





La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación

Teaching Media Literacy in Colleges of Education and Communication

-  Dra. Laura López es Profesora Contratado Doctor de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga (España) (lauralopezr@uma.es).
-  Dra. María-Cinta Aguaded es Orientadora Escolar y Profesora Asociada de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva (España) (mariacinta.aguaded@dedu.uhu.es).

RESUMEN

El presente trabajo forma parte de un proyecto I+D integrado por trece universidades españolas en el que se estudian las necesidades y carencias en materia de educación mediática en el ámbito de la enseñanza superior, tanto en las áreas de Comunicación (Comunicación Audiovisual, Periodismo y Publicidad) como de Educación (Magisterio, Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social). Esta investigación centra su objeto de estudio en el análisis de los manuales universitarios más utilizados en Educación y Comunicación, en asignaturas directamente relacionadas con la educación mediática. Este informe se ha desarrollado en base a seis dimensiones competenciales mediáticas: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y estética. De cada uno de estos parámetros se ha tenido en cuenta el ámbito del análisis y de la expresión, partiendo de las pautas señaladas por Ferrés y Piscitelli en su conocida propuesta articulada de indicadores para definir la nueva competencia mediática, que se ha estructurado en torno a dos ámbitos de trabajo: el de la producción de mensajes propios y el de la interacción con otros ajenos. Los resultados han sido obtenidos mediante la aplicación de una metodología cuantitativa, a través de un análisis de contenido por campos semánticos. Las principales conclusiones extraídas apuntan hacia una mayor presencia de la dimensión Ideología y Valores, y una casi inexistente representación de la dimensión Estética.

ABSTRACT

This work is part of an R&D project involving thirteen Spanish universities in which needs and wants in the field of media education in higher education are studied in the areas of Communication (Communication Studies, Journalism and Advertising) and Education (Teaching, Pedagogy, Psychology and Social Education). The objective of this study focuses on analysing the college textbooks directly related to Media Education most used in Education and Communication. The report has been developed based on six educational competence dimensions: language, technology, interaction processes, production and distribution processes, ideology and values and aesthetics. Using each of these parameters the scope of the analysis and the scope of the expression were taken into account, based on guidelines set by Ferrés and Piscitelli in their well-known proposal of indicators for defining new media competence and which is structured around two areas of work: the production of own messages and interaction with others. The results were obtained by applying a quantitative methodology through a content analysis of semantic fields. The main conclusions point to a greater presence of the «Ideology and Values» dimension, and almost non-existent representation of the «Aesthetics» indicator.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Educación mediática, competencia mediática, actitud crítica, emoción, estética, lenguajes.
Media literacy, media competence, critical thinking, emotion, aesthetics, languages.

1. Introducción y estado de la cuestión

El debate en educación en torno a la formación del alumnado universitario ha sido incesante debido al cambio vertiginoso que se ha producido en estas últimas décadas en una sociedad marcada por la información masiva a través de múltiples canales que genera la necesidad de tener en consideración en el currículum universitario la presencia de asignaturas sobre competencia mediática y recursos bibliográficos para su impartición. Aunque en las últimas décadas se ha desarrollado una literatura científica sobre competencia mediática, todavía es un área poco explorada (Aguaded, 2012: 8). Algunas investigaciones han centrado su objeto de estudio en los niveles de enseñanza obligatoria (Santibáñez & Masanet, 2012) y en el universitario (Marta, Grandío & Gabelas, 2014). En el plano internacional investigadores como Buckingham (2007) vienen abordando desde finales de los años 80 los retos que el sistema educativo debe afrontar en materia de educomunicación. Otros como Piscitelli (2009), Maffesoli (2009), Martinelli y otros (2011), Bordignon y colaboradores (2010) o Fernández-Planells y Figueras (2012) abordan la alfabetización mediática desde el punto de vista de la formación del profesorado y de las buenas prácticas en la enseñanza reglada en Latinoamérica.

Esta investigación responde por tanto a una necesidad detectada en el plano educativo de la enseñanza superior y está motivada por la urgencia derivada de detectar qué formación se está impartiendo en materia de alfabetización mediática y qué mejoras se pueden implantar para lograr una plena capacitación de la ciudadanía ante el consumo de medios de comunicación. Así, este trabajo pretende contribuir dando a conocer qué dimensiones del concepto de educación mediática están siendo estudiadas y trabajadas en las aulas.

En el año 2011, un estudio dirigido por Ferrés, García-Matilla y Aguaded (2011) expone las carencias que la población tiene en materia de alfabetización en medios. La ciudadanía mediática en España no ha superado el examen lo que está obligando a dirigir la mirada hacia posibles soluciones. Algunas de las cuales se abordan en esta investigación: ¿qué papel está jugando la enseñanza obligatoria y universitaria al respecto? ¿Están preparados y formados los que asumen el papel de orientador en la tarea de alfabetizar a las nuevas generaciones en materia de medios? (Sandoval & Aguaded, 2012; Maffesoli, 2009). La educación mediática es una tarea que ha de integrarse en todos los niveles educativos, desde infantil, primaria, secundaria y bachillerato. Así mismo, la universidad debe continuar con esta labor educativa (Osuna, Marta & Aparici, 2013).

En el entorno de la enseñanza superior, sobre el que se centran los resultados de esta investigación, no existen instrumentos que hayan validado los procesos de alfabetización entre los discentes universitarios, así como la motivación y formación del profesorado o las referencias a la educación mediática en los manuales bibliográficos más empleados en el proceso de docencia.

¿Qué es por tanto competencia mediática? En un primer lugar ahondaremos en el concepto acercándonos a sus orígenes y analizando cómo ha ido evolucionando e introduciéndose en otras áreas de conocimientos. Este término nació asociado al mundo laboral pero fue integrándose en el académico. En palabras de Ferrés (2007: 100), «es una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes que se consideran adecuadas para un determinado contexto». Desde la Unidad de investigación en Comunicación Audiovisual de la Universidad Pompeu Fabra con el patrocinio del Consejo Audiovisual de Cataluña se elaboró un documento resultado de las aportaciones de 14 investigadores de nuestro país y 50 de Iberoamérica para definir las destrezas básicas y competencias claves para un aprendizaje para toda la vida. Con el objetivo de revisar los parámetros desde los que se ha de impartir la educación mediática, los niveles deberían regirse por dos criterios, el primero incide en lo personal y el segundo en lo operativo. Según los expertos, para que una persona sea competente en comunicación audiovisual debe ser capaz de convertir la emoción en reflexión y la reflexión en emoción. Además debe ser capaz de realizar un análisis crítico de los productos audiovisuales que consume además de producir mensajes audiovisuales que sean comprensibles y comunicativamente eficaces.

En el sector de las investigaciones, los resultados científicos y empíricos del ámbito académico ofrecen datos uniformes en torno al estado de la educación mediática de los ciudadanos y de ellos se extrae la necesidad de intervenir tanto en el ámbito político como educativo con el objetivo de alfabetizar. Estos resultados obtenidos en España son corroborados a nivel internacional en otras investigaciones actuales y muestran carencias en educación mediática poniendo en tela de juicio conceptos muy recientes como el de nativo digital debido al acercamiento tan temprano a los medios y la circunstancia de vivir en una era muy tecnológica. Se manifiesta la necesidad de fomentar esa alfabetización en competencia mediática. Asimismo, para afrontar una investigación sobre este tema es imprescindible medir ese nivel mediático, valorando elementos que nos ponen de manifiesto su relevancia,

encauzando y desgranando ese concepto para comprender mejor lo que medimos y postular una definición clara sobre lo que se entiende por competencia mediática, de los elementos que la configuran y los ejes en base a los que se articula.

Sistematizarlo resaltando los aspectos que se relacionan directamente con él es la base para iniciar un análisis más completo, entonces se torna importante describir de forma sintética, concreta y definida las dimensiones que configuran la competencia mediática siguiendo a autores como Ferrés y Piscitelli (2012) que han profundizado en sus dimensiones e indicadores.

Un resumen de las dimensiones de la competencia mediática se describe a continuación:

1) Lenguaje: conocimiento de los códigos, capacidad para utilizarlos y para analizar mensajes escritos y audiovisuales desde la perspectiva del sentido y el significado, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros.

2) Tecnología: conocimiento y capacidad de utilización de las herramientas que hacen posible la comunicación escrita y audiovisual para entender cómo se elaboran los mensajes. Comprensión del papel que desempeñan las TIC en la sociedad.

3) Procesos de interacción: capacidad de valorar, seleccionar, revisar y autoevaluar la propia dieta mediática. Capacidad de valorar críticamente los elementos cognitivos, racionales, emocionales y contextuales que intervienen en la recepción.

4) Procesos de producción y difusión: conocimiento de las funciones y tareas de los agentes de producción, las fases de los procesos de producción y difusión y los códigos de regulación. Capacidad para elaborar, seleccionar, compartir y disseminar mensajes mediáticos.

5) Ideología y valores: capacidad de lectura comprensiva y crítica, de análisis crítico y actitud de selección de los mensajes mediáticos, en cuanto representaciones de la realidad.

6) Estética: capacidad de analizar y de valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación del sentido estético.

Estas dimensiones están vertebradas desde los ámbitos del análisis y de la expresión, contemplando el ciudadano mediático desde el punto de vista de un prosumidor alfabetizado en tanto que es capaz tanto de producir mensajes como de interaccionar con otros ajenos.

Partiremos de estas dimensiones recogidas por Ferrés en el artículo «La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores» publicado en «Comunicar, 29» para analizar las guías docentes universitarias de titulaciones como Educación y

Comunicación y las monografías más utilizadas o recomendadas en la bibliografía de las mismas. Más recientemente, en 2012, el mismo autor ofrecía un trabajo más reflexivo y actualizado sobre la misma temática junto al profesor Piscitelli, de la Universidad de Buenos Aires, publicado en «Comunicar, 38», por lo que el propósito de la investigación que se presenta con este artículo pretende dar continuidad a los trabajos que desde el año 2010 vienen abordando la labor que se está ejerciendo desde el entorno académico en la educación mediática que se ofrece al alumnado universitario.

Aún más, consideramos fundamentales las propuestas de formación y aprendizaje en educomunicación en España. En palabras de Marta y Grandío (2013: 127), «la alfabetización mediática es una tarea de aprendizaje permanente (longlifelearning), que hay que formalizar con más presencia en los currículos de todos los niveles educativos y también en espacios de educación no formal para adultos».

En el entorno de la enseñanza superior, sobre el que se centran los resultados de esta investigación, no existen instrumentos que hayan validado los procesos de alfabetización entre los discentes universitarios, así como la motivación y formación del profesorado o las referencias a la educación mediática en los manuales bibliográficos más empleados en el proceso de docencia.

En el entorno de la enseñanza superior, sobre el que se centran los resultados de esta investigación, no existen instrumentos que hayan validado los procesos de alfabetización entre los discentes universitarios, así como la motivación y formación del profesorado o las referencias a la educación mediática en los manuales bibliográficos más empleados en el proceso de docencia.

Aún más, consideramos fundamentales las propuestas de formación y aprendizaje en educomunicación en España. En palabras de Marta y Grandío (2013: 127), «la alfabetización mediática es una tarea de aprendizaje permanente (longlifelearning), que hay que formalizar con más presencia en los currículos de todos los niveles educativos y también en espacios de educación no formal para adultos».

Aún más, consideramos fundamentales las propuestas de formación y aprendizaje en educomunicación en España. En palabras de Marta y Grandío (2013: 127), «la alfabetización mediática es una tarea de aprendizaje permanente (longlifelearning), que hay que formalizar con más presencia en los currículos de todos los niveles educativos y también en espacios de educación no formal para adultos».

2. Material y métodos

En una primera fase de la investigación se ha procedido mediante un análisis cuantitativo a la selección de las referencias bibliográficas básicas que están presentes en las guías docentes de las asignaturas directa-

mente relacionadas con la educación mediática, ofertadas en las Facultades de Educación y de Comunicación de España durante el curso académico 2011/12, entendiéndose por directas aquellas materias cuyos contenidos académicos aborden entre cuatro a seis dimensiones.

Los resultados han sido obtenidos a partir de una base de datos de software SPSS para el trato estadístico de los mismos, llevándose a cabo un análisis descriptivo univariante y bivalente. Se han utilizado tablas de frecuencias para el análisis descriptivo univariante y tablas de contingencia para el bivalente. Entre las variables relacionadas con los recursos bibliográficos cabe destacar las siguientes: 353 referencias a libros y capítulos de libro, 54 revistas científicas vinculadas al ámbito de la comunicación, educación, didáctica, pedagogía, tecnología educativa, etc., y 34 sitios webs especializados.

En una segunda fase de la investigación, y tras haber seleccionado las diez referencias bibliográficas más coincidentes, se ha procedido a un análisis de contenido por campos semánticos aplicado a los índices de las obras referenciadas. En este sentido, se ha cuantificado el total de apariciones de palabras o conjuntos de palabras vinculados a alguna de las seis dimensiones que comprenden el concepto de competencia mediática, añadiendo un séptimo indicador denominado genérico que aglutina las magnitudes que mencionan la educación mediática de una manera muy general y es difícil incorporar en ninguna de las seis previamente referidas.

Por último, con el objetivo de dotar a la investigación de un complemento cualitativo, se ha procedido a la técnica de la entrevista en profundidad a 30 docentes españoles que imparten materias directamente relacionadas con alfabetización mediática tanto en las Facultades de Educación (20 seleccionados en total) como en las de Comunicación (10 entrevistados en total), con el objeto de analizar la planificación y las expectativas de aprendizaje en torno a la formación que ofrecen al alumnado en el ámbito de la EM. Para este artículo se han extraído algunas de las respuestas relacionadas con las dimensiones propuestas por Ferrés y Piscitelli.

3. Análisis y resultados

A pesar de que la base de datos para esta investi-

gación ha contado con una amplitud de variables, los resultados obtenidos del análisis estadístico han elevado al ranking de los recursos bibliográficos más empleados diez monografías, que a continuación se especifican en la tabla 1.

Ocho de las diez aportaciones bibliográficas se corresponden con monografías publicadas en los últimos trece años. En concreto, las obras más recientes pertenecen a los trabajos de Ferrés (2008) y De-Pablos (2009), de lo que se infiere una actualización de los materiales que componen las guías docentes en asignaturas directamente relacionadas con EM, entendiéndose que el proceso de recolección de datos se ha llevado a cabo durante el curso académico 2011/12.

Por el contrario, los trabajos editados de mayor antigüedad que están presentes en este ranking pertenecen a las obras de Ferrés (1998) y Aguaded (1999). No obstante, a pesar de que la edición sea de la década de los 90, estos dos manuales constituyen sin lugar a dudas las primeras obras de referencia que ponen de manifiesto la necesidad de profundizar socialmente en

Tabla 1. Ranking de los diez recursos bibliográficos más utilizados en asignaturas de educación mediática en los estudios universitarios de Educación y Comunicación en España

«Educar en una cultura del espectáculo» (Ferrés, 2000).
«Una televisión para la educación» (García-Matilla, 2003).
«Crecer en la era de los medios electrónicos» (Buckingham, 2002).
«Educación en medios» (Buckingham, 2005).
«Tecnología educativa: la formación del profesorado en la era de Internet» (De-Pablos, 2009).
«Tecnología educativa: utilización didáctica del medio vídeo» (Cabero, 2007).
«Televisión y Educación» (Ferrés, 1998).
«Convivir con la televisión» (Aguaded, 1999).
«La educación como industria del deseo» (Ferrés, 2008).
«Tecnologías de la Información y comunicación para la formación de docentes» (Cebrián-de-la-Serna, 2005).

la trascendencia de este medio de comunicación audiovisual, en su impacto, sus audiencias, especialmente infantiles y juveniles. A modo de manual, ambos trabajos ofrecen claves para educar en televisión, para formar al telespectador, ofreciendo propuestas de explotación didácticas del medio para su uso en las escuelas.

Un aspecto destacable en este ranking es la aparición de tres monografías del profesor Ferrés: «Televisión y Educación» (1998), «Educar en una cultura del espectáculo» (2000) y «La educación como industria del deseo» (2008). Precisamente su obra sobre la cultura del espectáculo es una de las más referenciadas en las guías docentes junto a la de Cabero, «Tecnología Educativa, utilización didáctica del medio vídeo» (2007).

Atendiendo a la variable autoría, de las diez obras resultantes de la recopilación bibliográfica, ocho de

Tabla 2. Clasificación de las referencias semánticas aplicadas a las seis dimensiones sobre educación mediática

Dimensiones	Lenguajes	Tecnología	Procesos de interacción	Procesos de producción y difusión	Ideología y Valores	Estética	Genéricas
Ítems	84	303	182	97	291	31	26

ellas están escritas por investigadores nacionales de máxima notoriedad en el ámbito académico de la educación, mientras que las restantes corresponden al profesor en Educación en la Universidad de Loughborough (Inglaterra), Buckingham, igualmente de reputada y dilatada experiencia en el área que venimos estudiando.

Los bloques temáticos que centran el contenido de estas monografías están vinculados grosso modo al estudio, descripción y análisis de la educación mediática ligada al entorno audiovisual, al uso de la tecnología como complemento educativo, a la formación de profesorado y a la educación en medios electrónicos. En la presente investigación se concreta más pormenorizadamente en qué medida están presentes las seis dimensiones que conforman el concepto de competencia mediática en cada uno de los manuales.

El estudio semántico llevado a cabo en las monografías previamente referidas se ha centrado en el análisis de los índices. Se ha valorado qué terminología empleada era susceptible de ser clasificada en el esquema de las dimensiones que integran la Educación Mediática. En total, el corpus analizado se eleva a 346 índices de capítulos. A través de la tabla 2 se describen el total de ítems obtenidos en cada uno de los indicadores:

Una primera valoración indica que todas las dimensiones están presentes en los diez recursos bibliográficos sometidos a análisis. Según el cómputo total, dos apartados son los más repetidos a lo largo de los 346 capítulos que suman el corpus analizado: la primera, la comprensión de la función social de las tecnologías (dimensión Tecnología), y la segunda, la capacidad de detectar la ideología y los valores, explícitos o latentes, incluso en comunicaciones inadvertidas, adoptando una actitud crítica ante ellos (dimensión Ideología y valores).

Según los resultados previamente expuestos, la mayoría de los recursos bibliográficos coincide en otorgar a la función social que ejercen las tecnologías de la comunicación y la información y a la detección de valores e ideología un interés elevado en la enseñanza dirigida al discen-

te. Así mismo, los contenidos que abordan la capacidad de detectar estereotipos y mensajes lesivos contra los valores humanos y el medio ambiente ocupan también una posición destacada. Según el esquema de magnitudes aplicables a la educación mediática, estos

apartados corresponden a las dimensiones Tecnología e Ideología y Valores. Cabe deducir que se presta mayor atención a los indicadores del análisis que al expresivo aunque no por ello queda marginado de sus manuales en los cuales se potencia que el estudiante desarrolle la capacidad de manejar herramientas multimedia y multimodales. De las obras analizadas, las que corresponden a las de De-Pablos (2009), Cabero (2007) y Ferrés (1998), son las que más en profundidad tratan estos apartados. El resto alude a ellas pero en menor medida.

Un segundo bloque resultante de la explotación de la base de datos asigna a la dimensión Procesos de interacción una posición destacada, en particular, los apartados relacionados con la capacidad de comprensión y gestión de las propias emociones en cuanto a gustos y a efectos cognitivos y la capacidad de interaccionar con personas y colectivos en entornos cada vez más plurales e interculturales. Estos contenidos están más presentes en las obras de Ferrés (2000), Buckingham (2002; 2005), De-Pablos (2009) y Cabero (2007).

Un tercer bloque asigna un valor medio de presencia en los manuales las siguientes dimensiones: capacidad de evaluar las fuentes y capacidad de gestionar las propias emociones en la interacción con las pantallas (Ideología y valores y procesos de interacción); conocimiento de los sistemas de producción y capacidad de compartir y diseminar información (Pro-

Tabla 3. Relación de las cinco dimensiones más referencias en las monografías sobre educación mediática

Dimensión EM	Ámbito (Análisis/ expresión)	Texto descriptivo del indicador	Ítems en los índices
Tecnología	Análisis	Comprensión de la función social de las tecnologías.	195
Ideología y valores	Análisis	Capacidad de detectar la ideología y los valores, explícitos o latentes, incluso en comunicaciones inadvertidas, adoptando una actitud crítica ante ellos.	105
Ideología y valores	Análisis	Capacidad de detectar estereotipos y mensajes lesivos contra los valores humanos y el medio ambiente.	88
Tecnología	Expresión	Capacidad de manejo de herramientas multimedia y multimodales.	73
Procesos de interacción	Análisis	Capacidad de comprensión y gestión de las propias emociones en cuanto a gustos y a efectos cognitivos.	62

cesos de producción y difusión) y, por último, actitud activa en la interacción con las pantallas para la construcción de una ciudadanía más plena (Procesos de Interacción). En este último apartado destacan las obras de Aguaded (1999) y Ferrés (1998; 2000).

Los datos resultantes de la dimensión Lenguajes han computado a la baja en las obras analizadas. Los manuales de Ferrés (2000) y de Buckingham (2002) son los que mayor interés han concedido a la formación del alumnado en torno al análisis y valoración de las estructuras narrativas y las convenciones de género y formato, a la educación en el establecimiento de relaciones entre texto (intertextualidad), códigos y medios, y a interpretación y valoración de los códigos de representación y su función expresiva.

Es interesante reflexionar en este punto en torno a la dimensión Lenguajes. Si bien en el análisis cuantitativo su presencia en los manuales sobre educación mediática es baja, algunas de las entrevistas en profundidad realizadas a docentes y gestores que han intervenido en la planificación de los planes de estudios tanto en Facultades de Comunicación como de Educación han confirmado que esta dimensión ha de considerarse como básica y prioritaria al constituir el cimiento para profundizar en el resto de indicadores.

Por último, los resultados que han obtenido una presencia más marginal en el análisis cuantitativo corresponden principalmente con la dimensión Estética. Cobra especial interés en este bloque analítico algunos apartados que si bien son de gran trascendencia para la Educación Mediática, apenas están presentes en los diez recursos bibliográficos. Nos estamos refiriendo a la capacitación del alumnado en la actitud responsable ante la propia identidad online/offline y la de los demás, la ética a la hora de descargar productos de la red o la habilidad para gestionar el concepto de autoría para aprovecharse de recursos como los «creative commons».

De los diez recursos bibliográficos analizados, los trabajos que ofrecen una mayor cobertura de todas las dimensiones de manera equilibrada corresponden al de Buckingham, «Educación en medios» (2005), y al de Ferrés, «Televisión y educación» (1998).

A modo de clasificación, de cada una de las magnitudes cabe resaltar la siguiente información:

- La dimensión Lenguajes está más presente en la bibliografía de Ferrés (2000).
- La dimensión Tecnología, en Ferrés (1998), Cabero (2007) y De-Pablos (2009).
- La dimensión Procesos de interacción, en Ferrés (2000).
- La dimensión Procesos de producción y difusión, en Buckingham (2002).

- La dimensión Ideología y valores, en Cabero (2007) y Ferrés (1998).

Y por último, la dimensión Estética, aunque tímidamente, destaca más en la obra de Buckingham (2005).

4. Discusión y conclusiones

De los resultados expuestos en esta investigación se derivan ciertas inferencias que ponen en tela de juicio la calidad de la alfabetización mediática que se ofrece en las aulas universitarias.

Si bien a través de los manuales estudiados se comprueba que todas las dimensiones que integran el concepto de educación mediática están presentes, se ha observado una mayor profundización de las dimensiones Tecnología, e Ideología y valores, menoscabando otras como Estética la cual ha sido relegada a una posición más desfavorecida, poco tratada y sobre todo desconocida en cuando a su implantación en las guías docentes.

En este apartado de discusión merece especial consideración algunas de las respuestas ofrecidas por docentes que imparten asignaturas directamente relacionadas con educación mediática, en particular, la opinión que tienen en relación a qué dos dimensiones son las más abordadas en sus respectivas actividades docentes en el aula:

1) «La dimensión Ideológica y valores me parece fundamental. La tecnológica es una competencia básica, que además, cada vez necesitan más» (entrevistado 2).

2) «Ideología y valores, yo creo que es crucial sobre todo por esa actitud crítica. Una vez hemos leído de una manera crítica, hemos aprendido a leer de una manera crítica más o menos los medios, la segunda es lenguajes» (entrevistado 3).

3) «La tecnología la considero muy importante porque hay que estar muy al tanto de los nuevos medios que van apareciendo cada día. El proceso de producción también me preocupa bastante porque hoy en día es difícil encontrar en el mercado productos hechos a medida del docente» (entrevistado 4).

4) «Personalmente las que más me interesan en clase son la primera y la última, lenguajes e ideología y valores. Esto es, entender el lenguaje y entender cómo podemos potenciar estas competencias de lectura, crítica, activa, participativa, de los mensajes» (entrevistado 6).

5) «Destacaría la tecnológica por qué no, y el tema de lenguajes» (entrevistado 8).

6) «Sin dudarlo Ideología y valores y luego pondría al mismo nivel Procesos de difusión» (entrevistado 10).

7) «Las dos dimensiones que he seleccionado,

recepción y producción, intento trabajarlas a través del diálogo. Todas las dimensiones son importantes, pero las de creación y producción directa, así como la tecnológica, se terminan siempre convirtiendo en una cuestión que quedó pendiente y que ojalá trabajen otras materias en el futuro» (entrevistado 19).

8) «Procesos de recepción e interacción e Ideología y valores las trabajo, sobre todo, analizando desde la perspectiva psicológica, los medios (el niño como espectador, los valores que transmiten los medios...)» (entrevistado 22).

9) «Entiendo que la producción es importante porque hay que ayudarles a hacer, lo otro, la ideología, porque hay que formar y no todo vale» (entrevistado 30).

Existe una valoración generalizada en torno a la idea de que la dimensión Ideología y Valores es una de las más relevantes para enfocar la enseñanza en materia de educación mediática. Si bien a una mayoría de los docentes entrevistados le resulta complicado desligar dos dimensiones de las seis propuestas, muchos dan prioridad a la necesidad de enjuiciar los mensajes, detectar ideologías y valores, detectar estereotipos y realizar una lectura activa y participativa.

Por el contrario, no existe un denominador común en relación a qué dimensión es al que menos tiempo dedican en su docencia. Tanto la tecnología, los lenguajes, la estética, los procesos de interacción, incluso los procesos de difusión, marcan las respuestas aleatoriamente en las entrevistas analizadas.

Como denominador común, la falta de tiempo es uno de los motivos que muchos aducen al considerar que no todas las dimensiones son tratadas en sus respectivas asignaturas.

Es interesante el testimonio del entrevistado 8 en relación a la dimensión estética: «La que me llama la atención es la dimensión estética que yo la desconocía, porque eso se podría introducir o insertarse como un conjunto o una subdimensión de los ámbitos del diseño, de las producciones» (entrevistado 8).

Vinculado a este indicador, destaca en los últimos años una diversa literatura científica que está profundizando en la neurociencia. En el plano de la educación mediática, esta rama centra su foco de estudio en la interacción entre la racionalidad y la emotividad, en otras palabras, entre los pensamientos y los sentimientos,

en la necesidad de emerger el inconsciente como la parte más significativa de la actividad emocional (Ferrés & al., 2013).

El objetivo que se persigue es capacitar al ciudadano para que tome conciencia de las emociones derivadas de las imágenes y construya una reflexión crítica, convirtiendo esa capacidad de análisis, ese deleite por lo estético en nuevas fuentes de satisfacción.

Una de las principales razones por las que se aduce la carencia de enseñanza en la competencia estética se debe a priorizar la razón sobre las emociones, relegando éstas a un aspecto menos académico y más personal. Así, según el estudio de Ferrés, Masanet y Marta (2013) el porcentaje de artículos científicos sobre comunicación que incorporan alguna referencia al campo semántico de lo emotivo no supera el 20%,

El objetivo que se persigue es capacitar al ciudadano para que tome conciencia de las emociones derivadas de las imágenes y construya una reflexión crítica, convirtiendo esa capacidad de análisis, ese deleite por lo estético en nuevas fuentes de satisfacción.

siendo además estos términos empleados con poca profundidad y mínimamente referenciados.

«Existe una tendencia a quejarse de la supuestamente desmesurada fascinación que sienten los jóvenes por las pantallas y de la aparentemente excesiva influencia que éstas ejercen sobre ellos y, en contrapartida, del desinterés que muestran por el aprendizaje. No advierten que, marginando de sus planteamientos docentes las emociones como objeto de estudio, impiden que los jóvenes puedan comprender los mecanismos mentales que se activan en las experiencias de interacción con las pantallas, y que, marginando en su praxis docente las emociones como recurso movilizador, contribuyen a reforzar la impotencia de la razón» (Ferrés, Masanet & Marta, 2013: 141-142). En ese sentido, sirvan algunos ejemplos que profundizan sobre esta interesante cuestión a través de las entrevistas en profundidad realizadas en este estudio: «¿Prestas alguna atención al tema de las emociones y del inconsciente en las experiencias mediáticas? Si es el caso, ¿desde qué punto de vista las trabajas?»:

Sin tratar de ofrecer datos ni representativos ni extrapolables, algunas de las respuestas son afirmativas:

1) «El cultivo de la inteligencia emocional, de las actitudes emocionales, de la relación de los alumnos con el mundo a través de saber entender las emociones de los demás y de las propias, es una forma cada vez más prestigiada, más prestigiosa y más considerada a la hora de educar a nuestros alumnos» (entrevistado 6).

2) «También, por ejemplo las emociones están muy presentes cuando analizamos los géneros cinematográficos, las estrategias del terror, de la comedia... a partir de esas discusiones de casos y también con esos remontajes, por ejemplo de una *Mary Poppins* de terror, cómo se reconstruye el discurso con los materiales originales...» (entrevistado 8).

3) «Creo que el estudio de la recepción incluye, por definición, los aspectos relacionados con el placer y las emociones. Un aspecto, este, que es la esencia misma de la relación que tienen los jóvenes con los recursos culturales» (entrevistado 19).

Otras son más negativas:

4) «Así, conscientemente no, pero a la hora de ir hablando en cada uno de los procesos de trabajos sí hay una relación directa con este ámbito, creo yo» (entrevistado 20).

5) «La verdad es que no. Es interesante lo que planteas pero no es algo que esté en el programa. No se contempla. No da tiempo tampoco a todo pero es interesante» (entrevistado 27).

Las emociones son aspectos muy considerados por los entrevistados en la recepción de los mensajes mediáticos. La capacidad de ser sensibles a los mensajes para poder recepcionarlos de mejor forma.

Incorporando otras dimensiones de la educación mediática y su vinculación con las competencias adquiridas por la ciudadanía española (Ferrés, Aguaded & García-Matilla, 2011; Masanet, Contreras & Ferrés, 2013) es interesante comprobar que la quinta dimensión Ideología y Valores es una de las más referenciadas en el estudio semántico. Se infiere por tanto una concordancia entre la orientación académica e interés del docente y la temática de los manuales más utilizados sobre EM.

Existe la convicción generalizada entre los expertos de que uno de los componentes fundamentales de la alfabetización mediática es el sentido crítico (Pérez-Tornero & Sanagustín, 2011; Buckingham, 2007). Siguiendo nuevamente a Ferrés, Masanet y Marta, «en un 93,51% de los artículos de *Comunicar* y en un 85,05% de ponencias del congreso aparecen términos

vinculados al campo semántico de la crítica» (2013: 139). No cabe duda de que la formación dirigida al profesorado debe convertirse en uno de los retos a alcanzar para asegurar que la ciudadanía, especialmente, los pequeños, adolescentes y jóvenes que todavía están en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reciban una correcta alfabetización en medios desde las escuelas.

Las propuestas para mejorar esta deficiencia han de integrar forzosamente a las instituciones del Estado, ofreciéndoles en primer lugar un panorama de lo que se trata en las aulas en la actualidad así como una visión real de la alfabetización mediática que registra la ciudadanía y que recientemente ha sido trabajada como se ha dado cuenta en este artículo.

Conociendo las deficiencias y los riesgos que conlleva el analfabetismo mediático es misión de la comunidad educadora demandar propuestas de formación del profesorado y la inclusión de materias docentes que trabajen en el aula la EM, no relegándolas a la transversalidad como está ocurriendo en los últimos años en primaria y secundaria.

Para finalizar, y aunque en esta publicación la mirada está depositada en el ámbito de la enseñanza, no hay que olvidar que el reparto de esta gran responsabilidad debe extenderse a otros agentes sociales o instituciones, (Pérez-Tornero, 2009). El gran debate sobre la alfabetización mediática establece que la familia, los propios medios de comunicación, la escuela y los gobiernos son competentes en esta tarea que tiene como objetivo el empoderamiento de la ciudadanía. En definitiva, los niños y niñas de la era digital deben permanecer informados y formados en su uso, el profesorado y la familia atentos a esta población sensible para que a medida que vayan creciendo vayan asumiendo la necesidad de ser competentes y responsables y en los niveles universitarios se ponga en evidencia este trabajo desde abajo, desde la educación infantil, primaria y secundaria apoyadas siempre desde las familias y el hogar.

Apoyos

Este artículo forma parte de la ejecución del proyecto I+D «Competencia mediática en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales», de referencia EDU2010-21395-C03-01.

Referencias

- AGUADED, J.I. (1999). *Convivir con la televisión*. Barcelona: Paidós.
- AGUADED, J.I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, 39, 7-8. (DOI: 10.3916/C39-2012-01-01).
- BORDIGNON, F., DI-SALVO C. & MARTINELLI, S. (2010). *Documentos de trabajo para la capacitación docente*. La Plata: UNIPE (Mimeo).

- BUCKINGHAM, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Barcelona: Morata.
- BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios*. Barcelona: Paidós.
- BUCKINGHAM, D. (2007). Digital Media Literacies: Rethinking Media Education in the Age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2, 1, 43-55.
- CABERO, J. (2007). *Tecnología educativa: Utilización didáctica del medio vídeo*. Barcelona: PPU.
- CEBRIÁN-DE-LA-SERNA, M. (2005). *Tecnologías de la Información y comunicación para la formación de docentes*. Madrid: Pirámide
- DE-PABLOS, J. (2009). *Tecnología educativa: la formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe.
- FERNÁNDEZ-PLANELLAS, A. & FIGUERAS, M. (2012). La educación mediática: una asignatura pendiente en las escuelas de Barcelona y Lima. *IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*. Universidad de La Laguna. (<http://goo.gl/SC1CRq>) (30-06-2014).
- FERRÉS, J. (1998). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.
- FERRÉS, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- FERRÉS, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- FERRÉS, J. (2008). *La educación como industria del deseo*. Barcelona: Gedisa.
- FERRÉS, J., MASANET, M.J. & MARTA, C. (2013). Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso Español. *Historia y Comunicación Social*, 18, 129-144. (<http://goo.gl/BFwIw9>).
- FERRÉS, J. & PISCITELLI, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. (DOI: 10.3916/C38-2012-02-08).
- FERRÉS, J., GARCÍA-MATILLA, A. & AGUADED, I. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid: Ministerio de Educación.
- GARCÍA-MATILLA, A. (2003). *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona: Gedisa.
- MAFFESOLI, M. (2009). *El reencantamiento del mundo. Una ética para nuestro tiempo*. Buenos Aires: Dédalos.
- MASANET, M.J., CONTRERAS, P. & FERRÉS, J. (2013). Highly Qualified Students? Research into the Media Competence Level of Spanish. *Comunicación y Sociedad*, XXVI, 4, 217-234.
- MARTA, C., GRANDÍO, M. & GABELAS, J.A. (2014). La educación mediática en las titulaciones de educación y comunicación de las universidades españolas. Análisis de los recursos recomendados en las guías docentes. *Vivat Academia*, 127. (DOI: 10.15178/va-2014.126.63-78).
- MARTA, C. & GRANDÍO, M. (2013). Análisis de la competencia audiovisual de la ciudadanía española en la dimensión de recepción y audiencia. *Comunicación y Sociedad*, XXVI, 2, 114-130.
- MARTINELLI, S. & AL., (2011). Experiencias y acciones concretas relacionadas con la educación mediática en el ámbito de la educación formal. Experiencias de Educación Mediática en el ámbito universitario especialmente el relativo a la formación de los profesionales de la comunicación y la educación. Segovia: *Actas del Congreso Internacional Educación Mediática & Competencia Digital*.
- OSUNA, S., MARTA, C. & APARICI, R. (2013). Valores de la formación universitaria de los comunicadores en la Sociedad Digital: más allá del aprendizaje tecnológico, hacia un modelo comunicativo. *Razón y Palabra*, 81. (<http://goo.gl/8jvIII>) 16-07-2014).
- PÉREZ-TORNERO, J.M. (2009). El nuevo horizonte europeo de la alfabetización mediática. *Telos*, 79, 6-7.
- PÉREZ-TORNERO, J.M. & SANAGUSTÍN, P. (2011). De la lectura superficial a la lectura profunda: una escala de las operaciones de lectura en un contexto TIC. *Lenguajes y Textos*, 34, 17-28.
- PISCITELLI, A. (2009). *Nativos digitales: Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- SANDOVAL, Y. & AGUADED, I. (2012). La competencia mediática en la era de la convergencia. *Icono14*, 10, 3, 08-22. (DOI: 10.7195/i14.v10i3.197).