y comerciales. Yik Chan Chin y Matthew D. Johnson ahondan en la complejidad del proyecto chino, iniciado en 2006, de establecer un sistema de medios públicos en un régimen político autoritario. Julio Juárez-Gamiz y Gregory Ferrell Lowe exploran las posibilidades abiertas por los nuevos soportes digitales en México, donde los medios han seguido siempre una gestión neoliberal. Naomi Sakr, finalmente, muestra cómo las revueltas árabes han inspirado un debate acerca del interés social como base del funcionamiento de los medios públicos, pero alerta de la necesidad de un cambio fundamental en las estructuras políticas. La última sección, bastante más breve, examina cuestiones prácticas: Steven Barnett responde a los argumentos clásicos opuestos a los medios públicos y defiende el desiderátum de imparcialidad encarnado por la BBC. James Bennett y Paul Kerr analizan la función de la producción independiente en el sistema público británico y Piet Bakker discute la participación en las web públicas. En definitiva, estamos ante un libro sólido que proporciona propuestas muy útiles para afrontar la encrucijada en la que se hallan los sistemas de comunicación estatales y, en general, la idea de interés social y público. Combina la reflexión sobre cuestiones cruciales como la legitimidad de lo público con estudios empíricos de casos concretos para abordar un debate en el que se juega no solo un modelo de gestión de las plataformas, sino un modelo de sociedad y bienestar.

LIBROS

Rosario Medina-Salguero ▼

La obra que se presenta es una tesis doctoral defendida recientemente en la Universidad Católica de Louvain que ha proporcionado la obtención del grado de Doctora en Ciencias Políticas y Sociales a su autora y la cual consta de más de doscientas páginas. Este trabajo es un estudio teórico-práctico que aporta una clarificación de los fundamentos teóricos de la educación para los medios y del desarrollo de las prácticas que la rodean. La problemática que se aborda en el plano teórico se dilucida a través del análisis del pensamiento crítico, base de una experimentación que está apoyada sobre la dimensión comunicativa, donde el uso y el no uso del diálogo ayudan a comprender el proceso del pensamiento crítico. Para el estudio se han seleccionado veinte clases en seis colegios del municipio de La Paz en Bolivia, que han permitido obtener los resultados a la pregunta de partida del presente trabajo: ¿cómo la práctica del diálogo de los profesores puede influenciar en la de los alumnos dentro de la perspectiva de reforzar el pensamiento crítico en relación a una experiencia de educación para los medios? Con esta contribución científica, su autora, ha pretendido no solamente responder a cuestiones teóricas de las ciencias sociales sino también presentar propuestas para los enseñantes que se interesan en que las nuevas generaciones dialoguen eficazmente. La estructura general del trabajo está dividida en dos partes. La primera parte expone, en cuatro capítulos, los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación. Los tres primeros capítulos relatan la educación para los medios, la comunicación, el diálogo y la descentración. En el final del tercer capítulo, se presenta un modelo de análisis que permite operar con el marco teórico. En el cuarto, se desarrolla la aproximación metodológica de orden experimental. La segunda parte, relativa a los resultados de la experimentación, se subdivide en tres

capítulos. El quinto capítulo se refiere el pre-test efectuado a fin de estimar el nivel de homogeneidad entre el grupo experimental y el de control, tanto de los docentes como de los alumnos. En el sexto, a partir de la aplicación de un test en los grupos experimentales y de control, se obtienen resultados cualitativos y cuantitativos de la manipulación de la variable independiente diálogo-docentes. El capítulo séptimo permite probar las hipótesis experimentales sobre la base de los resultados cuantitativos y cualitativos de las variables dependientes diálogo-alumnos y descentración-alumnos. Y, por último, las conclusiones en las que se presentan los datos que dan respuesta a las preguntas de partida. De este modo, el libro nos permite reflexionar sobre la educación en la sociedad actual, de una educación para los medios y las TIC que a pesar de los esfuerzos realizados continúa estando ausente en las aulas. Al mismo tiempo, se ponen de relieve elementos que permiten realizar una reflexión pedagógica-comunicacional. Por tanto, como bien resalta Patricia Cortés, la educación para los medios es una oportunidad de renovación pedagógica-comunicacional y una puerta abierta para contribuir al proyecto global de la educación, sobre todo, en los países en vías de desarrollo. En estos momentos nadie duda de la importancia de los medios de comunicación por lo que surge la necesidad de una educación para los medios con fundamentos teóricos propios y, es más, aparece como una prioridad imperativa para los diferentes países y con esta investigación se pone de manifiesto.



La dimension communicationnelle de l'éducation aux médias: dialogue et décentration; Patricia Elizabeth Cortés; Lovaina (Belgica), Universidad Católica de Louvain, 2011; 271 páginas

portal RERCE

www.rerce.es

RERCE
Red de Revistas Científicas de Educación

Red Española de Revistas Científicas de Educación

«COMUNICAR»

«CULTURA & EDUCACIÓN»

«EDUCACIÓN XXI»

«ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN»

«REVISTA DE EDUCACIÓN»

«REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA»

«TEORÍA DE LA EDUCACIÓN»

«ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS»

PIXEL
BIT

www.sav.us.es/pixelbit

Revista de Medios y Educación



Universidad de Sevilla

Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías

pixelbit@sav.us.es

Avda. Porvenir, 27. 41013 Sevilla

Tfno.: 95 4629131 • Fax 95 4622467

LIBROS

M^a Purificación Subirés-Mancera ▼

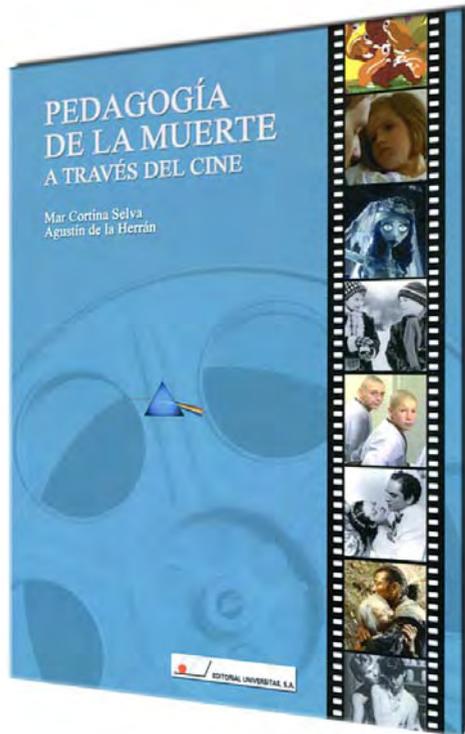
Afrontar el interesante y apasionante reto de hacer un análisis sobre la relación entre la cultura y los medios de comunicación en nuestra sociedad actual, desde sus múltiples vertientes (prensa, radio, televisión, Internet, cine y publicidad), constituye el principal objetivo de esta obra. Coordinada por los profesores Marcial García, Mabel López y María Jesús Ruiz, de la Universidad de Málaga y prologada por el profesor Juan Antonio García Galindo, Decano de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de dicha Universidad, cuenta con la participación de investigadores de distintas áreas dentro del ámbito de la comunicación y la cultura, que, desde un punto de vista crítico y actual, aportan su propia visión sobre la relación existente entre ambas. En la obra colabora además el dibujante Alexis Saló, que muy oportunamente ilustra el inicio de cada uno de los distintos bloques en los que se organiza la obra, con alguna de sus hilarantes viñetas. El libro se halla estructurado en seis bloques: Internet, publicidad, televisión, cine, radio y prensa, cada uno de los cuales incluye textos de diversos autores. Y concluye con el «Manifiesto en forma de heptálogo: el sitio de la cultura en los medios de comunicación», redactado por los coordinadores de la obra -que también se reproduce en la contraportada- y que pretende servir como espacio de reflexión en torno a la relación dual que se establece entre la cultura y los medios de comunicación, mostrando las luces y las sombras, la cara y la cruz de ese vínculo: «contracultura» frente a «mercantilización de la cultura», «participación social» frente a «pasividad», y medios comprometidos, que forman, informan y hacen posible una «comunicación real», frente a medios que hacen que los ciudadanos se sientan desatendidos, manipulados o desinformados. A la vez, este manifiesto se convierte en canal de reivindicación acerca del papel que los profesionales e investigadores del campo de la comunicación deben tener, de su compromiso por conseguir una sociedad más justa. Si nos detenemos en cada uno de los apartados que componen la obra, podemos apreciar la variedad de temas que en ella se abordan. En el bloque sobre Internet, por ejemplo, se hace un repaso a cuestiones como el cine o la publicidad en Internet, los derechos de explotación de las obras o la liberación del código fuente. En el de publicidad se abordan temas como la relación entre publicidad, consumo y placer, la presencia (o ausencia) de las mujeres en los departamentos creativos, la comunicación y gestión de valores por parte de las marcas, la publicidad social o la personalización y la conversión del usuario en protagonista del mensaje publicitario. En la sección que versa acerca de la televisión se repasan aspectos como la participación ciudadana y la cultura en dicho medio, la televisión autonómica andaluza y la difusión de la cultura, la producción de contenidos audiovisuales culturales en el ámbito aragonés a través del estudio de Aragón Televisión, o el videoclip musical en España. En el caso del cine se analiza la expansión internacional de Hollywood, lo que ha supuesto la revolución digital para la industria cinematográfica, el proceso de involución del «star system» o los lazos entre cine español y argentino. Respecto al medio radiofónico, se trata la decadencia de los programas culturales, la relación entre la radio y la cultura, su papel como medio para la participación y el cambio social o su protagonismo en la integración multicultural alemana. En el bloque destinado a prensa se estudian la presencia de la cultura en ella, el tratamiento informativo sobre el caso de Federico García Lorca y la fosa de Alfacar, las publicaciones para latinoamericanos en España o la investigación sobre cómic en la prensa popular. En resumen, la gran cantidad de temas que aborda convierte a esta obra en un interesante y ameno medio para conocer las vinculaciones entre cultura y medios, lo que hace muy recomendable su lectura, no sólo para estudiosos de la comunicación, sino para cualquier persona interesada en estas cuestiones.



Medios de comunicación y cultura: ¿Cultura a medias?; Marcial García, Mabel López y María Jesús Ruiz (Coord.); Barcelona, Los Libros de la Frontera, 2011; 286 páginas

LIBROS

▼ Pablo Rodríguez Herrero



Pedagogía de la muerte a través del cine; Mar Cortina y Agustín de la Herrán. Madrid, Universitas, 2011; 256 páginas

autores proponen una inclusión de la muerte en la educación en todos los niveles educativos a través del cine, principalmente mediante la acción tutorial pero sin descartar sus posibilidades didácticas en las distintas áreas curriculares. Entre sus contenidos incluye una apertura de Jaume M. Bonafé, una fundamentación de la pedagogía de la muerte, el análisis y las correspondientes guías didácticas de un amplio bagaje de películas que pueden formar parte de la didáctica de la muerte, un estudio del director de cine Kiarostami, realizado por Francesc J. Hernández, y un epílogo magistral de José Luis Villena. El amplio análisis de principios, contenidos, objetivos o planteamientos didácticos expuestos en la obra permite al lector introducirse en la pedagogía de la muerte y plantearse preguntas que pueden contribuir a la mejora de su práctica docente. Puede ser, por consiguiente, un valioso recurso para la formación inicial y permanente del profesorado, en tanto en cuanto aborda la didáctica desde una perspectiva humanista, compleja y evolucionista de la educación. Este enfoque es coherente con la inclusión curricular de la muerte en la educación, que pasa por la concienciación social y política pero también y necesariamente por una formación profunda de cada educador. Esta nueva publicación de Cortina y Herrán se dirige a profesionales de la educación con inquietudes por contribuir desde su disciplina a la mejora humana y social. Entre ellos, maestros de Educación Infantil y Primaria, profesores de Educación Secundaria, orientadores educativos o profesores de Universidad. Pero, por su agradable lectura y por los temas que en la obra se tratan, podría formar parte de la biblioteca de cualquier persona receptiva a su formación personal.

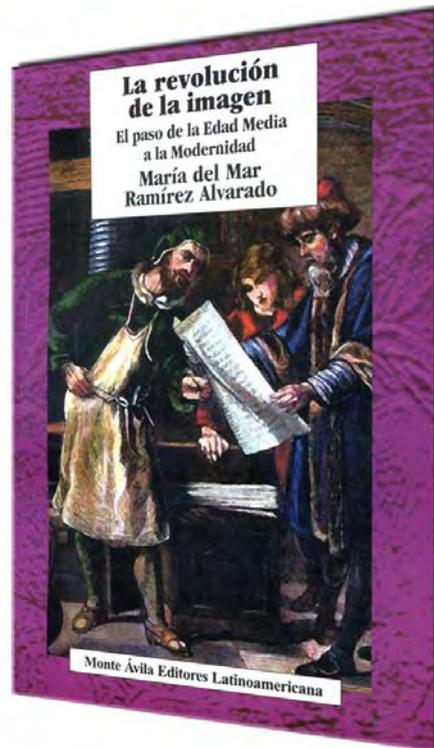
La historia del pensamiento ha estado colmada de reflexiones acerca de la muerte, desde que el hombre tuvo conciencia de sí y por consiguiente de su mortalidad; pero, por extraño que parezca, nunca, hasta el siglo XX, se había asociado a la enseñanza. Sí se habían puesto los cimientos mediante la evolución en la conceptualización de la pedagogía, como ciencia que debía tratar no solo la educación del niño sino también y más relevante, su preparación para la vida. Para algunos la relación de la muerte con la pedagogía pudiera resultar un tanto dudosa, confusa o incomprensible. Simularía, en el ámbito culinario, la reacción psíquica de aquel que, terco por su poca profundidad de miras, se excluye de probar nuevas mezclas de sabores. Pero quien entiende que educar consiste en acompañar el natural desarrollo del hombre teniendo en consideración sus características esenciales, intuye la inseparable relación de la pedagogía con la muerte. Los autores de este libro son auténticos pioneros en la pedagogía de la muerte, tanto por las aportaciones a su fundamentación socioeducativa como a su didáctica. El libro que ahora presentan tiene un gran rigor científico avalado por años de investigación teórica y práctica. Su elaboración viene precedida de la reconocida obra «La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria» (Universitas, 2008), mención de honor en el Premio «Aula» al mejor libro de educación de 2006, otorgado por el Ministerio de Educación y Caja Madrid. En este nuevo trabajo presentan el cine como recurso didáctico de pedagogía de la muerte. El cine es un arte cuyo lenguaje puede tener un alto impacto en personas de todas las edades y, por tanto, en su educación. Este libro refleja las posibilidades didácticas del cine en temas radicales o perennes como la muerte. Los

LIBROS

Jacqueline Sánchez-Carrero ▼

El libro de Ramírez Alvarado combina en su justa medida dos aspectos que cobran importancia en la actualidad: la imprenta y la imagen. Estos contenidos aparecen expandidos en el entorno de la historia de la comunicación. En una era en la cual la digitalización de la imagen crece de manera exponencial es conveniente recordar el principio: ¿cómo era el panorama de las representaciones gráficas antes de la invención de la imprenta? Con este tema la autora da inicio al primero de los capítulos en el cual describe los orígenes del grabado y en qué medida intervenía la técnica en la producción de la imagen. Resulta interesante la lectura que nos lleva a la época de la escritura cuneiforme, el uso de la arcilla, del rollo de papiro, los diferentes soportes que sirvieron de base a la letra, hasta llegar a las técnicas del grabado xilográfico. La siguiente sección está dedicada a la imagen impresa. Nace la imprenta y con ella una serie de técnicas y materiales que posibilitaron la reproducción de textos y, naturalmente, de imágenes. Detalla así cuáles fueron los principios de la impresión tipográfica y de qué modo entra la imprenta en Europa, y específicamente en España, descubriendo datos curiosos: «quien fuera uno de los mayores expertos en la materia, Francisco Vindel, desarrolló la tesis de que la imprenta se reinventó en Sevilla cuando llegaron las primeras noticias de la creación de Gutenberg y a través del uso de tipos xilográficos» (p. 55). A continuación, se detiene en el término «incunable» y las características de los libros así definidos. La autora estudia igualmente los usos populares de las representaciones gráficas tales como la estampa y los grabados en metal y «aguafuertes». Existe en esta primera parte aspectos de indudable importancia histórica tales como la función de la imprenta en el período de la Reforma luterana y de la Contrarreforma y la apertura de la imprenta en el continente americano.

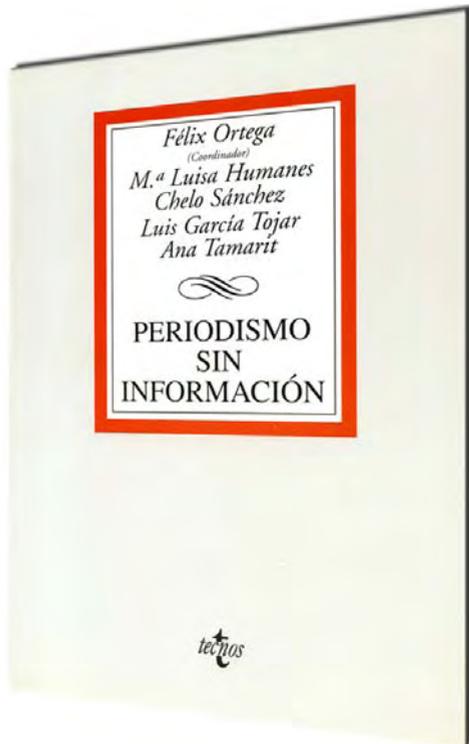
La segunda parte del libro está centrada en los fundamentos de la representación icónica en la Europa de la Modernidad. Es entonces cuando hace un recorrido que comienza en el Renacimiento, época en la que el cuadro se transformó en «una ventana abierta al mundo», tal como señalaba León Battista Alberti. A la evolución de los modelos de representación dedica Ramírez Alvarado el siguiente apartado, en concreto, a la experiencia figurativa del Quattrocento. Aquí describe con pulcritud, y a la par, con un lenguaje cercano, el trabajo de distintos artistas desde la era prerrenacentista como Cennino Cennini (1370-1440). Continúa con Filippo Brunelleschi (1377-1466), León Battista Alberti (1404-1472), Lorenzo Ghiberti (1378-1475), Cristoforo Landino (1425-1498) y Baldassarre Castiglione (1478-1529). Ellos constituyeron piezas clave en la representación pictórica y su vinculación con el humanismo. Presenta otro conjunto de aportaciones artísticas que van desde Antonio Averlino il Filatere (1400-1496) hasta Leonardo da Vinci (1452-1519). La visión de la representación icónica de diversos artistas es mostrada a través de sus historias de vida. Es la parte dedicada al orden visual del Cinquecento. De aquellos tiempos la autora pone el énfasis en las reflexiones de Alberto Durero, el «paragone» de las artes - como era llamada la pugna por ser la primera de las artes visuales-, y los diálogos sobre la pintura de Paolo Pino. Finaliza este segmento con los manuales iconográficos, dedicando algunas líneas a los emblemas y las alegorías sobre conceptos morales y otras ideas abstractas. El libro culmina con unas reflexiones teóricas acerca de la representación icónica en el caso de España, y un glosario de términos básicos, fundamentales en esta temática. Queda patente el profuso trabajo de investigación que da origen al título del libro: «La revolución de la imagen». María del Mar Ramírez Alvarado cuenta con muchas otras publicaciones dedicadas, en gran parte, a la representación de la imagen asociada a múltiples aspectos de la historia y de la sociedad actual.



La revolución de la imagen. El paso de la Edad Media a la Modernidad; M^a Mar Ramírez; Caracas, Monte Ávila; 2010; 282 páginas

LIBROS

▼ Eva Herrero-Curiel



Periodismo sin información; F. Ortega, M.L. Humanes, C. Sánchez, L. García y A. Tamarit; Madrid, Editorial Tecnos, 2006; 162 páginas

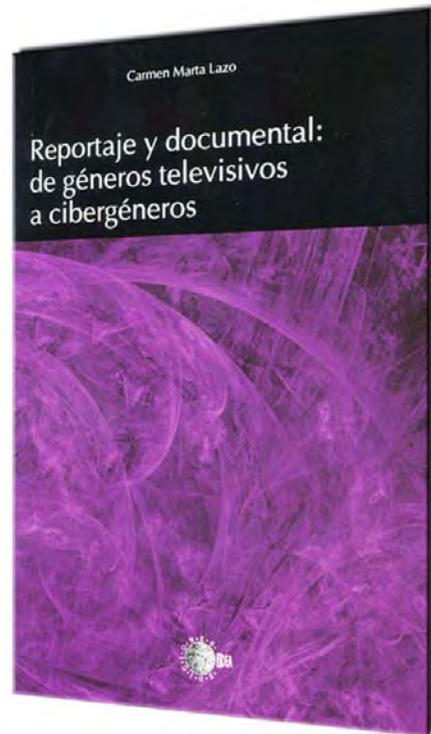
En plena vorágine informativa, donde los medios viven una de sus peores crisis de identidad, se hacen necesarios en el contexto educativo manuales de referencia que hagan una exhaustiva radiografía del tipo de periodismo que se está haciendo en este momento en España y que hagan un íntegro retrato de cuál es el verdadero estado en el que se encuentran nuestros medios sin caer en eufemismos ni tópicos idealistas sobre qué es la profesión. De esta manera, se podrán encontrar soluciones para evitar que los futuros profesionales de la información cometan los mismos errores y por otro lado, servirá de guía para que los ciudadanos sepan consumir determinadas informaciones de un modo más reflexivo y responsable. Leer el libro «Periodismo sin información», publicado en 2006, se convierte en un ejercicio crítico para comprender y analizar los mensajes que medios y periodistas están transmitiendo a la sociedad bajo el paraguas de una supuesta «libertad de expresión» que en numerosas ocasiones choca con el derecho de los ciudadanos a estar «realmente» informados. El libro hace un completo recorrido por los diferentes estadios que atraviesa un modelo informativo que se está imponiendo hoy en día y que los autores han denominado «El modelo de la no información». Este modelo se define en el libro como un periodismo que no tiene en cuenta la historia (presente sin historia) ni los antecedentes (no necesita atender a los factores que desencadenan un hecho) y en el que opinión e ideología imperan por encima de la información. El libro reconstruye la génesis de esta forma de hacer periodismo a partir de la trayectoria histórica y social que en España han seguido los medios de comunicación, caracterizada por el encadenamiento de ciclos históricos que han dificultado la consolidación y estabilidad de estructuras perio-

dísticas. En este punto, el libro refleja la diferencia de modelos mediáticos en España y en otros países. Para concluir que a partir de la transición democrática imperan dos modos de hacer periodismo: el de la «no información», heredado del franquismo, y el «pluralista-polarizado» que sigue la lógica del mercado y de los medios comerciales. En ambos se confunde el pluralismo informativo con el barullo periodístico. Una de las tesis que sostiene la obra es que la proliferación de empresas de comunicación no garantiza que estemos ante una mayor pluralidad informativa, ya que para hablar de pluralismo informativo se tiene que generar información y esta es una de las deficiencias del actual panorama mediático en el que no se describe el acontecimiento, más bien se interpreta de una manera interesada y partidista cayendo, a veces, en la mera anécdota simplificadora. Otra de las claves que se plantean en el libro es el uso de fuentes en los trabajos periodísticos que imperan bajo este modelo de la «no información» y que la mayoría de las veces brillan por su ausencia. Además, otros síntomas de este periodismo son la dependencia que se ha generado a las agencias de noticias internacionales (algo de lo que ya hablaba Kapuscinski), la fragmentación de temas, el escaso seguimiento de los mismos y la espectacularización de la información. «El día que los periodistas se dediquen más a informar en lugar de a opinar y a contaminar con sus ideas, estaremos los ciudadanos mejor informados», esta afirmación hecha por un oyente es probablemente la frase más contundente del libro y muestra una realidad que impera hoy en nuestros días. El libro nos debería hacer reflexionar a periodistas y educadores sobre el tipo de periodismo que queremos para construir una sociedad verdaderamente formada e informada.

LIBROS

Juan Bautista Romero-Carmona ▼

Tanto la tipología implantada en el periodismo impreso como la establecida en el audiovisual vuelven a revisarse con la introducción de Internet como gran plataforma de expresión contenedora de mensajes multimedia. En los últimos años, se habla de «géneros ciberperiodísticos», en los que algunas variables como el hipertexto, el multimedia y la interactividad han influido en el modo de producir los géneros tradicionales y en la hibridación de muchos de ellos y de la finalidad para la que son creados. Por ejemplo, el infoshow o la mezcla de información con espectáculo, con el doble fin de informar y entretener, es uno de los géneros televisivos que saltan a Internet, o «el consultorio», que adquiere su máxima expresión en los foros de la Red. El soporte digital permite hablar no de un medio concreto, sino de multimedia, como integrador de los demás medios conocidos (prensa, radio y televisión). La información del ciberperiodismo combina las características de la prensa escrita (texto, imagen fija, infografías...), de la radio (sonido grabado y en directo, música, efectos, silencio) y de la televisión (gráficos en movimiento e imágenes). El usuario demanda una información cada vez más profunda y actualizada. La hipertextualidad rompe las estructuras narrativas lineales de los mensajes en los medios tradicionales, con la posibilidad de entrar en los hipervínculos que existen a lo largo del texto, pudiendo acceder a descriptores y conectores que llevan a otras páginas y a otros textos o noticias. Se añade una tercera dimensión, permitiendo profundizar en las informaciones mediante links de todo tipo e, incluso, enlazando la información con sus propias fuentes para que el usuario pueda comprobar el origen de la información. A pesar de los cambios que se están produciendo en las tipologías de los géneros, fruto de la hibridación entre



Reportaje y documental: de géneros televisivos a cibergéneros;
Carmen Marta; Tenerife, Ediciones Idea, 2012; 148 páginas

ellos, podemos considerar, como señalan Casajús y Núñez Ladevéze (1989: 88), que «el estudio de los modelos de géneros del pasado es el mejor instrumento para progresar en la experimentación renovadora de los textos». Por ello, a lo largo de la obra que se presenta se trata de asentar las bases que permitieron estructurar los géneros como modelos de referencia y como mecanismo configurador que facilita el aprendizaje, es decir, se constata una serie de clasificaciones que sirven como instrumento pedagógico para los periodistas. De este modo, se puede afirmar que todo profesional de la información debe conocer los rasgos diferenciadores de cada género, con el objetivo de llegar a dominar las técnicas para su concreta elaboración. Y, si se saben ejecutar los géneros partiendo de los parámetros clásicos, se llegarán a confeccionar los nuevos géneros, bien híbridos o bien innovadores. En esta obra se parte de lo general, es decir del concepto de género, del nacimiento de los géneros periodísticos, objetivos de los mismos, de la correlación con otros géneros integrados en otras disciplinas, de las tipologías de géneros en prensa, de la singularidad y diferencias con los géneros informativos audiovisuales; hasta llegar a lo particular, lo relativo a los géneros reportaje y documental, en sus versiones televisiva y ciberespacial, todo ello desarrollado a lo largo de cinco capítulos de una lectura muy agradable y de fácil comprensión. La obra sigue una lógica rigurosa de progresión expositiva del conocimiento. Va paso a paso y no da nunca el salto al siguiente aspecto hasta que el planteamiento anterior no ha quedado suficientemente claro. Así el lector seguirá una secuencialidad que le permita ampliar y concretar las ideas y la exposición de hechos. Por todo, es una obra muy recomendable para todos aquellos profesionales y personas interesadas y relacionadas de alguna u otra forma con los medios audiovisuales y la educación.

LIBROS

▼ Jacqueline Sánchez-Carrero



La hipertelevisión: géneros y formatos; Inmaculada Gordillo; Intiyan-CIESPAL, 2009; 262 páginas

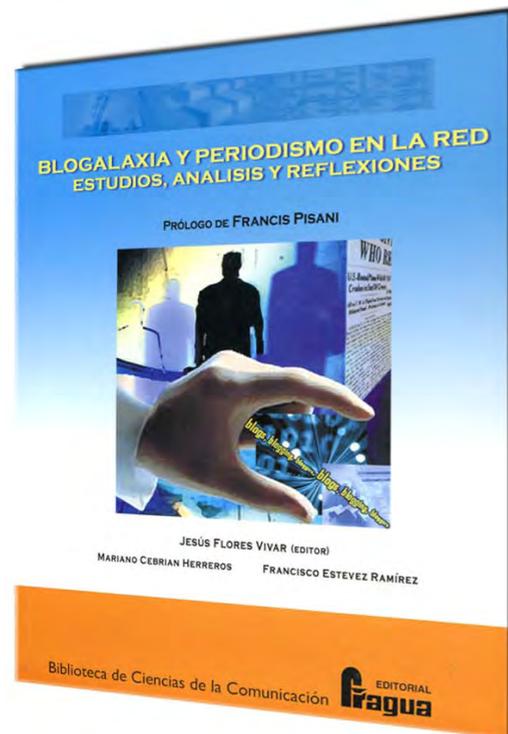
Desde finales de la década de los ochenta Inmaculada Gordillo está dedicada a la docencia y a la investigación. Entre un gran espectro de publicaciones destaca este libro en el que centra su atención en la televisión, acusada de desaparecer como medio de comunicación en los últimos tiempos. La hipertelevisión es un concepto que emerge en el siglo XXI y hace referencia a una tercera generación de televisión. Tal como señala la autora, se ha de tomar en cuenta a la paleotelevisión –primeras emisiones televisivas– y a la neotelevisión –aquella que se impone a finales de los ochenta–. Para escribir sobre la hipertelevisión, se fundamenta en renombrados pensadores que han hecho referencia a los elementos de la sociedad contemporánea. Tal es el caso de Gilles Lipovetsky, quien ha indagado en la era de lo «hiper»: hipercapitalismo, hiperindividualismo, hipertexto... El texto de Gordillo está claramente separado en capítulos referidos a los distintos géneros televisivos. En primer lugar, aclara el concepto de género en el discurso televisivo tradicional hasta llegar a la era de la hibridación, lo que llama los hipergéneros, como son: el ficcional, el informativo, el docudramático, el publicitario y el de variedades y entretenimiento. Así, en uno de los capítulos trata únicamente el género informativo y sus formatos. Estudia la fragmentación y composición en el noticiario, los tipos de reportajes en la actualidad, el documental, el debate, la entrevista, la información y, en especial, la evolución del género informativo hacia el infoshow. «Los rasgos que definen al infoshow forman un conjunto de características que abarcan desde elementos temáticos a recursos narrativos y espectaculares, acompañados de mecanismos formales de diferente índole»

(p. 82). Entre ellos subraya la espectacularización de la realidad, el sensacionalismo, la emotividad, el cambio de lo colectivo a lo individual, un desinterés por lo que no sea presente, el uso de herramientas específicas de la narrativa ficcional y de los programas de entretenimiento, el amarillismo, la descontextualización fragmentada, la banalización y la redundancia. Toda esta polifonía de voces que abarca el infoshow hace de este apartado un excelente recurso no solo para el investigador sino también para el docente. En el siguiente capítulo hace hincapié en los formatos del género ficcional: la comedia de situación, la soap opera, la telenovela, las series dramáticas y de acción, la antología, la miniserie, la tv movie y las nuevas tendencias en la ficción. Espacio especial es el que comprende uno de los géneros más escogidos por la audiencia del nuevo siglo: el docudrama. Gordillo analiza los modelos formales y temáticos, y examina los siguientes formatos: el talk show, la docuserie, los distintos tipos de reality –el reality show, el de convivencia, el de superación–, el coaching show, el casting show, el celebrity show y los programas de cámara oculta. Éste constituye, indudablemente, uno de los capítulos más sugestivos de todo el libro. En las páginas siguientes plasma el estudio del género publicitario, traza un camino desde el spot tradicional hasta la publicidad interactiva, pasando por la televenta, la autopromoción, el brandplacement, el bartering y el merchandising. Finalmente, aborda el género de entretenimiento y sus formatos: el magacín, el concurso, los espacios humorísticos y las retransmisiones en directo, principalmente las deportivas. Gordillo logra en este texto ahondar en cada uno de los géneros y formatos de una nueva televisión. Se puede asegurar que ha removido hasta el último espacio, aportando además importantes datos y taxonomías útiles a la hora de comprender lo que supone hoy este medio de comunicación. La evolución de los contenidos televisivos es mostrada de una manera profunda, haciendo uso de un lenguaje sencillo y con la perspectiva histórica imprescindible para comprender el significado de la llamada hipertelevisión; la que consumimos a diario, sin percatarnos de lo que vemos.

LIBROS

María Muñoz-Vázquez ▼

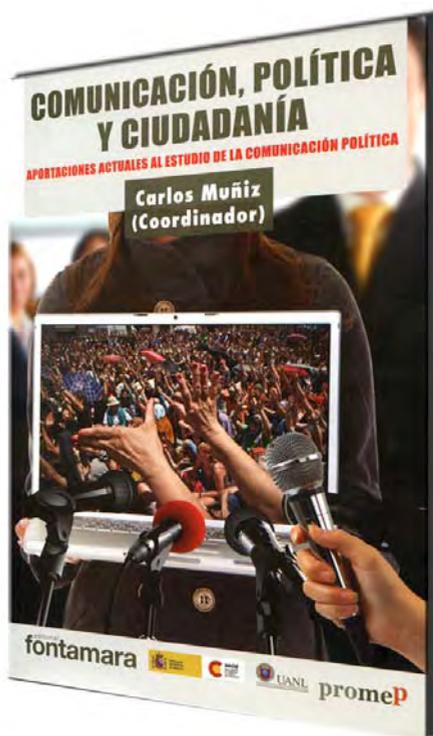
Este libro nace de la línea de investigación iniciada por Vivar y Cebrian Herreros sobre «Blogs y Periodismo en la Red». El contenido es el resultado de los artículos, ponencias y comunicaciones desarrolladas en el marco del Segundo Congreso Internacional de Blogs y Periodismo en la Red celebrado en Abril de 2007, en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Principalmente la temática gira en torno a los nuevos planteamientos que están transformando los diferentes ámbitos de la información, analizando tanto las diferentes fuentes informativas como la audiencia y sin olvidar el análisis de los géneros tradicionales que van dando paso a nuevos modelos comunicativos. Para ello, esta publicación está dividida en diez capítulos, diferenciando las temáticas que surgen dentro del tema principal, abarcando la ética, deontología periodística, cultura digital en los medios, blogs políticos electorales e institucionales, medios gratuitos y tendencias de la prensa en Internet, legislación y contenidos de información en Internet, blogs como estrategia de negocio, medio alternativo y fuente de información, investigación, formación y perfiles profesionales del periodismo en la Red, blogs docentes y de investigación en la formación de ciberperiodismo y sociedad de la información, periodismo especializado en la Red y medios que promueven los blogs temáticos, ciberradio y ciber televisión como nuevos formatos informativos de audio y vídeo por IP y por último los periodistas bloggers y los blogs periodísticos. Y es que todo surge porque los blogs poco a poco han ido ocupando un espacio muy importante dentro de la sociedad ya que son una nueva forma de transmitir información, y que cada vez tienen más adeptos que los aceptan como tal. Ante esto, aparecen una serie de incógnitas, tópicos de reflexión y análisis en el transcurso de este Congreso Internacional, y que aparecen recogidos en cada uno de los apartados expuestos anteriormente. Principalmente se trata de analizar cómo afecta todo este cambio que está experimentando la sociedad en torno al futuro del periodismo y qué cambios deberían realizarse frente a la formación de los profesionales. A raíz de todo esto aparecen incógnitas tales como si son necesarios los periodistas, de si estamos asistiendo a una nueva forma de transmitir información, la credibilidad que se puede hallar en los blogs, si la inmediatez prima sobre la veracidad..., y que viene dado por la consolidación que está alcanzando el hecho de que el usuario sea el protagonista en esta nueva audiencia, dando paso a un nuevo paradigma en el proceso de la comunicación y de la información. Por eso el motivo de reunir todo lo expuesto en este Congreso, se debe entre otras cosas a la pretensión de dar nociones básicas sobre cómo reconvertir y adaptar este surgimiento en la Red para fomentar de este modo pautas más flexibles para la producción de noticias. Tras la lectura de este libro, vemos cómo los blogs son un recurso donde hay una gran interactividad, y de donde se puede obtener, entre otras cosas, escribir con una mayor libertad de expresión además de hacer participar activamente a los lectores sobre una temática determinada y así también a la vez poder analizar diferentes puntos de vista, rompiendo con el modelo unidireccional y apareciendo el multidireccional, pasando a estar compuesta el grueso de la blogosfera por ciudadanos y no por periodistas y dejando de ser vistos como una audiencia pasiva a ser generadora de contenidos. De ahí que todo esto que nos muestra a través de sus páginas, pueda servir para abrir nuevos caminos en la investigación sobre la evolución del periodismo y los medios.



Blogalaxia y periodismo en la Red; Jesús Flores, Mariano Cebrán y Francisco Estévez; Madrid; Fragua, 2008; 570 páginas

LIBROS

▼ Paloma Contreras-Pulido



Comunicación, política y ciudadanía. Aportaciones actuales al estudio de la comunicación política; Carlos Muñiz (coord.); México, Fontamara, 2011; 307 páginas

les que nos asisten propician —o deberían— el debate entre políticos y ciudadanos, y no es de extrañar que la comunicación por tanto haya tomado ese carácter de imprescindible. Pero también es cierto que igualmente puede tornarse en contra de un positivo diálogo que conformase una verdadera política al servicio de la prosperidad de los pueblos. La comunicación puede ser entonces un arma de desinformación, tergiversación y manipulación que vaya en contra precisamente de los ciudadanos. Este debate está también presente a lo largo de la obra, teniendo en cuenta la visión latinoamericana, con miradas desde México, Chile o Argentina unida a la de España. Éstas dan lugar a una reflexión colectiva que muestra a su vez la idiosincrasia propia de cada país. Cómo en cada uno de ellos las actitudes políticas, las agendas, las estrategias de comunicación son diferentes, pero a la vez pueden tener puntos en común. La deriva de los últimos tiempos, con la apropiación de la ciudadanía de los lugares públicos, como en el caso de España, o cómo la voz de la población es cada vez tenida más en cuenta o, quizás, más temida, gracias a la fuerza colectiva que aportan las tecnologías. Por eso otro de los temas presentes en el libro será el de los medios de comunicación, las tecnologías y el futuro de la política, que sin duda viene marcada precisamente por los cambios y, sobre todo, por las interacciones entre los actores políticos y la ciudadanía que propician dichas herramientas. El control que las organizaciones sociales pueden ejercer sobre las instituciones públicas, el tratamiento de las elecciones en la televisión, e incluso la influencia en la socialización política de los niños por parte de los actores implicados en su educación, son otras de las cuestiones incluidas en este trabajo.

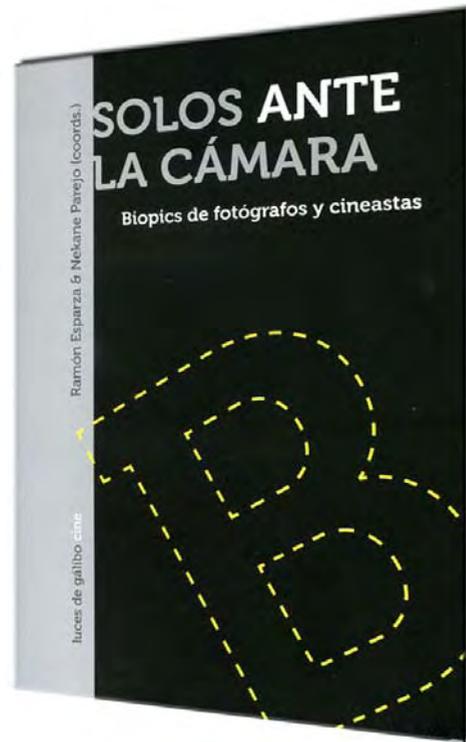
El presente trabajo es una compilación de escritos e investigaciones sobre comunicación política. Con la visión de varios investigadores, se traza un discurso basado principalmente en cuestiones tan en auge ahora como el poder político y los medios de comunicación, o los juegos de control entre ellos y cómo desemboca en una determinada conformación de la opinión pública. Se analiza también cómo varios medios de comunicación, argentinos y mexicanos principalmente, gestionan la información sobre política y cómo la muestran a su público. Una parcela fundamental del presente trabajo es el análisis sobre los efectos que todo lo anterior tiene sobre la ciudadanía. ¿Consiguen los medios de comunicación configurar una saludable y formada ciudadanía política? ¿Qué y cuáles son las actitudes políticas mantenidas por la sociedad? La comunicación política ha pasado a ser una disciplina de análisis e investigación académica, por cuanto llegamos a entender, sobre todo en los últimos tiempos, que cualquier decisión trascendental, o no, del ámbito político, antes de ser transmitida requiere de una intervención de expertos comunicadores que lograrán, no tanto con el qué se dice, sino con el cómo, en qué momento y dónde, que el mensaje tenga el efecto deseado o no. Esto está siendo estudiado en profundidad en las relaciones entre políticos y medios de comunicación, entre políticos y ciudadanos y entre políticos y políticos; todo hoy está impregnado de estrategias comunicativas, sin las cuales el actor político se encuentra en situación de desamparo.

Pero ¿cómo han llegado a ser tan importantes estas estrategias, más incluso, en algunos casos, que las propias decisiones en sí? De nuevo observamos aquí cómo la comunicación es la herramienta de mayor trascendencia en nuestra época histórica. Y es que, a diferencia de otras etapas históricas, las democracias libera-

LIBROS

Jacqueline Sánchez-Carrero ▼

Ramón Esparza y Nekane Parejo, los coordinadores de este fascinante libro, enganchan al lector desde las primeras páginas. Recuerdan cómo en las primeras películas de los pioneros del cine, los hermanos Lumière, la cámara permanecía fija frente a la escena. Ciertamente, el hecho se evidenciaba cuando filmaban, por ejemplo, una corrida de toros: el animal entraba y salía del encuadre ante una cámara inmóvil. La razón, tal como lo explican sus autores, radicaba en que el camarógrafo no era un cineasta, sino un fotógrafo. Con esta anécdota, nada despreciable, inician la explicación del contenido del libro dedicado a las biopics, es decir, a las biografías de los personajes llevadas al cine. ¿Qué personajes? En este caso especial los personajes son los fotógrafos y cineastas. Varios autores colaboran para lograr finalmente un libro que desvela al hombre de detrás de la cámara. Cada uno de los apartados cuenta con su propia metodología de estudio y pone sobre la mesa distintos géneros tales como el documental biográfico, la biografía ficcionada, la película basada en hechos reales o la biografía cinematográfica. El texto consta de dos grandes apartados. En el primero se muestran las biopics de fotógrafos de reconocido prestigio, y en el segundo, las de importantes cineastas. Este tipo de biografía llevada al cine acerca al espectador al verdadero arte. Suponen una manera de conocer al hombre/mujer que está detrás de la lente y de cómo llegaron a trascender. Pero el libro no siempre presenta una sola biopic de un artista determinado, sino que puede citar varias de ellas para presentar así una mirada múltiple de unos profesionales que han marcado historia y que muchas veces pasan desapercibidos por no estar en el escenario. Inicia la andadura Ramón Esparza con el estudio de una película de los años noventa «El ojo público» que narra la historia de un fotógrafo de prensa especializado en sucesos, inspirada en la vida de Arthur Fellig, más conocido como Weegee. Otro de los capítulos corresponde a la biografía artística de Henri Cartier-Bresson, a través de Eduardo Rodríguez Merchán y el estudio de seis documentales filmados en diversas épocas. El camino recorrido por el fotorreportero Robert Capa es observado por Hugo Doménech a través de tres documentales: «Robert Capa. En el amor y la guerra» de Anne Makepeace (2003), «Los héroes nunca mueren» de Jan Arnold (2004), y «La sombra del iceberg» de Doménech y Riebenbauer (2007). Una fotógrafa como Annie Leibovitz no podía faltar entre este escogido grupo de fotógrafos. El tránsito por su obra y sobre todo por su parte humana es reflejada por Mar Marcos Molano en la serie documental «Life through a lens» Bárbara Leibovitz (2006). Otros fotógrafos que componen este apartado son Denise Bellon, Lee Miller, Diane Arbus y Edward Burtynsky. La segunda parte aguarda las biopics de los siguientes directores de cine: Kenji Mizoguchi, Manoel de Oliveira, Wim Wenders, Federico Fellini, Ed Wood, Jean-Luc Godard, Abbas Kiarostami, Kenji Mizoguchi, Takeshi Kitano, Nanni Moretti y Colin McKenzie. Cada uno de los capítulos es una reflexión en el que se resume, analiza y recuerdan fragmentos de las películas. Se buscan todos los ángulos para la interpretación de la vida a través del celuloide, en ocasiones de modo provocador. Basta el ejemplo de Carmen Rodríguez Fuentes, quien escribe el capítulo titulado «Ocho y medio: Fellini, el gran mentiroso». Afirma: «Ocho y medio es una gran mentira, en el sentido de que no es la realidad no se narra lo vivido, sino que es una representación de lo vivido. Para Fellini, el espectáculo es un símil de mentira, con él podemos encontrar una mezcla de realidad –lo vivido–, memoria –lo recordado–, escritura onírica –lo soñado– e imaginación –lo creado» (p. 134). «Solos ante la cámara» es una obra recomendable, multifacética, que invita a pensar no solo acerca de los fotógrafos y directores sino también sobre las propias prácticas narrativas y, ante todo, a amar el cine.



Solos ante la cámara. Biopics de fotógrafos y cineastas;
Ramón Esparza y Nekane Parejo; Barcelona, Luces de Gálibo,
2011; 208 páginas

LIBROS

▼ Juan Bautista Romero-Carmona



Las mujeres en la ficción televisiva española de prime time; José Javier Sánchez (Director), Erika Fernández, Fátima Gil y Francisco Segado; Logroño, UNIR, 2011; 140 páginas

muestran tendencias hacia este tipo de trabajos. Este estudio no se ha limitado a comprobar si las categorías señaladas por Graydon siguen vigentes veinte años después o si se repiten en el caso concreto de la ficción televisiva producida en España. En este análisis se propone abordar características y rasgos que no aparecían en el estudio de Graydon, como por ejemplo si son víctimas de violencia o si, por el contrario, ejercen la violencia. De este modo, este informe pretende diseccionar y desvelar la imagen que de la mujer ofrece la ficción televisiva elaborada en España y que goza de mayor popularidad. Así mismo en la obra que se presenta se pretende descubrir hasta qué punto los estereotipos femeninos que se manejan en las series norteamericanas son semejantes a los que se muestran en las series españolas. ¿Son representadas de igual manera las estadounidenses y las españolas? ¿Responden a un mismo tipo de personajes? Para abordar todo ello, el estudio se desarrolla en siete capítulos, siendo el primero una introducción sobre la temática; en segundo lugar se recoge y analiza el objeto de estudio, con la correspondiente explicación de personajes y series; el tercer capítulo se basa en la explicación de códigos, donde hay un análisis sobre los papeles tradicionales versus papeles no convencionales, las relaciones sentimentales, lugares en los que aparecen, relaciones familiares, actitudes intelectuales, religiosas, emocionales, etc.; el cuarto capítulo se dedica a reflejar los datos globales recogidos en el estudio; en el quinto capítulo se clasifican los datos específicos reflejados en las distintas series analizadas; un sexto capítulo de conclusiones y el último, el séptimo, se dedica a referencias bibliográficas, además aparece un apartado de anexos y fichas de análisis llevadas a cabo en el estudio. Se recomienda esta obra a toda la comunidad educativa, para que los educadores como todos los profesionales relacionados con el mundo audiovisual la den a conocer y trabajen con sus alumnos y alumnas ya que se analiza y desarrolla un tema muy importante y de máxima actualidad.

La obra que se reseña es resultado del I Informe del Observatorio Audiovisual de Identidades de la Universidad Internacional de La Rioja. El OADI es un proyecto que pretende analizar los contenidos preferentemente audiovisuales, que se ofrecen en los medios españoles, en primer lugar, pero también en Europa y el mundo occidental desarrollado y en Latinoamérica, en su relación con la definición de identidades y asignación de rasgos característicos de carácter cultural, religioso, étnico, profesional, etc. Los objetivos son variados. Primero se pretende analizar y establecer los rasgos que los medios audiovisuales como la radio, cine, televisión, Internet, videojuegos, etc., asignan a los diversos grupos culturales, étnicos, religiosos, etc., y para su valoración social, política y cultural, positiva o negativa. También se persigue relacionar estas asignaciones entre sí y con otras variables referidas a los targets teóricos a los que van dirigidos los mensajes audiovisuales que se analizan. Se intenta comparar además los resultados de los análisis de rasgos y targets en las diversas comunidades autonómicas españolas y entre los resultados españoles y los correspondientes a las áreas geográficas señaladas arriba, cuando sea esa la naturaleza de cada caso. Con este estudio se propone comprobar la vigencia del análisis de Graydon sobre la representación de las mujeres en los medios audiovisuales. Según aquel estudio, tanto la televisión como el cine ofrecían una imagen de la mujer representada en inferioridad frente a los hombres. Por otro lado, se aseguraba que los personajes femeninos desempeñaban principalmente papeles tradicionales que perpetúan estereotipos dominantes, como los papeles de madre, esposa u objeto sexual. En este sentido apuntaba que aparecían representadas como seres domésticos y domesticados, como personajes que trabajan en casa o

sempañaban principalmente papeles tradicionales que perpetúan estereotipos dominantes, como los papeles de madre, esposa u objeto sexual. En este sentido apuntaba que aparecían representadas como seres domésticos y domesticados, como personajes que trabajan en casa o

LIBROS

Cinta Espino-Narváez ▼

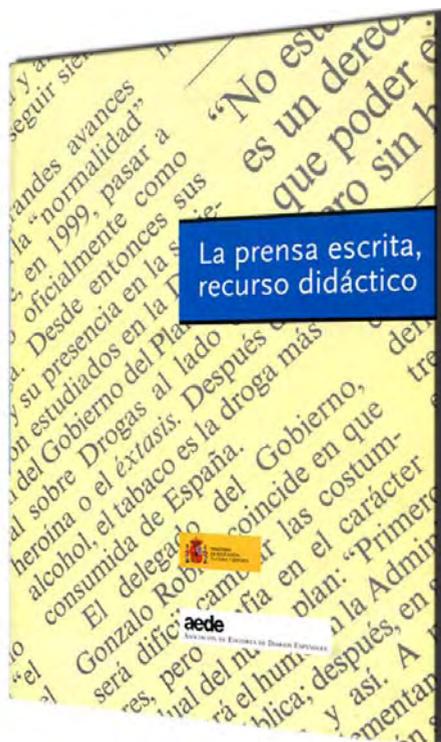
El material que aquí se nos presenta no es, en este caso, un libro, sino un completo recurso para la docencia en el ámbito escolar y/o familiar. Ha sido realizado por la Fundación Tus Ojos, entidad que tiene entre sus objetivos fundamentales la producción de un cine social que transmita valores positivos en los espectadores y los sensibilice activamente con la realidad circundante; y la utilización del cine como instrumento pedagógico. En palabras de la propia Fundación, «El cine pasa de ser un reflejo a convertirse en una ventana de interacción social». «Ciudades imaginadas» es un proyecto cinematográfico, educativo y solidario que a través de tres historias realizadas en distintas partes del mundo, promueve el conocimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas, con sede en Nueva York. Desde mediados del siglo XX existe una especial preocupación por construir un mundo mejor, y esto es visible a través de las acciones que realizan organizaciones, movimientos sociales, asociaciones, y foros mundiales que tienen este objetivo primordial. En el año 2000, 189 de los 193 estados miembros que forman las Naciones Unidas, firmaron la Declaración del Milenio, que consiste en una serie de prioridades colectivas en materia de paz y seguridad, lucha contra la pobreza, el medio ambiente y los derechos humanos. La vida en estos estados es muy diferente, y mientras en algunos se puede esperar del futuro la prosperidad y la cooperación mundial, en otros carecen casi de futuro, ya que sus habitantes se encuentran atrapados en condiciones de pobreza y miseria. Esta declaración consta de ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio, por lo que estos dirigentes se comprometieron a cumplir en 2015. Es por ello que en 2002 se iniciaba la Campaña del Milenio con una sencilla premisa: Ésta es la primera generación que puede poner fin a la pobreza y no se puede desaprovechar esta oportunidad. En esta ocasión, la productora Tus Ojos nos propone trabajar sobre la concienciación de los Objetivos del Milenio a través de tres cortometrajes que incluyen en su proyecto «El milagro de la Pupuna y los aviones», que trata el primer objetivo, «erradicar la pobreza extrema y el hambre». En él, una azafata llamada Candela, su hija Antonia y su amigo peruano Luis Ángel, deciden llevar a cabo un proyecto que permita obtener recursos básicos para brindar la oportunidad de tener una vida decente a una comunidad muy pobre de Lima. «Los niños de PatioBonito», abarcan el objetivo segundo: «lograr la enseñanza primaria universal». Un niño colombiano con dificultades económicas, Santiago, consigue hacer un gran esfuerzo para poder estudiar, pero además intenta ayudar a sus amigos Carolyne y Edison a que realicen la escolarización, porque quiere que ellos se provean de oportunidades a través de la educación, reduciendo así la pobreza y teniendo acceso a una vida mejor. «Somos Caravana», que aborda el objetivo octavo, «fomentar una asociación mundial para el desarrollo». Ismaila es un joven senegalés rubio y de ojos azules, convencido de que la colaboración entre los países desarrollados y los países en vías de desarrollo es clave para el avance equitativo de la sociedad, y por ello emprende un viaje que demuestra que la alianza mundial es absolutamente necesaria. Además de trabajar estos tres objetivos en profundidad, el CD se acompaña de una completa guía con ejercicios que nos adentra en el conocimiento de todos los Objetivos del Milenio. En definitiva, «Ciudades imaginadas» son historias reales o de ficción, con las que esta productora quiere que los jóvenes se sientan identificados en la lucha por un mundo mejor. Es posible que cualquiera, después de conocer estas vidas, se decida a emprender proyectos para la construcción de un mundo mejor.



Ciudades imaginadas; Manuel García; Barcelona, Fundación Tus Ojos, 2010; 32 páginas

LIBROS

▼ Helena González-Camacho



La prensa escrita, recurso didáctico; Pedro L. López; Madrid, Ministerio de Educación; CIDE, 2003; 242 páginas

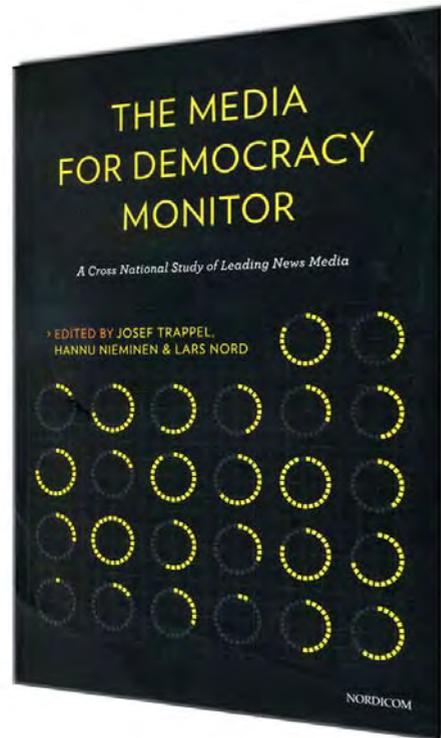
En los jóvenes. Para llevar a cabo este proyecto se eligieron noticias de diferentes periódicos, ya que tratando problemas tanto cercanos como lejanos de nuestra sociedad, ayudaría a formar alumnos más solidarios y comprensivos con la sociedad en la que viven y despertaría sus curiosidades e interés por lo que ellos no conocen, aumentando su interés por lo que hay más allá de su vida cotidiana. El objetivo de este manual es ofrecer a los educadores materiales didácticos para que éstos puedan utilizar la prensa escrita como un recurso para compartir dentro del aula. Sus autores son todos profesores de Secundaria, que según su especialidad han realizado propuestas diferentes de las noticias publicadas según cada asignatura; están dirigidas sobre todo a tercero y cuarto de E.S.O. Todas estas propuestas presentan una estructura similar con textos periódicos diversos que suscitan actividades, reflexiones y tareas de investigación, así como una puesta en común con la finalidad de analizar los contenidos. Se pretende que este material sea asequible y abierto para que pueda adaptarse a las diversas circunstancias en que pueda aplicarse, que anime al alumno a interesarse más por la actualidad y que promueva hábitos de lectura y así los jóvenes se acostumbren a leer y a disfrutar de la prensa escrita como medio para conocer la realidad social en la que vivimos. Estos artículos periodísticos han sido y continúan siendo una parte importante de nuestra sociedad, ya que con ellos podemos trasladar las ideas, las opiniones y los hechos a la realidad cotidiana de las personas, pudiendo también fomentar ciudadanos libres, con capacidad crítica y diálogo para poder llegar mejor a los demás y ser más autónomos.

El material que se expone no es un libro, sino una investigación llevada a cabo por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el que se exponen una serie de pautas desarrolladas por profesionales de la educación la cual pretende educar a jóvenes que vivirán la mayor parte de su vida en el siglo XXI. En esta era de cambios estamos viendo como la sociedad va acomodándose a las tecnologías, se están extendiendo las comunicaciones y se reproducirán los enfrentamientos de distintas culturas, por ello es importante el papel de padres y educadores para que todos juntos ayudemos a construir una vida mejor. Este ejemplar nos quiere hacer ver que la educación debe encaminarse no solo en adquirir una serie de herramientas dispersas para enfrentarse al mundo, sino también para que niños y jóvenes comprendan y asuman este mundo de manera crítica y participativa, aprendiendo así que estamos en un entorno cambiante, lleno de contraposiciones que precisan ser analizadas objetivamente, y requieren de ciertas capacidades y conocimientos de nuestra parte. La globalización ha hecho que traspasemos muchas fronteras, ha facilitado la toma de conciencia sobre la pertenencia de cada uno a comunidades distintas, a veces hasta contradictorias, pero sin embargo esto no debe de ser nunca un obstáculo para los seres humanos, ya que todos viajamos al mismo destino común. El lenguaje es para todos nuestra forma de expresarnos, conforma nuestros pensamientos, tener un vocabulario extenso hace sentirnos mejor, por tanto nos puede ayudar a ampliar la visión del mundo y aumentar nuestra fuente de riqueza interior. Por ello el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte inició en 2001 el plan «Fomento de la Lectura», en el que la Asociación de Editores de Diarios Españoles colaboraría para potenciar los hábitos de lectura

LIBROS

Walter Federico Gadea ▼

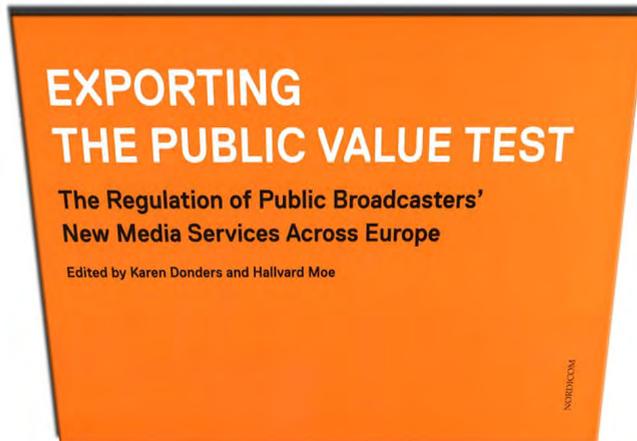
El estudio al cual nos referimos es una extensa investigación que se interroga sobre la forma y el sentido en el que los medios de comunicación son capaces de controlar a las modernas democracias desarrolladas. El libro se estructura en trece capítulos que se refieren a realidades nacionales muy variadas. Entre ellos podemos mencionar el análisis sobre los medios de comunicación y su influencia en el desarrollo de la democracia en países como Australia, Austria, Finlandia, Alemania, Lituania, Holanda, Portugal, Suecia, Suiza y Reino Unido. Los aspectos esenciales que hacen atractivo y actual a este estudio plural, lo constituyen las variables de análisis, que no sólo son éticas y políticas, sino que hacen mención a aspectos participativos de la ciudadanía democrática y a cómo las nuevas formas de comunicación generan nuevos sujetos sociales a partir de prácticas que permiten un nuevo acceso a la información. De esta manera, la información no sólo comienza en los medios y termina en los ciudadanos, sino en este nuevo contexto mediático, los ciudadanos son los nuevos productores de opinión e información, modificando las prácticas políticas, sociales y culturales. Asimismo, han surgido, a pesar de la enorme concentración económica, nuevos medios de comunicación que son críticos con el poder. En consecuencia, aparece una nueva forma de independencia de los nuevos medios de comunicación frente a la concentración de poder económico y político. Estos nuevos medios de comunicación se caracterizan por la creación de nuevas reglas y prácticas que son intrínsecas a la forma en la que se ejerce el periodismo; a la vez que generan nuevos procesos de participación de los lectores en relación con la producción de la información. Al mismo tiempo, en las nuevas democracias avanzadas comienzan a surgir instituciones y ONGs que promueven el control de las prácticas éticas y democráticas en la producción de la información periodística. Todos aprendemos de los nuevos medios y todos los nuevos medios deberían respetar las reglas comunes de la ética periodística. De esta forma, la deontología profesional se convierte en un mecanismo de control interno, o al menos, así debiera ser. Una norma básica que se rescata en el libro que estamos comentando, hace mención a la necesidad de una pluralidad en la información. En consecuencia, los nuevos medios de comunicación sólo pueden convertirse en mecanismos de control democrático si son capaces de incorporar reglas democráticas y éticas en la creación misma de la información. Por supuesto que cada país cuenta con realidades y necesidades diversas que son el efecto de las relaciones internas de poder. Asimismo, la asimilación de la información que los medios de comunicación transmiten a la ciudadanía, depende del estatus socio-económico y de las expectativas culturales que cada grupo persigue. Por ejemplo, las personas que viven en grandes ciudades tienden a leer mayor cantidad de periódicos que los ciudadanos que viven en la periferia, los cuales miran más programas de televisión y leen revistas del ámbito social. El texto nos permite comprender que mientras más desarrollados y democráticos son los países, la libertad de información está más claramente asegurada dentro de los sistemas que conforman los medios de comunicación. Al mismo tiempo, los nuevos reportajes están basados en valores y normas profesionales; y no están directamente influenciados por el interés de los más poderosos. En muchos casos, la «noticiabilidad» (newsworthiness) no está decidida por las consecuencias de los nuevos grupos políticos que favorecen intereses privados, sino que expresa una competencia transparente entre los nuevos mercados de nivel regional y nacional.



The Media for Democracy Monitor. A Cross National Study of Leading News Media; Josef Trappel, Hannu Nieminen y Lars Nord (Eds.); Göteborg (Suecia), Nordicom; 2011; 366 páginas

LIBROS

▼ Margarita García-Candeira



Exporting the Public Value Test. The Regulation of Public Broadcasters' New Media Services across Europe; K. Donders y H. Moe (Eds.); Göteborg (Suecia), University of Gothenburg, 2011; 188 páginas

las leyes europeas: el valor público de una emisión en términos de interés democrático y su impacto en el mercado. Es precisamente la noción de valor público la que es examinada en el capítulo quinto, donde Richard Collins realiza un repaso histórico de esta idea y de su relación con una determinada práctica administrativa en la BBC. Los capítulos sexto, séptimo y octavo analizan la implantación de una modalidad de este test, realizado en tres actos, en Alemania: Irini Katsirea toma como referencia las actividades on-line, y Renate Dörr examina las distintas variantes de esta modalidad alemana, que genera restricciones para gestores y para usuarios. En el octavo, Stoyan Radoslavov y Barbara Thomas exploran cómo las restricciones mencionadas por Dörr actúan como claves de un debate social más amplio acerca de la función de lo público. Los capítulos noveno y décimo se centran en Noruega: Marie Therese Lilleborge explica que la vigilancia de los contenidos de la NRK era un imperativo legal desde mediados de los noventa y que la sustitución de modelos evaluadores posteriores a la emisión por «ex ante tests» no ha supuesto cambios. Hilde Thoresen y Erik Bolstad creen, en esta misma línea, que la implementación en Noruega de la normativa europea, realizada en abril de 2011, no va a afectar sustancialmente a la gestión de sus medios públicos, que ya respondían a umbrales de supervisión elevados. En el capítulo once, Erik Nordahl Svendsen escoge Dinamarca y sitúa la implantación del test entre dos tendencias encontradas: la tradicional que ha dado al sistema público flexibilidad y autonomía, y la actual, que motivada por cierta desconfianza lo somete a escrutinios y presiones. Nina Worsmb explica, en el capítulo doce, cómo la polémica suscitada en Suecia por la obligación de realizar este tipo de tests ilustra la necesidad de que las directivas europeas se adapten a las especificidades estatales. Los capítulos trece y catorce comentan la fortuna de este test en Holanda: Jo Bardoel y Marit Vochteloo lamentan las constricciones legales y burocráticas que implica y Herman Wolswinkel duda acerca de su pertinencia en este país. Los capítulos quince y dieciséis tratan el caso de Flandes desde esta misma perspectiva crítica. Finalmente, Benedetta Brevini repasa en el capítulo diecisiete la aplicación tardía y desigual de la normativa europea en Italia, Francia y España. El libro ofrece un panorama bastante completo acerca de las políticas de regulación de contenidos en sistemas públicos europeos de comunicación, pero también plantea cuestiones básicas sobre la relación entre evaluación y calidad y, más específicamente, sobre los instrumentos más adecuados para medir un concepto ciertamente complejo.

Este volumen reúne las intervenciones en el seminario sobre regulación de los nuevos medios de comunicación pública en Europa organizado por el Centre for Studies on Media Information and Telecommunication (IBBT-SMIT) y el Institute for European Studies (IES) en la Vrije Universiteit Brussel en mayo de 2010 con el objetivo de revisar el estatuto de las encuestas de valor público (public value tests) en Europa. Son diecisiete capítulos breves que, como explican los editores en el primero, proporcionan datos acerca de la implementación del «ex ante test» (examen sobre un determinado servicio previo a su emisión) en distintos países como consecuencia de la aplicación progresiva de la normativa europea recogida en el Protocolo de Amsterdam de 1997. En el capítulo dos, Tim Raats y Caroline Pauwels abogan por un análisis comparativo que permita intercambiar resultados y datos empíricos acerca del funcionamiento de los distintos modelos de tests. En el capítulo tres, Daren Donders argumenta que el modelo escogido no responde a una decisión racional sino a cierto pánico ante las presiones de los lobbies comerciales. Ross Biggam, en el capítulo cuarto, repasa los dos aspectos que a su parecer enfatizan

LIBROS

Manuel González-Mairena ▼

Este volumen nos sumerge en una introspección en la evolución y momento actual de los mass media en América Latina, porque «MediAmerica» recoge un total de catorce artículos que suponen un muestreo por el siglo XX y el siglo XXI en lo que a materia mediática y de semiótica se refiere en el sur del continente americano. Con la peculiaridad que se hace desde la perspectiva italiana, bajo la dirección de Paolo Bertetti y de Carlos Scolari, quienes desde la visión del otro, pretenden arrojar luz acerca del desarrollo de los media en un espacio efervescente como es el latinoamericano. Un panorama en el que adentrarse en la radio, la televisión, la prensa y lo digital. En sus páginas se hará un análisis y seguimiento tanto en hechos que atañen a la particularidad de los distintos países sudamericanos como a conceptos comunes. Así el lector se aproximará a la Argentina de 1976 a 1983, comprobando el papel de la comunicación en el período de la dictadura militar, el influjo que se realizó sobre los ejes sociales desde los medios, o el tratamiento que prestó la prensa, a través de las viñetas y caricaturas, en las elecciones mexicanas a los representantes del PRI, el Partido Revolucionario Institucional, con datos acerca de los conocimientos y aptitudes a desarrollar en el proceso de lectura de estas metáforas gráficas, que a través de una serie de cadenas de evocaciones propician el humor y la reflexión con la conjugación de lo subjetivo y lo objetivo. Se nos ofrece una revisión del cine brasileño contemporáneo que se transforma a sí mismo para dar respuesta y ser un reflejo de la propia sociedad brasileña, donde los límites que en principio puede suponer la realidad pasan a ser una apertura a otras visiones que iluminan hoy día este material filmico. En Chile se abordarán los criterios de consumo mediático. Y el repaso a la televisión mexicana, uno de los productores televisivos más importantes del mundo en español, su evolución, y sus hitos, en cuanto seguimiento de la población se refiere, en las últimas décadas. El acercamiento en modo panamericano se realiza también desde distintas ópticas, comenzando por una entrevista al semiólogo Eliseo Verón, pasando a un análisis de la estructura del sistema mediático, con especial incidencia en cómo los media repercuten inmediatamente en el entramado social, y cómo igualmente se convierten en la voz de la actividad social, desde las revoluciones a los regímenes dictatoriales que han marcado el siglo XX del continente sudamericano. Entre estas páginas también se nos destaca la importancia de la metrópoli en el modelo americano, de la gran ciudad como reflejo de toda una región o de todo un país, y cómo los medios estandarizan esa referencia en lo cultural y lo social. Otra peculiaridad común la hallamos en la aparición del discurso religioso en la televisión latinoamericana, las retransmisiones de los grandes eventos religiosos, que presentan un formato de show televisivo con un gran respaldo de audiencia. Acerca de la televisión también encontraremos el estudio de cómo regula nuestros horarios, el modo en que las producciones se crean para insertarse en la vida cotidiana, y así el flujo televisivo recorre nuestros días, haciéndose parte de nuestro entorno, en aquello que no dudamos en señalar como «familiar». Otro tipo de lectura televisiva, de gran expansión, es el videoclip que requiere de otros hábitos, otro lenguaje; es una radio musical en formato de imagen, que ha tenido gran éxito en las listas que promocionan los éxitos de los artistas musicales, y en los últimos años se ha destapado como un modo importante de interacción entre la TV y los más jóvenes. Por su parte el periodismo online también se ha ramificado por América Latina, y se facilita un muestreo de los principales enlaces, y un enfoque de lo que se denomina como pseudoperiodismo. Y del mismo modo se atiende a cómo se compone la publicidad, la narrativa comercial, el modo de abordar el mercado latinoamericano.



MedAmerica. Semiotica e analisi dei media in America Latina;
Paolo Bertetti y Carlos Scolari; Torino (Italia), Cartean Edizioni,
2007; 240 páginas



**PUBLICACIONES
DEL CENTRO
DE COMUNICACIÓN
Y PEDAGOGÍA**

cc&p
CENTRO
DE COMUNICACIÓN
Y PEDAGOGÍA

www.comunicacionypedagogia.com

info@comunicacionypedagogia.com

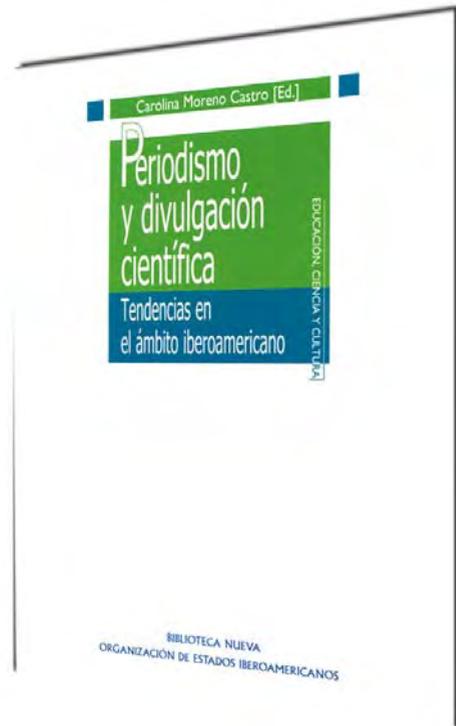
LIBROS

Paloma Contreras-Pulido ▼

Periodismo y divulgación científica se presenta como un trabajo colectivo donde profesionales dedicados a este campo pretenden reflexionar sobre esta actividad, que sobre todo en los últimos años está cobrando un mayor auge. El periodismo dedicado a la divulgación científica, perteneciente a la categoría de periodismo especializado, pretende ejercer un servicio a la ciudadanía donde poder traer a primer término aquellas cuestiones que tienen que ver sobre todo con la calidad de vida, con los avances tecnológicos, médicos, alimenticios, etc. No siempre el enfoque planteado por los medios de comunicación es el más adecuado. Sabiéndose del impacto que cada noticia vinculada al ámbito de la salud, la alimentación, etc. tiene, se tiende a espectacularizar la información, o a no dar salida rigurosa a la misma, por la propia urgencia de las dinámicas mediáticas, creando alarmas innecesarias. Por tanto, la información científica, así como la divulgación científica, requiere de una mayor reflexión y sobre todo de una visibilización de los actores implicados, que son los que deben tener finalmente presencia autorizada en dichas informaciones. El presente libro nos invita a conocer algunos elementos clave para ejercer como divulgadores científicos, analizando los múltiples factores que rodean a dicha actividad. Además, en su primer capítulo, se propone un interesante decálogo del divulgador de la ciencia; guía útil que resume finalmente sus funciones. Igualmente conoceremos la vertiente de los Estudios sociales de la Ciencia y Tecnología (CTS), una visión desde la comunicación social.

La mirada a América Latina también está presente, donde una serie de investigadores realizan un trabajo de análisis sobre la cobertura que los medios impresos realizan de la ciencia en nueve países de la región. En una reflexión como ésta no

podía faltar el análisis sobre la percepción social de la ciencia, que parte de la visión que los medios de comunicación ofrecen de la misma y que llega así a la sociedad. La alfabetización científica, que ya fue objeto de debate en los años 60, y que se preocupaba entonces y ahora por considerar la importancia de que los ciudadanos seamos competentes a la hora de percibir informaciones de este tipo, cobra una especial trascendencia en los últimos tiempos. El estudio de las percepciones sociales de la ciencia, por tanto nos puede guiar para saber si en este campo vamos bien encaminados. Y si hablamos de percepción pública también hemos de hablar de participación pública en ciencia y tecnología, que consiste en la promoción del acceso ciudadano a la esfera de las políticas públicas de este sector. Esto facilitará además una mayor cultura científica, que aún adolece de una verdadera participación ciudadana en sus decisiones. En comunicación, y quizás aún más en divulgación científica, la palabra, el código con el que transmitir los mensajes, se torna especialmente delicado. La distancia que puede generar un discurso cargado de tecnicismos provoca un bloqueo comunicativo, que debe ser corregido para ser accesible al gran público y ejercer una verdadera divulgación. Mucho de esto tiene que ver con la fuente de información, actor principal en cualquier actividad periodística. En este caso, a la hora de hablar de ciencia y con la repercusión que ésta tiene en la vida de cada uno de nosotros, la búsqueda de fuentes de información con autoridad en la materia es más que contundente. El papel de la ciencia en distintos medios: prensa, radio, cine y televisión, también está presente, con lo que el libro nos ofrece una valiosa oportunidad para reflexionar sobre estas cuestiones, que en la actualidad forman parte de la agenda política, social, mediática y científica como elemento trascendental en nuestras vidas.



Periodismo y divulgación científica; Carolina Moreno (Coord.); Madrid, Biblioteca Nueva, 2011; 379 páginas

LIBROS

▼ Daniel Ponce-Guardiola



Evaluación de la calidad educativa en multimedia interactivos;
Francisco López y Sonia Cubillos; Bogotá (Colombia), Universidad
Nacional, 2008; 205 páginas

situación. Diseñar una unidad multimedia y su respectiva evaluación en cuanto a su calidad educativa depende de muchas variables entre las cuales podemos destacar: las plataformas e-learning, la usabilidad y el modelo pedagógico, que subyace al sistema de enseñanza-aprendizaje propuesto en el medio digital. El documento, en referencia al caso educativo, hace especial énfasis en la unidad didáctica, de la cual expone que al tratarse de una unidad de calidad, ésta debe manifestar una coherencia formal y conceptual con las características del entorno educativo, aplicando, diseñando o utilizando el módulo didáctico en soporte multimedia. Para ello se ha de tener en cuenta alguna de las características de los hipermedia adaptativos, donde los objetos de aprendizaje serán utilizados y reutilizados en un espacio que encubrirá las relaciones de éste con otros conceptos, o se mostrarán en virtud de las características del usuario dependiendo de sus necesidades particulares, de su nivel educativo y de su nivel conceptual. Para evaluar las características de un contenido multimedia y partiendo de la calidad educativa, la investigación analiza los elementos que una unidad didáctica debe manifestar en su diseño pedagógico, estableciendo los requisitos mínimos y clasificándolos en: metas y objetivos, delimitación de contenidos y dosificación, organización de contenidos, secuencia de las conexiones, formular problemas de intereses sociales, aplicación de objetivos institucionales, globalidad, grado de estructuración de la tarea, el ambiente, las condiciones organizativas, administración y secuencia de la tarea para finalizar con la evaluación. La investigación propuesta tiene elementos de la investigación hermenéutica, así como de la investigación descriptiva, encaminada en sus 205 páginas a establecer criterios para el análisis de ámbitos multimedia con base en las teorías de calidad educativa, identificando los elementos de calidad, desde la enseñanza-aprendizaje en multimedia, sabiendo identificar los elementos que ofrecen una mayor comprensión de los fenómenos de enseñanza-aprendizaje que se pueden dar con el uso de contenidos multimedia, realizando de esta forma una gran aportación de interés educativo, científico, así como su proyección social.

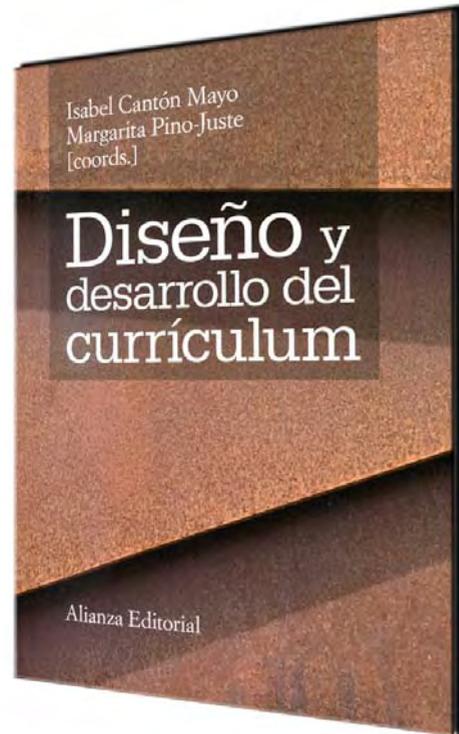
«Evaluación de la calidad educativa en multimedia interactivos» es un documento que nos proporciona información referida a una investigación enfocada hacia la búsqueda de los criterios de calidad educativa de los materiales multimedia utilizando las teorías pedagógicas. En la actualidad existe una tendencia por parte de las Universidades de disminuir el tiempo presencial, donde realmente se produce un contacto directo con el estudiante por parte del docente, además de que los docentes deben desarrollar en un tiempo reducido las temáticas; y es por ello de la importancia de construir el conocimiento procurando lograr una mayor eficacia. Los procesos repetitivos y de adquisición de habilidades de pensamiento superior pueden estructurarse para que el profesor forme al alumno, facilitando sus relaciones con éste y abriendo nuevos espacios. Para ello, la generación de multimedia, como apoyo al mencionado proceso, permite estructurar el conocimiento de múltiples áreas educativas y de la concepción de unidades didácticas orientadas hacia el alumno, en las cuales se realiza una apropiación del conocimiento de forma progresiva. En los estudios realizados sobre evaluación de software, existe un gran vacío en lo referente a la calidad de las teorías de aprendizaje que deben ser el soporte fundamental para el desarrollo del software educativo, en muchos casos se invierte gran cantidad de recursos, para trasladar a medios digitales los mismos errores que tradicionalmente se realizan en el aula. La investigación no pretende establecer un modelo aplicable a todos los casos en la evaluación de la calidad de entornos multimedia, dada la singularidad de cada contexto, el área curricular, el grupo de estudiantes, unidad de contenido, la institución, perfil profesional y docente; ya que hacen imposible la aplicación de un modelo que se corresponda con cada

LIBROS

Rosario Medina-Salguero ▼

Este volumen, de 371 páginas, ofrece una amplia panorámica sobre el término currículum, así como sobre el diseño y la teoría curricular. Sus autores inciden en la necesidad de que los docentes dominen determinados contenidos teóricos que permitan la toma de decisiones fundamentadas durante la elaboración de proyectos y programas escolares. Además, subrayan que la función del currículum es conseguir en los educandos una cultura compartida en el proceso de escolarización. De este modo, este texto ofrece unos contenidos organizados y estructurados de forma didáctica que permiten el dominio y consolidación de conceptos básicos sobre el currículum y el diseño curricular desde dos perspectivas: una teórica, que permite la fundamentación y justificación de las acciones docentes, y otra práctica, que hace posible descubrir las reglas básicas de la programación didáctica. De ahí, que consideremos que este manuscrito puede ser de utilidad tanto para los docentes de cualquier nivel educativo que se estén formando como para el profesor que está en ejercicio que pretenda actualizarse o revisar sus técnicas de programación didáctica. El manual se estructura en trece capítulos donde se trabajan, desde la perspectiva teórica, todos los elementos prescriptivos del currículum y, desde la práctica, se ofrecen cuatro unidades didácticas programadas desde diferentes modelos. El primer capítulo se centra en la conceptualización de la didáctica a través del estudio de las definiciones ofrecidas por distintos autores y otros términos relacionados. En el capítulo dos, se detallan algunas de las competencias más importantes de un docente: la comunicación, la regulación espacios de aprendizajes, la formación ciudadana, la observación en el aula, el compromiso con la formación permanente... En el siguiente se presentan las

teorías que ayudan a dar respuestas a las nuevas realidades científicas de cómo se organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el cuarto, dedicado al diseño curricular, se analiza y justifica este concepto y se presenta su estructura y funcionalidad. El quinto se centra en los distintos niveles de concreción curricular, explicando el concepto de unidad didáctica y sus elementos curriculares, mientras que en el sexto se realiza una aproximación a los diferentes currículos de las distintas etapas educativas (Educación Infantil, Primaria y Secundaria), detallando objetivos y contenidos, la metodología y la evaluación. A partir del capítulo séptimo hasta el décimosegundo, se detallan aspectos concretos en el diseño de cada elemento curricular, se estudian las competencias y objetivos, los contenidos, la metodología, los recursos y la evaluación. Cabe destacar la importancia que se le presta, en el manual, a los recursos didácticos como el cartel, el póster y el mural, la imagen analógica y digital, el foto-lenguaje, el vídeo, la prensa, la radio o el cine y la televisión, así como a las tecnologías de la comunicación (TIC). Por último, en el capítulo décimotercero, se explicitan ejemplos de unidades didácticas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y la Escuela Oficial de Idiomas. Consideramos que este libro permite a los futuros docentes de cualquier nivel educativo disponer de un manual básico para planificar sus programaciones didácticas, ya que ofrece una base epistemológica, de forma sencilla y práctica, y hace hincapié en los recursos que ofrece las tecnologías de la comunicación para el día a día del aula permitiendo, así, acercar la sociedad a la escuela y la escuela a la sociedad. En resumen, este libro nos permite dar respuestas a cuestiones como ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? y configurar así el currículum.



Diseño y desarrollo del currículum; Isabel Cantón y Margarita Pino-Juste; Madrid, Alianza, 2011; 371 páginas

LIBROS

▼ Walter Federico Gadea



Españolas en un país de ficción. La mujer en el cine franquista (1939-1963); Fátima Gil; Zamora; Comunicación Social; 2011; 309 páginas

Esta obra representa un estudio profundo y esencial para comprender la imagen que sobre la mujer proyectó y creó tanto el cine como la censura franquista entre los años 1939 y 1963. Organizada sobre la base de la creación de un imaginario social que tiene a la mujer como punto nodal, la obra, que es el resultado de una profunda investigación, se sustenta no sólo en las exhaustivas fuentes cinematográficas que recorre y analiza, sino en los expedientes que la censura realizó sobre cada una de las películas de la época. Sin embargo, el lector no debe confundirse: el verdadero objeto de estudio es la construcción social e idealizada que hace el franquismo de la mujer española. Las películas rodadas en estos años tienden a conformar una figura de la femineidad sustentada sobre fundamentos morales, que de forma consciente e inconsciente, prefiguran el modelo ideal e idealizado de un comportamiento que estructura a una mujer subordinada al poder masculino. La imagen femenina debe combinar iguales de picardía y de recato. La esencia femenina siempre aparece, en esta etapa de la filmografía franquista, como el pilar ético de la familia en la que se conforma el carácter moral de los hijos. Pero si la categoría ética que se deja traslucir en el cine de la época nos muestra la cara de una identidad moral femenina «naturalizada» y «machista»; también encontramos en el análisis de la profesora Gil Gascón su contraria, es decir, una doble moral franquista que, nuevamente, sitúa al varón en la cumbre del poder familiar. Las películas que reflejan el problema de la infidelidad masculina expresan que lo importante en el adultorio masculino no es el dolor que puede haber causado a la esposa, sino la lección que sabiamente ha aprendido el marido; en la medida en que lo adecuado es que estas cuestiones no afecten la tranquilidad de la vida matrimonial. Por lo tanto,

lo esencial es que el error no genere un desequilibrio en la unidad familiar, que es central y sagrada. En cambio, el rol femenino debe ser pasivo, acogedor y comprensivo. De manera tal que las esposas deben perdonar, gozosas de poder expresar su amor y bondad natural. El amor, paradójicamente, aparece como algo secundario en las primeras décadas del franquismo. Es algo maravilloso, pero no es lo más importante, ni lo más necesario. Lo esencial es la figura de la mujer ligada a la maternidad y al cuidado de la familia. La mujer que nos plantea el cine franquista y su inconmensurable censura, nos explica la autora de esta exquisita obra, debe ser decente y guardar las formas. Es decir, guardar celosamente su cuerpo de las miradas lascivas y de las manos ajenas. Por lo tanto, la censura impide acceder a la mirada masculina a partes del cuerpo que romperían dicha ejemplaridad. En el caso de este estudio, la mujer deseada e idealizada debe ser una mujer «nacional», «creyente» y «buena», que busca el «amor» y no el «sexo». En el imaginario franquista, la mujer es dulce y fuerte a la vez, libre de complicaciones malsanas y es sinceramente religiosa. El texto es un ejemplo prístino de cómo los medios audiovisuales, en este caso el cine franquista y su censura, son capaces de conformar actitudes, formas sociales, comportamientos morales, bajo la perspectiva de las estrategias de poder. Lo sujetos sociales dependen de esas construcciones de poder, son el epifenómeno de estas articulaciones. Este libro es un ejemplo excelente y completo de cómo la ficción y la realidad interactúan, y en el medio están las identidades sociales que son efectos de articulación y de mediaciones.

LIBROS

Francisco Casado-Mestre ▼

Al adentrarnos en esta nueva década del siglo XXI formamos parte de una sociedad cada vez más mediatizada, las nuevas tecnologías aplicadas a los medios de comunicación e información permiten que nuestros jóvenes se conecten a Internet en cualquier momento del día, independientemente del lugar en que se encuentren, convirtiendo así a las redes sociales en el medio de comunicación por excelencia para ellos, y relegando a otros medios de comunicación más tradicionales a un papel cada vez menos relevante, y para algunos hasta insignificante. Frente a este nuevo panorama y para demostrarnos la importancia que tuvieron estos medios de comunicación tradicionales en sus inicios y sobre todo en su etapa de mayor auge, durante la mayor parte del siglo pasado, surgen proyectos de investigación donde se nos presenta el papel que estos medios tuvieron en nuestra sociedad hace pocas décadas atrás para los padres y abuelos de estos mismos chicos que hoy no pueden pasar sin Internet. Una de estas investigaciones es la que se nos presenta en este texto, donde sus autores nos muestran cómo el cine creó en los espectadores el nacimiento de una cultura popular del entretenimiento proporcionando las claves de futuros cambios, sociales y políticos. Julio Montero Díaz y M^a Antonia Paz Rebollo, ambos catedráticos de Historia de la Comunicación Social de la Universidad Complutense de Madrid nos presentan en este proyecto la hegemonía que tuvo el cine como medio de comunicación desde sus comienzos en 1931 hasta la finalización de la Transición 1982, como fechas claves en nuestra historia española, donde la oferta que encontrábamos de cine era muy amplia; sala de estreno y salas de barrios, en las que las sesiones eran continuas, cines de re-estreno, de parroquias y de colegios, sin olvidar los cines de verano, etc.; a través de las propias vivencias de los espectadores sobre sus modos de asistir al cine, sus estrellas, sus películas, etc., que proporcionaron las claves de cambios culturales, sociales y políticos, manifestando el nacimiento de una cultura popular vinculada al entretenimiento de las masas. Los autores eligen 1931 como principio de este periodo influenciado por la aparición del cine sonoro en nuestra sociedad española, además de un hecho histórico como fue la Segunda República. La aparición del cine sonoro fue todo un acontecimiento en todas las ciudades y pueblos españoles, los hombres y mujeres convirtieron la asistencia al cine como un acto social, un inicio de socialización en múltiples ámbitos de su vida, un cúmulo de experiencias que para los autores de este proyecto no se deben perder. El contenido de esta publicación se distribuye en tres grandes bloques: En una primera parte, los espectadores, sus recuerdos y los modos de ir al cine en España nos plantea los principios de partida de este proyecto, como son las bases para considerar a una persona como espectador de cine ¿cuántas veces es necesario que vaya al cine?; en una segunda parte, Un recorrido por los modos de ir al cine en España nos introduce en los inicios del cine sonoro, los años de la Segunda República, sigue con ir al cine durante la Guerra Civil, continua con la edad dorada del cine en España, 1940-1960, donde se iba al cine para olvidar la dureza de la vida, la aparición del NO-DO, y termina el recorrido entre 1961-1982 con un lento declinar, donde poco a poco se iba dejando de ir al cine; y por último con un intento de síntesis, nos hace reflexionar sobre la asistencia o no asistencia al cine y la influencia en nuestras formas de vida, cuáles podrían ser los motivos para no asistir al cine, y por último los gustos cinematográficos de los espectadores en ese periodo.



Lo que el viento no se llevó. El cine en la memoria de los españoles (1931-1982); Julio Montero y María Antonia Paz; Madrid, Ediciones Rialp, 2012; 222 páginas

LIBROS

▼ Águeda Delgado-Ponce



Revista Lenguaje y textos, 34. Competencia comunicativa, mediática y digital... Enseñar comunicación en el siglo XXI; Barcelona (España), Graó, 2011; 145 páginas

hablantes. Twitter y sus funciones comunicativas» (Tiscar Lara) se centra en el desarrollo de la competencia lingüística junto a la digital en un contexto real a partir de la utilización en el aula de la red social Twitter y sus especificidades como medio de comunicación, de información y de trasmisión de pensamientos. La formación del profesorado en este ámbito de integración de medios y nuevas alfabetizaciones se aborda en «Las nuevas alfabetizaciones. Más allá de la alfabetización tradicional en Argentina» (Silvia Cotín) desde la perspectiva de la asunción de las «multifabetizaciones»; y en «Los medios y las tecnologías de la comunicación en el currículum. Algunas ideas para la formación del profesorado de Lengua y Literatura» (M^a Amor Pérez-Rodríguez) donde se plantea esta formación de los futuros profesionales de la educación desde el área de Lengua y Literatura, ámbito de gran incidencia y repercusión de los cambios que acompañan al desarrollo de las tecnologías y la diversificación en la comunicación. El monográfico se cierra con el «Dossier: La competencia mediática para educar en el siglo XXI» (Águeda Delgado y Manuel González-Mairena) que reseña referencias destacadas y actuales en el tema central de este número de la revista. Completando la publicación encontramos los artículos que integran los apartados referentes a «Propuestas de trabajo y experiencias de aula» que van desde una propuesta de educación literaria a través del teatro de títeres europeo y una webquest sobre «La Celestina» y los textos periodísticos a una experiencia de enseñanza virtual que fomente las habilidades comunicativas en afectados por el síndrome de Asperger; y los «Estudios e investigaciones» entre los que encontramos el diseño de un curso para enseñar lengua inglesa y literatura mediante la utilización de textos literarios: el aprendizaje de la lengua y literatura; orientaciones didácticas para la escritura y la lectura en Primaria; y, finalmente, una revisión sobre el concepto de estrategia comunicativa y su aplicación en la mediación intercultural. Una publicación que no deberán dejar de leer aquellos profesionales y demás personas interesadas en la diversificación y nuevas formas de comunicación.

La revista «Lenguaje y textos» dedica el tema central de su número 34 a las competencias necesarias para la educación lingüística y comunicativa en el siglo XXI. Bajo el título «Competencia comunicativa, mediática y digital... Enseñar comunicación en el siglo XXI» se hace un recorrido por los distintos aspectos que integran la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura en este nuevo panorama de transformaciones comunicativas que demanda un tratamiento diverso al que se ha venido realizando hasta ahora. El monográfico comienza con la presentación de la coordinadora, la Dra. Amor Pérez-Rodríguez, experta en los nuevos lenguajes de la comunicación, que nos sumerge en el panorama actual de educar en lengua y literatura, haciendo hincapié en la importancia de trabajar la competencia mediática como capacitación para la comprensión y producción de cualquier tipo de texto. «La transformación del paisaje comunicativo» (Joan Ferrés) nos invita a reflexionar sobre los cambios educativos necesarios atendiendo a tres aspectos: la expansión del concepto de comunicación, la necesidad de una educación mediática y la apertura a las aportaciones de la neurociencia. «De la lectura superficial a la lectura profunda: una escala de operaciones de lectura en un contexto TIC.» (Pérez-Tornero y Silvia Sanagustín) y «Cine y literatura. Poderoso binomio educativo y cultural» (Celia Romea) abordan el controvertido tema de la lectura desde dos posturas diferenciadas, por una parte, la identificación y potenciación de la lectura profunda y el análisis de los nuevos formatos de lectura proporcionados por las TIC, y por la otra, el segundo artículo afronta el estudio de la lectura de textos audiovisuales a partir de una propuesta de trabajo en la que se atiende al estudio comparado entre cine y literatura. «Competencia digital, nuevos medios, nuevos lenguajes, nuevos

Comunicar
Scientific Journal of Media Education
E-ISSN: 1988-3293 | ISSN: 1134-3478

TOPICS EDITORIAL POLICY ORGANIZATION CHART Versión español

ISSUES
Current Issue
Back Issues
Comunicar Digital
Articles in Press
Next Issues
Search

SUBSCRIBE
Shop
Publisher
Distributors
Other Publications

SUBMISSIONS
Guidelines
Quality Criteria
Reviewers
Thesaurus
Manuscript Sending
Anti-plagiarism

INDEXING
Indexations
Network of Journals
JCR Journals
Interesting Articles
Documents

Follow us in:
f t in RG c a WP RSS YouTube

Comunicar journal

All articles in the journal are in English and Spanish; articles, authors and topics with a decidedly international and Latin American outlook; the journal is now in its 18th year and has published 1447 articles of research, experiences, reflections and proposals; the journal appears in 191 international data bases, journal impact assessment platforms, selected directories, specialized portals and hemerographic catalogues...; the first journal in Spanish to appear in the Journal Citation Reports (JCR-WOS) in communication (since 2007); a rigorous and transparent system of blind assessment of manuscripts audited in RECYT; a national and international scientific editorial board of more than 100 experts in the field, and a broad network of scientific assessors of manuscripts; professional management of manuscripts via the OJS platform; Recyt; a highly visible publication; numerous search engines, dynamic pdfs, DOIs, Google Books...; specialist in edurocommunication: communication and education, ICT, audiences, new languages...; special monographic editions on the most up-to-date topics; double format: printed and online digital editions. The entire digital version can be viewed free. It is printed in Spain for Europe, and in Ecuador for Latin America; edited by Comunicar, a private, professional non-profit association specializing in edurocommunication for the past 22 years in Spain, collaborating closely with universities in Andalusia, Spain and abroad.

The University Network and on the Net

Indexed in
JCR, ERIH, SSCI, Scopus...

Classification
C I R C
communication
RESH
education

Calidad de Revistas Científicas Españolas
RECYT
2011

communication
IN-RECS
education

RECE

arce DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS Dialnet crossref.org

Most Popular Papers Tell a Colleague Sign Up Recommend to Your Library

E-mail:
Password:
Identify
Free register
Remind password

«Comunicar» en tu pantalla

www.revistacomunicar.com

Con un click, toda la revista en español e inglés

Now, full English version on-line: www.comunicarjournal.com



AULARIA

EL PAÍS DE LAS AULAS REVISTA DIGITAL DE EDUCOMUNICACIÓN



Editoriales	Temas para Debate	Entrevistas	Ideas - Reflexiones	Experiencias	Análisis Imágenes	Interculturalidad	Relatos	Publicaciones	Plataformas
-------------	-------------------	-------------	---------------------	--------------	-------------------	-------------------	---------	---------------	-------------

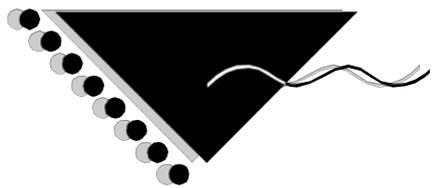
<p>EDITORIALES</p> <p>EDITORIALES</p> <p>TEMAS PARA DEBATE</p> <p>ENTREVISTAS</p> <p>IDEAS - REFLEXIONES</p> <p>EXPERIENCIAS</p> <p>ANÁLISIS IMÁGENES</p>	<p>INDICE DEL ÚLTIMO NÚMERO DE AULARIA: VOL. 1(1) - 2012</p> <p>EDITORIALES</p> <p>:: Aularia digital. El país de las aulas, por José Ignacio AGUADED GÓMEZ</p> <p>Aularia se convierte, como los nuevos tiempos en digital, y pide su lugar como revista de experiencias, de reflexiones, de propuestas entre los educadores y los comunicadores. ...</p> <p>[Saber más sobre este Artículo] · [Ir al inicio]</p> <p>EDITORIALES</p> <p>:: Aularia digital. Revista de educomunicación, por Enrique MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ</p> <p>La revista Aularia digital es un nuevo y complementario intento del grupo Comunicar de difundir ideas, aportar conocimiento, generar debate y apoyar los movimientos que en todo el ...</p> <p>[Saber más sobre este Artículo] · [Ir al inicio]</p> <p>EDITORIALES</p> <p>:: Análisis de imágenes, análisis de la realidad, por Elena PEDROSA PUERTAS</p> <p>Hablar de la imagen es algo complejo cuando nos encontramos en un mundo de imágenes. Desde la mitología platónica que nos enfrenta al espejo de lo que deseamos que fuera la ...</p> <p>[Saber más sobre este Artículo] · [Ir al inicio]</p> <p>EDITORIALES</p> <p>:: Publicaciones de educomunicación. Libros, Web, revistas y DVD de interés, por Rosario MEDINA SALGUERO</p> <p>Publicaciones es una sección dedicada a reseñar múltiples materiales y acontecimientos relacionados con el campo de la comunicación y la educación. Está formada por libros, ...</p> <p>[Saber más sobre este Artículo] · [Ir al inicio]</p> <p>EDITORIALES</p> <p>:: Experiencias de educomunicación. Necesidad de comunicarlas, por Ilda PERALTA FERREYRA</p> <p>Es necesario que quien haga algo, lo transmita, por escrito, en papel, en las redes sociales, por medio de palabras, imágenes o gestualmente. Son infinitas las realidades ...</p>	<p>Portada</p> <p>La Revista Aularia</p> <p>Organización</p> <p>Publicar en Aularia</p> <p>Enlaces de interés</p> <p>Buscador</p> <p>Próximos artículos</p> <p>Autores/as</p> <p>Lectores/as</p> <p>PATROCINADORES</p> <p>revista COMUNICAR</p> <p>EVENTOS</p> <p>Congreso Internacional de "Comunicación y Saberes"</p> <p>2012</p> <p>11 JUNE</p> <p>2012</p> <p>NOVEDADES</p> <p>HISTORIA GRÁFICA DEL GRUPO COMUNICAR</p> <p>CiNE Y EDUCACIÓN</p> <p>BibliotecaVirtualAndalucía</p>
--	--	---

«Aularia», El país de las aulas

Nueva publicación del Grupo Comunicar

Revista divulgativa de educomunicación

www.aularia.org



Comunicar

Próximos títulos

Forthcoming issues

Temas monográficos / Monographs in study



COMUNICAR 40

Jóvenes interactivos: Nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares
Interactive Youth: New Citizenship between Social Networks and School Settings

Editores Temáticos:

Dr. David Buckingham, Universidad de Loughborough (Reino Unido)
Dr. Juan Bautista Martínez-Rodríguez, Universidad de Granada (España)



PRÓXIMAS TEMÁTICAS EN COMUNICAR

- Ondas en las Universidades. Radios y televisiones universitarias
 - Investigar la comunicación
- Nuevos contextos de enseñanza: el aprendizaje ubiqulo y emergente

COMUNICAR es una plataforma de expresión abierta a la participación y colaboración de todos los profesionales de la educación y la comunicación. Si está interesado en colaborar en los próximos números (tanto en la sección Monográfica como en la Miscelánea –de tema libre, dentro de la temática de la Revista–), puede remitirnos sus manuscritos (ver normativa completa en www.revistacomunicar.com).



Comunicar en CD

Más de 1.500 trabajos de investigación y reflexión
 Más de 900 expertos de todo el mundo

Revista Científica de Educomunicación (Scientific Journal of Media Literacy)
 Indexada en las bases de datos nacionales e internacionales más prestigiosas

Pedidos en:

www.revistacomunicar.com

BOLETÍN DE PEDIDO DE PUBLICACIONES

Nombre o Centro
 Domicilio Población
 Código Provincia Teléfono
 Persona de contacto (para centros)
 Fecha Correo electrónico
 CIF (solo para facturación) Firma o sello:

FORMAS DE PAGO Y SISTEMAS DE ENVÍO**España:**

- Talón nominativo adjunto al pedido a favor de Grupo Comunicar (añadir 8,00 euros de gastos bancarios)
 Transferencia bancaria c/c 2085 8181 21 0330165715 (Adjuntar justificante) (sin gastos de envío)
 Tarjeta de crédito VISA. Fecha caducidad Número
 Domiciliación bancaria (cumplimentar boletín inferior) (sin gastos de envío) CVW2

Extranjero:

- Tarjeta VISA Fecha caducidad Número
 (agregar 15,00 € de gastos de envío) CVW2

Sistema de envío: Los servicios se tramitan por vía postal ordinaria (tarifa editorial).

- Opción envío urgente (24/48 horas) (solo en España) (Agregar 15,00 € adicionales al pedido)

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA PARA SUSCRIPCIONES

Exclusivamente para suscripciones en el territorio estatal (España) para períodos bianuales (cuatro números).

Nombre o Centro
 Banco o Caja
 Calle/Plaza Población Provincia
 Código Cuenta Cliente: Entidad Oficina DC Cuenta
 Firma del titular y sello (en caso de empresas o instituciones)

Señor Director, le ruego atiendan con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que le presentará el Grupo Comunicar para el pago de la suscripción a la revista «COMUNICAR».

En tiempo de comunicación...

Comunicar

Un foro de reflexión para la comunicación y la educación

www.revistacomunicar.com e-mail: info@grupocomunicar.com

Publicaciones



Grupo Comunicar Ediciones

Relación de colecciones, títulos y precios

REVISTA CIENTÍFICA «COMUNICAR»

- Suscripción bianual institucional (nº 40, 41, 42 y 43) 85,00 €
- Suscripción bianual personal (nº 40, 41, 42 y 43) 65,00 €
- Suscripción anual institucional (nº 40 y 41) 50,00 €
- Suscripción anual personal (nº 40 y 41) 40,00 €
- Comunicar 01: Aprender con los medios 14,00 €
- Comunicar 02: Comunicar en el aula 14,00 €
- Comunicar 03: Imágenes y sonidos en el aula 14,00 €
- Comunicar 04: Leer los medios en el aula 14,00 €
- Comunicar 05: Publicidad, ¿cómo la vemos? 14,00 €
- Comunicar 06: La televisión en las aulas 14,00 €
- Comunicar 07: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos? 14,00 €
- Comunicar 08: La educación en comunicación 14,00 €
- Comunicar 09: Valores y comunicación 14,00 €
- Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación 14,00 €
- Comunicar 11: El cine en las aulas 14,00 €
- Comunicar 12: Estereotipos y comunicación 14,00 €
- Comunicar 13: Comunicación y democracia 15,00 €
- Comunicar 14: La comunicación humana 15,00 €
- Comunicar 15: Comunicación y solidaridad 15,00 €
- Comunicar 16: Comunicación y desarrollo 16,00 €
- Comunicar 17: Nuevos lenguajes de comunicación 16,00 €
- Comunicar 18: Descubrir los medios 16,00 €
- Comunicar 19: Comunicación y ciencia 16,00 €
- Comunicar 20: Orientación y comunicación 16,00 €
- Comunicar 21: Tecnologías y comunicación 16,00 €
- Comunicar 22: Edu-comunicación 16,00 €
- Comunicar 23: Música y comunicación 16,00 €
- Comunicar 24: Comunicación y currículum 16,00 €
- Comunicar 25: TV de calidad 20,00 €
- Comunicar 26: Comunicación y salud 20,00 €
- Comunicar 27: Modas y comunicación 20,00 €
- Comunicar 28: Educación y comunicación en Europa 20,00 €
- Comunicar 29: La enseñanza del cine 20,00 €
- Comunicar 30: Audiencias y pantallas en América 20,00 €
- Comunicar 31: Educar la mirada. Aprender a ver TV 20,00 €
- Comunicar 32: Políticas de educación en medios 20,00 €
- Comunicar 33: Cibermedios y medios móviles 25,00 €
- Comunicar 34: Música y pantallas 25,00 €
- Comunicar 35: Lenguajes fílmicos en Europa 25,00 €
- Comunicar 36: La TV y sus nuevas expresiones 25,00 €
- Comunicar 37: La Universidad Red y en Red 25,00 €
- Comunicar 38: Alfabetización mediática 25,00 €
- Comunicar 39: Currículum y formación en medios 25,00 €

COLECCIÓN «EDUCACIÓN Y MEDIOS»

- Televisión y educación 13,00 €
- Publicidad y educación 13,00 €

MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»

- Comunicación audiovisual 14,00 €
- Juega con la imagen. Imagina juegos 14,00 €
- El universo de papel. Trabajamos con el periódico 14,00 €
- El periódico en las aulas 14,00 €

COLECCIÓN «GUÍAS CURRICULARES»

- Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV 16,00 €
- Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV 16,00 €
- Aprendamos a consumir mensajes. Cuaderno 16,00 €
- Escuchamos, hablamos... con los medios (Cuaderno) 18,00 €
- Escuchamos, hablamos... con los medios (Guía) 15,00 €

COLECCIÓN «EDICIONES DIGITALES»

- Comunicar 1/35 (textos íntegros de 35 números) 45,00 €
- Comunicar 1/30 (textos íntegros de 30 números) 30,00 €
- Luces en el laberinto audiovisual (e-book) 16,00 €
- La televisión que queremos... (e-book) 16,00 €
- Televisión y multimedia (Master TV Ed.) (e-book) 10,00 €
- Educar la mirada (e-book) 15,00 €

COLECCIÓN «AULA MEDIA»

- Televisión y telespectadores 15,00 €
- Aprender con el cine. Aprender de película 20,00 €
- Comprender y disfrutar el cine 16,00 €
- Geohistoria.net 16,00 €
- El periodista moral 19,00 €

COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»

- II Congreso andaluz «Prensa y Educación» 15,00 €
- Profesores dinamizadores de prensa 15,00 €
- Medios audiovisuales para profesores 16,00 €
- Enseñar y aprender con prensa, radio y TV 17,50 €
- Cómo enseñar y aprender la actualidad 15,00 €
- Enseñar y aprender la actualidad con los medios 15,00 €
- Luces en el laberinto audiovisual (Actas) 16,00 €

COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»

- El puntero de don Honorato... 14,00 €
- Historietas de la comunicación. 20,00 €

COMICS INTERCULTURALES «VALORI COMUNI»

- Kit de 5 cómics y guía didáctica 45,00 €

MURALES «PRENSA ESCUELA»

- Colección de 19 Murales y Guías didácticas Gratis

- Importe del pedido
- Gastos de envío
- Importe total



e-mail
info@grupocomunicar.com

Formulario electrónico
www.revistacomunicar.com





© COMUNICAR

Registrada en la Oficina de Patentes y Marcas de España con el código 1806709

CRITERIOS DE IMPACTO DE EDICIÓN (EDITION IMPACT CRITERIA)

Normas de publicación

Resumen de las normas de «COMUNICAR» en página 4. Normas completas en www.revistacomunicar.com.

Criterios de calidad como medio científico de comunicación

- «COMUNICAR» cuenta con un Comité Científico Internacional de 32 investigadores internacionales (17 países: 6 europeos, 10 americanos y 1 africano), con un Consejo de Redacción, de 31 doctores, expertos en educomunicación de diferentes Universidades españolas y centros de investigación y un Consejo Científico de Revisores Internacionales de 175 investigadores. El Comité Científico asesora y evalúa la publicación, avalándola científicamente y proyectándola internacionalmente. El Consejo de Redacción emite informes, propone temáticas y evalúa manuscritos. El Comité de Revisores somete a evaluación ciega los manuscritos estimados en la publicación.
- «COMUNICAR» ofrece información detallada a sus autores y colaboradores sobre el proceso de revisión de manuscritos y marca criterios, procedimientos, plan de revisión y tiempos máximos de forma estricta: 1) Fase previa de estimación/deseestimación de manuscritos (máximo 30 días); 2) Fase de evaluación de manuscritos con rechazo/aceptación de los mismos (máximo 150 días); 3) Edición de los textos en preprint (digital) e impresos en español e inglés.
- «COMUNICAR» acepta para su evaluación manuscritos en español e inglés, editándose todos los trabajos a texto completo en bilingüe.

Criterios de calidad del proceso editorial

- «COMUNICAR» mantiene su edición de números con una rigurosa periodicidad desde su nacimiento en 1993. En 20 años se han editado 39 títulos de manera totalmente regular (en los meses de marzo y octubre, meridianos de los semestres). Mantiene, a su vez, una estricta homogeneidad en su línea editorial y en la temática de la publicación.
- Todos los trabajos editados en «COMUNICAR» se someten a evaluaciones previas por expertos del Comité Científico y del Consejo de Redacción, así como investigadores independientes de reconocido prestigio en el área.
- Las colaboraciones revisadas en «COMUNICAR» están sometidas, como mínimo requisito, al sistema de evaluación ciega por pares, que garantiza el anonimato en la revisión de los manuscritos. En caso de discrepancia entre los evaluadores, se acude a nuevas revisiones que determinen la viabilidad de la posible edición de las colaboraciones.
- «COMUNICAR» notifica de forma motivada la decisión editorial que incluye las razones para la estimación previa, revisión posterior, con aceptación o rechazo de los manuscritos, con resúmenes de los dictámenes emitidos por los expertos externos.
- «COMUNICAR» cuenta en su organigrama con un Comité Científico, Consejo de Redacción, Consejo de Revisores y Consejo Técnico, además del Editor, Editores Adjuntos, Coeditores Internacionales, Editores Temáticos, Centro de Diseño y Gestión Comercial.
- El Comité Científico y Consejo de Redacción están formado por profesionales e investigadores de reconocido prestigio, sin vinculación institucional, ni con la revista ni con la editorial, marcando la evaluación y auditoría de la revista.

Criterios de la calidad científica del contenido

- Los artículos que se editan en «COMUNICAR» están orientados básicamente al progreso de la ciencia en el ámbito de la «educomunicación» y se dedican básicamente a trabajos que comuniquen resultados de investigación originales.
- Los trabajos publicados en «COMUNICAR» acogen aportaciones variadas de expertos e investigadores de todo el mundo, velándose rigurosamente en evitar la endogamia editorial, especialmente de aquéllos que son miembros de la organización y de sus Consejos.

Información sobre evaluadores, tasas de aceptación/rechazo e internacionalización

- Número de trabajos recibidos para «COMUNICAR» 39: 117; Número de trabajos aceptados publicados: 20.
- Nivel de aceptación de manuscritos en este número: 17,09%; Nivel de rechazo de manuscritos: 82,91%.
- Número de Revisores en «COMUNICAR» 39: 67 (16 internacionales y 51 nacionales) (véase en www.revistacomunicar.com).
- Número de Indizaciones en bases de datos internacionales: 202 (01-07-2011) (actualización: www.revistacomunicar.com).
- Internacionalización de autores en «COMUNICAR» 39: 9 países (Estados Unidos, México, Portugal, Canadá, Sudáfrica, Finlandia, Perú, Venezuela y España).
- Comunidades Autónomas de España: 6 (Madrid, Andalucía, Cataluña, Valencia, Asturias, Extremadura).

Revista de Educomunicación **Comunicar**



Revista internacional indexada (Scientific Journal indexed):

- Journal Citation Reports (JCR) ® • Social Sciences Citation Index • ERIH
- Social Scisearch (Thomson Reuters) • Scopus • CIRC • Francis • Sociological Abstracts • Communication & Mass Media Complete • ERA • IBZ • IBR
- Communication Abstracts • Social Services Abstracts • MLA • Fuente Académica Premier (EBSCO) • IRESIE • ISOC (CINDOC) • Academic OneFile
- Academic Search Complete (EBSCO) • Informe Académico • Psicodoc
- Educator's Reference Complete • Expanded Academic ASAP • RECYT • DICE
- MIAR • IN-RECS • RESH • ERCE • ANPED (Brasil) • CARHUS Plus++ • Ulrich's Periodicals (CSA) • LATINDEX • Worldcat • Rebiun/CRUE • Sumaris (CBUC) • New-Jour • Elektronische Zeitschriftenbibliothek • The Colorado Alliance of Research Libraries • Intute • Electronics Resources HKU Libraries
- Dialnet • Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa • OEI
- DOCE • REDALYC • REDINED • CEDAL • Screensite • Portal Iberoamericano de Comunicación • Portal de la Comunicación de UAB • Quaderns Digitals
- Universia • Power Search Plus • DOAJ • Scientific Commons • OAISTER
- The Library of Congress • Google Académico • Google Books • Scirus
- Red Iberoamericana de Revistas Comunicación y Cultura • RERCE (Red de Revistas Científicas de Educación)



Colaboran:



I+D EDU2010-21395-C03-03 (Universidad de Huelva)



Edita:



Grupo Comunicar

www.revistacomunicar.com
info@grupocomunicar.com

ISSN: 1134-3478 / e-ISSN: 1988-3293