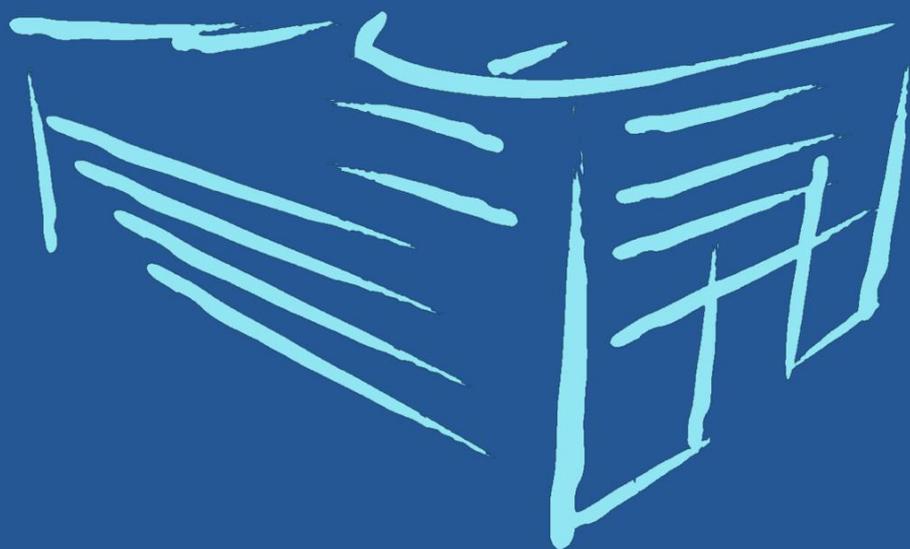


Revista

Vol. 19 (2)
Diciembre 2017

FUENTES

**ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA
Y COMPETENCIA DIGITAL**



I.S.S.N.: 1575-7072

e-I.S.S.N.: 2172-7775

D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes>

Fuentes

La Revista de la Facultad de
Ciencias de la Educación.
Universidad de Sevilla.



Universidad de Sevilla



Facultad de Ciencias de la Educación



Revista

F
U
E
N
T
E
S

Vol. 19(2)
Diciembre 2017

ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y COMPETENCIA DIGITAL



Universidad de Sevilla
Editorial Universidad de Sevilla
Edita: Facultad de Ciencias de la Educación
Dirección: C/ Pirotecnia, s/n 41013- SEVILLA
<http://www.revistafuentes.es>
E-mail: fuentes@us.es
Fecha edición 2017
I.S.S.N.: 1575-7072
Depósito legal: SE-1.582-99



Consejo de Dirección

Director

Juan de Pablos Pons

Editora General

Teresa González Ramírez

Editores Adjuntos

Fernando Guzmán Simón; Francisco Núñez Román

Secretario Técnico

Miguel Ángel Ballesteros Moscosio

Difusión y Bases de Datos

Juan Antonio Barrera Gómez (Universidad de Sevilla)
Víctor Manuel Moya Orozco (Universidad de Sevilla)

Revisión lingüística (versión en inglés)

María Dolores López Gandara (Universidad de Sevilla)

Consejo Editorial Nacional

Félix Angulo Rasco (Universidad de Cádiz); Leonor Buendía Eisman (Universidad de Granada); M^a Pilar Colás Bravo (Universidad de Sevilla); Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia); Joaquín García Carrasco (Universidad de Salamanca); Fuensanta Hernández Pina (Universidad de Murcia); Carlos Marcelo García (Universidad de Sevilla); Luis Núñez Cubero (Universidad de Sevilla); Santiago Romero Granados (Universidad de Sevilla); Javier Tejedor Tejedor (Universidad de Salamanca).

Consejo Editorial Internacional

Paolo Balboni (Università Ca' Foscari, Venezia, Italia); Ann W. Gilfoil (The University of Virginia's College at Wise, EEUU); Rosemarie Killius (Wolfgang Johann GOETHE Universität, Alemania); María Teresa Lugo (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Unesco. Buenos Aires. Argentina); Roberto Sani (Università degli Studi di Macerata, Italia); Irma Velez (Université Paris Sorbonne 4); Witold Wolny (The University of Virginia's College at Wise, EEUU).

Consejo Científico Nacional

Félix Angulo Rasco (Universidad de Cádiz); Leonor Buendía Eisman (Universidad de Granada); Verónica Cobano-Delgado Palma (Universidad de Sevilla); M^a Pilar Colás Bravo (Universidad de Sevilla); Agustín de la Herrán Gascón (Universidad Autónoma de Madrid); Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia); Blanca Escudero Pando (CEU San Pablo Andalucía); Carmen María Fernández García (Universidad de Oviedo); Anna Forés Miravalles (Universidad de Barcelona); Joaquín García Carrasco (Universidad de Salamanca); María Teresa Gómez del Castillo (CEU San Pablo Andalucía); Fuensanta Hernández Pina (Universidad de Murcia); Luis López Catalán (Universidad Pablo de Olavide); Vicente Llorent Bedmar (Universidad de Sevilla); Carlos Marcelo García (Universidad de Sevilla); Luis Núñez Cubero (Universidad de Sevilla); Santiago Romero Granados (Universidad de Sevilla); Eva María Olmedo Moreno (Universidad de Granada); Javier Tejedor Tejedor (Universidad de Salamanca).

Consejo Científico Internacional

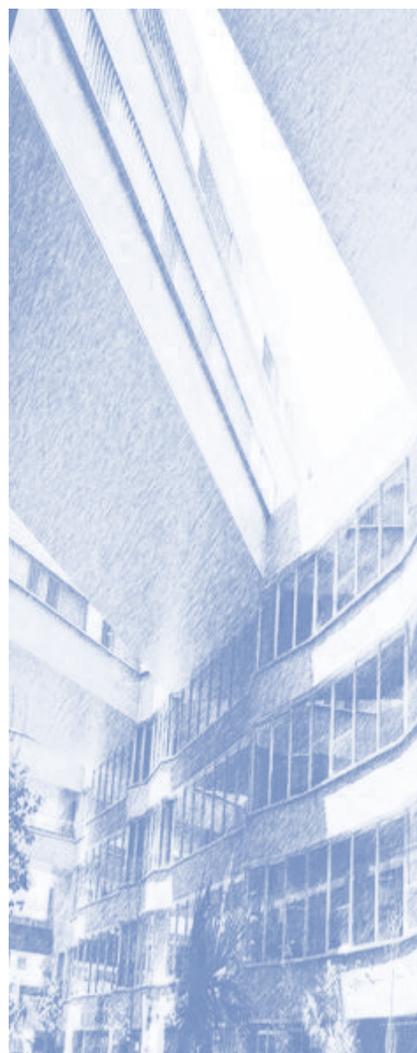
Ann W. Gilfoil (The University of Virginia's College at Wise, EEUU); Rosemarie Killius (Wolfgang Johann GOETHE Universität, Alemania); Teresa Lugo (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Unesco. Buenos Aires. Argentina); Witold Wolny (The University of Virginia's College at Wise, EEUU).

ÍNDICE

	<i>Páginas</i>
Presentación	11
Juan de Pablos Pons	
Firma invitada	
<i>La formación en alfabetización mediática y competencias digital</i> Irma Velez	15-19
Artículos	
<i>Visible Design</i> Diseño visible Pier Giuseppe Rossi	23-38
<i>Políticas públicas en alfabetización mediática e informacional: el legado de John Dewey</i> Public policies in Media and Information Literacy: John Dewey's legacy. Irma Velez	39-56
<i>Competencias Mediática y Digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales</i> Media Competence of teachers and curricular integration of digital technologies Rafael González Rivallo & Alfonso Gutiérrez Martín	57-67
<i>The role of civil society organizations in promoting media literacy, transliteracy and media and information literacy in EU</i> El papel de las organizaciones sociales en la promoción de la alfabetización mediática, la transliteracidad y la alfabetización informacional en la UE Igor Kanižaj	69-80
<i>Educación mediática: un enfoque feminista para deconstruir la violencia simbólica de los medios</i> Media Education and Feminism in the face of gender symbolic violence Aquilina Fueyo & Susana de Andrés	81-93
<i>Los “juegos serios” como instrumento de empoderamiento y aprendizaje socio-laboral inclusivo</i> The “serious games” as an instrument of inclusive socio-labor empowerment and learning Teresa Rojo & Selda Dudu	95-109

- Desplazamientos y tensiones en las gramáticas formativas de futuros profesores: análisis de una experiencia didáctica en la Universidad* 111-124
Shifts and tensions in teacher training: an analysis of a teaching experience at university level
Ana Griselda Díaz & José Alberto Yuni
- Iniciativas de alfabetización cinematográfica: Una cartografía metodológica actual de las entidades dedicadas a la film literacy con públicos no profesionales en España* 125-138
Initiatives in film literacy: a methodological mapping of institutions that promote film literacy among non-professional audiences in Spain.
Tamara Moya Jorge
- Un modelo integrador para la alfabetización mediática y la competencia digital en Educación Primaria* 139-154
An integrative model for media literacy and digital competence in Primary Education
Javier Ballesta Pagán, Jesús Martínez Buendía & Raúl Céspedes Ventura

Presentación



PRESENTACIÓN

Se entrega ahora el nuevo número de Fuentes (19/2) cuyo monográfico lleva por título ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y COMPETENCIA DIGITAL. La justificación de esta temática está vinculada directamente a dos factores fundamentales que determinan su interés y actualidad. De una parte, la relevancia y poder que tienen los medios en nuestras sociedades actuales, y de otra señalar la insuficiente formación que la sociedad tiene sobre la manera en que los medios influyen, crean opinión, manipulan y gestionan el acceso a la información. Ambos aspectos exigen una necesaria concienciación y alfabetización mediática, y por tanto el dominio de las competencias básicas para que podamos ser receptores, pero también emisores, -lo que se ha dado en denominar prosumidores-, como usuarios de las tecnologías digitales, tan presentes en nuestras vidas. Las políticas aplicadas en Europa y de manera especial en España, no han favorecido precisamente la integración mediática en la educación; y la formación inicial y permanente del profesorado en este campo debe considerarse insuficiente.

En la cultura del siglo XXI, en la que la información fluye constantemente, una persona alfabetizada debe dominar todos los códigos y formas expresivas de los lenguajes de representación vigentes (el textual, el audiovisual y el digital); así como poseer las competencias para seleccionar la información, analizarla y transformarla en conocimiento. Esta visión supone redefinir el concepto tradicional de alfabetización, ampliando sus objetivos, de manera que su resultado sea una persona que pueda realizar un uso analítico, crítico e inteligente de la información y del papel de los medios.

Este monográfico está coordinado por la profesora Irma Vélez, profesora titular en la Escuela Superior de Profesorado y Educación de la Universidad Paris Sorbonne (Paris IV), donde imparte docencia sobre didáctica de las lenguas y educación mediática en proyectos digitales. Le agradezco su tarea de configurar una propuesta dedicada a esta temática, que sin duda a través de los nueve textos que contiene, recoge distintas visiones y propuestas aportadas por investigadores europeos.

Como señala Irma Vélez en su introducción al monográfico, la alfabetización mediática es “uno de los terrenos más fértiles para entender los medios y sus contenidos, usos y mediaciones”. Profundizar en sus características para conocer propuestas concretas e incidir en su mejora, constituye la finalidad de este número de la revista Fuentes. El conjunto de artículos que se presentan deben ser de utilidad para docentes e investigadores que trabajan en este campo.

En síntesis, es una satisfacción como responsable de la revista Fuentes, presentar este número dedicado a esta temática, que considero relevante en el ámbito de la Educación por su trascendencia e implicaciones.

Sevilla, diciembre de 2017

Juan de Pablos Pons

Director de Fuentes

Firma invitada



La formación en alfabetización mediática y competencia digital

Conforme se avanza en el análisis del marco político y legal que consolida la alfabetización mediática, y conforme se observan y analizan sus aplicaciones en las esferas educativas formales e informales, públicas o privadas, asociativas, cooperativas o comerciales, se ha vuelto oportuno cuestionar la relación de la alfabetización mediática con las competencias digitales y la relación de éstas con aquella. Desde las regulaciones contra la ciberdelincuencia y el ciberterrorismo (Sánchez Medero, 2012), hasta la mediatización de conceptos políticamente ‘popularizados’ como el de “fake news” (Frau-Meigs, 2017), o sociológicamente conceptualizados como el de “sharenting” (Blum-Ross & Livingston, 2017), la alfabetización mediática se ha convertido en uno de los terrenos más fértiles para entender los medios y sus contenidos, usos y mediaciones, a través de proyectos educocomunicativos de interés ciudadano. Terreno fértil por la capacidad técnica y mediática de aumentar en el tiempo y el espacio las experiencias mediatizadas sean de orden cognitivo, comunicativo o sensorial. Terreno fértil porque la distinción entre el mundo real y el virtual ya no resulta tan importante como la comprensión de su hibridez en procesos de sincronización (Beaude, 2012) inéditos e impensables hasta hace bastante poco.

Sin embargo la alfabetización mediática aguarda destinos inciertos frente a un mundo digital en el que alfabetizarse bien podría verse reducido a sumar competencias técnicas si “la dimensión digital de las alfabetizaciones múltiples” no fueran “algo más que ratones y teclas” según la fórmula consagrada por Alfonso Gutiérrez Martín (2009). Desde la “Fez Declaration on Media and Information Literacy” (2011) y la “Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Age” (2014), la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) se enfrenta a nuevos retos por su complejo asentamiento en las tres culturas de la información (mediática, informativa e informática) según se cristalizaron en la “era cyberista” (Frau-Meigs, 2011). Retos epistemológicos y ciudadanos por la escasez de distancia temporal más que crítica (Aparici, 2010) para sopesar el impacto de las redes sociales y las nuevas configuraciones posibles de Internet en los procesos de información, mediatización y comunicación. Retos económicos por el peso cada vez más apremiante de las industrias culturales y creativas en las apuestas educativas del siglo XXI. Retos educativos por la dificultosa transición de los modelos conductistas de otros siglos a los modelos socioconstructivistas y conectivistas que se imponen a la cibernación. Retos políticos ante el sorprendente colapso del financiamiento de la AMI en Inglaterra pocos meses antes del Brexit (Berger & McDougall, 2017).

Entre las posibilidades y amenazas que atraviesa la AMI, la actual convergencia de modelos mediáticos exhorta una alfabetización mediática que permita transitar del modelo electrónico al modelo digital para garantizar a los ciudadanos sus plenos derechos participativos, cognitivos y creativos, en la nueva era digital (EUC, 2007, p. 5). La AMI nos exige por tanto reinventar el humanismo en un contexto altamente digitalizado y por ello se nos impone el digitalizarnos desde principios éticos que nos permitan sostener una humanidad en una cultura de la información compleja. La radicalidad del cambio no afecta sin embargo a todos los sectores de la misma manera. El sector público y educativo tanto cuestiona las humanidades digitales como las alfabetizaciones que serán necesarias para asegurarse que entendamos la parte digital de las humanidades como mediación tecnológica desde su triple modelización: intencional, funcional y material (Meunier, 2014).

A nivel europeo se fueron elaborando acciones colectivas para consolidar una reflexión entre prácticas educativas, necesidades ciudadanas y políticas públicas adecuadas en AMI, vinculándose con cada vez mayor vigor la AMI con las agendas de derechos humanos y de ecología. Una de ellas ha sido la creación del “European Chapter” del Global Alliance for Partnerships in MIL (GAPMIL) que acoge a los expertos europeos en AMI. Se reunieron en Riga en 2016 para elaborar la configuración de un observatorio europeo de AMI y reforzar la declaración de París de la UNESCO que introduce el concepto de “transliteracy” o transalfabetización para valorar las competencias múltiples y trans adecuadas a ecosistemas naturales, políticos e informativos complejos, preservando a la vez estados de derechos todavía por afianzar, tanto dentro como fuera de Europa.

A nivel científico se fueron consolidando propuestas interesantes que responden tanto del estado de urgencia de la cuestión como de la inadecuación de la AMI en los entornos escolares o universitarios donde los mandatos de inteligibilidad de culturas de la información complejas se siguen sometiendo a lógicas predigitales y disciplinarias, centradas en el uso de herramientas predeterminadas (con frecuencia por industrias culturales rentables). Entre tanto la llegada intrusiva de varios tipos de inteligencia artificial se asoma sin que siquiera se cuestionen determinadas áreas del conocimiento a pesar de verse todas afectadas por ellos, sin excepción. En menos de dos generaciones el mundo ha ido transformando las redes informáticas facilitadas por internet y su esfera pública multimedia (El World Wide Web) en un “cerebro electrónico mundial con el Cloud (Levy, 2017). La Pirámide algorítmica de Pierre Levy vuelve a plantear en su cúspide, la nueva etapa de inteligencia colectiva reflexiva como próxima etapa hipotética (que Levy califica de “esfera semántica”) con la que nos ha dejado las esperanzas de verse la inteligencia colectiva (Levy, 1995) responder colectiva e inteligentemente de nuestras urgencias.

Este número de la revista *Fuentes* participa así de la reflexión en torno a la definición de las competencias mediáticas en la era digital, según se fueron definiendo e instrumentalizando a partir de las pautas educativas elaboradas desde la Declaración de Grunwald (1982), fecha inaugural de concientización internacional de la educación mediática. La European Communication Research and Education Association (ECREA) ha seleccionado para su serie de divulgación científica de 2017 en la Routledge Studies in European Communication Research and Education, un proyecto europeo llevado a cabo por el programa ANR Translit y la red europea COST, dirigido por la socióloga de los medios Divina Frau-Meiggs (U de Sorbonne Nouvelle) desde París, Francia. El estudio emergente co-editado por Divina Frau-Meiggs, Irma Velez y Julieta Flores Michel bajo el título *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe. Cross-Country Comparisons* (2017) abarcó la contribución de 69 expertos europeos en AMI y la participación de 24 de ellos para producir y analizar datos cualitativos y cuantitativos que permitieron generar un análisis transnacional y europeo. Plantea por primera vez el marco epistemológico e histórico de la definición de la educación mediática a la par que considera su implementación a nivel nacional entre los tres sectores, público, privado y civil. Destaca globalmente y a nivel continental una comprensión heterogénea del término (educación mediática) porque las competencias mediáticas abarcan tanto las mediáticas, como las informacionales, y o las informáticas, así como las nuevamente definidas como digitales que no todos los países entendían de la misma manera hasta 2014, año en que se termina la recolección de datos para el estudio Translit. Uno de los hallazgos del estudio fue demostrar cómo la incorporación de las competencias digitales, desde marcos epistemológicos diversos, vienen cobrando un lugar y un valor simbólico de mayor importancia que las “competencias mediáticas” y de su fórmula consagrada por la Declaración de Fez (2011), “competencias mediáticas e informacionales”. La cuestión de las competencias es por tanto una cuestión epistemológica pero antes que todo responde a las necesidades de una agenda económica con su impacto en la agenda educativa.

El título de este número también pretende responder, por lo tanto, a las exigencias de la agenda alfabetizadora europea (EUC, 2016). Desde 2016 esa agenda esperaba superar las formas de exclusión digital padecidas por más de la mitad de los desempleados en Europa con competencias digitales que fueran mejor adecuadas a un mercado tecnológicamente exigente. Aspiraba luchar contra el desajuste y la escasez de competencias entre la oferta y la demanda. También aspiraba a luchar contra la escasez de competencias estableciendo estándares sostenibles, en sociedades que reconozcan la adquisición de competencias fuera de contextos formales (EUC, 2016, pp. 2-3). En este contexto surge este mismo mes y con este número de la revista *Fuentes* el Marco Europeo para la competencia digital del profesorado (DigCompEdu) para mantener un diálogo entre lo existente y lo que queda por edificar.

Este número se organiza por tanto en dos partes. En la primera 4 artículos atienden al marco ideológico, histórico, curricular y actoral, de producción e implementación de la AMI.

Pier Giuseppe Rossi propone una lectura de la educación mediática desde el legado de la postmodernidad, para destacar los conceptos que le permiten a la AMI darle visibilidad al diseño. Para Rossi los artefactos digitales se convierten en mediación de mediadores en tanto que “remedian”, “transmedian” y “multimedian” los procesos de aprendizaje. Rossi subraya además el valor cognitivo y pragmático de la participación mediática como proceso de encapacitación en su ensayo “To mediate the mediators”.

A partir de un análisis FODA de los resultados del ANR Translit, Irma Vélez rastrea por el marco legal de las políticas públicas europeas en AMI hasta 2014, el legado de John Dewey con sus fuerzas y oportunidades. En “Políticas públicas en alfabetización mediática e informacional: el legado de John Dewey”, se valora una figura fundadora en las orientaciones tomadas por las organizaciones internacionales y la sociedad civil en AMI y sus vericuetos entre culturas del riesgo y de la prevención no siempre dialógicas ni congruentes. El líder del pragmatismo americano y su impacto permiten también considerar los límites de su herencia en el estado actual de desarrollo e integración del AMI en las escuelas europeas.

El análisis de Rafael Gutiérrez, Alfonso González Rivallo y Gutiérrez Martín cuestiona el impacto de una formación docente con tendencia a ser más bien técnica que mediática en “Competencias mediática y digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales”. Confirman en el caso español una tendencia europea en la que los planes de formación inicial y permanente van sustituyendo las competencias mediáticas por competencias digitales cayendo en la trampa reduccionista de asimilar la competencia digital con la mediática. Observan en un estudio de caso en un centro de Educación Primaria de Castilla y León resultados impactantes en cuanto a la formación técnica, digital y educativa de los docentes y su capacidad para el desarrollo de contenidos de educación mediática. El estudio apunta hacia una “zona de confort” a la que los profesores no parecen haber llegado aún, ni técnica ni mediáticamente.

Igor Kanižaj, elabora un análisis del papel de las organizaciones de la sociedad civil en la promoción de la alfabetización mediática, de la transfalfabetización y de la AMI en Europa en “The role of civil society organisations in promoting media literacy, transliteracy and media and information literacy in EU”. El análisis de Kanižaj demuestra que sin duda alguna se ha ido menospreciando tanto en las acciones como en el impacto la labor de las organizaciones de la sociedad civil y apunta a algunos de los límites de su efervescencia.

En la segunda parte de este número cinco estudios analizan distintos aspectos que atañen a la alfabetización mediática y a las competencias digitales en sus compromisos profesionales y modalidades, recursos y pedagogías, experimentaciones y resultados concretos.

La labor de Aquilina Fueyo y Susana de Andrés Correo en ‘Educación mediática: un enfoque feminista para deconstruir la violencia simbólica de los medios’ contribuye desde la experiencia docente a agendar el feminismo en el curriculum de la educación mediática. Partiendo del concepto de violencia simbólica propone claves de lectura para una educación a la mirada que permita una educación a la igualdad a partir de propuestas educomunicativas concretas. El análisis contribuye a edificar una pedagogía feminista de la educación mediática rastreando dimensiones básicas para concientizar y luchar contra el sexismo y la violencia de género.

Teresa Rojo y Selda Dudu se acercan al proceso de *gamificación* del conocimiento en la cibersociedad con Los “‘serious games’ como instrumento cultural de empoderamiento y aprendizaje socio-laboral inclusivo”. Su estudio plantea los esfuerzos pedagógicos de las industrias culturales y creativas y su potencial aplicabilidad para el aprendizaje de adultos excluidos del mercado laboral. La situación crítica del descenso de la tasa de empleabilidad plantea hoy en España desajustes educativos de impacto entre las potencialidades de dichas culturas, y los riesgos que conllevan si los sectores educativos formales no participan en ella por verla desde el ángulo exclusivo del *edutenimiento*.

Ana Griselda Díaz, José Alberto Yuni y José Alberto observan cómo el uso de las TIC interpela la formación docente de corte academicista en “Desplazamientos y tensiones en las gramáticas formativas de futuros profesores: análisis de una experiencia didáctica en la Universidad”. Partiendo de una experiencia concreta de la Cátedra Teorías Contemporáneas de la Educación del Profesorado en Ciencias de la Educación desarrollada en la UNCA, Argentina, en 2016, describen el uso didáctico de las TIC como posibilidad para recrear las prácticas del profesorado alertando sobre la ausencia de integración curricular de las tecnologías digitales para el desarrollo de competencias docentes.

En “Iniciativas de alfabetización cinematográfica: Una cartografía metodológica actual de las entidades dedicadas a la film literacy con públicos no profesionales en España” Tamara Moya Jorge expone las distintas denominaciones de la alfabetización cinematográfica (*film literacy*) para observar su aplicación en contextos formales y no formales en España. El objetivo de su estudio es plasmar 6 metodologías dominantes para destacar de los resultados orientaciones prevalentes y “vetas pendientes para un plan de alfabetización cinematográfica estatal”

Javier Ballesta Pagán, Jesús Martínez Buendía, Raúl Céspedes Ventura proponen ellos “Un modelo integrador para la alfabetización mediática y la competencia digital en Educación Primaria”. Parten de la idea que la AMI abarca la comprensión crítica de mediaculturas más allá de los usos mediáticos que en ella se despliegan y consideran la competencia digital desde una triple dimensión: disciplinar, pedagógica y tecnológica de manera a que el profesor pueda adaptarse a “no solo [...] una enseñanza mediática, sino también digital, multimodal, crítica y funcional”.

Irma Velez
Coordinadora del monográfico

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
Université Sorbonne Paris 4

Obras citadas

- Aparici, R. (Ed.) (2010). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.
- Beaude, B. (2012). *Internet, changer l'espace, changer la société : Les logiques contemporaines de synchronisation*. Limoges: FYP éditions.
- Berger, R., & McDougall, J. (2017). Media Education in the Time of 'Brexit' (editorial). *Media Education Research Journal (MERJ)*, 7(2), 5-9. <http://eprints.bournemouth.ac.uk/27088/>
- Blum-Ross, A., & Livingston, S. (2017). “Sharenting,” parent blogging, and the boundaries of the digital self. *Popular Communication The International Journal of Media and Culture*, 15, 110-125.
- EUC. (2007). *Current trends and approaches to media literacy in Europe* (pp. 141). Retrieved from http://www.mediamilion.com/wp-content/uploads/2011/05/Estudio_Current-trends-and-approaches-ML-in-Europe.pdf
- Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A new Skill Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness, COM(2016) 381 final C.F.R. (2016).
- Frau-Meigs, D. (2011). *La radicalité de la culture de l'information à l'ère cyberiste*. INA. <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/la-radicalite-de-la-culture-de-l-information-a-l-ere-cyberiste.html>
- Frau-Meigs, D. (2017). Contra la información falsa, espíritu crítico. *The UNESCO Courier*, Julio-Septiembre de 2017. (The Media: Operation Decontamination [Medios de comunicación: verdad contra mentira]), 12-15.
- Frau-Meigs, D., Velez, I., & Michel, J. F. (2017). *Public policies in media and information literacy in Europe : cross-country comparisons*. London and New York: Routledge.
- Gutiérrez Martín, A. (2009). *Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Levy, P. (1995). *Pour l'intelligence collective*. Le Monde diplomatique. Retrieved from Le Monde diplomatique website: <http://www.monde-diplomatique.fr/1995/10/LEVY/1857>
- Levy, P. (2017). *La pyramide algorithmique*. (Ontologie du numérique), 1-29. Retrieved from <http://sens-public.org/> website: <http://sens-public.org/article1275.html>
- Meunier, J.-G. (2014). Humanités numériques ou computationnelles : Enjeux herméneutiques. *Senspublic*, 2-25. http://www.sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic_Meunier_JeanGuy.pdf
- Sánchez Medero, G. (2012). Cibercrimen, ciberterrorismo y ciberguerra: los nuevos desafíos del s. XXI. *Revista Cconípec*, 31, 241-267. Recuperado de <https://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/36770/1/articulo9.pdf>

Artículos



Visible design

Pier Giuseppe Rossi
Università degli studi di Macerata

Recibido: 29/10/2017
Aceptado: 4/12/2017

ABSTRACT The presence of digital artefacts in the surrounding world holds both a structured and a structuring role that has an impact on the rationales with which we act and organise our behaviour and knowledge. The process that leads towards a major subject's agentivity and towards a primary role of the design, useful to act in a complex context, is supported by digital technologies. Media Education takes us to new operative and cognitive modalities and promotes a critical attitude. Also at school, the design process plays a central role since the complexity of contexts, their fragmentation and the lack of "meta narratives/grand narratives" (Lyotard, 1987) requires that the teacher build situated rationales. Digital technologies can support the design process. Thanks to digitalisation, the design artefact becomes a fluid object that comes from the design, which can then be used in the classroom as a mediator and make students visualise the path. It supports the teacher and the students in their actions and it is completed in the documentation.

The design artefact replaces the teacher in some routines, that is, the activities of the teacher to frame the class, to connect the present activity with past and future ones and to build a net of meaning that provides a comprehensive vision of the path. Those aspects affect the students' guidance and their motivation, but the presence of the artefact in the classroom also supports the teacher by fostering self-confidence. This is the proposal that the present article aims at deepening.

KEY WORDS: mediation, digital, teaching.

1. Introduction: the fields of Media Education

Media Education (ME) has two main areas of intervention: training the media and training with the media. In this latter case, ME has important points of contact with educational technologies. This contribution will focus on this latter field, training with the media, and will seek to analyse the impact of the presence of media not so much on the production and use of educational content as on the production and use of digital artefacts to mediate the structure of the educational pathway, an emerging topic in teaching and in ME.

If, to date, didactic mediation has mainly been concerned with the use of digital materials to represent content, its focus today is now seen to be shifting towards the mediation of the mediators, that is, the mediation of the functions characterising the teacher's actions, such as the construction of the curriculum, along with the presentation of the curriculum to the students, guidance and motivation. Such functions have always been explicitly present in the work of teachers, having emerged in online teaching through being reified by the para-text of the learning environment and its structure, as well as by certain introductory materials of the modules and curricula. In face-to-face teaching, however, the topic of the day is introduced, connecting it with past and future activities, thus guiding the students and explaining the direction of the path and the choices (Rossi, 2016). If, in the past, a teacher's activities were aimed towards introducing and guiding while framing and synthesising were given less importance (or, rather, were "transparent"¹), today, fragmentation, information overload and the wealth of available materials seem to require explicit and structured procedures and routines, together with appropriate tools. The need to render the cognitive and

¹ These were activities carried out without complete awareness and without the research being focused on them.

Author's correspondence address:

Pier Giuseppe Rossi. Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo. Università degli Studi di Macerata. E-mail: piergiuseppe.rossi@unimc.it. ORCID: 0000-0001-9801-6307.

emotional processes explicit, in relation to the specific procedures, is a tendency also present in other situations. Nowadays, the means for elaborating a specific type of text or one with a specific or communicative purpose is just like translating a text in an ancient or modern language or resolving a problem, all being processes undertaken via targeted didactic paths. Even in the world of work, where apprentices would learn only through being guided each day and not through having any specific training, today this has become prescribed and formalised as the subject of specific educational pathways.

The need to explain such processes required the creation of digital artefacts to support their design. We subsequently asked ourselves if it were possible to visualise the planned pathway in class, transforming the artefacts into a bridge/mediator between the teacher and the student. In online environments, the role of guiding, motivating and framing has always been played by the para-text² of each page. This feature serves as the introductory page of the course. The explanatory note included in the activity outlined or materials provided clarifies why and how to study a given material or why and how to effectuate a given delivery. What's more, in these online environments, the succession of activities displayed as an outline in an introductory page does not only have an instrumental function, this being to allow access to individual activities, but also provides an overview and guides the student.

The artefact explaining the design serve to mediate the mediators, functioning as a bridge between the teacher and the student, reifying the typical functions of the teacher, illustrating the path and the curriculum, indicating the curricular choices and the role of the didactic pathways (contents and skills) in the training of the student and in the development of the discipline.

The hypothesis explored in this article is whether the explicit presence of this artefact is useful for improving the professionalism of the teacher and favouring the guidance and motivation of the student.

Firstly, the article analyses the importance in today's society of the role of the student's agency and the construction of personal and professional identity trajectories. It then goes on to define the different meanings of mediation and remediation and, finally, to describe the transformation that teaching mediation is undergoing due to the effect of digital media, especially in relation to the mediation of mediators.

2. How knowledge and action change in the digital realm

2.1 The construction of coherence.

As I write, news is emerging regarding the painful and traumatic attack in Barcelona on 17th August 2017. Listening to the broadcasted news and compulsively searching for updates become an almost "active" form of participation, rather than simply receiving information.

The analysis of communications throughout these days provides us with elements that are useful in understanding the functioning of the media. During the Italian news broadcast, the newsreader interviews a reporter live at the scene of the attack. The reporter is asked to validate a news item. The reporter's answer: "My information is the same as yours and it is the same that is reiterated by the agencies and simultaneously usable all over the world". That is not all. When interviewing eyewitnesses, the information provided is useless and does not add any significant aspect, if not the emotional state of those present, being entirely understandable. From the Internet, television and newspapers, a thousand fragments are received: the painful and preposterous images of La Rambla, stories regarding the 15 lives cut short, the identikit of the terrorists, their websites, the tracking of their travels, the network of their friendships, the claims by ISIS, the reliability of these, the presence of a connection (more or less stable?) between the cells, news alerts from the

² Para-text is made up of the elements, text and graphics, that support the text and its intelligibility. These often play a pragmatic role. All the information is from one page of text or a network that is not directly part of the text, but of the structure. For example, the page number, the main titles, the points of interest.

secret services, the statements of the various parties, the exploitation of numerous speculators, the connection between the attack and other processes underway, the story of the van rental attributed to a number of different subjects within a few hours. But even before being denied, tomes of words and judgements on social media had been dedicated to the information that subsequently turned out to be not entirely correct.

It is a series of fragments of information relating to a global scenario, being produced in real time. It is often difficult, if not impossible, to trace them back to their origin, to the fact – consider the claims of ISIS or the warnings of the secret services.

Perhaps it is the meaning of terms such as “fact,” “event,” “information” and “representation” that is being modified. Many of the terms at the centre of the discussions do not have a “real” point of reference, but are the product of network news, analysis, data processing and complex elaboration whose transparency does not depend on the will and intention of those involved, but on the processes adopted. Consider, in moving to another context, the calculation of GDP, unemployment figures, the determining of a nation’s healthcare expenditure or, in the educational field, the pseudo-science of meta-analysis (Bergeron, 2017). Economic data and political comments are based on such figures. In the last American election, Trump often used the amount of healthcare spending for Obamacare as a subject in his favour, with the data provided not infrequently fluctuating and differing greatly from that provided by the Democratic Party. The debate also included the cost of the Obamacare site, said to be \$834 million according to the Center for Medicare and Medicaid Services, \$2.1 billion according to the Bloomberg Government, and \$5 billion according to Trump, as stated in a 2015 rally in Phoenix. Some of the previous information could be traced back to the source or the value could be calculated, but the time necessary would be so long that the outcome would no longer be useful in the debate.

2.2 Media Education and the construction of meaning

Today, it is not always possible to trace back to the facts in order to validate information. Let us go over some of the previous observations.

1. The facts we normally discuss happen in a global scene; information arrives through media products that cannot always be verified.
2. Information is often the result of recursive processes, arising and being relaunched online and on social media, such that it often becomes difficult to go back to the primary source.
3. There are no longer any great narratives, which used to be compasses for interpretation. The fragments available to us intertwine different perspectives, each with its own field of validity and potential limits.

Yet, the apparently direct relationship between humans and the world is increasingly mediated by screens, be they the consoles with which airplanes pilots interact, the screens on which surgeons operate, the coloured maps used by meteorologists or those produced for astronomers from radio telescopes.

The concept of validation has changed radically. If reality is that on the screen, validation depends on the process of mediation and derives from the coherence that subjects capture from the fragments and their ability to exchange information with others, always being available online. The operations of verification and the intersection of data require time, further research and critical meaning (Kress, 2015a). In this way, the subjectivity of the “researcher” intervenes in the process of validation, both in the way that he or she seeks and accepts each piece of information, and in the way in which he or she constructs the network and judges its consistency. As highlighted by Guba and Lincoln (1994) in relation to qualitative research, epistemology and axiology travel in unison or, as more recently stated by Silverstone, “the medial competence of the subject cannot disregard the moral agenda” (2007, p. 264).

ME supports such processes. First of all, it provides rhetorical and critical tools that help to evaluate the individual piece of information on the web: how to read it, what signs are significant in order to hypothesise about the quality of the information, what emergences should be highlighted. ME helps to identify the strategies for online research and to find convergences and confirmations intersecting with the information received. It thus supports the construction phase, that is, the assembly of networks and their visualisation. On the other hand, as Buckingham points out (2006a, p. 21; 2006b), the skills related to online reading and writing processes overlap. Finally, it permits the sharing of meanings and their negotiation with other subjects, other perspectives, other cultures. The sharing processes are linked to the participatory ones. Rivoltella (2012) identifies hospitality, justice and sincerity as the three key terms necessary to establish media education (Ibid., p. 22). Rivoltella opens up a connection between network construction and participation, emphasising that there is “a privileged relationship between media education and citizenship education” (Ibid., p. 21). The network can “become an opportunity for the construction of bonds, for the (re)construction of the community, the liberation of resources and energies of a territory” (Rivoltella, 2017). The process described not only has a cognitive value, but also a pragmatic one. It is an action both because its construction processes require the involvement of the activities of the individual, and because they require processes based - according to Aristotle’s *Categories* (1986) - more on wisdom than on knowledge.

At its core is the subject who constructs the network and creates an interpretation/produces an action.

2.3. The fragment and complexity

Drawing on Alfieri’s contention that the logic of the fragment is “the sum of modernity” (2012), it is possible to conclude that the subject is central for the construction of networks of meaning. The logic of the fragment derives from the end of great narratives (Lyotard, 1987), is present in hypertexts, structured by autonomous and connected fragments, in the lexicon (Landow, 1998), and in the first pages of newspapers (online and paper). The first page of any current newspaper presents between ten and twenty independent snippets and it is up to the reader to build a network of meaning that connects them.

The pages of hypertexts, newspapers or websites are designed, but their design “embodies and presupposes the need for the semiotic work of the reader” which “redesigns the page” (Kress, 2015, p. 48). In the past, “reading was conceived in a completely analogous manner to the model of Saussure and perhaps even more so, to the Sender>Message>Receiver design (mathematical model by Shannon and Weaver). The ‘old’ written pages embodied notions of authority and authorship that were completely compatible with those models: the author assembled and organised knowledge on behalf of readers and arranged it in a textual form. Readers were faced with that text-as-knowledge according to the order prepared by the author. It was the incarnation of a one-way and hierarchical dyadic relationship in which power resided in the author” (p. 48).

It should be emphasised that the fragment can have positive and negative values. It is at the basis of ‘fake news’ in that brevity comes at the expense of argumentation, whilst emotionality and the common place prevail over rationality (Peters, 2017). At the same time, the autonomy of the single fragment enables the ‘agentivity’ of the subject and enhances his or her role (Kress, 2015b).

A student’s piecemeal knowledge upon reaching school can also be described as fragmented, in particle form and, often, not validated. The different cultures present in the classroom amplify this situation.

2.4. Diversity, multimodality and agency

Diversity is another figure of modernity. Tursi (2011), describing the thought of McLuhan, states that it has “a complex, non-dialectical path, linked to the attempt to preserve the presence of opposites, without imposing any synthesis.” The overcoming of a vision of the world based on oppositions in favour of approaches that shift attention to the relationships between opposites and

the construction of a network between them is present in the thought of the 1900s, starting from Merleau Ponty (1965, pp. 383-385) and has more recently been taken up by a number of authors (Summa and Finetti, 2010, p. 160). It is connected to the concept of ambiguity (Searle, 1994, p. 10), to that of ambivalence (Tabboni, 2006, Touraine, 2009, p. 170) and to the coexistence or “addition” of differences (Maigret, 1994). Among the contrapositions, which are no longer such, one can add that between nature and culture (Pickering, 1995; Rouse, 2002; Latour, 2004; Wehling, 2006; Asdal, 2003), between body and brain (Gallese, 2009; Rivoltella, 2011; Sibilio, 2014; Caruana and Borghi, 2016), between real and virtual (Lévy, 1998) and between theory and practice. Today, the Hegelian concept of synthesis is contrasted with that of ambiguity, in which the elements communicate/coexist whilst retaining many of their characteristics and autonomy. Once the concept of contraposition has been overcome, the relationship between different people and their interaction emerges already with Derrida, describing such as the coexistence of difference and articulation. He uses the *brisure*/hinge metaphor (Derrida, 1998, p. 97).

The origin of the experience of space and time, this writing of difference, this fabric of the tracing allows for the difference between space and time to be articulated, to appear as such in the unity of an experience, of the same lived experience starting from the body itself (Ibid.).

Kress focuses on the theme of ambiguity in reference to linguistics, where the presence of “modes” enables the recipient of a message to adopt one of the many possible readings and provides the foundation for multiple directions, “according to the interpreter’s design” (Kress, 2015a, p. 73).

Multi-modality, being the presence of numerous modes in communication (written, oral, iconic, gestural, film, music, action), increases the difference between the fragments. Each way has its affordance and “fixes” the meaning via its own perspectives and framing. This difference impedes hierarchy and linearity, all leading to the “orbiting” of language that becomes one of the many ways to communicate. If “dominant linguistic theories in the 20th century emphasised abstraction and generalisation... a multimodal social semiotic approach to representation emphasises the material, the physical, the sensory, the body, the ‘therefority’ of things, far from abstraction, leads towards the specific and the variable” (Ibid., p. 121).

If conceptualisation was once configured like the transition from concrete to abstract functioning and textual products were the highest point of knowledge, in a multimodal perspective, this hierarchy is lost as all languages have acquired equal dignity. Meaning does not derive from the process of abstraction, but from the reticular connection between the various fragments that intertwine in action: experiences, images, graphics, texts. Each contributes elements that acquire three-dimensionality only through mutual interaction. Action and knowledge become two sides of the same process (Maturana and Varela, 1985; Rizzolati and Sinigaglia, 2006; Caruana and Borghi, 2016; Rossi, 2011).

The glue concept of construct that arises in the field of neuroscience has many similarities with Kress’s conclusions. Caruana and Borghi, reprising Murphy (2004), describe the concept as “a kind of ‘glue’ that holds our mental world together - past, present and future” (p. 2658). This glue bonds the “multimodal, experiential, motor and pragmatic components” and connects the actions through which the concept is articulated and used. The Semiotic Bundle (Arzarello and Sabena, 2014) has many similarities with this model of interpretation. From this point of view, each concept will also have a localised and positioned component in that it cannot be enclosed and expressed in a complete way within a single definition. It is connected to the actions and experiences that the subject has lived. In a class system, many elements of the concept can be shared experiences and the result of interactions and discussions between peers as well as with the teacher.

The methodological semiotic lens offered by the *Semiotic Bundle*, in fact, could be useful in considering gestures and other embodied resources as resources through which communication and conceptualisation are forged (Faggiano et al., in press).

2.5. The centrality of design

The autonomy of the fragment and the end of great narratives (Lyotard, 1968) favour the agentivity of the subject and can be read as a cause for anguish or, to the contrary, for valorisation. The agentivity of the subject feeds the centrality/necessity of design. From the standpoint of technical rationality, typical of an expert of the last century who knew how to perfectly execute the given procedures, we move on to the reflective professional who, in fact, knows how to interpret ever-differing contexts and knows how to choose the most suitable one for the context from amongst the various processes. Hence, we have training that is no longer aimed at acquiring knowledge and effective practices, but that focuses on the competencies and care for the development of one's own identity. In the current context, design does not only indicate a process present in the human action of each period, but a way of being for the subject, whatever his or her position in the company pyramid. It is related to the means of dealing with the provisional and innovative nature of the 21st century. "The term 'design' attributes recognition to the work of individuals in their social views, incorporating it into the theory. (...) Design emphasises the overcoming of an idea of communication anchored in convention as a form of social regulation. The term 'design' focuses on an individual's realisation of their interest in their world" (Kress, 2015a, p. 15. Author's trans.) and is based on the possibility of choice (Ibid., p. 38).

3. Mediation

Mediation is a bridging concept present in the field of ME and in that of educational transposition, even if with different meanings (Chevallard, 1991, Damiano, 2013).

3.1. Mediation as remediation, trans-mediation and multimodality

Bolter and Grusin (2002) speak of "remediation," a process that has multiple meanings. Remediation is hybridisation between different media, both analogical and digital, and between social agents and technological forms seen as two sides of the same coin. Hence, it is concerned with exploring digital technologies as hybrids deriving from the combination of technical, material, social and economic elements.

Bolter and Grusin's definition of a medium as "that which remedies" (2002, p. 94) lends itself to a triple reading: "a medium is something that re-mediate;" "a medium is the set of things that it remedies;" and "a medium is the remedy." In the first case, the emphasis is placed on the fact that "every act of mediation depends on other acts of mediation. The means of communication need each other in order to function" (pivi, 82). In the second case, the emphasis is placed on the media's 'therefority': the media as real objects in the world. "Mediation is the remediation of reality since the media themselves are real and because the experience of the media is the subject of remediation" (88). Finally, in the third case, Latin 'redemerit,' or 'cure,' is assumed to affirm that "every new medium finds its own legitimation, as it fills a void or corrects an error made by its predecessor, in realising a promise not maintained by the medium that precedes it" (89). By virtue of the second case, the third also states that the media are the reformers of that which is real (Tursi, 2004).

If re-mediation originates in the English-speaking world and derives from the research undertaken by McLuhan, in the French-speaking world, research on ME proposes a term that has similarities with the preceding term, "trans-literacy," which, as Jacquinet (2014) points out, does not correspond to the classical definition nor to the ability to use both analogue and digital media. The use of the prefix "trans" refers, rather, to the processes of transformation of the situations connected to the annexed uses. It is not just a question of knowing the technologies, but of developing practices and participation.

More recently, a term has been added to the preceding ones: multimodality. This concept, arising from social semiotics, draws attention to the relationship between the different modes used for communication and more than others highlights the overcoming of the language that assigns a satellite value to non-linguistic modes. It also focuses on literacy as a fundamental process of media education, a process that is mostly based on language (Kress, 2015b; Jewitt, 2005; van Leeuwen, 2005).

3.2. Mediation and didactic transposition

For Damiano, mediation serves to articulate two autonomous and different, albeit interacting, processes: learning and teaching, an articulation that generates didactic action (the same experience, as Derrida would say) and builds the class, is an autopoietic system that exceeds the sum of its parts.

Damiano (2013) draws on Bruner, who in turn draws on Piaget. Bruner identifies three classes of representations that support mediation: direct experience, iconic representation and linguistic synthesis. Damiano describes the process of mediation as a unique and holistic system, which is structured across four levels: active mediators (direct experience), iconic ones (drawings and outlines that allow for an initial representation of the concept and its first generalisation), analogical ones (simulated experience and role-playing games) and, finally, symbolic ones, "placed at the end of the process of metaphorisation, as they constitute the crowning" (Ibid., p. 205) where language is inserted as an instrument for the more abstract representation, which is also the most distant one from reality. For Damiano, the process of conceptualisation is one of metaphorisation in which "direct experience is transformed into something else that corresponds to it in some way and which can therefore stay in its place given that the direct experience is a sign" (2013, p. 169).

Mediation in teaching, starting from the need to construct a bridge between learning and teaching, crosses the media and discovers in them the tools needed to articulate the educational process. One term is present both in teaching and in ME: metaphorisation. For Damiano:

...if the transformation in which teaching consists is the substitution of the real for that which corresponds thereto, we can also recognise it as being metaphorisation: a transfer of field - etymologically derived from the Greek 'metaphero' (to go beyond), the same function that we find at the origin of languages, which are eminently substitutes for the experience they represent (re-present, present again, in another format) (Ibid., p. 169).

Further on, it is clarified:

...the function of metaphorisation is closely associated with our bodily structure and is at the basis of fundamental assumptions such as space, time, movement, counting and other original elements of human experience (Ibid., p. 170).

But then:

By synthetically coordinating such semantics, teaching can be considered as an action of metaphorisation of reality, which maintains an analogical reference – "as if" - with the original reality, representing it through models that in any case transform it into signs of another nature. Teaching as a process of metaphorisation, or rather of denaturalisation of reality (Ibid., p. 171).

Damiano seems to oscillate between a holistic process "closely associated with our bodily structure" and a hierarchical process that goes from the concrete to the abstract, from the real to the denaturalised.

Metaphor is also central in Lakoff and Johnson (1980), to whom Damiano refers, and in Kress, for whom every complex sign is a metaphor created in the moment. “In social semiotic terms, all signs are metaphors, always made anew in the moment” (Author’s trans.) The process is no longer primarily one of abstraction, but of selection, of framing (Kress, 2015a, p. 108), of reticulation, a kind of putting into focus according to the interests and motivation that guide the “rhetorician” in the production of the message and the interpreter in its reconstruction. Each reticulation brings out a new system that presents new, different and emerging meanings alongside the meanings present in the components.

Digital technology is now reshuffling the role and function of educational mediation, not being dependent upon a greater presence of media in the current landscape. Authoritativeness has changed, as it is now possible for different agents to create and manipulate the media; the ease of production has changed too and, above all, the time of production has decreased. In most cases, many forms of media are usable and shareable as soon as they are produced. Think of images and videos created using smartphones and made immediately shareable.

Furthermore, the remediation and hybridisation of the media is overlapping with the production and sharing processes, in the sense that photographic images can undergo continuous morphing whilst transformations accompany the process of elaboration and metaphorisation, with the shots, and the meanings assigned to them, being modified in this way. With all the problems that this entails, analogy can be the basis for creative and generative processes, but also the basis for Pindaric leaps that are not always founded.

4. Mediating the mediators

The behaviourist and process-product approaches and those centred on the teacher, in which it is the quality of the teaching process that mechanically determines the quality of learning, have been overcome. We have also transcended constructivist approaches, in which attention is focused on the role of the student whilst leaving the teacher to prepare the learning environment, barely participating in the action. Today, the focus seems to be on interactionist approaches in which, whilst sharing the active role of the student in the learning processes with constructivism, the importance of didactic interaction and exchange in the classroom is claimed as a characterising element of the teaching-learning process.

Central to the interactionist approach is the unity of the didactic action (Durand and Veyrunes, 2005; Wilson, 2005; Vinatier and Altet, 2008; Altet, 2017; Laurillard, 2014; Durand and Poizat, 2017). The interactionist paradigm shows the articulation of different types of variables relative to the teacher, the student and the situation, to comprehend the teaching-learning process (Vinatier and Altet, 2008).

Durand maintains:

Research focuses on the teaching-learning process carried out as ‘an interactive situated process.’ This process refers to a unique situation in which single actors interact - teacher, pupils - in different sectors - that of didactic communication, of pedagogical relationships and of knowledge - that bring into play, in the dynamics of teaching situations the two dimensions that comprise the teacher’s work: the interactive dimension of communication and the finalised dimension of learning (2017).

Vinatier and Altet (2008) ultimately underline that in the teaching action,

...the activity of one is directed towards the activity of others, the work of one is the activity of others and this reciprocally, revolving around an object, is the knowledge in question (Ibid., p. 14).

Even Laurillard (2014) offers the same perspective and proposes the *Conversational Framework (CF)* that emerges from a complete and complex synthesis of didactic research throughout the last few decades. The *CF* clearly and precisely indicates the cycles through which didactic interaction and the teaching and learning processes are articulated. They are the cycles of communication, practice and modelling, during which teachers and students perform the necessary activities in a continuous and recursive flow. In these, feedback, both from the teacher to the student and from the student to the teacher, plays a central role.

Learning and teaching are two different and autonomous processes that interact. Once again, ambiguity is determined in the two different actions, in which, whilst remaining such, dialogue and emerging meanings contribute to both the construction of knowledge and the construction of the class as a complex system, with its own meanings, rules, relationships and conventions.

This interaction can be described as a process of alignment between two trajectories that remain different and diverse whilst asymptotically approaching each other (Rossi, 2016).

Mediation is divided into two processes:

- The first, already amply described, is that of metaphorisation, through which meanings are articulated and further analysed;
- The second concerns itself with the activities necessary to frame not only the content, but also the teaching process, rendering such a process explicit to the student for the purpose of motivation and guidance. This second process is defined as the “mediation of mediators” (Damiano, 2013), where the mediators are the teachers who carry out the role of a bridge between the student and knowledge, between the student and experience. It is on this that attention will be focused.

4.1. The roles of the teacher

One of the teacher’s functions has always been to “frame” the pathway he or she is proposing. Before addressing certain content, the teacher provides a reminder of the global path that he or she is following and how the new topic connects with it; identifies the *fil rouge* of the contents and competences; indicates the problems that have emerged along the path; and motivates students by highlighting the interests that could encourage them to approach the solution to the problems, synthetically tracing the route that will be undertaken to guide them with regards to that which awaits them in the subsequent activities. At this point, live content comes into play. Yet, also highlighted during the lesson are all the connections that each new element has with the previous elements that the students are familiar with, so as to activate all the possible links to previous experiences and knowledge. Finally, the teacher also inserts the process within the complex framework of the discipline and anticipates future developments. Such a process of classification derives from the choices made by the teacher during the planning and reification of his or her disciplinary narrative. The framework weaves a *fil rouge* through the disciplinary knowledge of the teacher and his or her knowledge of the context, of the experiences of the students and of the knowledge of the class. If the process of content mediation is also undertaken with videos or materials produced by subjects outside the classroom, the process of framing and the connection between knowledge and the context can only be the result of the teacher and his or her specific knowledge of the situation.

For the student, such a classification provides the reference on which to build new knowledge, the known elements on which to anchor the new. These are the footholds that allow one to proceed in their ascension. It is the framing that distinguishes the teaching-learning process from a course without the mediation of a teacher, such as a course on television or on a CD ROM. It is the added

value of the school and the most profound characteristics of teaching, seen as the mediation and alignment between two worlds, that of the student and that of the teacher.

The mediation of mediators plays a different role today than in the past. If it is true that the teacher has always guided the student, today the framework has a meta function that, if made explicit, directs the student along a path towards essential skills in the current context, primarily that of learning to learn.

4.2. The design

The relationship between digital culture and fragmentation, on the one hand, and between design and agency, on the other, has already been underlined. This relationship, present in all professions, is also valid in reference to teachers. Where once a teacher would interweave a *fil rouge*, that was often mental or followed by a few notes, throughout the daily activities, the complexity of today's classes, the need to customise certain processes and the presence of digital products and tools increasingly require an explicit design. At the same time, the paths that derive from this, being increasingly complex and articulated, must be explained to the students so that they understand their meaning and are able to anticipate their path.

Laurillard binds design to teaching by stating that teaching is a science of design that, unlike the hard sciences, allows us to improve the world more than to describe its rules.

For a number of years, digital tools have entered the field of educational planning (Conole et al., 2004; Laurillard, 2014). Conole indicates a series of modalities (multimodality returns) to realise, describe, share and document a project:

- textually based narrative case studies describing key features of the LA and, perhaps, barriers to and enablers of its implementation;
- more formal narratives, such as patterns, against a specified formal methodology (see, e.g., Goodyear, 2005);
- visual representations such as mind maps or formalised unified modelling language (UML) case diagrams;
- vocabulary such as taxonomies, ontologies or evolving folksonomies;
- models foregrounding a particular pedagogical approach (such as instructivism, problem-based learning or an emphasis on a dialogic or reflective approach).

Already in the 1990s, more or less standardised tools for design had emerged. The international consortium of IMS produced the first version of Learning Design in 2003, which was improved in subsequent editions in the first decade of the 21st century. The main problem that has prevented its widespread use is practical sustainability, as too much time is required for teachers to draw up a document.

Subsequently, various tools have been developed to support teacher design. Laurillard has created Learning Designer³ and Conole has developed the DialogPLUS. Other tools are: KEEP⁴ toolkits, the Pedagogic⁵ and Phoebe planners⁶. As Laurillard points out, these tools favour the professional development of the teacher and the student's agency. Problems are related to flexibility, usability for teachers and correspondence with their practices.

Before further analysing the possible use of the designs, it is necessary to clarify - following the Larnaca Declaration (Conole et al., 2004) - that it is appropriate to talk about different levels of design granularity, namely: macro-planning (the programme or curriculum of the module) and micro-

³ <http://learningdesigner.org/index.php>

⁴ <http://www.nettle.soton.ac.uk/toolkit/Default.aspx>

⁵ <http://www.wle.org.uk/d4l/>

⁶ <http://www.wle.org.uk/d4l/>

planning (the work session/lesson and the activities). The two levels have different logics and are not mechanically born from one another, even if they do form a network.

5. A summary: the artefacts for mediating the mediators and for visible design

Today, certain skills, such as knowing how to deal with digital information and how to construct networks of meaning, are essential for the citizens of tomorrow. The absence of great narratives and the fragmentary nature of information require the subject to construct/plan their paths in context. Equally, multi-modality poses different “modes” that are not connected hierarchically or following any apparent given logic and, in this case, the relationships must be organised/planned *in situ*.

Design, which implies the capacity to understand contexts and to identify strategies to solve problematic situations, becomes a process that cannot remain implicit. This is also true in teaching.

At a didactic level, the absence of homologated and homologating references determines that the paths are born as networks of meaning in context, connecting the present resources, the students’ knowledge and cultures, and the diversities present. A problem emerges. The complexity of the processes and the articulation of the proposals requires that the proposal be explicit, both to support the teacher in the action, and to guide the student. Digital mediation becomes essential, not only and not so much in relation to knowledge, but to mediate mediators, or to reify the structure of the teaching proposal and illuminate the path and the lines of meaning that cross it.

Design is embodied in an artefact that not only supports the teacher, but becomes visible in the classroom and highlights the lines of meaning present in it. In this way, the design artefact, whilst continuing to be an instrument that supports the teacher, also becomes an object of mediation visible to the students, used within the classroom in everyday tasks, as an organiser of their activities.

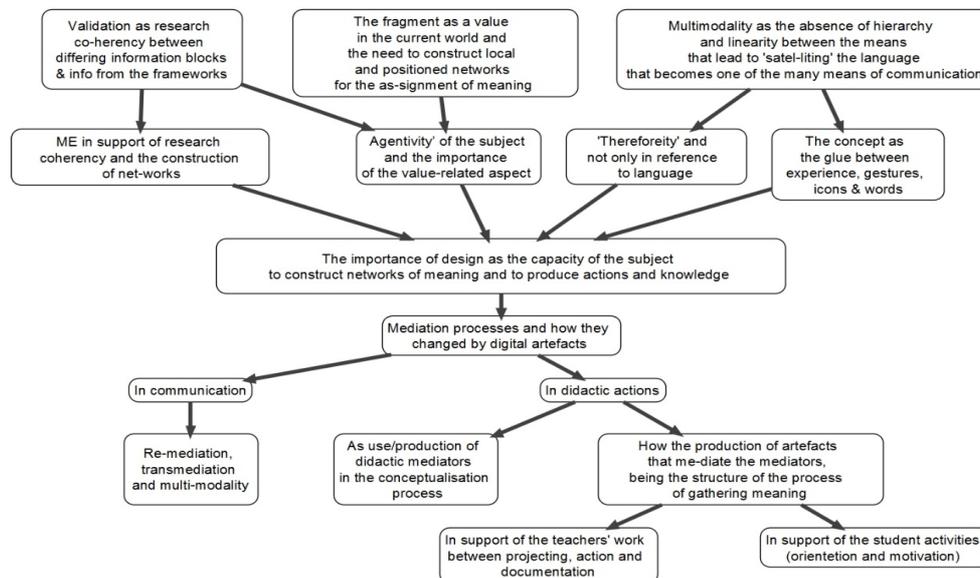


Figure 1. The pathway of the contribution

Not only. The artefact, having flexibility and the capacity to morph all that is digital into action, transforms and adapts itself to events and incorporates the materials developed by the students, even becoming a documentation tool.

Based on this logic, the PROPIT project - **P**roject for the **P**ersonalisation and **I**nclusion with **T**echnologies - emerged in Italy four years ago. The schools participating in the project reify macro- and micro-planning with maps that are displayed in the classroom to outline the path and give it meaning (Rossi, 2016). The maps are connected to each other: connected to the curriculum map

(Figure 2) are the maps of the modules from which one accesses the lesson maps (Figure 3), ensuring the fluidity between the levels. The modules of the maps relative to the lessons contain both links to the teaching materials used, be it during or after the lesson, and to the materials produced by the students during the lesson. The digital features of the product mean the maps are not a rigid product, but extremely flexible. The artefact to design also becomes an artefact to document.

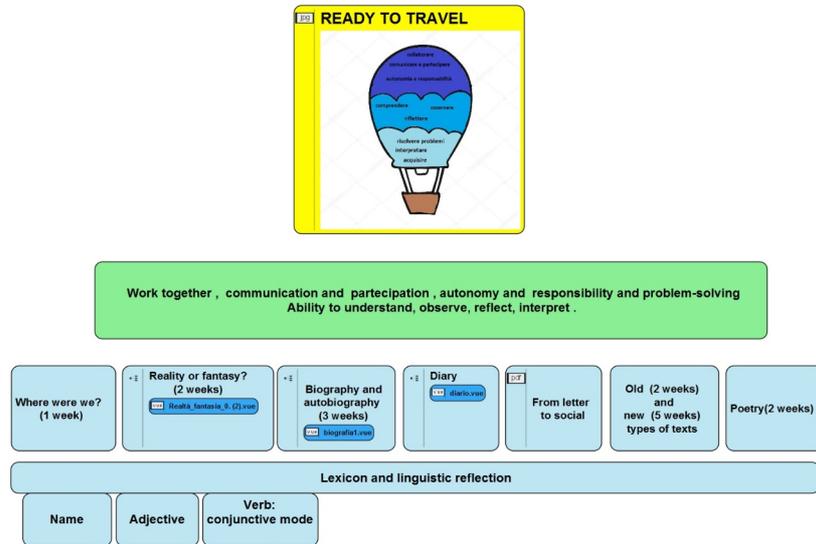


Figure 2. The curriculum

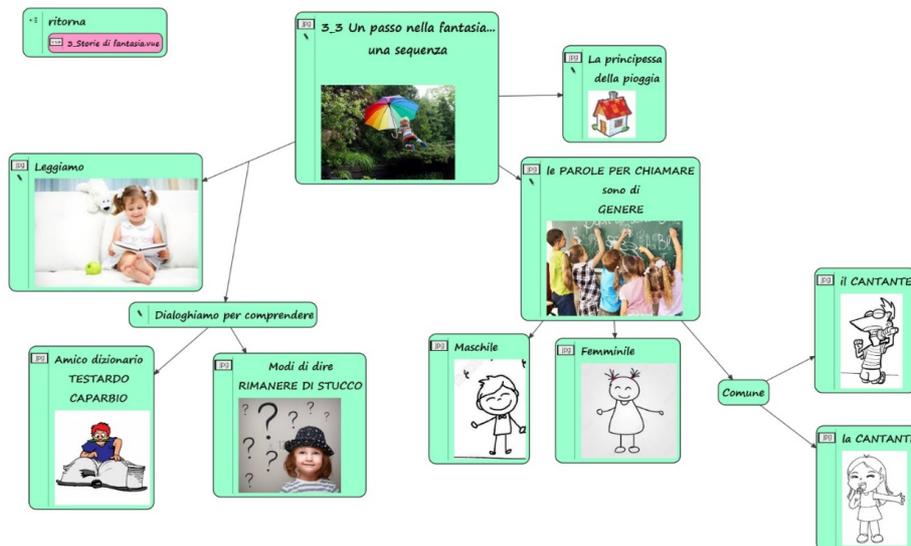


Figure 3 The map of a single lesson

Focus groups were held with the teachers in order to validate the project and identify the advantages and disadvantages of the activities. Initial concerns about the workload proved to be unfounded, in that the effort derives more from the construction of the maps and from the search for appropriate teaching materials, activities that are independent from the project. However, the need to improve the flexibility and potential of the tool emerged⁷. Advantages emerged on two levels:

⁷ The VUE MAP programme was used, due to it being free.

in relation to teaching professionalism and in regard to the students' learning. The majority of teachers stated that they were more attentive to the design process and to their reflection and awareness of the curriculum. Their ability to predict the time needed for the various activities and their organisation has increased. Furthermore, the tool made it possible for them to manage the interaction in a more secure way ("The presence of the map gave me greater security, I was more confident") and allowed them to open up areas of personalisation. Also, in some phases of the work there were more parallel activities in which students were making choices. In other cases, there were additional activities that students performed after finishing the assigned task. In this way, it was possible to take into account the differing times necessary for each student. The presence of students' assignments directly on the map "freed" the teacher (mediated the mediator), who could devote him- or herself to the weakest pupils. In relation to learning, teachers noticed an increase in students' ability to foresee the development of the action and to organise their own time and attention. Moreover, after some time, it was the students who asked for the map to be present as they said it helped them understand the process and supported their efforts.

Regarding learning, activities were carried out with specific activities and with interviews undertaken with the students. These interviews made it possible to verify that the presence of materials produced by the students in the modules favoured conceptualisation and motivation, and also allowed for the construction of a bridge between the teacher and what the students learned via an improvement of the alignment process. Also from the interviews, it was perceived that the continued use of the maps guaranteed a greater awareness of the route followed, both in reference to the past, with an increased possibility of taking into account the *fil rouge* and the modules already created, and the future, an activation of processes that allowed students to predict what was to come. At the end of the year, checks were carried out to assess if and how the students remembered and systematised the entire pathway. In classes where no maps were used, the activities of the latest period of time were remembered above all, whilst in the PROPIT classes, the recollection of the entire journey was more evident.

The PROPIT experience derives from the DEPIT project, which commenced in September 2017 and is financed by the ERASMUS+ programme that involves the Faculty of Education of University College London, the Faculty of Education of the University of Seville, the Catholic University of Milan, in addition to ATEE and AEDE and a number of Italian and Spanish schools networks. The project concretises the proposal to mediate mediators, suggests the construction of a special app and discusses models in European schools to explain didactic design.

Today, reflections on ME in schools must include the characteristics of the digital media, which have a greater possibility to redefine the teaching-learning processes and to modify didactic action and teaching professionalism. The characteristics of many digital applications to aggregate, frame and fluidise a variety of projects could be those that are more predominantly utilised in innovative teaching. The PROPIT experience demonstrates that it is now possible to speak of digital didactics not so much in terms of the increased use of digital devices and mediators in classrooms, but because the logic of digital didactics, in its ability to frame, aggregate and network, permits the most profound teaching processes to be transformed and rendered more incisive.

References

- Altet, M. (2017). L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti. In P.C. Rivoltella, & P.G. Rossi, *L'agire didattico*, (pp. 329-349). La Scuola. Brescia: La Scuola.
- Aristotele (1986). *Etica Nicomachea*. Milano: BUR.
- Alfieri A. (2012). Filosofie del frammento e verità precarie. *Aperture*, 28, 1-12.

- Arzarello, F., & Sabena, C. (2014). Introduction to the approach of Action, Production and Communication (apc). In A. Bikner-Ahsbals & S. Prediger (Eds.), *Networking of Theories as a Research Practice in Mathematics Education* (pp. 31-45), zdm-Series Advances in Mathematics Education. New York: Springer.
- Asdal, K. (2003). The Problematic Nature of Nature: The Post-constructivist Challenge to Environmental History. *History and Theory*, 42, 60–74.
- Bergeron, P., & Rivard (trans.), L. (2017). How to engage in pseudoscience with real data: a criticism of John Hattie's arguments in visible learning from the perspective of a statistician. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1). Retrieved from <http://mje.mcgill.ca/article/view/9475>
- Bolter, J. D., & Grusin, R. (1999) (2002). *Remediation. Understanding new media*. Cambridge: MIT Press [trad. it. 2002, *Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*. Milano: Guerini e Associati]-
- Buckingham, D. (2006a). *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.
- Buckingham D. (2006b). Defining digital literacy. *Digital Kompetanse*. 1(4), 263–276.
- Caruana, F., & Borghi, A. (2016). *Il cervello in azione*. Bologna: Il Mulino
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Conole, G., Dyke M., Oliver M., & Seale J. (2004). Mapping pedagogy and tools for effective learning design. *Computers and Education*, 43(1/2), 17-33.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica*. Milano: Franco Angeli.
- Derrida J. (1998). *Della grammatologia*. Milano: Jaca Book.
- Durand, M., & Poizat G. (2017). Enazione, attività umana e ambienti di formazione. In P.C. Rivoltella & P.G. Rossi. *L'agire didattico*, (pp. 29-50) Brescia: La scuola.
- Durand, M., & Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie formation. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 47-60.
- Faggiano, E., Montone, A., Rossi, P.G. (in press). *La simmetria. Percorsi di didattica della matematica*. Milano: Franco Angeli.
- Gallese, V. (2009). Mirror Neurons, Embodied Simulation, and the Neural Basis of Social Identification. *Psychoanalytic Dialogues*, 19, 519-536.
- Goodyear, P. (2005). Educational design and networked learning: patterns, pattern languages and design practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 21(1), 82-101.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage..
- Jacquinet, G. (2014). De média en média... ou de l'urgence d'une formation aux cultures numériques. *Synergies Sud-Est européen*, 4, 13-24.
- Jacquinet, G. (Ed.) (2002). *Les jeunes et les médias. Perspectives de la recherche dans le monde*. Paris: L'Harmattan,
- Jewitt, C. (2005). Multimodality, "Reading", and "Writing" for the 21st Century. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26(3), 315-331.
- Kress, G. (2015a). *Multimodalità*. Bari: Progedid.
- Kress, G. (2015b). Semiotic work: Applied Linguistics and a social semiotic account of multimodality. *AILA Rev.*, 28(1), 49–71.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Landow, G.P. (1998). *L'ipertesto: il futuro della scrittura*. Milano: Mondadori.
- Latour, B. (2004). *Politics of nature: how to bring the sciences into democracy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione*. Milano: Franco Angeli.
- Lévy P. (1998). *Virtuale*. Milano: Feltrinelli.
- Liotard, J.F. (1987). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.
- Maigret, E. (1994). La reconnaissance en demi-teinte de la bande dessinée. *Réseaux*, 67.
- Maturana, H.R., & Varela, F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia:

- Marsilio.
- Merleau-Ponty, M. (1965). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il saggiatore.
- Murphy G. (2004). *The Big Book of Concepts*. Boston: MIT Press.
- Peters, M. (2017). Education in a post-truth world. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 563-566.
- Pickering, A. (1995). *The Mangle of Practice. Time, Agency and Science*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Rivoltella P.C. (2011). *Neurodidattica*, Milano: Raffaele Cortina.
- Rivoltella, P.C. (2012). Educare ai media. Una questione di cittadinanza. In P.C. Rivoltella, E. Bricchetto, & F. Fiore (Eds.), *Media, storia e cittadinanza* (pp. 7-24). Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2017). *Tecnologie della comunità*. Brescia: La Scuola.
- Rizzolatti G., & Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva*. Milano: Franco Angeli.
- Rossi, P.G. (2016). Progettazione, didattica e professionalità docente: PROPIT: l'artefatto progettuale come mediatore didattico. In P.G. Rossi & C. Giacconi (Eds.), *Micro-progettazione: pratiche a confronto* (pp. 13-38). Milano: Franco Angeli.
- Rossi P.G., & Pezzimenti, L. (2013). *La trasposizione didattica*. In P.C. Rivoltella & P.G. Rossi (Eds.) *L'agire didattico*, Brescia: La Scuola.
- Rouse, J. (2002). Vampires: Social Constructivism, Realism, and Other Philosophical Undead. *Division I Faculty Publications*. Paper 24.
- Searle, J.R. (1994). *La riscoperta della mente*. Torino: Bollati Boringhieri
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Silverstone R. (2007). *Media and morality: On the Rise of Mediapolis*. Oxford: Polity Press.
- Summa, M., & Finetti S. (2010). Merleau-Ponty. Penser sans dualismes aujourd'hui. *Rivista Di Storia Della Filosofia* (1984-), 65(1), 159-162. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44024171>
- Tabboni, S. (2006). *Lo straniero e l'altro*. Napoli: Liguori.
- Touraine, A. (2009). *Il pensiero altro*. Roma: Armando.
- Tursi, A. (2012). Lo spazio di McLuhan. *Archphoto 2.0_01*. (in rete il 20/10/2017 <http://www.archphoto.it/archives/1330>)
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. New York: Routledge
- Vinatier, I., & Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: PUR.
- Wehling, P. (2006). The Situated Materiality of Scientific Practices: Postconstructivism – a New Theoretical Perspective in Science Studies?. *Science, Technology & Innovation Studies*, 1(1), PP. 81 - 100. Retrieved from <http://www.sti-studies.de/ojs/index.php/sti/article/view/106>.
- Wilson B. G., (2005), Broadening our foundation for instructional design: Four pillars of practice. *Educational Technology*, 45(2), 10-15.

Para citar este artículo

Rossi, P.G. (2017). Visible design. *Revista Fuentes*, 19(2), 23-38. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.2.02>

Políticas públicas en alfabetización mediática



Dirección de correspondencia:

Irma Velez, Université Sorbonne Paris 4, École supérieure du professorat et de l'éducation. Académie de Paris. E-mail: irmavelez07@gmail.com.

e informacional: el legado de John Dewey

Public policies in Media and Information Literacy: John Dewey's legacy.

Irma Velez

Universidad Paris Sorbonne

Recibido: 06/11/2017

Aceptado: 22/12/2017

RESUMEN Este análisis pretende rastrear la presencia de John Dewey en la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), y en particular en las políticas públicas europeas en AMI hasta 2014. Tras una presentación de algunas de las más destacadas filiaciones autoriales, genealógicas e intertextuales de la AMI con la obra de John Dewey en su aporte conceptual, se pretende realizar un análisis FODA de las políticas públicas en AMI a la luz de su legado e integración en Europa. Este análisis se basa en los resultados del proyecto de investigación ANR Translit dirigido por Divina Frau-Meigs, que nos permite pensar las competencias digitales ya no tanto en una cultura digital que requiera competencias técnicamente específicas, sino vinculada a culturas de la información en su tratamiento como noticia, data y documento. El objetivo de este estudio es por tanto el de aclarar ideológica y teóricamente el sustrato filosófico de la presencia de uno de los mayores pensadores del siglo XX en el marco legal de las políticas públicas en AMI para valorar su legado y entender mejor la manera en que su integración en Europa se enfrentó a obstáculos y amenazas que potencialmente disimulan algunas de sus fuerzas y oportunidades más notorias.

PALABRAS CLAVE: John Dewey, análisis FODA, formación docente, recursos, políticas públicas, alfabetización mediática e informacional (AMI).

ABSTRACT This analysis aims to track the presence of John Dewey in Media and Information Literacy (MIL) and particularly in European MIL public policies until 2014. Following a presentation of some of the most prominent authorial, genealogical and intertextual connections of MIL with the work and concepts elaborated by John Dewey, this study proposes a SWOT analysis of public policies in MIL in light of Dewey's legacy and its adoption in Europe. This analysis is based on the results of the ANR Translit research project led by Divina Frau-Meigs, which makes it possible to think of digital competences, not so much in a digital culture that requires technically specific competences, but rather in their relation to information cultures insofar as they consider information in its representation as news, data and document. The objective of this study is therefore to clarify ideologically and theoretically the philosophical substrate of one of the greatest thinkers of the 20th century within the legal framework of public policies in MIL. This allows us to both value his legacy and to better understand the way in which its adoption in Europe faced weaknesses and threats that potentially downplayed some of its most remarkable strengths and opportunities.

KEY WORDS: John Dewey, SWOT analysis, teacher training, resources, public policies, Media and Information Literacy (MIL).

1. Introducción: de Dewey a la alfabetización mediática

Para John Dewey (1859-1952), ya a principios del siglo XX, la escuela era un modelo de organización limitado y autocrático que requería reformarse para adaptarse a los cambios sociales. En su credo pedagógico el maestro del pragmatismo educativo norteamericano le dio luz a su filosofía política: la de incorporarse mediante la educación a un liberalismo social en el que la democracia se entendía como la participación de los individuos a un proyecto colectivo, de "conciencia social" (Dewey, 1977, p. 1). Las escuelas eran por tanto para Dewey un espacio dialógico y el lugar de "la reconciliación de los ideales individuales y colectivos." (1977, p. 7). Para reconciliar estos ideales, los medios lingüísticos y literarios eran, según él, centrales:

El lenguaje es un medio de comunicación; es el instrumento por el cual un individuo llega a participar en las ideas y sentimientos de otro. Cuando es tratado simplemente como un medio de

adquirir información individual o como un medio de mostrar lo que ha aprendido, pierde su motivo y finalidad social. (1977, p. 5)

No es por tanto de extrañar que su credo pedagógico se impusiera en ecosistemas mediáticos altamente tecnologizados aunque el advenimiento de la web 2.0. y de las redes sociales permitan esperar cambios en las prácticas educativas que no se confirman en todas partes (Lugo, 2010).

A nivel europeo (Comisión y Parlamento) llevamos más de cuatro décadas asociando alfabetización mediática y democracia desde aquel legado. Si para Dewey la educación era la única forma de participar a la democracia, la educación mediática permite hoy día potencializar nuevas formas de democracia. La AMI no es sólo uno de los retos educativos mayores sino un derecho humano inclusivo. Rastrear a Dewey¹ en las políticas públicas en AMI nos permite entender por tanto el impacto de su legado en la conceptualización que de la AMI se puede tener hoy, tanto en su definición como gobernanza y analizar sus flaquezas y amenazas más destacadas.

2. Fundamentos teóricos

No son pocos para quienes la alfabetización mediática y sus principios van siguiendo la línea de pensamiento de John Dewey (Kellner & Share, 2007, pp. 16, 19; Share, 2009, p. 132) y no resulta nada inhabitual asociar a Dewey con AMI y crítica cultural:

Starting with one's own experience of contemporary culture is a primary warp thread in the fabric of media literacy education. When John Dewey explained that learners' lived experiences and concerns about their own day-to-day environment are at the root of the meaning-making process, he was writing at a time when children of the early 20th century were beginning to make their first regular visits to the nickel-odeon theatres of the big cities, where Thomas Edison and his associates were beginning to create and distribute a wide variety of narrative and non-fiction films. (Hobbs & Jensen, 2009, p. 2)

El reconocimiento de su impacto no sólo se dio dentro del espacio público y académico, sino que también alcanzó el sector privado y asociativo: "Dewey championed the need for hands-on experimental learning, democratic schools, and inquiry-based methods of instruction. His attempts to bridge art and science are of particular interest to those who produce hands-on media with kids." (Leveranz & Tyner, 1993).

¹ Especiales agradecimiento a 1) la red RUTE por invitarme a presentar parte de estos resultados en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid con ocasión del « XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después », el 30 de junio de 2016, <http://www.congresodepedagogia.com> y a 2) la red de Educación Mediática y Competencia Digital por haber invitar a Divina Frau-Meigs con ocasión del "III International Conference on Media Education and Digital Competence (incorporating Media Education Summit 2017)" en Segovia los 15-17 de junio de 2017, <http://www.educacionmediatica.es/en>.



Figura 1: Aportes Conceptuales de Dewey a la AMI

En 1977 Art Silverblatt y Ellen M. Enright Eliceiri definían la alfabetización mediática con la idea de que «skills of critical viewing are best learned through inquiry-based classes or interactive group activities, as well as from creating and producing one’s own media messages» (p. 48). Por tanto, si Dewey no ha entrado a los primeros diccionarios sobre AMI, sus conceptos no fueron ignorados en aquellos (Figura 1). A veces, poco o mal pensada la educación mediática y su contenido pedagógico reformista nos enfrentan con procesos de aculturación tecnológica dentro de inmovilismos institucionalizados que también merecen nuestra “critical inquiry”. Los aportes de mayor impacto de su pensamiento para la AMI fueron:

1. El método científico, el aprendizaje por resolución de problemas e investigación (*critical inquiry*),
2. El método experimental (*learning by doing, hands on, learner centered*),
3. El método exploratorio (*direct inquiry*) con investigación y experiencia de primera mano,
4. La educación en valores para una democracia participativa,
5. La educomunicación y por extensión la *Comuneducación*, capacitadas para incorporar una didáctica de la editorialización digital que cuestione lenguaje, modalidades e instrumentos para comunicar, acorde con los medios disponibles,
6. El *design thinking* cuyo andamio conceptual está nutrido por el pragmatismo deweyano (Dalsgaard, 2014).

Se ha valorado “el *carácter vital* que asigna al proceso educativo y que ese carácter se expresa tanto en términos sociales como individuales, dentro de su teoría *de y para* la democracia » (Geneyro, 1994). Ese pragmatismo de *Mi credo pedagógico* (1897) permea la educación *con* los nuevos medios en un entorno digitalizado que requiere, además, educar *en* medios al punto que en la Declaración de París (UNESCO 2014), la AMI sostuviera *una teoría de y para una e-democracia*.

En 1903, Dewey denunció la disyuntiva entre “la organización relativamente no democrática” del sistema escolar con sus efectos sobre docentes y alumnos, y “el crecimiento y la extensión de los principios democráticos en la vida más allá de las escuelas” calificando las escuelas de obsoletas y caducas (1903, pp. 193-194). Destapó los anacronismos que padecían los dos actores principales del universo escolar (docentes y alumnos) y fustigó un sistema autocrático sostenido con motivos extra-escolares como “la selección de libros, etc., en manos de un puñado de hombres [...]” que venían fuera del sistema escolar, y que inspiraban temores de lo que pudiera llegar en la apertura de la escuela

al mundo exterior (1903, pp. 195). Lo ilustra con una anécdota muy contemporánea, evocando cómo a las buenas intenciones de los directores de escuelas pronto se sustituía la agonía de ver alejarse del libro de texto a cualquier docente (1903, 196). Al punto de que, según él, el régimen autoritario escolar terminaba no exigiéndole demasiado al docente, y menos aun creatividad metodológica. Lo que Dewey definió como “desobjetivación antidemocrática de la individualidad del docente” (1903, p. 199) dejó huella en el pensamiento ulterior sobre los límites del proyecto educativo postindustrial (Chomsky, 2001), en su integración a la era “ciberista” (Frau-Meigs, 2011, 2016). Por ello, la AMI como campo de estudio transformativo interroga sobre cuan transformativos son los modelos de gobernanza política que la sostienen para que en 2016 se impongan las competencias digitales (sobre las mediáticas) dentro de la agenda alfabetizadora europea (EUC, 2016).

2.1. Consideraciones previas: filiaciones autoriales y genealógicas

La AMI se propulsa en el siglo XXI con vigor a partir de los efectos de las directivas comunitarias, para regular un neoliberalismo consumista y altamente tecnologizado. Para ello, al irrumpir las redes sociales en el ecosistema mediático, la Unión Europea adoptó la Directiva Servicios de Medios Audiovisuales (CCE, 2007). Revisaba así la Directiva “Televisión sin fronteras” (TSF) (CCE, 1989) modificada en 1997 para regular los contenidos audiovisuales y responsabilizar a los estados en “alfabetización mediática”. Preocupaba entonces el impacto de la publicidad en los programas infantiles y la evaluación del nivel de alfabetización mediática de la población en vistas a asegurar protección contra los contenidos. Ofrecía una definición y unos objetivos comunes así como una invitación a integrar una lógica multiactoral (CCE, 2007) (artículo 37). En la Recomendación de la Comisión Europea del 20 de agosto de 2009 se fomentó la alfabetización mediática en el entorno digital en términos económicos para que “contribuya al mismo tiempo a una sociedad de la información más incluyente” (CCE, 2009).

Con la directiva de Televisión sin fronteras (2010) se pretendió defender la diversidad cultural y lingüística europea reforzando la formación docente:

[...] como, por ejemplo, la formación permanente de los profesores y formadores, una formación específica para el manejo de Internet dirigida a los niños desde muy temprana edad, mediante sesiones en que participen los padres o la organización de campañas nacionales destinadas a los ciudadanos, en las que participen todos los medios de comunicación, para facilitar información sobre la utilización responsable de Internet (art. 47, L 95/6). (CCE, 2010).

En 2009, la socióloga de la comunicación graduada de Stanford University, Divina Frau-Meigs señalaba con Jordi Torrent el inicio de un período de intercambio de experimentaciones para implementar marcos legales más ajustados a las necesidades evolutivas en AMI y conformaba entonces una propuesta y racionalidad necesariamente global (Frau-Meigs & Torrent, 2009). De hecho, en aquella “apuesta” del Parlamento Europeo por la AMI Ignacio Aguaded evocaba la directiva de 2009 como un:

espaldarazo de profundas dimensiones en cuanto se da por sentado que una escuela moderna necesita formar ciudadanos que se desenvuelvan de forma autónoma y crítica esto es, personas con una cualificación personal y social que les facilite el saber «convivir» con los medios de comunicación. (2009, p. 7)

Las recomendaciones europeas permitieron por tanto el desarrollo indispensable de capacidades críticas y creativas a la vez que involucraron a los actores dentro y fuera del marco escolar a participar en los nuevos procesos de alfabetización (Pérez Tornero, 2009).

Del Parlamento a la Comisión se siguió empoderando la práctica reflexiva deweyana (Dewey, 1910, 1933; Rodgers, 2002) hasta la UNESCO, pasando por Schön (1987, 1991). El escoséz Robert

Beveridge afiliado a la universidad de Sassari (Sardeña) tras una carrera docente por Inglaterra y EEUU, participó en el EU Green Paper COM (2013) 231 - Preparing for a Fully Converged Audiovisual World: Growth, Creation and Values² e insistió en la formación docente en AMI, basándose en otra idea muy deweyana: la de que no se aprende de la experiencia sino de la reflexión sobre ella. En el apartado 14 de la respuesta Beveridge escribió:

More conferences and coordination of media literacy and education initiatives. The creation of an EU course in media literacy would help as well as targeting investment into teacher training and career opportunities and advancement in media education in and across the EU and national education systems (p.3)³

A lo largo de estos años, otra pedagoga deweyana promovió en la UNESCO una gobernanza participativa y multiactoral con propuestas pedagógicas que integraban a la sociedad civil y las familias en particular (Frau-Meigs, 2006). Frau-Meigs amplía el experimento con diseños pedagógicos híbridos integrando las redes sociales en el primer MOOC europeo sobre AMI (2015) en la plataforma EcoLearning⁴ pensado con Bérangeère Blondeau. Este MOOC, “DIY Education aux médias et à l’information”, incorpora *el learning by doing* y un uso interactivo de las redes sociales dentro de un conectivismo socioconstructivista que actualiza las propuestas pedagógicas del pragmatismo dialógico deweyano.

Mucho antes de que Robert B. Westbrook (también alumno de las universidades de Stanford y Yale) escribiera *John Dewey and the American Democracy* (1991) y que publicara para la revista *Prospects* de la UNESCO un artículo sobre Dewey, las ideas de Dewey entraron en la gobernanza internacional sobre educación por el camino de Grunwald (UNESCO, 1982). Entre los asistentes a la redacción de la Declaración de Grunwald, había unos cuantos lectores deweyanos. Entre los 30 participantes de los 18 países se encontraba Pierre Henquet que vino a hablar en nombre del director de la UNESCO reafirmando los anhelos de interdisciplinaridad y de diálogo entre comunicación y educación abogando por una “educación” fundadora para el mundo hispanohablante. Los alemanes querían asegurarse, ellos, que en las enseñanzas de la AMI se ampararan los intereses de los consumidores.

En el artículo 7 de aquella Declaración aparecen los grupos de trabajo que se formaron en la UNESCO con el francés René La Borderie que años después también hizo su librito sobre “los grandes nombres de la educación”, entre ellos Dewey (2001). Destaca la presencia del pionero Len Masterman por quien entró en Inglaterra el legado de Dewey con una memorable definición de “la prueba ácida”:

The acid test of the success of any media education programme lies in the extent to which pupils are critical in their own use and understanding of the media *when the teacher is not there*. The primary objective of lifelong media education is not simply critical awareness and understanding but *critical autonomy*. (1988, p. 13)

Por Masterman se reforzó la consideración de la alfabetización mediática como educación a lo largo de toda la vida en la que tanto debía aprender docente como alumno, y de ser, además, un derecho humano.

Para cerrar con la presencia deweyana en aquel documento fundador⁵, destaca en el Apéndice una tipología de los experimentos en alfabetización mediática con actividades de los alumnos, y en particular las denominadas de “*learning by doing*” (Ilustración 1).

² Desde la división «Digital Single Market-Digital economy & society» de la Comisión Europea.

³ Consultable en: http://ec.europa.eu/information_society/newsroom/cf/dae/document.cfm?doc_id=3183.

⁴ Se sigue dando en su 3ª versión y en 6 idiomas: <https://hub5.ecolearning.eu/course/diy-do-it-yourself/>

⁵ Entra también en la lista de participantes citados en anexo I la brasileña Ángela Parente Ribeiro Mazzi que defiende 10 años más tarde una tesis con el título de *Razão comunicativa e emancipação: fundamentos para uma teoria*

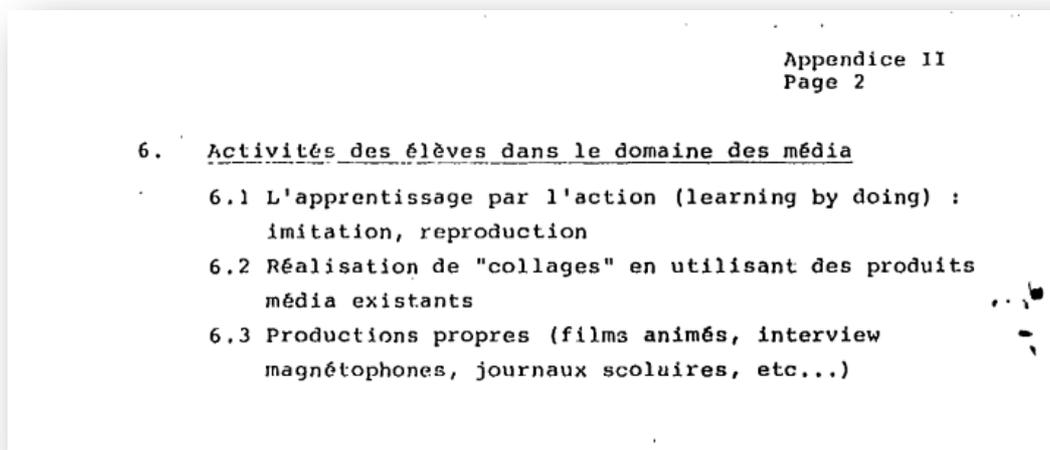


Ilustración 1. El “learning by doing” y su entrada en la UNESCO (1982)

La declaración de Fez (junio 2011) reforzó la alfabetización mediática con la informacional, ambas reconocidas entonces como un derecho humano fundamental para fortalecer la ciudadanía y una cultura participativa, dialógica e intercultural. A pesar de las numerosas declaraciones de la UNESCO, recomendaciones y directivas europeas que imponían en el nuevo panorama comunicativo la AMI, no se consolidaron informes nacionales. Y eso muy a pesar de la Directiva de 2009 y su artículo 33 que incitaba a redactar uno cada tres años. Pensar las relaciones entre AMI en/y democracia sin estos informes y poder impulsar políticas públicas más efectivas era por tanto imposible. Ninguna investigación había hecho un estudio transnacional a nivel Europeo, ni proyectado cruzar niveles con tendencias sobre un abanico muy completo de dimensiones⁶. Para superar en 2013 el estado de desinformación sobre las políticas públicas en AMI, Frau-Meigs lideró entonces dos redes de investigadores, la red europea COST⁷, y la red francesa TRANSLIT⁸ en una aventura científica orquestada desde una filosofía política de la educación de raigambre muy deweyano: la participación colectiva y dialógica a un proyecto científico con pretensión a desenmarañar las tres culturas de la información que afectan hoy día la definición de la alfabetización mediática y entender de esa manera algo mejor el impase de su estancamiento. También se integra en una visión pragmática de la acción co-regulatoria de las políticas públicas llevadas a cabo por investigadores que tanto llegaron a participar del proyecto ANR Translit como de la redacción de recomendaciones y declaraciones a nivel nacional, europeo e internacional. Frau-Meigs también impulsó a los expertos a redactar la Declaración de París en la Era Digital (UNESCO, 2014) donde se introduce el concepto de “transliteracy”. En las recomendaciones de Riga (UNESCO, 2015) se reforzaron las alianzas transectoriales y multiactorales para asegurar que la AMI consolide otros

crítica da educação, dirigida por un filósofo marxista brasileño, Leandro Konder quien difundió la obra de Luckacs en Brasil después de haber trabajado en Alemania. Por ella no entra Dewey como por los demás pero tal vez la parte más militante y ciudadana de la tarea de la UNESCO en su legado freiriano.

⁶ El proyecto EMEDEUS, realiza un análisis de la Educación en Medios en los currículos nacionales de los 27 países de la Unión Europea (UE) en 2012, sin resultados transnacionales, con una iniciativa extendida y financiada en parte por el Lifelong Learning Programme de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/es/investigacion/european-media-literacy-education-study-emedus>.

⁷ COST Action ISO906 (2010)2014) “Transforming Audiences, Transforming Societies”, <http://www.cost-transforming-audiences.eu/>.

⁸ <http://www.univ-paris3.fr/anr-translit-243520.kjsp>.

derechos (libertad de prensa e igualdad de género ante el acceso y difusión de contenidos informacionales) y principios (diálogo intercultural).

2.2 Filiaciones intertextuales de la AMI con la obra de Dewey

Además de las filiaciones claramente deweyanas de algunos actores destacados en las regulaciones internacionales sobre la AMI, ciertas huellas intertextuales estabilizan sus aportes conceptuales en los textos de regulación cuando empieza la UNESCO a demostrar un interés por los métodos de experimentación de la AMI (Ilustración 1).

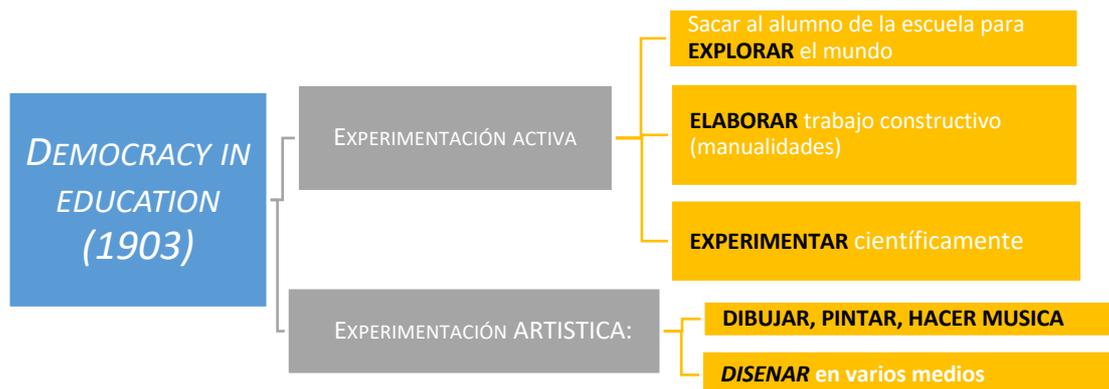


Figura 2: las 5 categorías de experimentación educativa según Dewey

Para convertir la escuela en un espacio experimental Dewey precisaba que no se necesitaban cambios radicales sino una organización de las entidades existentes en las escuelas (1903, p. 201) con métodos de experimentación que distinguieran la experimentación activa de la artística, dentro de la cual incorporaba el “designing in various medium” (1903, p. 203) (Figura 2) para alejarse de una concepción arcaica de la escuela como lugar de almacenamiento de la memoria histórica (Dewey, 1903, p. 201).

La propuesta política y social de la filosofía de la educación de Dewey se reactiva en la UNESCO cuando ésta se preocupa por la integración ciudadana a la e-democracia. Dewey decía:

“When we turn to the aim and method which this magnificent institution serves, our democracy is not yet conscious of the ethical principle upon which it rests –the responsibility and freedom of mind in discovery and proof--- and consequently we find confusion where there should be order, darkness where there should be light.” (1903, p. 194)

En 2011, la UNESCO propone esa concientización en la formación docente: “El sistema de autorregulación se apunala en valores éticos y principios particulares. [...] A fin de fortalecer AMI entre los estudiantes, primero se requiere que los profesores se alfabeticen en medios e información.” (2011, p. 17).

1.	• Enfoque de enseñanza reflexiva
2.	• Aprendizaje basado en problemas
3.	• Indagación científica
4.	• Estudio de caso
5.	• Aprendizaje cooperativo
6.	• Análisis de textos
7.	• Análisis contextual
8.	• Traducciones
9.	• Simulaciones
10.	• Producciones

Figura 3: los 10 enfoques pedagógicos del AMI (UNESCO, 2011)

Si se comparan los diez enfoques pedagógicos sugeridos por la UNESCO para implementar AMI (Figura 3), con los sugeridos por Dewey para democratizar la educación y consolidar democracia (Figura 2), las similitudes y continuidades no pueden ser mayores (Figura 4), aunque ambos textos fueran destinados a públicos disímiles con más de un siglo de distancia: a los maestros de escuela elemental (Dewey) o a los docentes de secundaria (UNESCO). Pero la correlación entre ambas propuestas es importante. Tanto los métodos de experimentación científica y artística fueron rescatados como la adopción de las metodologías transformativas, o sea las que amplían la zona óptima de movilidad transalfabetizadora (cognitiva, geográfica, artística...) (Frau-Meigs, Velez, Longuet, Turet, & Boutin, in press) dentro como fuera del aula.

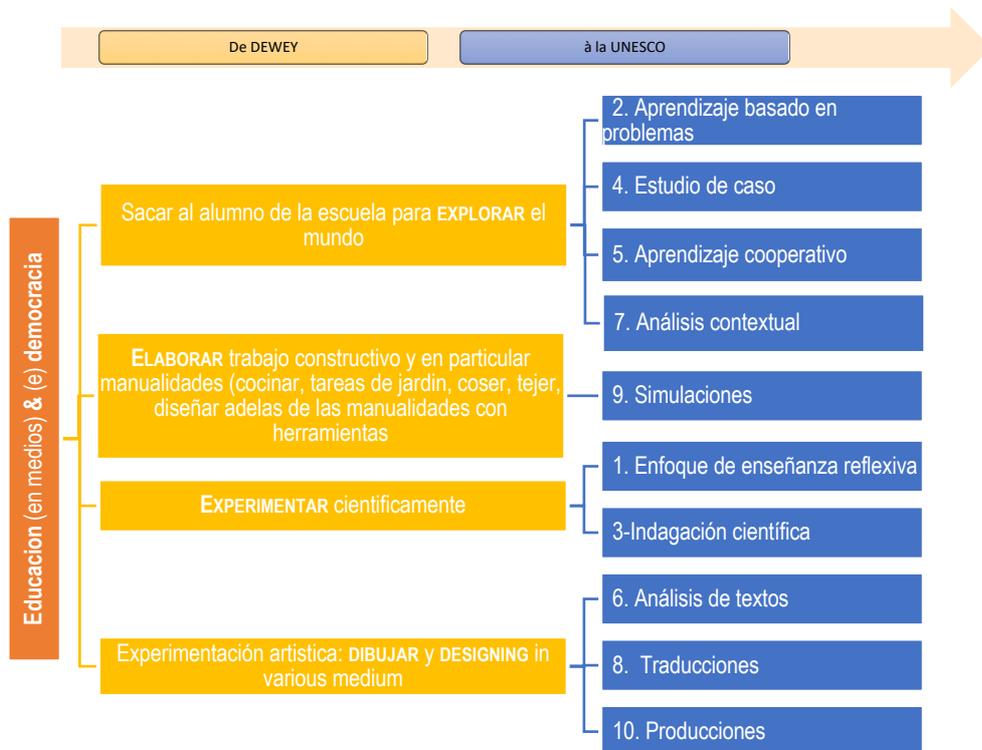


Figura 4: Correlaciones entre los enfoques pedagógicos de Dewey (en violeta) y los de la UNESCO (en turquesa) para el AMI (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011)

comprensión epistemológica de la AMI es significativa con una progresión global en todas las alfabetizaciones destacando Dinamarca y los Países bajos como modelos más avanzados.

El reparto geográfico de las alfabetizaciones muestra tradiciones culturales agrupadas y el impacto de la definición en las aplicaciones de la AMI. Aquí más crítica en la tradición occidental desde España, Francia, y Reino Unido, hasta Turquía y los Balcanes -Bosnia, Croacia- que desarrollaron plenamente la *media literacy*. Allá más técnica en algunos países del Este (Hungría, Polonia) con historias democráticas más recientes. En todos, la declaración de Fez (2011) habilitó la educación informacional de la AMI.

La alfabetización digital se reparte de manera muy heterogénea pero está presente en 26 de los 28 países. Nuestros datos nos alertan en el componente crítico de concientización reflexiva y de integración ciudadano deweyano que aportaba la AMI y que corre el riesgo de verse expulsado de los sectores formales públicos, y privados, a favor del desarrollo de competencias técnicas a pesar de que el marco de referencia europeo de competencias digitales haya dejado constancia del carácter transalfabetizador de la educación digital (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017; Vuorikari, Punie, Carretero, & Van den Brande, 2016).

Otra fuerza es la cantidad de recursos y actores que ha producido Europa con proyecciones a consolidar una AMI claramente multiactoral y transectorial con cada vez mayor implicación y resultados desde la sociedad civil y el sector privado. Las oportunidades claramente deweyanas se manifiestan en particular a nivel de incorporación de la investigación a las agendas de los marcos políticos públicos, en una suerte de “*acting through inquiry*” y de “*ruling by searching*” (o “*science for policy*”) retroalimentada por el “*learning by doing*” del “*design thinking*” permeado por los otros actores/sectores. Esto favorece modelos de gobernanza que tienden o delegar o desarrollar políticas afianzando responsabilidades entre los actores de los tres sectores público, privado y asociativo.

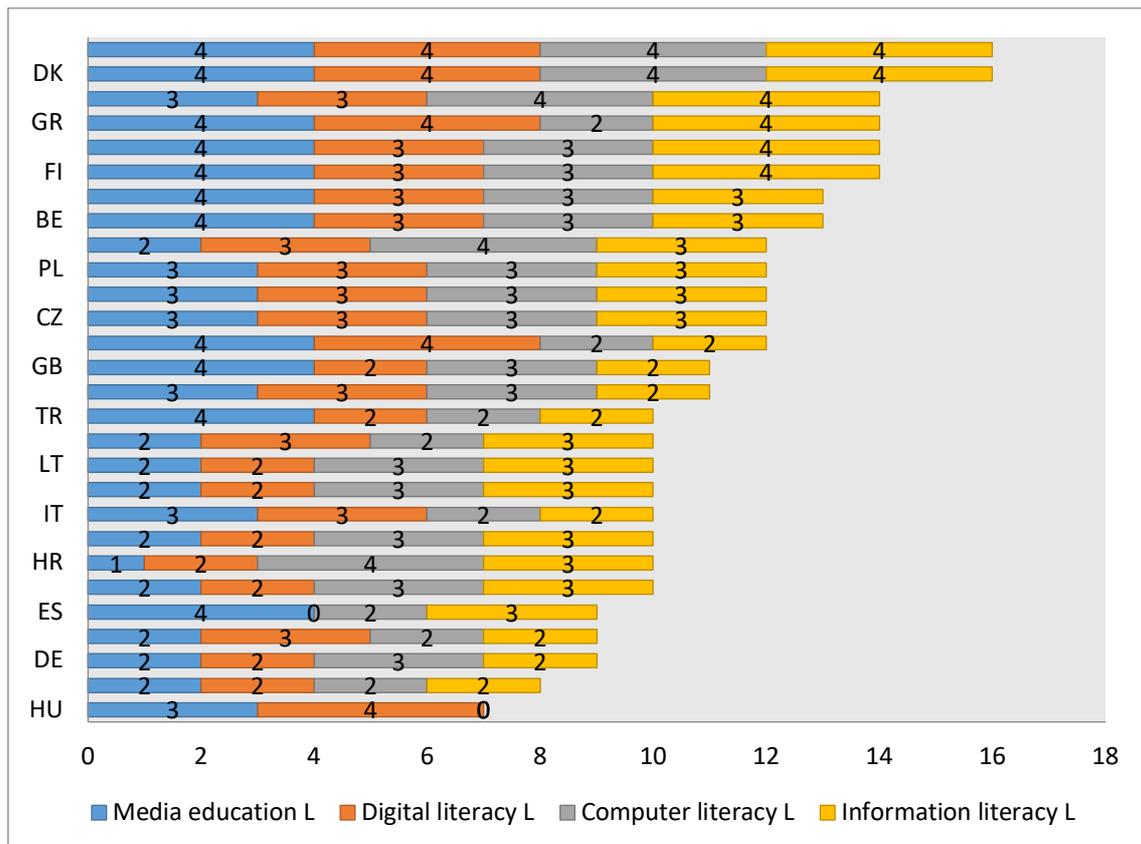


Figura 5: Reparto de las distintas alfabetizaciones presentes por país

En los nuevos modelos de gobernanza destaca el componente multiactoral y multisectorial con posibilidades de reactivar o inventar nuevas alianzas o al contrario de reduplicar acciones por falta de coordinación (Frau-Meigs, Velez, & Flores Michel, 2017). Los modelos desarrollistas y delegantes de gobernanza en AMI se proyectan sobre las fuerzas y oportunidades hoy día glocales mientras que al contrario los modelos descomprometidos y/o disfuncionales o bien ignoran debilidades y amenazas o éstas superan su nivel de desarrollo (Figura 6).



Figura 6: Análisis FODA del legado deweyano por modelo de gobernanza en AMI

La pregunta disyuntiva que formulaba entonces Dewey en 1903, la de saber cómo un sistema democrático podía aspirar a fortalecerse desde un sistema educativo autocrático, se plantea en Europa desde la potencialidad o incapacidad a generar modelos educativos adaptados a los nuevos ecosistemas mediáticos y económicos. Una de las debilidades más patentes en Europa demuestra que las políticas públicas se disuelven por falta de evaluar su impacto o reforzarlas con informes sin los cuales se ven incluso amenazadas (Reino Unido). Las resistencias del Homo Academicus (Bourdieu, 1984) a inventar las humanidades digitales no permiten mantener un proyecto educativo crítico y creativo volviendo entonces a plantear el anacronismo irresuelto entre escuela y proyecto democrático tal y como lo había planteado Dewey. La escasez de Herramientas para establecer normas (Figura 7) ¹⁰ y la falta de Evaluación y de Reportes (Figura 8) que justifiquen los resultados logrados no afianzan ni las inversiones humanas, ni las económicas o materiales en la mayoría de los países. Los medios legítimos de evaluación y de fomento de capacidad son moderadamente significativos (59 %) e indican diversos niveles de aplicación en Europa.

Al comparar los 238 mapas del análisis cuantitativo se evidenciaron grandes semejanzas en la cartografía de las herramientas de normalización con las de las más antiguas y debilitadas alfabetizaciones en las políticas públicas (la mediática y la informacional), mientras que parecen ir

¹⁰ Con especial agradecimientos a Alexandre Nicolas por los mapas, <https://le-cartographe.net/>, hechos en base a la moda, lo que pueda explica el número de “no aplicable”.

rezagadas las herramientas para poner en marcha aplicaciones efectivas de las dos otras alfabetizaciones (la informática y la digital).

Los métodos de educación democratizantes no están tan alejados de lo que proponía Dewey hace un siglo. Lo que ha cambiado es el contexto mediático y tecnológico y las esferas de aplicación (Figura 1 & 6). Translit demostró en el caso de Francia las debilidades en la formación de los docentes (Velez & Longuet, 2016) que heredan metodologías basadas en la memorización tan denunciadas por Dewey. En Europa, el proyecto Translit dejó constancia de un nivel inicial de Formación con tendencias a progresar en algunos países y a estabilizarse en muchos otros, muy a pesar de las evoluciones tecnológicas y los desfases existentes entre los usos mediáticos personales, profesionales y académicos.

Frau Meigs, Velez y Flores demostraron que la mayor debilidad de las políticas públicas en AMI es la de no reforzar su acción mediante informes y evaluaciones adaptadas que den cuenta de las aplicaciones de los marcos legales de la AMI con las herramientas existentes (Figura 7). Los límites de la aventura experimental deweyana en AMI se revelan en la escasa transferencia de prácticas o incluso de transformación de las mismas a escala continental cuando no se imponen aunque existan las herramientas que permiten evaluarlas a nivel local o nacional. Tampoco permiten mucha visibilidad los cambios sistémicos que ocurren con cada nuevo gobierno, sobre todo en cuanto a formación docente (Velez, 2014).

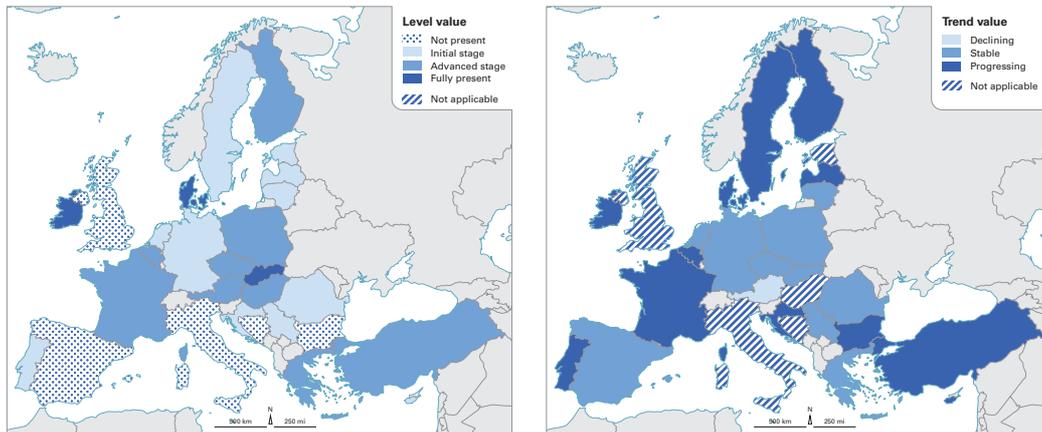


Figura 7: Cartografía de la variable Herramientas para establecer normas o *Standard setting tools* (#5/Policy Framework), niveles (Level, izquierda) y tendencias (Trends, derecha)

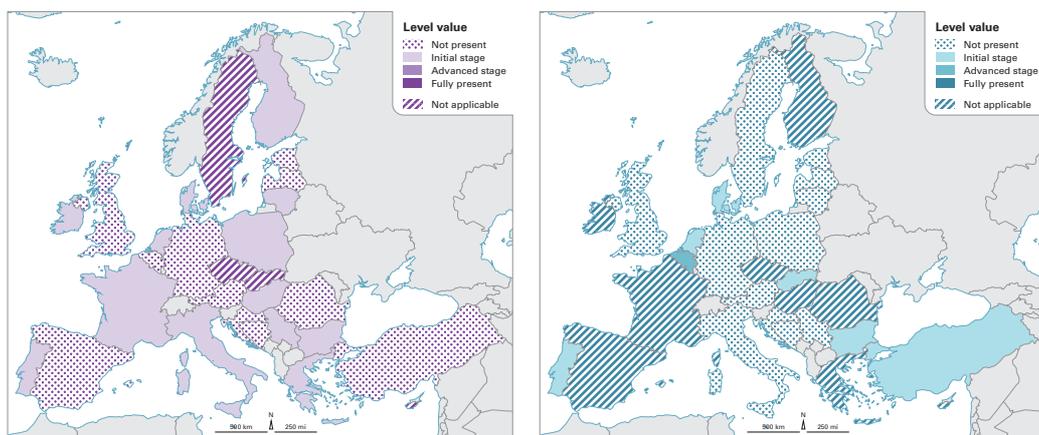


Figura 8: Cartografía de la variable *Reporte financiero* (#36/Funding) (en malva) y de la variable *Reporte anual de evaluación* (#50/Evaluation) (en turquesa)

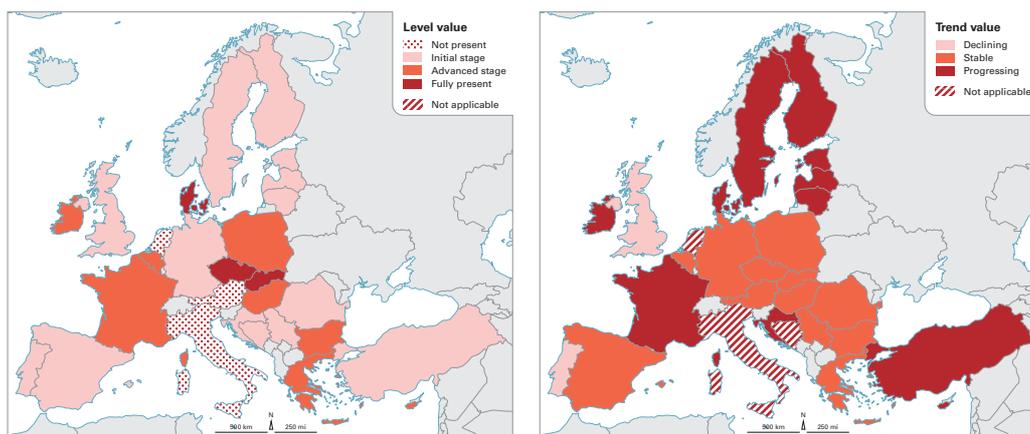


Figura 9: Cartografía de los niveles (Level) y tendencias (Trends) de la dimensión *Formación* en AMI

Por tanto una de las amenazas reales del fomento de capacidades es que no vengan de un marco legal estabilizado y fortalecido sino de una exuberante capacidad de generar *recursos* y de involucrar a *actores fuera del sector público* (Figura 10). Mirando más en detalle cómo y donde progresa la *formación* en base a las variables medidas¹¹ sorprende que no sea más dinámica su progresión y que tantos países se estabilicen o al contrario manifiesten un retroceso, siendo el caso inglés el más dramáticamente destacado, precisamente unos meses antes del Brexit. No habrá AMI exit en Europa pero su incorporación por vía del sector público al menos, sigue lenta, dificultosa cuando no deficiente (Colás-Bravo & Hernández Portero, 2017, p. 53).

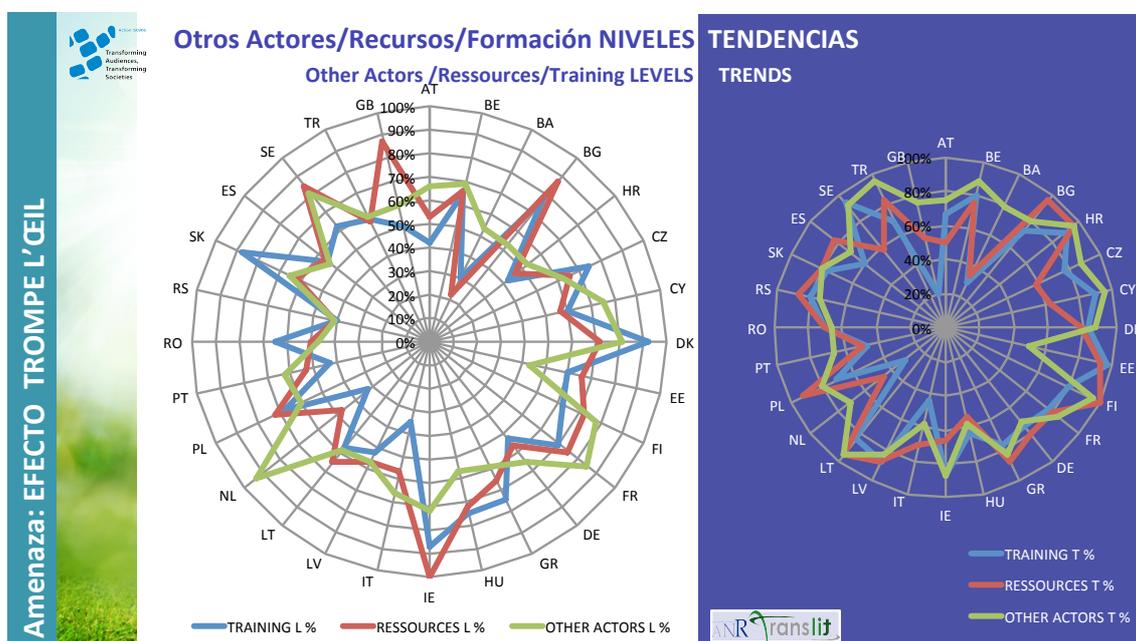


Figura 10: Representación del fomento de capacidades : *Formación* (azul), *Recursos* (rojo), y *Otros actores* (verde) (Niveles y tendencias)

¹¹ Se consideraron en particular la formación inicial y continua de los docentes, el nivel de formación eo las escuelas afectadas por ella –primaria, elemental y secundaria, su incorporación dentro del currículum, la regulación de competencias exigidas y el tratamiento –disciplinario o transversal- de la AMI.

Entre las ilusiones ópticas producidas por nuestros al comparar niveles con tendencias, una de ellas confirma la fuerza de los otros actores que vienen del sector informal (sociedad civil y sector privado) con iniciativas de aprendizaje y recursos que complementan las políticas del sector público. Estas no son por tanto reforzadas en una suerte de efecto catch 22 (de pez que se muerde la cola) cuando las políticas públicas se autodelegitimizan de manera recíproca por falta de evaluación y financiamiento (Figura 11).

Las alianzas multi e intersectoriales favorecen modelos de gobernanza complejos, híbridos, desarrollistas y/o delegantes, mientras que otros, con o sin esas herramientas, poco o no utilizadas caen en modelos de gobernanza descomprometido o disfuncional cuando las amenazas le quitan fuerza a las oportunidades o cuando simplemente se tejen marcos legales débiles con dinámicas esclerosadas en incongruencias también muy deweyanas (Figura 6). Entre esas incongruencias estaría la de considerar que la AMI, como la educación para Dewey, no tendría un fin más allá de sí mismo. Siendo no obstante el fin transformativo, se entiende que la lógica progresista de la AMI se enfrente a resistencias culturales y epistemológicas de los sectores más tradicionalistas (Velez, 2013). Otra incongruencia destacada es la función participativa de la AMI. La participación de actores multisectoriales debilita el marco legal público donde no se maneja el liderazgo por falta de financiamiento. Queda también por pensar y estudiar la cuestión del género a nivel transnacional que quedó fuera del estudio Translit Europa como también quedó fuera del proyecto educativo deweyano.

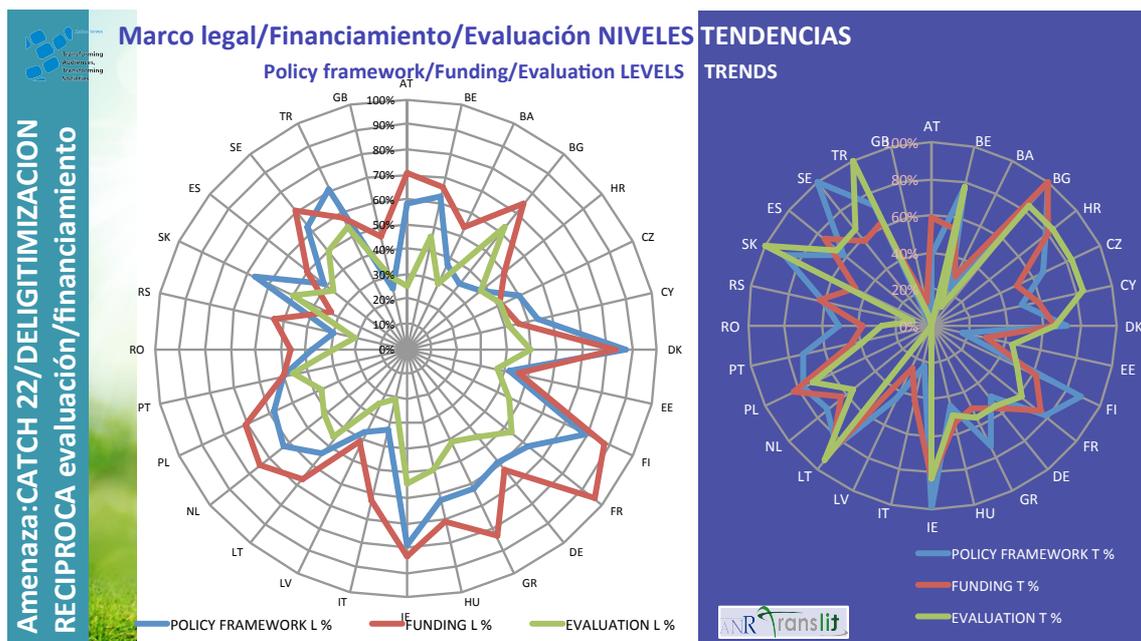


Figura 11: Representación del Marco político legal (azul) por Financiamiento (rojo) y Evaluación (verde) (Niveles y tendencias)

El efecto de desligue en el marco político se debe en gran medida a la falta de coordinación del sector público, con resultados poco significantes en las variables *Mecanismos interministeriales* (#7/Policy Framework/Marco Legal), o *Mecanismos de co-regulación* (#9/Policy Framework/Marco Legal). La mayoría de los países europeos carecen coordinación fuerte y de un marco de gobernanza formal. Cuando se da, suele preferir una gobernanza centralizada entre ministerios, estados, y no entre sectores, o agencias estatales, lo cual genera fragmentación en los marcos de las políticas públicas existentes (Figura 11).

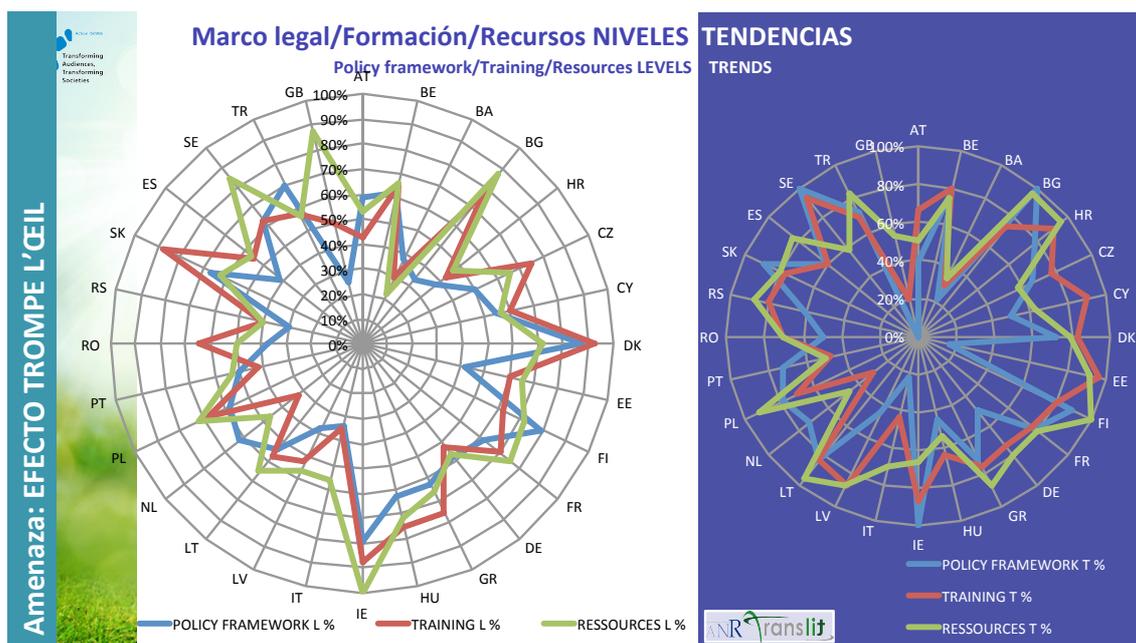


Figura 12: Representación del *Marco político legal* (azul) por *Formación* (rojo) y *Recursos* (verde) (Niveles y tendencias)

De nuestros datos sale otra perspectiva de trampantojo, al cruzar la dimensión del marco político (Figura 12) con la formación y los recursos porque no son las políticas públicas las que pudieran aparecer aquí como la fuerza motriz atrapadas ante un financiamiento y evaluaciones deficitarias. Las tendencias no obstante prevén una expansión progresiva de los recursos y de la formación más importante que la del marco legal dejándonos pensar que el fomento de capacitación vendría por un reparto más amplio de las responsabilidades y el desarrollo de gobernanzas delegantes y/o desarrollistas (Frau-Meigs, D., Velez, I., & Flores Michel, J., 2017a).

5. Conclusión

El análisis FODA del legado deweyano nos permite rescatar la lección de Dewey transmitida por Masterman¹²: la AMI desafía los modelos educativos jerárquicos y transmisivos porque los medios y sus contenidos impactan tanto de manera horizontal como vertical, tanto al profesor como al alumno, tanto fuera como dentro del aula y por ello mismo, los resultados del análisis de Frau-Meigs, Velez y Flores (2017a) confirman lo que Dewey escribía en 1916: “las escuelas son, en efecto, un método importante de la transmisión que forma las disposiciones de los seres inmaduros: pero son sólo un medio y, comparado con otros factores, un medio relativamente superficial. Sólo cuando hemos reconocido la necesidad de modos de tutela más fundamentales y persistentes podemos tener en seguridad de colocar los métodos escolares en su verdadero lugar” (1916)13.

Las filiaciones genealógicas, autoriales y textuales permiten confirmar en los textos de regulación de la AMI una corriente de raigambre deweyana que se mantuvo a lo largo de las tres generaciones que sucedieron a Dewey. Fue estabilizada con los mismos “abuelos” de la alfabetización mediática¹⁴ pero en Europa el pragmatismo deweyano se enfrentó a resistencias públicas y retos neoliberales. Las resistencias públicas, como lo demuestra el análisis FODA sacan a relucir las debilidades de sistemas administrativos donde se valoran poco los riesgos y se duplican o ignoran

¹² http://www.medialit.org/sites/default/files/VoicesMediaLiteracyLenMasterman_1.pdf

¹³ Traducción de Lorenzo Luzuriaga (Madrid, Ediciones Morata, 2004).

¹⁴ <http://www.grandparentsofmedialiteracy.com/>

más que se coordinan las acciones por llevar. El sector privado no siempre comparte con el sector público ni los mismos intereses ni la misma ética. Por tanto la creatividad algorítmica corre el riesgo de convertirse en el nuevo dogma escolar del siglo XXI solicitando la creatividad como programación educativa o la programación como única salida creativa.

Desde la epistemología de la alfabetización mediática modelizada por Frau-Meigs, la presencia conceptual de Dewey se anida en la parte creativa y participativa de una cultura del riesgo a la que se enfrenta una cultura pública más afianzada en la prevención donde Dewey no ha logrado permear muchas de las resistencias al cambio. En la primera mitad del siglo XX se desconsideró a Dewey por su potencialidad transformativa. En el siglo XXI, se han establecido marcos legales en AMI con finalidades democráticas y ciudadanas por toda Europa, por lo menos a nivel principiante, pero pocos son los países que consideran útil edificar la AMI como asignatura independiente a pesar de las desigualdades en niveles de formación del cuerpo docente europeo.

Referencias bibliográficas

- Aguaded Gómez, I. (2009). El Parlamento Europeo apuesta por la alfabetización mediática [archivo PDF]. En Comunicar (Ed.), *Políticas de educación en medios* (Vol. 32). Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=32&articulo=32-2009-01>
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Éd. de Minuit.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Directiva 89/552/CEE del Consejo, de 3 de octubre de 1989, sobre la coordinación de determinadas posiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados Miembros relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva. OJ L 298, 17/10/1989, p. 23–30 (ES, DA, DE, EL, EN, FR, IT, NL, PT), (1989).
- CCE. (2007). Directiva 2007/65/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de diciembre de 2007, por la que se modifica la Directiva 89/552/CEE del Consejo sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva. (Texto pertinente a efectos del EEE) OJ L 332, 18/12/2007, p. 27–45 (BG, ES, CS, DA, DE, ET, EL, EN, FR, IT, LV, LT, HU, MT, NL, PL, PT, RO, SK, SL, FI, SV). http://europa.eu/legislation_summaries/audiovisual_and_media/l24101a_es.htm
- CCE. (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. OJ L 227, 29/08/2009, p. 9–12 (BG, ES, CS, DA, DE, ET, EL, EN, FR, IT, LV, LT, HU, MT, NL, PL, PT, RO, SK, SL, FI, SV). http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/am0004_es.htm
- CCE. (2010). Directiva 2010/13/UE del Parlamento y del Consejo, de 10 de marzo de 2010 sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas a la prestación de servicios de comunicación audiovisual (Directiva de servicios de comunicación audiovisual). (Texto pertinente a efectos del EEE). OJ L 95, 15.4.2010, p. 1–24 (BG, ES, CS, DA, DE, ET, EL, EN, FR, IT, LV, LT, HU, MT, NL, PL, PT, RO, SK, SL, FI, SV) Special edition in Croatian: Chapter 06 Volume 007 P. 160 – 183. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32010L0013&from=EN>
- Chomsky, N. (2001). *La (Des)Educación*. Barcelona: Crítica.
- Colás-Bravo, P & G. Hernández-Portero. Itinerarios formativos del profesorado de Música: sus percepciones sobre el valor didáctico de las TIC. *Fuentes*, 19(1), 39-56.

- Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A new Skill Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness, COM(2016) 381 final C.F.R. (2016).
- Dalsgaard, P. (2014). Pragmatism and Design Thinking. *International Journal of Design*, 8(1), 143-155.
- Dewey, J. (1903). Democracy in education. *The Elementary School Teacher*, 4 (Diciembre), 193-204.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, U.S.A.: D.C. Heath.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, U.S.A.: The MacMillan Company.
- Dewey, J. (1933). *How we think, a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, New York etc.: D.C. Heath and company.
- Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico. Teoría de la educación y sociedad*. C. e. d. A. latina (Ed.) [archivo PDF]. Recuperado de http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETII/Dewey_Mi_credo_Pedagogico.pdf
- Frau-Meigs, D. (2006). *L'éducation aux médias. Le kit à l'intention des enseignants, des élèves, des parents, et des professionnels*. Paris: UNESCO Archives [archivo PDF]. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-education-a-kit-for-teachers-students-parents-and-professionals/>
- Frau-Meigs, D. (2011). *La radicalité de la culture de l'information à l'ère cybériste*. INA [archivo PDF]. Recuperado de <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/la-radicalite-de-la-culture-de-l-information-a-l-ere-cyberiste.html>
- Frau-Meigs, D. (2016). Translitteratie : pour une éducation critique aux médias et à l'information. *Champs Culturels*, 28(novembre), 65-71.
- Frau-Meigs, D., & Torrent, J. (Eds.). (2009). *Mapping Media Education Policies in the World. Visions, Programmes and Challenges*. UN-Alliance of Civilizations & Grupo Comunicar: José Ignacio Aguaded-Gómez.
- Frau-Meigs, D., Velez, I., & Flores Michel, J. (Eds.). (2017a). *Public policies in media and information literacy in Europe: cross-country comparisons*. London and New York: Routledge.
- Frau-Meigs, D., Velez, I., & Flores Michel, J. (2017b). Mapping MIL policies: new perspectives for the governance of MIL. En D. Frau-Meigs, I. Velez, & J. Flores Michel (Eds.), *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe. Crosscountry comparisons*. New York & London: Routledge.
- Frau-Meigs, D., Velez, I., Longuet, F., Turet, A., & Boutin, P. (2017c). La translittératie dans les espaces expérimentaux et péri-scolaires : enjeux critiques des cultures de l'information, au-delà du mythe du natif numérique En A. Saemmer & S. Jehel (Eds.), *Pour une éducation critique aux médias*. Lyon: Presses de l'ENSSIB.
- Genevro, J. C. (1994). *Educación y democracia: aportes de John Dewey*. Recuperado de https://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras39-40/texto07/sec_1.html
- Hobbs, R., & Jensen, A. (2009). The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education* 1, 1, 1-11.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical Media Literacy, Democracy and the Reconstruction of Education. En D. Macedo & S. R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp. 2-23). New York: Peter Lang Publishing.
- La Borderie, R. (2001). *Les grands noms de l'éducation*. Nathan.
- Leveranz, D., & Tyner, K. (1993). *An Overview Inquiring Minds Want to Know: What is Media Literacy?* The Independent (August/September), 212-215.
- Lugo, María Teresa. (2010). Las políticas TIC en la educación de América Latina. Tendencias y experiencias. *Fuentes*, 10, 52-68.
- Masterman, L. (1988). *The development of media education in Europe in the 1980s particularly in the field of television and electronic media*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- Pérez Tornero, J. M. (2009). El nuevo horizonte europeo de la alfabetización mediática. *TELOS*, 79 (Abril-Junio). Recuperado de <http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulotribuna.asp?idarticulo=1&rev=79.htm>
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record*, 104(4), 842-866.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective turn: case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Share, J. (2009). *Media literacy is elementary: teaching youth to critically read and create media*. New York: Peter Lang.
- Silverblatt, A., & Eliceiri, E. M. E. (1997). *Dictionary of media literacy*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- UNESCO. (1982). *Declaración de Grünwald sobre la Educación relativa a los medios de comunicación*. 22 de enero 1982. [archivo PDF]. Recuperado de http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF.
- UNESCO. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional. Curriculum para Profesores* [archivo PDF]. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099s.pdf>
- UNESCO. (2014). *Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era* [archivo PDF]. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In_Focus/paris_mil_declaration_final.pdf
- UNESCO. (2015). *Riga Recommendation on Media and Information Literacy in a Shifting Media and Information Landscape* [archivo PDF]. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/riga_recommendations_on_media_and_information_literacy.pdf
- Velez, I. (2013). Genre animé et translittératie. Le développement de la compétence médiatique et socioculturelle en didactique des LVE. *Les Manges Modernes*, 2, 81-91.
- Velez, I. (2014). *Algunos desafíos y soluciones para la formación docente francesa en los albores de la creación de las ESPE*. Paper presented at the Re-conceptualizing the professional identity of hte European teacher. Sharing experiences. Actas, Sevilla.
- Velez, I., & Longuet, F. (2016). *Dispositifs translittératiques : limites et enjeux de la mobilité technologique et sociale*. Paper presented at the Rencontres “Education à l’image, aux médias et au numérique”, Forum des Halles, Paris.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van den Brande, L. (2016). *DIgComp 2.0: The Digital Competence Framework for citizens Update Phase 1: The conceptual reference model*.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.-K. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional Curriculum para profesores* [archivo PDF]. Quito, La Habana y San José: Oficinas de la UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>

Para citar este artículo

Velez, I. (2017). Políticas públicas en alfabetización mediática e informacional: el legado de John Dewey. *Revista Fuentes*, 19(2), 39-57. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.2.03>

Competencias Mediática y Digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales

Media Competence of teachers and curricular integration of digital technologies

Rafael González Rivallo
Universidad Internacional de La Rioja
Alfonso Gutiérrez Martín
Universidad de Valladolid

Recibido: 02/11/2017

Aceptado: 04/12/2017

RESUMEN La integración curricular de cada nueva tecnología exige lógicamente unas competencias específicas del profesorado, que, aunque normalmente con retraso, pasan a formar parte de los contenidos propios de la formación inicial y permanente de los enseñantes y educadores. Las políticas educativas han priorizado tal vez excesivamente la capacitación técnica y los aspectos más instrumentales de la competencia digital docente. Menos atención se ha prestado en los planes de estudio y formación permanente a la educación mediática. Así se refleja en el trabajo que aquí presentamos como ejemplo: un estudio sobre el modelo de integración de las TIC en el aula en los centros educativos basado en las prácticas y percepciones del profesorado sobre educación mediática y competencia digital. El estudio presenta los principales resultados derivados de la aplicación de una serie de cuestionarios y entrevistas relacionadas con dicha integración curricular y expone las conclusiones más relevantes del mismo, en las que se pone de manifiesto la necesidad imperiosa de una mayor y mejor integraciones de las tecnologías digitales en el ámbito educativo.

PALABRAS CLAVE: TIC; educación mediática; competencia digital; formación del profesorado.

ABSTRACT The curricular integration of every new technology requires the development of specific skills on the part of teachers. Although usually with some delay, these skills generally become part of the contents of the initial and in-service training of teachers and educators. In this regard, educational policies have prioritized, perhaps excessively, technical training and the most instrumental aspects of teachers' digital competence. At the same time, less attention has been paid to media education both in teacher training programmes and continuing education courses. This is the main conclusion of the study presented here: a study on the curricular integration of ICT based on teachers' practices and perceptions on media education and digital competence. It presents the main results derived from a series of questionnaires and interviews related to curricular integration. The most relevant conclusions of this study point to the imperative need for a greater and better integration of digital technologies in education.

KEY WORDS: ICT, media education, digital competence, teacher training

1. Introducción

El presente artículo expone los resultados de un estudio de caso basado en la integración de las TIC en el aula, atendiendo a las percepciones que los docentes tienen en torno a la competencia digital y la educación mediática.

Tal vez hayamos dedicado ya más tiempo a poner de manifiesto el problema de la obsolescencia de los contenidos curriculares que a tratar de solucionarlo. No podemos, sin embargo, referirnos a la formación del profesorado en TIC y medios sin poner de manifiesto que es precisamente el área de las tecnologías digitales uno de los aspectos donde esa obsolescencia resulta

Dirección de correspondencia:

Rafael González Rivallo, Universidad Internacional de La Rioja. E-mail: rgrivallo@hotmail.com.

Orcid-ID: 0000-0003-2624-8023

Alfonso Gutiérrez Martín, Universidad de Valladolid. Departamento de Pedagogía. E-mail: alfguti@pdg.uva.es. Orcid-ID: 0000-0002-2288-9459

más evidente. En este mundo tan cambiante, en la sociedad “líquida” en la que vivimos, tan bien definida por Bauman (2007), las formas predominantes de aproximación y tratamiento de la información cambian al ritmo del imparable desarrollo tecnológico. Un ritmo al que lucha por adaptarse nuestro profesorado para preparar a niños y jóvenes no solo para este momento sino para los venideros que serán también distintos.

Las políticas educativas de distintos países se apresuran a incorporar el desarrollo de la “competencia digital” como uno de sus objetivos básicos, y las leyes de educación incluyen en sus preámbulos menciones a la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación.

Ya desde mediados del siglo pasado se plantea la integración curricular de nuevos medios como el cine, la radio o la ya vieja televisión. Los nuevos medios son ahora otros: los dispositivos móviles, redes sociales, Internet, ..., y su omnipresencia y trascendencia en la vida de los educandos nos muestra como claramente insuficiente una integración curricular centrada en la incorporación de dispositivos a las tareas escolares; una integración donde se contempla más la utilización de la tecnología para la preparación de las materias escolares, su utilización como recurso didáctico, que la utilización de la escuela y la educación formal como preparación para la vida proporcionando una adecuada educación mediática.

La formación del profesorado se ha visto afectada por la urgencia de capacitar técnicamente a los profesionales en ejercicio. Cuando se ha superado un primer nivel de aprendizaje del manejo de dispositivos y programas, ha sido para centrarse en la dimensión didáctica, en analizar el potencial de los nuevos medios para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje, pero en contadas ocasiones se ha llegado a la formación del profesorado para la educación mediática.

La integración curricular de las TIC no parece implicar el desarrollo de la educación mediática ni en el profesorado ni el alumnado. Si no hacemos eco de los resultados obtenidos por Area, Gutiérrez y Vidal (2012, p. 77 y ss.) en su estudio sobre la formación en medios y nuevas tecnologías de la información y la comunicación del profesorado en España, veremos cómo tanto en los planes de formación inicial como permanente del profesorado se echan en falta contenidos centrados en la alfabetización mediática y sobre educomunicación, y se priorizan las competencias relacionadas con la tecnología educativa y el manejo de ordenadores. Se olvidan todas las recomendaciones de la UNESCO, la Unión Europea y del propio Gobierno español sobre la incorporación de temas de educación mediática en la formación del profesorado, y se atienden, si acaso, las directamente relacionadas con las TIC como recursos didácticos.

En la actualidad, los centros educativos contemplan la integración de las TIC como la incorporación de nuevos recursos didácticos. Puedes ser una incorporación que se limita reforzar los modelos tradicionales transmisivos, unidireccionales de enseñanza o, en los centros que destacan por sus “buenas prácticas en TIC”, una incorporación que acarrea innovación educativa. En este último caso, según señala Fernández (2016, p. 42), se hace un “uso de las TIC con fines pedagógicos, superando su uso como un mero recurso en el aula. Las TIC posibilitan a los docentes que la actividad del alumno sea la base en la construcción del conocimiento. También se convierten en herramientas que hacen posible la atención a la diversidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Según esta autora (ibídem, p. 43) en los caso de buenas prácticas con TIC, “la metodología está enfocada a conseguir un aprendizaje autónomo funcional, un aprendizaje contextualizado, un aprendizaje significativo, aprendizaje aplicado”. Tal vez sea demasiado exigir a la incorporación de tecnologías al aula como recursos didácticos, pero tanto profesorado como otros responsables educativos deben de tener muy en cuenta que las innovaciones tecnológicas no suponen “per se” innovación educativa (Gutiérrez, Palacios y Torrego, 2010).

En este sentido, se recalca una vez más la imperiosa necesidad de que las nuevas intervenciones educativas que se lleven a cabo aúnen innovación metodológica y educativa tanto en la integración curricular de las TIC y los medios como en la formación inicial y permanente del profesorado al respecto. Las nuevas metodologías han modificado sustancialmente el rol del docente en las aulas y, por su parte, la aparición y desarrollo de los nuevos medios y herramientas de los que las aulas disponen también han supuesto cambios en el modo de entender la tarea educativa. Comprobamos, además, que las TIC desarrollan todo su potencial, tanto didáctico como educativo, cuanto más en

relación están con estas nuevas estrategias metodológicas, puesto que con la intervención educativa más tradicional su puesta en escena es más complicada y más infructuosa. Esto no quiere decir que las TIC no puedan aportar un componente innovador a algunos planteamientos tradicionales, pero también acertados, como son por ejemplo el constructivismo y la teoría de la complejidad (Anderson, 2010).

2. Marco teórico

El desarrollo de la competencia digital tanto en el alumnado como en el profesorado, si lo entendemos como algo más que el dominio de ratones y teclas (Gutiérrez, 2003), debería capacitar también a los individuos para el aumento de su autonomía crítica como parte integrante de su desarrollo personal y como ciudadano. Hablar sobre cuestiones relativas al análisis crítico de medios o al estudio de contenidos mediáticos no es algo tan habitual. La integración curricular de los nuevos medios debe también suponer la educación mediática de sus usuarios.

Defendemos un uso crítico de los nuevos medios de información y comunicación en un contexto digital, en el que el estudio y la utilización de dichos medios sirva para reflexionar sobre la sociedad y su entorno, sobre las formas de transmisión de los mensajes y sus significados manifiestos y ocultos (González y Bernabéu, 2011, p. 33). Por otra parte, en la Sociedad 2.0 no podemos limitarnos a hablar de la educación mediática como desarrollo de la recepción crítica, algo propio de la educación centrada en los medios de masas unidireccionales, sino que en la actualidad, en la época de las redes y los espacios en internet abiertos a la participación, la educación mediática debe incluir un significativo componente de capacitación para creación multimedia. Buckingham (2004), propone capacitar a los jóvenes para que, como consumidores de los medios, estén en condiciones de interpretar y valorar con criterio y al mismo tiempo sean capaces de realizar sus propias producciones, favoreciendo no únicamente su capacidad crítica sino también su capacidad creativa.

2.1. Competencia digital y competencia mediática

No es fácil, ni tal vez conveniente, establecer las diferencias entre competencia mediática y competencia digital. El único interés que nos lleva aquí a hacerlo es el tratar de evitar que los árboles de lo digital nos impidan ver el bosque de la formación global en medios que requiere el profesorado del siglo XXI; evitar el reduccionismo de la competencia mediática a la digital y el riesgo de limitar la competencia digital al ámbito tecnológico.

Cuando se habla de educación y nuevas tecnologías, sobre todo en la era digital en la que estamos, tiende a pensarse o bien en la tecnología como recurso didáctico, o en la necesidad de que la escuela capacite para el manejo de los nuevos medios y dispositivos; lo que, en cualquier caso, deriva en la necesidad de desarrollo de la competencia digital tanto en alumnado como en el profesorado. En 2006 el Parlamento y el Consejo Europeo identificaban la competencia digital como una de las competencias clave necesarias para la formación a lo largo de la vida que había de ser incorporada a la legislación educativa de los distintos países. En agosto de 2013 la Comisión Europea publicó el Marco para el Desarrollo y el Conocimiento de la Competencia Digital en Europa (DigComp) (Ferrari, 2013), marco recientemente actualizado, en junio de 2016 (Vuorikari, Punie, Carretero y Van den Brande, 2016).

2.2. Formación del profesorado en torno a estas competencias

Este marco europeo ha servido al Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del MECD para el desarrollo del Marco Común de Competencia Digital Docente 2017, donde se recogen las competencias digitales INTEF que se consideran necesarias para el profesorado de enseñanzas no universitarias actual. (INTEF, 2017). Este organismo acaba de presentar, en septiembre de 2017, el “El Portfolio de la Competencia Digital Docente”, resultado de la colaboración en los últimos años con administraciones e instituciones educativas españolas, es un servicio digital para la acreditación de esta competencia, que ha sido pilotado en la primavera de 2017 por un millar de docentes de todos los niveles educativos.

Por su parte el Joint Research Centre (JRC) de la Comisión Europea está trabajando en una propuesta para un Marco Europeo para la competencia digital del profesorado (DigCompEdu), con el objetivo de “proporcionar un marco de referencia general para los desarrolladores de modelos de competencia digital, es decir, los gobiernos y organismos nacionales y regionales, las organizaciones educativas, los proveedores de formación profesional, y los propios educadores” (European Commission, 2017).

La atención que las autoridades europeas están prestando a la competencia digital en el alumnado y profesorado no tiene por desgracia su equivalente en el caso de la competencia mediática.

Son escasas las investigaciones sobre la “competencia mediática” del profesorado en España. Ferrés (2007) inicia una investigación sobre competencia audiovisual que derivaría en una serie de dimensiones e indicadores de la competencia mediática (Ferrés y Piscitelli, 2012). Basados en estos indicadores, González, González y Caldeiro (2014) elaboran y aplican un instrumento para la evaluación de la competencia mediática del profesorado. También se aborda la competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España en Ramírez-García y González-Fernández (2016).

Como ya hemos apuntado, la competencia mediática, o educación para los medios, se ha visto últimamente relegada por el desarrollo de la competencia digital en las políticas educativas de la mayor parte de los países de nuestro entorno. El Reino Unido, modelo desde el pasado siglo de integración curricular de la educación mediática (“media education”) y del estudio de los medios (“media studies”), constituye un ejemplo paradigmático del desprestigio que ha venido sufriendo la educación mediática a lo largo de los años. Buckingham (2017, p. 4) nos habla del abandono de esta disciplina por parte de unos políticos que “mientras aparentan preocupación por la pornografía en Internet, o por que los jóvenes vean en la red vídeos de reclutamiento de Isis, o noticias falsas (fake news), parecen incapaces de comprender la necesidad de enseñar a los jóvenes a ser críticos con los medios”.

Numerosos autores se quejan de la falta de interés de las autoridades educativas por adaptar a competencias los aspectos clave de la educación mediática. Aspectos clave sobre los que con ligeras y lógicas variaciones, existe un consenso generalizado desde que Duncan et al. (1989) los recogieron en la guía de referencia publicada por el Ministerio de Educación de Ontario y la Association for Media Literacy. Allí se señalan siete conceptos clave en torno a la forma que tienen los medios de representar la realidad y crear significados; a su influencia en la sociedad, y a sus intereses ideológicos y económicos. En España la educación mediática nunca ha llegado a implantarse en la educación obligatoria pero sí son de destacar los esfuerzos de muchos especialistas por ponerla en práctica e incluirlos en los planes de formación del profesorado. Algunos de ellos se recogen Gutiérrez-Martín, García-Matilla y Collado-Alonso (2017) (ed.).

Es de destacar la labor de la UNESCO que, partiendo de su concepto MIL (Media and Information Literacy) anteriormente citado, con el que recoge en gran medida el significado de la tradicional “media education”, elabora un currículum para la formación del profesorado. En él se describen las competencias que la UNESCO considera propias de la formación del profesorado en MIL (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung, 2011) en torno a tres grandes áreas temáticas: - conocimiento y entendimiento de los medios e información para los discursos democráticos y la participación social; - evaluación de los textos mediáticos y fuentes de información, y - producción y uso de los medios y la información

La UNESCO presenta estas competencias mediáticas como complemento a la publicación previa de lo que ellos denominaban “competencias en TIC” para la formación del profesorado (UNESCO, 2013), más equiparable a lo que la mayoría entendería por la competencia digital antes mencionada.

En línea con lo que venimos manteniendo en este artículo, las competencias TIC de la UNESCO tuvieron en nuestro país una mayor repercusión que las competencias en MIL o en alfabetización mediática e informacional. Para ilustrar este sesgo hacia lo instrumental presentamos el siguiente estudio de caso.

3. Metodología

En este estudio nos acercamos a la realidad de un centro de Castilla y León (España) para analizar las opiniones y competencias de su profesorado, su formación en TIC y medios, y su forma de integrarlos en el aula. Los objetivos específicos de nuestra investigación son los siguientes:

- Analizar el contexto escolar estudiado, comprobando el tratamiento que se realiza de la Competencia Digital y la Educación Mediática a nivel de centro.
- Comprobar la presencia y/o ausencia de las TIC y los medios de comunicación en las aulas del contexto analizado.
- Analizar el tratamiento que se hace de los contenidos vinculados con la Educación Mediática y con el fomento de la capacidad de pensamiento crítico.
- Analizar las conexiones que las diferentes metodologías innovadoras pueden tener con la integración de las nuevas herramientas digitales y la Educación Mediática.

El método seguido para realización de este estudio es de corte interpretativo, donde se han interrelacionado diferentes teorías entre sí y la metodología utilizada ha sido principalmente cualitativa (Mejía, 2004; Taylor y Bogdan, 2010; Flick, 2014). Ha sido una investigación de carácter inductivo, donde se ha tratado de modo holístico tanto al escenario como a los participantes del estudio. Podemos hablar de un estudio de caso, tomando la idea de Stake (1999) de intentar comprender la realidad y complejidad de un caso singular y comprender su idiosincrasia dentro de unas determinadas circunstancias, completada con aportaciones de otros autores (Carr y Kemmis, 1988; Cohen y Manion, 1990; Guba, 1989; Hopkins, 1989; Stenhouse, 1990).

Comenzamos planteándonos las siguientes preguntas principales de investigación: ¿De qué tipo es la inclusión de las TIC en el centro?; ¿Cuál es la presencia de las TIC como recurso didáctico?; ¿Cuál es la presencia de las TIC y los medios de comunicación como objeto de estudio?; ¿Qué relaciones existen entre las TIC y las nuevas metodologías utilizadas por el centro?; y ¿Qué ventajas y desventajas se derivan de la presencia y/o ausencia de este tipo de elementos? A partir de estas preguntas se crearon ocho macrocategorías entre las que, a los efectos de este artículo destacamos las específicamente relacionadas con la formación del profesorado en TIC y medios y la formación en educación mediática:

Formación técnica del profesorado (dimensión técnica)

Formación didáctica del profesorado en TIC (dimensión didáctica)

Formación en Educación Mediática del profesorado (dimensión educativa)

Asociamos la segunda categoría a la capacitación para enseñar “con” TIC, y la tercera categoría con la formación sobre educación mediática, con la educación “sobre” o “acerca de” los medios.

4. Resultados

Con la utilización de cuestionarios y entrevistas en profundidad al equipo docente del centro llegamos a los siguientes resultados sobre la integración curricular de las TIC:

- El 80% de los docentes del escenario estudiado no utilizan o apenas utilizan el ordenador para la realización de trabajos colaborativos con los alumnos, aunque su nivel en la realización de otras tareas informáticas sí que es más elevado.
- En la mayoría de intervenciones el profesorado suele tomar el papel de actor y el rol del alumno suele ser el de espectador. Las herramientas digitales con frecuencia se encuentran en las manos del docente y, aunque estos se esfuerzan en buscar momentos para que su alumnado tome mayor relevancia en la utilización de las TIC, todavía es bastante inferior la presencia de las TIC en manos de los alumnos que en manos de los profesores.

De especial interés para este artículo son los resultados para la formación del profesorado en TIC y Educación Mediática. Los resultados más relevantes obtenidos de las entrevistas realizadas serían los siguientes:

- Una muestra significativa de docentes señala que la legislación actual no contempla suficientemente tiempos específicos para el tratamiento y desarrollo de una educación mediática.
- La capacidad docente para el desarrollo de contenidos de Educación Mediática en el aula presenta unos resultados inferiores a los deseables. Aunque se intentan transmitir valores y mensajes que propicien la reflexión y el buen uso de los medios de comunicación comprobamos que los resultados son muy mejorables. La propia percepción del profesorado remarca la importancia del trabajo de dichos contenidos diariamente, pero al mismo tiempo reclama formación al respecto.
- La formación técnica, didáctica y educativa en TIC de los docentes depende en gran medida del esfuerzo y la apuesta personal del docente. Sobre una puntuación de 40 puntos, estos fueron los resultados obtenidos por parte del profesorado a la hora de valorar su formación:

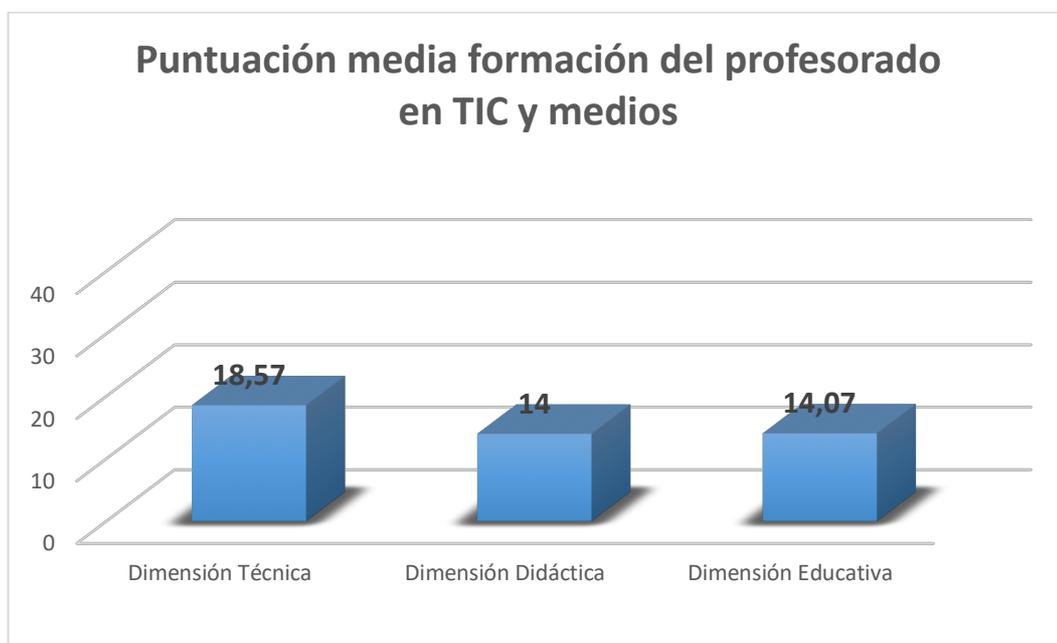


Figura1. Puntuación media formación del profesorado en TIC y medios

Retomando los resultados del cuestionario, sorprende que no se llegue al 50% ni siquiera en la dimensión técnica, en la que mejor se consideran formados y a la que es probable que mayor tiempo hayan dedicado durante su capacitación inicial y posteriores cursos de perfeccionamiento.

Nos sorprende también la igualdad a la baja entre la dimensión didáctica y la dimensión educativa, tal vez se deba a que no haya quedado muy bien establecida la diferencia entre enseñanza y educación, y los profesores objeto y sujeto del estudio consideran que en la dimensión educativa se podría incluir toda la dimensión didáctica y la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De cualquier modo, somos conscientes de la dificultad de delimitar ambos conceptos (enseñanza y educación) y consideramos que no es procedente integrar las TIC en el aula sin abordar la educación mediática, ni puede proporcionarse una adecuada educación mediática sin utilizar los medios como recursos didácticos, como ya indicamos anteriormente.

Según estos resultados, el profesorado no se siente suficientemente capacitado ni siquiera en la dimensión a la que más atención se ha prestado en los planes de formación inicial y permanente del profesorado: la técnica. Otros investigadores que han sondeado la opinión de los docentes han llegado a similares conclusiones sobre la percepción de insuficiente información en el ámbito de las TIC y los medios. Colás-Bravo y Hernández Portero (2017, p. 53), comprueban una “falta de formación inicial y permanente, (...) que les lleva a carecer de las competencias digitales necesarias para adaptar su metodología, en particular, y su práctica docente, en general, a las nuevas exigencias que desde la sociedad se están demandando desde su base, que no es otra que el sistema educativo”. Indican estas autoras que la formación en TIC, es considerada por un porcentaje elevado de este profesorado, más del 90%, como insuficiente.

5. Conclusiones

Teniendo en cuenta la política educativa con respecto a la formación del profesorado en TIC y medios en España, y a partir de los resultados de nuestro estudio de caso, podemos concluir que la integración curricular de las tecnologías digitales en el aula es todavía escasa e inadecuada.

El profesorado del centro analizado reconoce la necesidad de prestar atención a la presencia y uso que las TIC y los medios de comunicación tienen en la vida diaria de los alumnos. Se muestra de acuerdo con la idea de que es necesaria una renovación y nueva formación para la correcta integración y utilización de las TIC y los medios, aunque, por otra parte, afirma sentirse poco respaldado para llevar a cabo dicha transformación de un modo viable. Sabemos que la innovación educativa conlleva grandes beneficios, pero también grandes esfuerzos. Es necesario que, desde todos los agentes implicados en el hecho educativo, se valore y se abogue por la integración integral de las TIC en los centros educativos, facilitando al profesorado su tarea de aprendizaje y formación permanente para que pueda llevar a cabo estos procesos de renovación de un modo eficaz, para convertir la innovación tecnológica en innovación educativa con el fin de favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y de contribuir al desarrollo integral del alumnado.

A continuación, mostramos las conclusiones más significativas agrupadas en función de algunas de las macrocategorías utilizadas en nuestro análisis:

1. Integración de las TIC en las aulas como recurso didáctico
2. Tratamiento de las TIC y los medios de comunicación como objeto de estudio
3. Formación técnica del profesorado
4. Formación didáctica y pedagógica del profesorado en TIC
5. Formación en Educación Mediática del profesorado

La integración que se hace de las TIC en las intervenciones educativas del escenario estudiado es desigual e incompleta. En la mayoría de intervenciones el profesorado suele tomar el papel de actor y el rol del alumno suele ser el de espectador. Las herramientas digitales con frecuencia se encuentran en las manos del docente y, aunque estos se esfuerzan en buscar momentos para que su alumnado asuma una postura más activa, todavía es bastante inferior la presencia de las TIC en manos de los alumnos que en manos de los profesores. Asimismo, se evidencia que esta integración está limitada por la escasa formación del profesorado y condicionada por la ausencia de medios en el contexto estudiado. La Administración declara sobre el papel su voluntad de favorecer la integración de las TIC y los medios como recursos didácticos, pero esta intención no se traduce en directrices específicas para los centros. Por otra parte, la utilización de las TIC no suele ir unida a planes de innovación o a metodologías innovadoras.

Gran parte de los informantes de nuestro estudio de caso han afirmado la necesidad de proporcionar al alumnado una educación específica en medios de comunicación y TIC; consideran la educomunicación o educación mediática necesaria para la sociedad actual, pero esta no está contemplada en los planes de estudio. El profesorado valora muy positivamente que su alumnado

logre ser crítico, pero manifiestan que la reflexión necesaria sobre los contenidos estudiados se ve anulada por la urgencia de transmitir más información para cumplir con los programas.

También hemos detectado un cierto temor generalizado entre padres y profesorado frente a la educación mediática, dada la presencia e importancia de los medios en la vida de niños y jóvenes. El profesorado admite sentir inseguridad a la hora de abordar la educación mediática en el aula. Señalan que, aunque ellos (los docentes) sí son conscientes de la relevancia que supone el conocimiento de estos aspectos, les resulta complicado el tratamiento de los mismos. En este sentido, alrededor de un 80% del profesorado reconoció no disponer de los conocimientos necesarios acerca de los protocolos adecuados de prevención de ciberacoso y conflictos similares.

En cuanto a la formación del profesorado, tema específico de nuestro artículo, podemos asegurar que las competencias instrumentales o tecnológicas son las más desarrolladas, pero el dominio técnico de las tecnologías digitales es bastante dispar, y depende en gran medida del uso personal que cada uno hace de las distintas herramientas fuera de la escuela, lo que nos lleva a concluir que la adecuada integración y la formación del profesorado depende más de iniciativas personales que de planes institucionales. Por otra parte, nos encontramos con parte de la muestra que admite presentar algunas dificultades y/o deficiencias formativas en este sentido; manifiestan no haber llegado a un dominio de la tecnología que les permita integrarlas con seguridad y prestando atención a los objetivos educativos en lugar de tener que estar pendientes del funcionamiento de los equipos.

Sin una formación técnica básica el profesorado no puede situarse en la “zona de confort” necesaria para plantearse buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje con las TIC, pero un gran dominio técnico no supone una utilización didáctica adecuada. Es, por lo tanto, necesaria una formación didáctica que, como ya hemos apuntado, capacite a los docentes para que el uso que puedan hacer de las TIC favorezca los aprendizajes y contribuya a la innovación educativa. La presencia de determinados dispositivos tecnológicos en el aula es frecuente, si bien es cierto que estos suelen estar más relacionados con la enseñanza que con el aprendizaje. El profesorado suele utilizar los medios para presentar información, pero a la hora de dejar estos en manos del alumnado en actividades más colaborativas, siente inseguridad ante la falta de control y el desconocimiento tecnológico.

El profesorado técnicamente competente manifiesta que sí suele elaborar algún tipo de material digital para sus clases, pero carece del hábito de compartir su trabajo como recursos educativos abiertos (REA) en entornos digitales y/o comunidades virtuales de colaboración docente.

En cuanto a la formación en educación mediática, el profesorado se manifiesta conocedor de la omnipresencia, importancia y capacidad de influencia de los medios de comunicación tradicionales como de los nuevos medios digitales. El equipo docente del centro analizado dice ser consciente de la importancia de la educación en medios o educomunicación, pero admite la ausencia de esta materia en su programación.

El potencial “educativo” de los medios se confunde con su potencial “didáctico” y capacitación del profesorado para llevar a cabo una educación mediática en sus centros ni siquiera parece ser una necesidad tan sentida como la capacitación técnica y didáctica. Resulta curioso observar como algunos profesores apuntan que los apremios temporales a los que se ven sometidos relegan a un segundo plano el tratamiento y desarrollo de este tipo de contenidos crítico-reflexivos. Cuando se estudian las TIC tanto en el aula como en la formación del profesorado la capacitación técnica para el manejo de dispositivos aparece como más urgente que el reflexionar y desarrollar un espíritu crítico con respecto a la sociedad digital.

Referencias bibliográficas

- Anderson, T. (2010). Theories for learning with emerging technologies. En G. Velesianos (Ed.). *Emerging technologies in distance education*. (pp. 23-40). Edmonton, Canada: AU Press, Athabasca University.

- Aparici, R., & García-Matilla, A. (1998). *Lectura de Imágenes*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Area, M., Gutiérrez, A., & Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Barcelona: Ariel-Telefónica.
- Bauman, Z. (2007) *Tiempos Líquidos. Vivir en época de incertidumbre*. Barcelona: Busquets.
- Bell, J., & Filella, E. R. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Buckingham, D. (2004). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Buckingham, D. (2017). *The Strangulation of Media Studies*. Recuperado de <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2017/08/strangulation-final-2.pdf>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás-Bravo, P., & Hernández Portero, G. (2017). Itinerarios formativos del profesorado de música: sus percepciones sobre el valor didáctico de las TIC / The training routes of music teachers: perceptions on the didactic value of ICT. *Revista Fuentes*, 19(1), 39-56.
- Duncan, B. et al. (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Queen's Printer for Ontario. Ontario Ministry of Education and the Association for Media Literacy
- European Commission (2017). *Evaluar la competencia Digital del Profesorado. Propuesta para un Marco Europeo para la competencia digital del profesorado (DigCompEdu)*. Recuperado de https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_overview_-_spanish.pdf
- Fernández Alex, M. D. (2016). Modelo educativo emergente en las buenas prácticas TIC. *Educational emergent model in the good practices ICT*. *Revista Fuentes*, 18(1), 33-47.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Joint Research Centre. European Commission. Recuperado de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf>
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38(19), 75-82. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. London: Thousand Oaks, Sage Publications, London.
- García-Ruiz, R., Pavón, F., & Guerra, S. (2011). La Formación Permanente del Profesorado y la Competencia Mediática. En R. Aparici, A. García Matilla & A. Gutiérrez Martín (Coords.), *Congreso Internacional Educación Mediática y Competencia Digital: La cultura de la participación, Segovia, 13, 14, 15 de octubre 2011*. Segovia: E.U. Magisterio.
- Gozálvez, V., González, N., & Caldeiro, M. C. (2014). La competencia mediática del profesorado: un instrumento para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 129-146. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no3/contenido-gozalvez-glez-caldeiro.html>
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez, (Coords.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148 – 165). Madrid: Akal / Universitaria.
- Gutiérrez-Martín, A, García-Matilla, A., & Collado-Alonso, R. (ed.) (2017). *Educación Mediática y Competencia Digital. Aportaciones. Actas del III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital*. Segovia: Facultad de Educación y Facultad de CC.SS., Jurídicas y de la Comunicación. Campus María Zambrano (UVA). Recuperado de <https://drive.google.com/drive/folders/0B468hgsIvmBBbDZNVVBqdWNWRXc>
- Gutiérrez, A., Palacios, A., & Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: Anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, 353, 267-293.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización Digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula: guía del profesor*. Barcelona: PPU.

- INTEF (2013). *Borrador de propuesta de descriptores para el Marco Común de Competencia Digital Docente*. Proyecto “Marco Común de Competencia Digital Docente” del Plan de Cultura Digital en la Escuela. Disponible en http://www.stecyl.es/borralex/140220_BorradorMarcoComunCompetenciaDigitalDocente.pdf
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente 2017*. Madrid: MECD. Recuperado de <http://educalab.es/documents/10180/12809/Marco+competencia+digital+docente+2017/afb07987-1ad6-4b2d-bdc8-58e9faeacea>
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: De la Torre
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 8(13), 277-299. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6928>
- Merriam, S. B. (1992). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ramírez-García, A., & González-Fernández, N. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. *Comunicar*, 24(49), 49-58. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C49-2016-05>
- RUTE (2008). *La formación para el desarrollo de las competencias de los futuros profesores en el uso pedagógico de las TIC*. Declaración de la Junta Directiva de RUTE ante los nuevos títulos universitarios para la formación del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Recuperado el 17 de junio de 2009 de <http://www.rute.edu.es/pdfs/declaracionrute2008.pdf>.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1990). Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educativa y evaluación. En J. B. Martínez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 69 – 85). Granada: Universidad de Granada.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós
- UNESCO (2013). *Ict Competency Framework For Teachers*. V 2.0. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>
- UNESCO (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. Paris, UNESCO, Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gómez S., & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg Publication. Office of the European Union. EUR 27948 EN. doi:10.2791/11517. Recuperado de: goo.gl/LhoYq1content_copy

Para citar este artículo

González Rivallo, R. y Gutiérrez Martín, A. (2017). Competencias Mediática y Digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales. *Revista Fuentes*, 19(2), 57-67. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.2.04>



The role of civil society organisations in promoting media literacy, transliteracy and media and information literacy in EU

Igor Kanižaj
University of Zagreb

Received: 16/11/2017
Accepted: 22/12/2017

ABSTRACT Civil society has an important role in our societies. Its importance has been recognized in political science, media studies, communication science, sociology and in a multidisciplinary approach. From previous research we know that civic engagement is in a positive correlation to media literacy (ML) (Frau-Meigs & Torrent, 2009). Civil society organisations (CSOs) are one of the most important media literacy stake-holders in most of our societies. In this study we examine and analyze the results of two European research projects that analyzed in detail the CSOs' role in the European context. The ANR TRANSLIT scientific research project is one of the projects analyzing the role of CSOs in media and information literacy. Mapping of media literacy practices and actions in EU-28 (European Audiovisual Observatory, Council of Europe) is the second one. Both projects included more than 100 European scientists and experts. We analyze the scope of CSOs activities, recognized as key stake-holders. Furthermore, we question the role they have in relation to other actors and sectors. We also discuss the historical differences and similarities in neighbouring countries. This article also calls for the necessity to indicate possible risks in CSOs activities and policies. In order to coordinate CSOs activities in the EU we offer a new model based upon six key elements of CSOs, as stake-holders in ML and MIL, in the EU and abroad.

KEY WORDS: CSOs, Media Literacy, Media and Information Literacy, Digital Literacy, public policies, Europe

RESUMEN La sociedad civil tiene un papel importante en nuestras sociedades. Su importancia ha sido reconocida en las ciencias políticas, en los estudios mediáticos, las ciencias de la comunicación, la sociología y en un enfoque multidisciplinario. De investigaciones previas, sabemos que el compromiso cívico está en una correlación positiva con la alfabetización mediática (Frau-Megis & Torrent, 2009). Las organizaciones de la sociedad civil (OSC) son una de las partes interesadas más importantes de la alfabetización mediática en la mayoría de nuestras sociedades. En este artículo examinamos y analizamos los resultados de dos proyectos de investigación europeos que han analizado en detalle el papel de las OSC en el contexto europeo. El proyecto de investigación científica ANR TRANSLIT es uno de los proyectos que analiza el papel de las OSC en alfabetización mediática e informacional. Mapeo de prácticas y acciones de alfabetización mediática en la UE-28 (Observatorio Europeo del Audiovisual, Consejo de Europa) ha publicado el segundo proyecto. Ambos proyectos incluyen más de 100 científicos y expertos europeos. En este estudio analizaremos el alcance de las actividades de las OSC, reconocidas como partes interesadas claves, además de cuestionar el papel que tienen en relación con otros actores y sectores. También expondremos las diferencias históricas y las similitudes en los países vecinos. Este artículo también exige la necesidad de indicar posibles riesgos en las actividades y políticas de las OSC. Para coordinar las actividades de las OSC en la UE, ofrecemos un nuevo modelo basado en seis elementos clave de las OSC, como partes interesadas en alfabetización mediática y AMI, en la UE y en el exterior.

PALABRAS CLAVE: OSCs, alfabetización mediática, alfabetización mediática e informacional, alfabetización digital, políticas públicas, Europa

1. Introduction, theoretical foundations and methodology

Civil society organisations (CSOs) have always been recognized as relevant stakeholders of media and digital literacy in our societies. They are seen as the cornerstones of civic agency “premised on people being able to see themselves as participants, that find engagement meaningful, and that they experience motivation via the interplay of reason and passion” (Dahlgren 2009, p. 102). It is hard to think about societies without including civic cultures as “political patterns in which identities

Dirección de correspondencia:

Igor Kanižaj, University of Zagreb, Faculty of Political Science, Department for Journalism and Media Production. Lepušićeva 6, 10 000 Zagreb, Croatia. E-mail: ikanizaj@fpzg.hr. ORCID: 0000-0002-8807-3655.

of citizenship, and the foundation for civic agency are embedded” (Dahlgren, 2009, p. 102). But it is not just about political patterns. Civil society is also present in different concepts and models in sociology, communication science and cultural studies. They are also at the very heart of social capital (Putnam, 1993). As individuals, coming from different backgrounds we ought not to “bowl alone” but in joint activities in different contexts, networks and settings. “Empowering citizens to speak out, solve problems and use their voices in effective ways is a prerequisite for engaged citizenship in digital culture” (Mihailidis, 2014, p. 151). In comparison with most of other stakeholders and actors such as state authorities, the public sector, academic research institutions, the media industry and the private sector, as listed in the ANR TRANSLIT research project (2017), CSOs in most of the European countries remain the most cohesive societal actor in media literacy (ML) and media and information literacy (MIL).

“The concept of civil society refers to a social context in which there is a broad range, great diversity, and high density of social networks and formal and informal organisations” (Newton, 2001, p. 208). In reflecting the role of CSOs, Newton (2001, p. 202) connects civil society with trust as the main component of social capital and argues that voluntary associations create the bonds of social solidarity that are the basis for civil society and democracy (2001, p. 206). The role of civil society through its emphasis of social ties “that involve social values, trust, and reciprocity; they are both and individual and a social good” (Dahlgren, 2009, p. 107). Intrinsic values are probably by far the most important characteristic of civil societies; in particular, intrinsic values are fundamental for civic engagement. Furthermore, being intrinsic is a universal value, existing to a certain extent in every political and societal system. It has the possibility to overcome most of the cleavages in our societies, and is able to bind and bond different actors.

One of predominant characteristic of the civic sector throughout Europe is “engagement” even in those countries where the main preconditions for civil society development are missing or tend to become an obstacle. “Civic engagement is positively correlated with ML and generates «experiences of influence in society» that suggests cross-generational strategies for building dialogue across different sectors and age-groups in a given society.” (Frau-Meigs & Torrent, 2009, p. 20). From this perspective, a society that lacks fundamental values nourished by civil society actors cannot provide a sustainable platform for dialogue across sectors and generations.

The role of civil society was identified by Hallin and Mancini in their media system models (Hallin & Mancini, 2004, 2011) and subsequently adjusted within the ANR TRANSLIT research for interpreting the role of non-governmental actors in MIL. Matović, Juraite and Gutierrez (2017) researched the levels of involvement of CSOs in the North Atlantic or Liberal Model, the Democratic Corporatist Model, the Polarized Pluralist Model, and the Hybrid Media Systems of new democracies. Their research showed that CSOs have an important role in every country, and are becoming relevant actors even in those countries where we are striving to find the basic level of inclusion and dialogue to promote diversity. It is interesting to see how media literacy and civil society have become important actors in all media systems analyzed in this article. While most of the best practice examples still come from the Liberal Model countries we are witnessing new approaches and perspectives from the South East European region.

But even beyond the role that civil society can have in MIL it was recognized within public sphere theory. Lunt & Livingstone (2012) emphasized the need that civil society institutions have to support the public sphere and quoted Alexander and Jacobs (1998, p. 1), who argued that “civil society works not only through its relations with, or autonomy from, the state and economy, but also ‘as a communicative space for the imaginative construction and reconstruction of more diffuse, but equally important, collective identities and solidarities” (in Lunt and Livingstone, 2012, p. 7). In this article we will give an overview of the actions and activities where CSOs have indeed become a communicative space and by virtue of that space, actors and activities have raised the awareness of collective identities from the media and digital literacy perspective.

The role, presence and activities of civil society are articulated in policy documents but also in the international declarations such as the UNESCO Riga Recommendations on Media and

Information Literacy in a Shifting Media and Information Landscape as well as in UNESCO Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era:

Civil society associations and NGOs act as a bridge between other stakeholders and ensure dialogue between MIL communities, inside and outside schools. They foster MIL activities and training in informal and non-formal settings. They reach out to adults and disadvantaged groups and provide lifelong support. They tend to support MIL focus on citizenship and civic agency and can foster a vibrant public sphere engagement and empowerment outcomes in the digital context. Civil society professionals also need to enhance their role and develop their capacities in the new digital environment that makes their grassroots networks more efficient and their collective intelligence more distributed.

Our information society poses so many challenges that it has become rather obvious that media education is needed at all educational level and for every member of our changing public sphere. We would also like to underline that “new media also afford the possibility of informal and peer learning of literacies through joint, creative activities of participation and community engagement that are fundamental prerequisites for citizenship” (Lunt et al, 2014, p. 148) The civic intentions of media education are as central and foundational to the field as is critical thinking (De Abreu et al., 2017, p. 8). In this study we will evaluate the existing media education models implemented by CSOs at the European level.

In the last three years two significant media literacy and media and information literacy research projects have been finished at the European level. We have done a detailed content analysis of two comprehensive research projects: ANR TRANSLIT and Mapping of ML practices and actions in EU 28. Our research question was: ‘To what extent are CSOs present as stake-holders in media literacy, media and information literacy programs at the European level’.

2. Overview of the existing research on the role of CSOs

2.1. The TRANSLIT research project

TRANSLIT¹ research project brought together 69 experts from 28 countries, who worked together for 18 months. It was funded by the French National Research Agency (ANR). “The major objective of the reporting and mapping project is to improve understanding of MIL policies and initiatives in the EU countries, linking research to policy and practice” (Frau-Meigs et al., 2017, p. 4). This report researched the role of CSOs among others within ‘Dimension No. 4’. The role of CSOs was evaluated by adjustment of Hallin and Mancini’s Comparative Media Systems Model (Hallin & Mancini, 2004) and later through the new Hybrid Model. Matović et al. (2017) questioned and evaluated the position of CSOs within all models and suggested different levels from low to high, while for most of the analyzed countries they ascertained that an important role is played by the CSOs.

The private and civic sectors are among the major actors in MIL funding, but trends predict a highly significant involvement of the private sector in the future (...) The public sector remains moderately significant as a financial provider, while ‘other actors’ are very highly significant (>80% for private and civil society organisations). In fact, civil society organizations in Europe often benefit from private/public funding (foundations, grants, etc) (Frau-Meigs et al. 2017. p. 52).

In this article civil society was identified as an actor with ‘significant impact’. Among eight other dimensions, actors and activities, civil society was ranked second. The TRANSLIT research also offered many arguments for the more important role of the civic sector beyond the private one showing that it is not declining but remains stable or progressing (p.65., fig. 1.31).

¹ <http://www.translit.fr/>

A detailed analysis showed that CSOs in most of the countries played an important role, although sometimes not recognized by other actors and stake-holders, as reported by experts. At the European level we can see many differences that are challenging the existing model and asking for adjustments on a daily basis. This has become present even in some countries with a long tradition in civil society activities and programs. But new approaches and perspectives are coming forth in former communist countries of the European South-eastern area and are becoming recognized for a great number of new initiatives which are mainly voluntary and their intrinsic character.

2.2. Mapping of ML practices and actions in EU-28

In 2016, the European Audiovisual Observatory published a report, Mapping of media literacy practices and actions in EU-28. The report was prepared by the Observatory for the European Commission in order to identify 'the most significant ML projects of national and regional coverage carried out since January 2010'. The contributing author was Martina Chapman, Mercury Insights. National experts were responsible for the country reports and responses were collected between May and September 2016. Each country expert was also supposed to identify five most significant ML projects in their countries.

Of the 939 identified main media literacy stakeholders, over a third were categorized as 'civil society' (305), followed by 'public authorities' (175) and 'academia' (161). Over two-thirds of them do not have a statutory responsibility in this area and base their involvement on a different motivation 189 networks were identified and the vast majority of them (135) are operating at national level. (European Audiovisual Observatory - EAO, 2016, pp. 3-4)

In this first mapping of ML practices civil society has become the main ML stakeholder. It has been defined as "foundations, not-for-profit organisations arts and cultural bodies, charities, think-tanks, communities of interest and community networks (sports, health, hobbies and religion)" (EAO, 2016, p. 36).

Civil society is definitely recognizable in the ML framework within the EU. 'All countries recorded main stakeholders coming from this sector and only five countries recorded three or fewer. The mean number of main ML stakeholders coming from 'Civil Society' is eight and the highest recorded number comes from Spain with 42.' (EAO, 2016, p. 37)

Each project type listed was selected from one of the seven categories: resources, end-user engagement, research, networking platforms, provision of funding, campaigns, policy development. "Respondents were also given five main categories of ML skills and asked to identify which skills were addressed by the 20 most significant ML projects in their country since 2010: creativity, critical thinking, intercultural dialogue, media use, participation and interaction" (EAO, 2016, p. 41).

Even in the list of 145 case study projects in EU-28 civil society was also the most important sector with 96 recognized projects. The projects were evaluated through the dimension of cross-collaboration. "Civil Society' is the sector that demonstrates the highest frequency of involvement with the 'case-study' projects and is involved in 83 of 109 cross-sector collaborations. This is followed by 'Public Authorities' who are involved in 78 cross-sector collaborations' (EAO, 2016, p. 49). If we take into account individual sector activities we can again see that civil society provides the greatest number of individual case study projects. When we compare these results to, for instance, the activities of journalists' associations in promoting media literacy to those of civil society we see that journalists' associations with even greater tradition and organizational structure, and with an incomparably greater number of members and influence, have underachieved in ML activities and programs throughout Europe. Namely, in just 15 out of 939 cases journalists' associations were identified as stakeholders in ML.

This mapping project is significant for one more reason: it shows that just 15/145 projects refer to the European level, and by far the greatest number of projects is focused on a national level. This could be seen as one of many lost opportunities, and a more complex challenge where grassroots

civil society initiatives do not have the capacity for raising the awareness on the international level. Without joint cooperation with public/state/regulator authorities, and without a broader strategic plan this will not be possible. We will tackle this issue in the discussion.

The report also researched the statutory responsibility of the actors around ML and one of the findings was that the majority of them do not have that kind of responsibility. Statutory responsibility is not a guarantee that a specific institution will provide an adequate action based upon the defined responsibility. CSOs are not in a situation to be obliged to promote ML. In most of the cases this is the matter of their policy, motivation and social responsibility.

3. Media literacy (ML), media and information literacy (MIL) and transliteracy

At the international level, in last 30 years we have witnessed the development of three different but also to a certain extent overlapping models: ML, MIL, and transliteracy. In each one of these models civil society has a vital role. One of the first comprehensive ML definition was introduced by Patricia Aufderheide in 1992 at the National Leadership Conference on Media Literacy.

A media literate person - everyone should have the opportunity to become one - can decode, evaluate, analyze and produce both print and electronic media. The fundamental objective of media literacy is critical autonomy in relationship to all media. Emphases in media literacy training range widely, including informed citizenship, aesthetic appreciation and expression, social advocacy, self-esteem, and consumer competence (Aufderheide, 1992, p. 1)

Since 1992 researchers have tried to improve the definition by emphasizing some aspects. But all of them have stayed within the framework of access, analysis, evaluation and production. Nevertheless, even this definition from 1992 has recognized the importance of decoding, that has remained one of the cornerstones of MIL and transliteracy. Some other definitions focused more on institutions and the importance of engaging such as the one by Hoechsmann and Poyntz: “Media literacy is a set of competencies that enable us to interpret media texts and institutions, to make media of our own, and to recognize and engage with the social and political influence of media in everyday life” (Hoechsmann and Poyntz, 2012, p. 1). ML has been called also as the “locus of several competing frameworks with recurring key notions whose weight vary according to national configurations”. (Frau-Meigs, 2017, p.114)

The definition of ML has been challenged not just by academics and experts but also by international institutions. Media literacy was articulated and defined by the European Commission:

Media literacy refers to all the technical, cognitive, social, civic and creative capacities that allow us to access and have a critical understanding of and interact with media. These capacities allow us to exercise critical thinking, while participating in the economic, social and cultural aspects of society and playing an active role in the democratic process².

A step forward was made by Renee Hobbs (2011) while presenting five essential dimensions of digital and ML that include: access, analyze, create, reflect and act. We also use the term transliteracy, in line with the name of one of the most influential TRANSLIT project. Introduced within the Transcriptions Research Project in 2005 by Alan Liu, the new concept of transliteracy was defined by Frau-Meigs (2012) as:

² <https://ec.europa.eu/digital-single-market/media-literacy>

1. the ability to embrace the full layout of multimedia which encompasses skills for reading, writing, and calculating with all the available tools (from paper to image, from book to wiki) and
2. The capacity to navigate through multiple domains, which entails the ability to search, evaluate, test, validate and modify information according to its relevant contexts of use (as code, news and document (Frau-Meigs, 2012, p. 16)

In 2007, UNESCO introduced a new model of MIL. It is defined as a “combination of knowledge, attitudes, skills, and practices required to access, analyze, evaluate, use, produce, and communicate information and knowledge in creative, legal, and ethical ways that respect human rights.” (Moscow Declaration on Media and Information Literacy, 2012). Although strongly supported by UNESCO this concept is still not embraced in most of the countries. There are a significant number of information literacy scientists that are sceptical about bringing together media and information literacy to MIL.

In this research paper we will give a detailed analysis of the projects that researched the role of civil society by means of two different models, one based on ML alone, the other on MIL.

4. Overview of the stake-holders

In the first part of our study we will analyse the presence of CSO’s as stake holders in the EU and in the second part we will describe the most significant country report on the role of CSOs in promoting ML.

Table 1

Overview of civil society as stakeholders in EU-28. Source: Mapping of media literacy practices and actions in EU-28

Country	Total number of stakeholders	Civil Society as the stakeholder	Ranking of civil society as a stakeholder within member state
Austria (AT)	15	5	1
Belgium (BE)	58	20	1
Bulgaria (BG)	24	18	1
Cyprus (CY)	8	4	1
Czech Republic (CZ)	16	2	3
Germany (DE)	19	7	1
Denmark (DK)	34	13	1
Estonia (EE)	14	8	1
Spain (ES)	76	42	1
Finland (FI)	101	34	1
France (FR)	55	22	1
Greece (GR)	25	4	1
Croatia (HR)	33	14	1
Hungary (HU)	29	9	1
Ireland (IE)	33	3	4
Italy (IT)	25	5	3
Lithuania (LT)	83	11	1
Luxembourg (LU)	11	3	1
Latvia (LV)	48	9	3
Malta (MT)	8	1	5
Netherlands (NL)	23	9	1
Poland (PL)	63	19	1
Portugal (PT)	57	14	2
Romania (RO)	11	7	1
Sweden (SE)	14	4	2
Slovenia (SI)	20	3	4

Slovakia (SK)	18	5	2
United Kingdom (UK)	18	10	1

The table shows that in 19 out of the 28 evaluated EU countries the biggest stakeholder is civil society. This is one of the key findings of the report.

The table is interesting for a few more reasons. We recognize the historical differences and similarities of the neighbouring countries. We find it interesting to see the role of CSOs in the Czech Republic and in Slovakia, countries that were in Czechoslovakia before 1989. CSOs that work in the field of ML have not flourished in these countries in comparison to all other former communist countries where CSOs are not the most important stake-holders in ML.

Another comparison takes us to the examples of Bulgaria and Romania. In Bulgaria we can see significantly more CSOs activities in ML. There are differences in the level of CSOs activity in the former Soviet republics of Latvia, Lithuania and Estonia. Amongst these three countries Lithuania is recognized for the greatest number of ML stakeholders and CSOs in ML.

Finally, if we compare Slovenia and Croatia, also former communist countries with joint history we see that Croatia has longer tradition in ML with a bigger number of stakeholders. Slovenia, together with Malta and Ireland does not have any tradition of CSOs acting as a relevant stake-holders in ML.

The historical dimension seems to be one of the key variables in the overall ML framework. In this study we were not able to analyse other variables such as: the size of the countries, geographical aspects, the language barrier and funding. But we were able to identify that CSOs are active in a specific national context and society with many peculiarities. They differentiate in the very origin of their activities, in the number of people they engage and without detailed information on all these aspects we miss some of the important perspectives in order to define and interpret precisely the role that CSOs have in promoting ML and MIL. And yet, we find the new trends rather interesting.

Table 2

Overview of the number of CSO stakeholders per country. Source: *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28*

Number of CSO stakeholders	Countries
0-9	AT, CY, CZ, DE, EE, GR, HU, IE, IT, LU, LV, MT, NL, RO, SE, SI, SK
10-19	BG, DK, HR, LT, PL PT, UK
20-30	BE, FR
31-40	FI
41+	ES

Although the two mentioned studies are not comparable (one researching the role of CSOs in ML and the other one in MIL, while the TRANSLIT project has included countries outside the EU) they provide an interesting insight in the role of CSOs within the MIL and ML models. While the TRANSLIT research project (Matović et al., 2017) found solid arguments that MIL level is in an initial stage in the hybrid model countries (CZ, SK, EE, LV, LT, BG, RO, HU, PL, HR, SRB, B&H) the findings from ML mapping show that CSOs ML activities in these countries are on a higher level than in MIL. The examples of France and Spain are even more interesting. These two countries are included in the Polarized Pluralist Model (Hallin & Mancini, 2011) with 'most active CSOs' but with 'medium' MIL level. If we were to evaluate the position of CSOs in France and Spain we would have to identify them in the 'High level of ML'. Not just because of the quantitative indicators but primarily for the huge tradition and the role they had in these countries, serving as a role models for inclusion and cross sectoral collaboration.

At the European level there are countries with outstanding examples of ML initiated and provided by CSOs. These countries are Belgium, France, Finland and Spain. They all have more than

20 CSOs stakeholders with Spain accounting 42 of all the 76 identified. We will give a brief overview of the three countries with the greatest number of CSO stake-holders.

France is indeed a country with huge history in ML. There are many projects that come from cross-sector collaboration. Five most significant projects are:

'Le semaine de la presse et des medias à l'école (SPME)' – The Press and Media Week at School (ML activity conducted for the last 27 years by the CLEMI; 2025 Ex machina – an educational game launched in 2010 targeting teenagers (12-17 years old) and their use of social networks; Educnum – encouraging people to think about how they are potentially observed for commercial or political purposes; Les Clés des medias (Keys for understanding media) – designed to facilitate debate and learning about media issues in the school environment or among a larger audience; European Educational Film Festival – important aspect of promoting social inclusion and preventing violence and radicalization. (EAO, 2016, pp. 191-192)

Finland, just like France, has a long history in ML, but in several last years new approaches have been introduced such as:

Fatabaari/Fact Bar – a web based fact-checking service bringing accuracy to the public debate; Peliviikko/Finish Game Week – an annual themed week in November focused on promoting game literacy and positive gaming culture; Media-avain/Media Key – a tool for rating positive and age-appropriate contents in media, especially in films; Mediakasvatus.fi – an online ecosystem and a platform that aims to promote and develop media education and ML in Finland acting as the main information outlet for media education professionals; Yle Utisluokka/Yle News Class – with objectives to develop students' ML skills, bring voices of the young to a wider audience and help them understand the world. (EAO, 2016, p. 177-180)

Spain is strongly promoting networks, but civil society plays a very important role as well.

Observatorio para la Innovación de los Informativos en la Sociedad Digital – Oi2 – with the purpose to observe the narrative information in the digital society and analyse the possible social, business, industrial and economic implication of any changes, and identify potential opportunities for new innovative business models in the sector; EMEDUS – an extensive review and a deep bibliographical analysis of the three major lines related ML across Europe; Chaval – the project with the aim to alert parents, educators and children about the risks of new technologies; TVE Defence of the Viewer – launched to address all the comments and questions of viewers of public service television; Digital Citizenship – iCmedia – training sessions, taught by experts on digital content and tools for the new digital citizenship offered to parents, teachers and children... (EAO, 2016, p. 164-168)

5. Discussion

In this article we were able only to identify the best practice models in three countries with the most significant number of CSO actors. But the importance of CSOs in countries without long history in ML is yet to be addressed.

We have provided a number of arguments in order to explain the role and importance of CSOs. As expected, the analysis showed that a great deal of the activities is organized and implemented for teenage/older students and professionals while the elderly remain marginalized. There is an evident risk and a prominent trend that most of the new activities do not include older people as the ones that are also asking for their voice to be heard in the 'communicative space'. Among the 547 listed projects, 173 are based on 'resources' and 107 deal with 'end-user engagement', followed by 'research' (78), 'campaigns' (77), and 'networking platforms' (66). (EAO, 2016, p. 40) These channels of communication were used to provide programs on: critical thinking (403), media use (385), participation and interaction (323), creativity (264), intercultural dialogue (162) and other

(58) (*ibid.*, 42). We can see that most of the criteria we use to explain the role of CSOs have been met and CSOs are providing services, channels and communicative spaces and empowering the general public on a national level and usually in a national context.

For the first time in Europe we can analyze the role of CSOs in a cross-country comparison in ML and MIL fields. The research that has been done within in the 'TRANSLIT' project and through Mapping of media literacy practices and actions in EU-28, makes it possible for us to understand and evaluate the role of CSOs in our European context.

Civil society has been providing bottom up activities that flourished over the last 10 years and become the most significant actor in this field. While we recognize the need for more detailed qualitative research in this field, the question that has to be answered is what happened with other stakeholders in MIL on the European level. What would our MIL look like if there were no civil society organizations? The role that CSOs have is perceived as crucial. 'Most media literacy or education training is provided as part of informal networks or a feature of non-governmentally funded projects' (McDougall et al., 2017, p. 132). It took us years to become aware of this potential hidden within civil society. Up to several years ago the efforts of CSOs were not recognized in our policies. At present they are in the position to continue their work often without the official support from national or international institutions. Even in the scientific community we did not recognize the potential and importance of CSOs. But at the international level decisions are still made within policy groups and actions where CSOs representatives are not present or do not have the regular possibility to participate.

6. Conclusion

This paper calls for the necessity to indicate possible risks in CSOs activities and policies. CSOs are often based on the work of several individuals and despite obvious intrinsic motivation their activities lack the impact dimension, mostly due to some organizational constrains. This is becoming even a bigger obstacle due to the fact that most activities are organized and implemented in a local language. A few years ago, due to the language barrier it was hard to learn even some basic information on the most significant projects in a specific country and/or region. Consequently, this richness of the activities is not recognized mostly because of the language barrier.

Furthermore, both researches are missing a regional comparative perspective. For the future research it would be interesting to analyze the role of CSOs in the European regions and not just in the EU within just one frame. We need to know the financial background of the CSOs and to compare this information with the nature of their projects.

Both analyzed research reports brought together almost 100 experts from different fields and research backgrounds but they all did indicate that CSOs are the most prominent promoter of ML. CSOs should also work on their cooperation and exchange of good practices. Taking the case of Croatia in point (Ciboci, Kanižaj, Labaš, 2015) we witnessed the effective role of a CSO acting as a mediator between different stakeholders. The leading Croatian CSO - DKMK and the project Djeca medija, that was awarded with EVENS FOUNDATION Special media education Jury Prize, provides a new approach in promoting media education that is based on several levels and stages: uniting and active volunteering, analysis and critical evaluation of the media, creating new media, action, raising awareness in the scientific community, cooperation with organizations as a prerequisite for conducting research and pressure from bellow, as already explained in Ciboci et al (2015).

From the European perspective we have found several possibilities for CSOs to emphasize their role and coordinate their activities with the goal of being recognized as the key stakeholder in MIL promotion on a wider scale.

1. **Universal approach** – CSOs in EU are acting in an effective way in national contexts. They are also building new services that are applicable with minor adjustments to the EU level.
2. **Not dependent on the state/authority** – organisations in most of the countries were faced with projects that were financed or co-financed by the state/authorities or EU institutions. However, they also have the experience of insufficient funding, especially from the local or

national level and due to these circumstances, they have built new models of fundraising and financing if their first and primary orientation is not voluntary.

3. **CSOs are responsive to contemporary ML and MIL challenges.** Just like the private sector CSOs are flexible and with sufficient human resources are able to adjust their activities and/or produce new models for new challenges in a short period. An interesting example is EAVI from Belgium and their reaction and reflection on Fake News challenge.
4. **More efficient than other institutions due to their size and organisational structure.** They provide a grassroots platform for new ideas and approaches able to respond. End-user engagement is their expertise and strength.
5. **Inclusiveness** – CSOs are capable to bring different stakeholders together and serve as a mediator. Cross sectoral cooperation has proven to be their advantage in comparison to other stake holders.
6. **Dependent on sustainable intrinsic values** – CSOs often include voluntary programs, activities and stimulate participatory models for a broader public. The common argument that their work is not sustainable because it is primarily voluntary is losing its strength because CSOs that nourish intrinsic values are the only ones that are able to survive the lack and/or decline in financing: intrinsic values of the members will possibly provide the fundamental precondition for their CSO to become active.

In the EU and beyond we have great diversity in the CSOs activities and outcomes. But these organizations cannot guarantee the existence for ML, nor for MIL on their own. We know for sure that cooperation in communicative spaces is needed more than ever. We know for sure that media regulators cannot tackle and solve all MIL challenges but they can raise the awareness and initiate research and cooperation in our societies. We will never know what politicians could have done if they had been the ones that recognized the need for new alliances and platforms between different stakeholders. We hope to see private companies embracing social responsibility and support programs for critical thinking. We wait for the member states to promote their best practices in the field. We all are expected to focus more on the needs of older people in our societies. ‘The challenge of the 21st century is putting communicators, teachers, politicians, scientists, authorities, the technology industry, the media and civil society together while understanding the global challenges of ML as part of a global education’ (Perez Tornero, Varis, 2010, p. 126). Nowadays, bringing them together is not sufficient anymore. Nevertheless, we all should acknowledge the persistent stakeholders that obviously care the most.

Bibliographical references

- Alexander, J.C., Jacobs R.N. (1998). Mass communication, ritual and civil society, In: T. Liebes & J. Curran (Eds), *Media, Ritual and Identity* (pp. 3-22). London: Routledge.
- Aufderheide P. (1992) *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. USA, Aspen.
- Ciboci, L., Kanižaj, I., & Labaš D. (2014). Media Education from the Perspective of Parents of Preschool Children: Challenges and Trends in Free Time Media Use, *Medijska istraživanja*, 20(2), 53-68.
- Ciboci, L., Kanižaj, I., & Labaš D. (2015). Public Opinion Research as a Prerequisite for Media Education Strategies and Policies. In K. Sirkku & R. Kupiainen (Eds), *Reflection on Media Education Futures* (pp. 171-182). International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, University of Gothenburg, Sweden.
- Dahlgren P. (2009). *Media and Political Engagement: citizens, communication and democracy*. New York, USA: Cambridge University Press.

- De Abreu, Belinha S., Mihailidis, P., Lee, A.Y.L., Melki, J., & McDougall, J., (2017). Arc of Research and Central Issues in Media Literacy Education. In B.S. De Abreu., P. Mihailidis., A.Y.L. Lee., Melki J., & McDougall, J.(Eds), *International Handbook of Media Literacy Education* (pp. 1-16). New York, USA: Routledge.
- European Audiovisual Observatory, *Mapping media literacy practices and actions in EU-28*, Strassbourg, 2016. Retrieve from: <http://www.obs.coe.int/documents/205595/8587740/Media+literacy+mapping+report+-+EN+-+FINAL.pdf/c1b5cc13-b81e-4814-b7e3-cc64dd4de36c>
- Frau-Meigs, D., Velez I., & Flores M.J. (2017). Mapping media and information literacy policies: new perspectives for the governance of MIL, In D. Frau-Meigs, I.Velez, M.J. Flores /Eds.), *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe* (pp. 19-88). London: Routledge.
- Frau-Meigs, D. (2017). Media and Information Literacy (MIL): Taking the digital social turn for online freedoms and education 3.0., In S. Wainsbord & H. Tumber (Eds.), *Routledge Companion to Media & Human Rights*. London: Routledge.
- Frau-Meigs, D., (2012). Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy, *Medijske studije/Media Studies*, 3(6), 14-27.
- Frau-Meigs, D., & Torrent, J. (2009). *Mapping Media Education Policies in the World*, United Nations, Alliance of Civilizations, UNESCO, European Commission, Grupo Comunicar, Media Education Policy: Towards a Global Rationale.
- Hallin D.C. & Mancini P. (2011) *Comparing Media Systems beyond the Western World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hobbs, R. (2011). *Digital and media literacy: connecting culture and classroom*. Corwin, USA: Thousand Oaks.
- Hochsmann M., Ponytz S. (2012) *Media Literacies: A Critical Introduction*. Malden, Wiley-Blackwell Publishing.
- Lunt, P., Livingstone S. (2012) *Media regulation: Governance and the interests of citizens and consumers*. London, UK: Sage.
- Matović, M., Juraite K., & Gutierrez A., (2017). The role of non-governmental actors in media and information literacy: a comparative media systems perspective, In D. Frau-Meigs, I. Velez & M.J. Flores (Eds), *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe* (pp. 159-193). London: Routledge,
- Mihailidis, P. (2014) *Media literacy and the emerging citizen: youth, engagement and participation in digital culture*. New York, USA: Peter Lang Publishing.
- McDougall, J., Turkoglu N., & Kanižaj I., (2017). Training and capacity-building in media and information literacy, In D. Frau-Meigs, I. Velez & M.J. Flores (Eds), *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe* (p.130-158). London: Routledge,
- Newton, K., (2001). Trust, Social Capital, Civil Society, and Democracy. *International Political Science Review*, 22(2), 201-214.
- Perez Tornero, & J.M., Varis, T., (2010). *Media Literacy and New Humanism*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education: Moscow.
- Putnam, R.D., (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster Paperbacks.

Declarations and recommendations

- UNESCO Moscow Declaration on Media and Information Literacy, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In_Focus/Moscow_Declaration_on_MIL_eng.pdf
- UNESCO Paris Declaration on Media and Information Literacy in Digital Era, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In_Focus/paris_mil_declaration_final.pdf
- UNESCO Riga Recommendations on Media and Information Literacy in a Shifting Media and Information Landscape,

http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/riga_recommendations_on_media_and_information_literacy.pdf

Para citar este artículo

Kanižaj, I. (2017). The role of civil society organisations in promoting media literacy, transliteracy and media and information literacy in EU. *Revista Fuentes*, 19(2), 69-80. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.2.05>

Educación mediática: un enfoque feminista para deconstruir la violencia simbólica de los medios

Media Education and Feminism
in the face of gender symbolic violence

Aquilina Fueyo
Universidad de Oviedo
Susana de Andrés
Universidad de Valladolid

Recibido: 21/11/2017
Aceptado: 22/12/2017

RESUMEN El presente artículo tiene como principal objetivo agendar el feminismo en el currículum de la Educación Mediática como compromiso ineludible y alineamiento de dos derechos humanos: la educación y la igualdad. El estudio presenta una revisión, desde la perspectiva de la educación mediática, de los estudios precedentes sobre medios de comunicación y sexismo. Partiendo de la responsabilidad de los medios en el ámbito de la violencia de género y su representación, se indaga en el concepto de violencia simbólica para introducir claves de lectura que eduquen la mirada ante la constante exposición a productos mediáticos sexistas. Se tematizan unidades de estudio para un plan de Educación Mediática desde una perspectiva feminista y se aportan bases de trabajo para una pedagogía feminista.

PALABRAS CLAVE: *educación mediática, feminismo, violencia simbólica, igualdad, violencia de género, medios de comunicación.*

ABSTRACT The main objective of this article is to forward a feminist agenda by proposing the inclusion of a feminist perspective within the curriculum of Media Education. This proposal emerges as a result of our commitment to two basic human rights: education and equality. Within the framework of Media Education, this article first presents a review of previous studies on media and sexism. Then, through an analysis of the responsibility of the media in the field of gender violence and its representation, the concept of symbolic violence is explored. This serves us to introduce reading keys to educate the gaze in the face of constant exposure to sexist media products. Finally, study units for a Media Education programme are themed from a feminist perspective. This study also provides the bases for a feminist pedagogy.

KEY WORDS: media education, feminism, symbolic violence, equality, violence against women, mass media.

1. Introducción

Educar la mirada para potenciar la prevención de la violencia de género es un compromiso ineludible en el ejercicio e investigación de la Educación Mediática. La violencia contra las mujeres tiene un carácter estructural vinculado a la naturaleza patriarcal de la sociedad. Son muchas las voces que han apuntado ya a la violencia simbólica que ejercen los medios sobre las mujeres como uno de los factores que puede estar en la base de las otras formas de violencia ejercidas contra ellas (Loughnan, 2010; Yao, Mahood & Linz 2010). En un país donde cada año son asesinadas unas 60 mujeres como consecuencia de la violencia machista (44 en lo que va de año y casi 800 desde el año 2013, la mayoría a manos de sus parejas) en el que en el último año (2016) se han registrado 140.000

Dirección de correspondencia:

Aquilina Fueyo, Departamento de Ciencias de la Educación. Despacho 207. Universidad de Oviedo. C/ Aniceto Sela s/n. 33005 Oviedo. E-mail: quelifueyo@hotmail.com. ORCID: 0000-0001-8668-923X.

Susana de Andrés, Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación. Departamento de Historia Moderna, Contemporánea y de América, Periodismo y Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad de Valladolid. E-mail: deandresdelcampo@gmail.com.



denuncias por delitos o faltas relacionadas con la violencia machista -de las que solo el 0,01 se han identificado como denuncias falsas- y donde el número de casos entre mujeres jóvenes aumenta de una forma alarmante¹, la indagación sobre las causas de esta lacra y la construcción de las propuestas educativas para atajarla es una obligación no sólo académica, sino moral y política.

El presente trabajo tiene como objetivo agendar el feminismo en la Educación Mediática y aportar criterios y bases para una mejor contribución de la educación mediática en el derecho y el deber que es la igualdad en nuestras sociedades. Somos conscientes de que el fenómeno a analizar es complejo. Nos encontramos ante unos medios convencionales que, si bien han tenido un papel fundamental en la denuncia y sensibilización sobre la violencia machista, también han tenido deficiencias y han cometido errores importantes en el tratamiento de los casos de la violencia de género -con prácticas muy nocivas que revictimizan o culpabilizan a las víctimas y exculpan a maltratadores- y la participación de una sociedad que todavía no está suficientemente sensibilizada sobre el tema.

Estamos también ante el efecto de determinados productos culturales y mediáticos que contribuyen a que las propias mujeres “aprendan” a asumir la condición de víctimas, no se protejan lo suficiente e incluso, en ocasiones, acaben interiorizando su papel como sujeto cosificado y pasivo ante posibles ejercicios de violencia contra ellas. Sin olvidar que de todo este orden se producen numerosos “dividendos patriarcales”, en términos de Lomas (2007, p. 32).

Ante estos fenómenos, necesitamos una Educación Mediática capaz de analizarlos críticamente y de emprender procesos transformadores de las miradas de hombres y mujeres, en especial la de las mujeres jóvenes, de forma que construyan una actitud crítica a la hora de identificar esos mensajes mediáticos altamente tóxicos y generen estrategias para poder afrontar activamente su autodefensa contra esa y otras formas de violencia.

2. Desvelando la violencia simbólica en los medios

La primera constatación de la que podemos partir en el análisis feminista de los medios es que los medios están actuando como productores y reproductores de sexismo a nivel planetario. La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (ONU, 1995) fue una hoja de ruta internacional que instaba a los medios de comunicación a evitar la imagen estereotipada y degradante de las mujeres. Más de 20 años después, los medios siguen arrojando mensajes machistas en todos sus formatos.

Los grandes medios de comunicación tienen dirigentes varones y las mujeres son marginadas sistemáticamente en la agenda mediática mundial. El proyecto de monitoreo global de medios GMMP “Who makes the news”, surge a partir de Pekín 1995 y genera informes cada 5 años sobre la representación de las mujeres en los medios a nivel global. El publicado en 2015² revelaba un estancamiento en el avance hacia la paridad. Las mujeres constituyen sólo el 24% de las personas a las que se refieren las noticias. El 46% de las historias refuerzan los estereotipos de género y sólo un 6% son críticas con ello. Más del 90% de expertos y comentaristas son varones. Ante ello, el informe apunta a la educación como principal foco en el que incidir. Todo ello son signos de poder androcéntrico estructural y simbólico.

El término violencia simbólica fue acuñado por los sociólogos Bourdieu y Passeron en sus trabajos sobre poder simbólico de los años 70 para designar la capacidad de imponer significados como legítimos, a través de signos. El poder simbólico acaba por ser invisible ya que no somos conscientes de los procesos con los que opera e influye el sistema simbólico. Tal como lo analiza Bourdieu, el poder simbólico tiene la capacidad de hacer ver y hacer creer. En este marco teórico, las relaciones comunicativas son siempre relaciones de poder (Bernárdez, 2015, p. 62). La violencia simbólica es una violencia invisible y dulce. Dulce en el sentido de que se representa arropada de erotización, seducción y deseo, de ritual de socialización. Se imbrica con valores estéticos y mensajes

¹ Datos del Observatorio de Violencia Doméstica y de Género. Consejo General del Poder Judicial. Noviembre de 2017

² <https://goo.gl/hsQmb1>

sobre lo deseable, ideal y proyectivo (De Andrés, 2012). Tal como lo definía Bourdieu en su texto “la dominación masculina”:

(...) siempre he visto en la dominación masculina, y en la manera como se ha impuesto y soportado, el mejor ejemplo de aquella sumisión paradójica, consecuencia de lo que llamo violencia simbólica, violencia amortiguada insensible e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento” (Bourdieu, 2000, p. 11-12)

Como señalaba Martín Barbero a propósito de la violencia en los medios, ya en 1987, no se trata de un tema, sino de un ingrediente de su trama significativa. Además, se ha analizado que somos educados y educamos en un doble vínculo respecto a la violencia (Bernárdez, 2015: 251). Por una parte, la rechazamos, pero por otra parte la justificamos, banalizamos e idealizamos (relatos de héroes, videojuegos, estigmatización del cobarde, etc.)

Lo que entendemos por violencia de género y cómo lo valoramos tiene que ver con el marco del discurso social y cultural (Zurbano & Liberia, 2014, p. 139) y con una cultura mediática androcéntrica. Algunas teóricas feministas -como Judith Butler y Teresa de Lauretis- ya señalaron que los medios de comunicación actúan como “tecnologías de género” difundiendo mensajes que definen lo que es ser hombre o mujer de acuerdo a un “sistema de sexo/género” (concepto de Gayle Rubin aportado en 1975) que, no sólo diferencia culturalmente, sino que jerarquiza lo definido como propiamente masculino sobre lo definido como propiamente femenino.

Desde hace décadas se viene advirtiendo que el marco simbólico y las representaciones de las mujeres en los medios de comunicación son causa de que la igualdad no avance, a pesar de los cambios normativos³. Un factor de riesgo en la violencia de género es la interiorización de los modelos de género sexistas transmitidos en las manifestaciones culturales (Martín Lucas, 2010, p.10). Esta interiorización es el resultado casi inevitable de la emisión sistemática de esos modelos en los medios de comunicación. Tesis como la de Belén Martín (2010) en su libro “Violencias (in)visibles” afirman que las manifestaciones de violencia sexista en el orden simbólico de la representación son el germen de las violencias físicas y psicológicas contra las mujeres (op. cit, p. 11). Por eso, si observamos el iceberg de las violencias de género (metáfora visual creada por Amnistía Internacional), descubrimos que los estereotipos de género constituyen la base invisible del problema que habría que desactivar y dejar de abonar, para evitar la cúspide de la violencia física y psicológica.

3. Una Pedagogía Feminista para la Educación Mediática

El ámbito de la Educación Mediática se ha expandido en los últimos años en nuestro país dando lugar a numerosos congresos, encuentros, tesis, publicaciones e investigaciones de todo tipo que han contribuido a crear un corpus teórico importante (Fueyo, Rodríguez-Hoyos & Tornero, 2016). Pese a ese indudable progreso, y a falta de investigaciones que profundicen en el tema, nos atrevemos a afirmar que el enfoque feminista sobre los medios y la educación mediática es minoritario. Esta laguna ha contribuido a que no tengamos un enfoque global sobre el tratamiento que los medios hacen de los temas que el feminismo ha puesto en la agenda social: derechos sexuales y reproductivos, violencia de género, igualdad laboral, etc. Pero además y como consecuencia de esa falta de análisis y reflexión no se han elaborado propuestas globales para abordar el trabajo educativo en la línea de los presupuestos que podemos derivar de la “pedagogía feminista” dentro de los enfoques educativos críticos.

Una de las primeras autoras que empieza a formular planteamientos clarificadores en este campo es Carmen Luke (1999) en un libro, ya clásico, titulado “Feminismos y Pedagogías de la vida

³ Informe de la Comisión para la investigación de los malos tratos a mujeres jóvenes (2005)

cotidiana”. La pedagogía feminista en el ámbito mediático parte de la necesidad de sincronizar las prácticas de enseñanza-aprendizaje con las agendas teóricas del feminismo, los estudios culturales y los análisis de la postmodernidad. Carmen Luke resalta la necesidad de una pedagogía que incorpore la deconstrucción de las prácticas por las cuales hombres y mujeres construyen su identidad de género en relación con los diferentes espacios de socialización en que dichas identidades se construyen fuertemente marcadas por el patriarcado. Se destaca que en dichos espacios se desarrollan poderosas “pedagogías públicas” que están encaminadas a conformar, entre otras, la identidad sexual de las personas y sus relaciones con los demás de forma que se da poder a aquellas personas que se sitúan dentro de la “norma” mientras que segrega y discrimina al resto. Esas pedagogías están marcadas también por la predominancia masculina en la construcción de los relatos mediáticos, silenciando y desautorizando a las mujeres para transmitir sus propias preocupaciones y relatos. Dentro de esos espacios destacarían los que se relacionan con las instituciones educativas y los que se configuran a través de los medios de comunicación. Por ello, la pedagogía feminista llama la atención sobre la importancia de abordar las culturas vividas y las experiencias de los estudiantes sin encerrarlas en enfoques curriculares monolíticos, lineales, estáticos, exclusivamente textuales y trabajar para conseguir un entendimiento de cómo las identidades de los y las estudiantes tienen que ver con experiencias y discursos culturales masivos más amplios (Luke, 1999 y 1994).

Estos trabajos ponen en primer plano la necesidad de incorporar este enfoque de “pedagogía feminista” así como las herramientas metodológicas ya ensayadas -grupos de autoconciencia feminista, investigación acción feminista y pedagogía crítica feminista (Ramírez, 2016; Lecuona, 2001; Lagarde, 2000)- a una educación mediática que tenga como fin desarrollar un enfoque crítico de la realidad para transformarla y con perspectiva de género (Navarro, 2016), en orden de conseguir una mayor igualdad para las mujeres. Consideramos que esa mayor igualdad pasa por formar a las mujeres y en especial a las mujeres jóvenes en una alfabetización mediática para la igualdad de género (Martín, Ballesteros y Etura, 2016) y para la autodefensa comunicativa frente a la violencia simbólica mediática.

4. Agenda de temas para la deconstrucción de la violencia simbólica a través de la Educación Mediática

Uno de los primeros aspectos a plantear para construir esa pedagogía feminista que nos permita enfrentar la violencia simbólica es determinar las cuestiones que tienen que estar en la agenda de esas acciones de “autodefensa comunicativa” sabiendo que esta agenda es abierta, va a ser cambiante en función de la coyuntura y el contexto sociopolítico en el que nos movamos y necesita ser adaptada a las prioridades que se marquen las mujeres en los diferentes lugares del mundo. Por ello y sin ánimo de ser exhaustivas, consideramos que, en esa agenda, a día de hoy, deberían estar al menos los siguientes temas:

4.1. Hipersexualización y pornificación de la imagen de las mujeres. Hacia la autocosificación como antesala de la violencia.

Los estudios culturales de género han hecho importantes contribuciones al conocimiento de cómo funcionan los medios de comunicación actuales en la construcción de la identidad femenina y como perpetúan la desigualdad a través de mecanismos sofisticados. El estudio de las representaciones mediáticas de género, centrado en el análisis de estereotipos y en la identificación de las imágenes negativas sobre la mujer, ha tenido que ser revisado en el contexto de los nuevos medios y formas de comunicación que se dan en el entorno virtual y en el marco de los enfoques feministas denominados de “tercera ola”. Las tendencias tradicionales de representación de las mujeres han sido modificadas hacia nuevas formas de opresión simbólica centradas en la hipersexualización como base para una estricta política de auto-control y de vigilancia de las mujeres (Gill, 2012 y 2007, p.73). Estas nuevas tendencias utilizan representaciones en las que las mujeres se muestran poderosas y liberadas y que incorporan mensajes aparentemente feministas muy individualizados. Estos mensajes minusvaloran y ridiculizan las propuestas feministas “clásicas” convirtiéndolas, a ellas y al propio feminismo, en incómodas barreras para las mujeres jóvenes que

parecen impedirles el disfrute de las maravillosas propuestas y la felicidad ilimitada que les promete la economía neoliberal a través del consumo (Tolman, 2012, p. 748; Lazar, 2011, p. 38-39; McRobbie, 2009, p.13-17 y 2007, p. 718-721). Este tratamiento de la imagen de las mujeres incurre además en lo que ciertos estudios han llamado hipersexualización (Hatton & Trautner, 2011) e incluso pornificación. Los relatos mediáticos adoptan la iconografía del género pornográfico refiriéndose y copiando los estilos de la pornografía convirtiendo determinados términos de esta industria en lenguaje cotidiano e incorporando todo ello de forma sustantiva a diversos géneros entre los que destacan la publicidad y los videoclips musicales. Estos relatos dan una gran visibilidad a las pornografías hardcore y softcore, y contribuyen a difuminar las fronteras entre lo pornográfico y lo convencional. Son relatos heteronormativos, es decir muestran fundamentalmente relaciones heterosexuales y otorgan a las mujeres, en consonancia con la pornografía, papeles de sometimiento, pasividad, incluso de violencia directa, siempre guiados por la preponderancia que tiene un rol activo, dominante y, en ocasiones, abiertamente maltratador (Ringrose, 2011, p. 102).

Muchas autoras han denunciado en sus trabajos las contradicciones a las que se ven sometidas muchas mujeres que, en virtud de los logros alcanzados por el feminismo, aspiran a una vida sexual activa a la vez que, social y mediáticamente, se las construye a unos roles predefinidos para agrandar y, en último término, para su sometimiento. Esta reproducción pornográfica mediática (Flores, 2011) no puede dissociarse del alto consumo de pornografía por parte de los hombres⁴ que influyen de manera determinante en sus expectativas y conductas sobre mujeres de las que esperan sometimiento y pasividad. Se ha estudiado que el consumo mediático temprano de pornografía puede provocar una distorsión de los conceptos básicos de sexualidad y es además adictivo (Lupo, 2015).

4.2. El ideal del amor romántico. Modelos de relación afectivo-sexual que instruyen en la sumisión como antesala del maltrato.

Algunas autoras como Eva Illouz (2013) han desarrollado potentes teorías sobre los mitos del amor romántico. Por mito podemos entender una preconcepción de ideas que, referidas al amor romántico, muestran una especie de “verdades compartidas” que perpetúan los roles desiguales y las asimetrías de poder de chicos hacia chicas y que se asumen en los noviazgos como parte de la relación. Son falsas creencias que “suelen poseer una gran carga emotiva, concentran muchos sentimientos, y suelen contribuir a crear y mantener la ideología del grupo y, por ello, suelen ser resistentes al cambio y al razonamiento” (Ruíz Repullo, 2016, p.56). En el ámbito del amor romántico estos mitos producen creencias compartidas acerca del “verdadero amor”. Sin embargo, la existencia de mitos que sustentan el ideal de amor romántico puede considerarse como un factor de riesgo en las relaciones amorosas adolescentes. Estos mitos van desde la “media naranja” hasta “el amor lo aguanta todo” pasando por otros muchos como “los polos opuestos se atraen”, “la entrega total”, “la pasión eterna”, etc. (Ruíz Repullo, 2016, p. 57-59).

Estos mitos están presentes en realities, talk shows, y otra serie de géneros que en España están representados por productos de altos niveles de audiencia como *Sálvame de Luxe* o *¿Quién quiere casarse con mi hijo?* También se difunden a través de un determinado tipo de cine de gran audiencia y que explota el papel subalterno, sumiso y permisivo con la violencia contra las mujeres. Lo encontramos en películas como “A tres metros sobre el cielo” o “Cincuenta sombras de Grey”. Sobre esta última algunos estudios señalan que trata de una relación violenta, de acoso, intimidación y aislamiento y que en ella se traslada el mensaje de que hay consentimiento como efecto del deseo. Pero lo que hay cuando se hace un análisis más riguroso es la exaltación de una mujer sometida a abuso emocional, acoso e intimidación que sigue siendo una víctima, aunque tolere el acoso. Una película en la que se incita a desarrollar conductas peligrosas que deberían ser cuidadosamente evitadas (Bonomi, 2016, p. 142-44).

⁴ Más de 500 millones de páginas web poseen contenido pornográfico y su consumo mueve 2.500 millones de dólares solo en EEUU (Lupo, 2015).

4.3. Las redes sociales como espacios de alienación y violencia.

En nuestro contexto más inmediato las redes sociales como Instagram, Twitter, YouTube o Facebook forman parte de la vida diaria de millones de jóvenes que, gracias entre otras cosas a la facilidad de acceso que proporcionan dispositivos móviles, les dedican un tiempo muy superior al que dedican a otras formas de comunicación. En este sentido, los contenidos de las redes sociales que, como es obvio, reproducen los esquemas patriarcales presentes en nuestra sociedad, son una parte importante de la dieta informativa de las personas jóvenes. De este modo, el trabajo con dichas redes analizando sus potenciales ventajas y riesgos desde una perspectiva feminista y su abordaje como personas con derechos y no como meros consumidores es fundamental.

Actualmente, para trabajar la violencia de género en las edades adolescentes debemos tener en cuenta las TIC como espacios cotidianos de interacción, especialmente en las relaciones afectivas (Díez-Aguado, 2013). El estudio realizado por Estébanez y Vázquez (2013) con población adolescente y población joven, concluye que chicas y chicos hacen un uso distinto de las redes sociales, basado en estereotipos y actitudes sexistas que llegan a provocar formas de violencia de género en estas edades. El control ejercido por las parejas, los celos, la prohibición de estar en redes sociales, la prohibición de tener en las redes sociales a determinadas amistades, así como el traspaso de contraseñas como muestra de amor y confianza, son algunos ejemplos de maltrato.

4.4. Negociando la identidad sexual en los nuevos espacios virtuales y tecnológicos.

Los nuevos espacios de comunicación en red conllevan nuevas formas de representación vinculadas tanto a los nuevos tipos de publicidad como a los más tradicionales. Una de las investigaciones desarrolladas en nuestro país sobre esta temática evidencia cómo chicas y chicos, generalmente, producen autopresentaciones altamente sexualizadas, pero con signos bastante diferenciados. Aunque los cuerpos de unas y otros se presentan erotizados, ellos tienden a retratarse en poses activas y cuelgan imágenes centradas en la fuerza (músculos, torso), mientras que ellas centran la atención en la belleza y la intimidad, mostrando el escote, las piernas, los labios, la espalda o los hombros. Además, también son ellas las que más frecuentemente se muestran postradas, arrodilladas u ofreciéndose, es decir, como cuerpos exhibidos, pasivos, subordinados, preparados para ser admirados (Tortajada, Araña & Martínez, 2013). Los datos muestran que, en este sentido, se produce una interiorización de las representaciones socialmente construidas de la masculinidad y la femineidad, aquellas que la publicidad permite observar fácilmente por su hiperritualización (Ringrose, 2010). Por lo tanto, los y las adolescentes reproducen en sus autopresentaciones algunos patrones en cuanto a la mirada, las expresiones de género y la sexualización de los cuerpos que han sido definidas como categorías para el análisis del sexismo en publicidad por autores como Berger (2004), Gill (2009) o Goffman (1979).

5. Aportaciones para construir una Pedagogía Feminista de la Educación Mediática

Asumir desde la Educación Mediática el reto de trabajar para que las mujeres puedan defenderse de la violencia simbólica que los medios ejercen contra ellas supone promover la creatividad de las estudiantes y su capacidad de comunicarse de forma igualitaria con otras personas, sin perder de vista que en sus intercambios comunicativos la recepción crítica se hace tan importante como la propia emisión de mensajes. Las propuestas formativas transversales dirigidas a las personas jóvenes, en especial a las mujeres, desarrollando lo que hemos dado en llamar una autodefensa comunicativa frente a la violencia simbólica que los medios ejercen sobre ellas deben ir dirigidas a los dos ámbitos citados.

5.1. Educando la mirada: analizar las narraciones audiovisuales y desarrollar la recepción crítica.

Las actividades de análisis nos permitirán constatar la existencia de “políticas de representación” referidas al género y a su identificación en los materiales y mensajes audiovisuales que consumen los y las estudiantes. Para acceder a esos materiales, se pueden utilizar todos los recursos que permite poner en juego internet a través de los espacios web de los diferentes medios,

marcas, asociaciones, instituciones, redes sociales, etc. y que son fácilmente accesibles mediante el uso de las herramientas desarrolladas en el ámbito de la web 2.0 y más recientemente para los dispositivos móviles.

Los análisis formales de contenido de los relatos audiovisuales correspondientes a cada género mediático nos llevan a trabajar la reconstrucción de cada narración en torno a las ideas claves de la narrativa audiovisual. Algunas cuestiones que nos permiten articular dicho análisis son:

- ¿Qué se cuenta? La identificación de las líneas centrales del argumento de las series, las películas y los anuncios publicitarios mediante actividades que tienen la función de identificar en los diferentes productos audiovisuales las políticas de representación de las temáticas de género es un elemento fundamental para nuestra metodología.
- ¿Quién lo cuenta y a quién se cuenta? El análisis del papel de los creadores y productores de relatos audiovisuales y de las audiencias es fundamental en las metodologías con enfoque de género. Esta pregunta conlleva el análisis de la película, serie o anuncio publicitario en relación con la idea de que existen colectivos de “representadores y representadas” y la influencia que tiene en la representación de las mujeres el hecho de que el sector audiovisual haya estado controlado por hombres de forma mayoritaria. Entre otras cosas esto ha posibilitado la construcción de representaciones audiovisuales que privilegian un determinado tipo de mirada “masculina” frente a otras miradas posibles. También nos permite hablar de las mujeres jóvenes como audiencias y su papel con respecto a los productos culturales y la forma con la que los medios se dirigen a ellas, las orientan, manipulan, etc. Tienen especial importancia las reflexiones de las jóvenes sobre las audiencias y la construcción de su identidad como mujeres.
- ¿Cómo y para qué se cuenta? Un análisis detallado del texto audiovisual para contestar a las cuestiones referidas a personajes, escenarios y acción de los diferentes relatos audiovisuales. En algunos casos trabajaremos sobre el producto completo (películas concretas, capítulos de series o secuencias de anuncios) y en otros utilizaremos fragmentos para hacer visionados y poder compararlos con los relatos audiovisuales de referencia.

Son muchos los ámbitos en los que este tipo de análisis pueden desarrollarse. Además de los citados en apartados anteriores son muy relevantes las lecturas feministas sobre cómics que han estudiado las representaciones de mujeres fuertes y violentas como Wonder Woman o Lara Croft advirtiéndole de que la vinculación de su agresividad a un cuerpo tan sexualizado no supone amenaza contra el patriarcado (Ruthven, 2010, p. 161). Muy al contrario, sus cuerpos se vinculan a violencia y sexualización de forma asociada. Otro ámbito de violencia simbólica mediática lo constituyen los productos musicales. Los videoclips con bailes como el twerking y escenificaciones casi pornográficas, aparecen junto a letras sexistas que abiertamente hablan de violencias machistas, especialmente en el reggaeton y el trap⁵. En el caso de los videojuegos, las investigaciones de Jorge García Marín (2012 y 2012b) muestran los casos de violencia virtual hacia las mujeres en juegos de consumo en jóvenes. Los avatares en los videojuegos reducen las identidades de género y las mujeres continúan siendo seres sometidos a prácticas de violencia y discriminación (op.cit. 2012, p. 121) lo que se agrava virtualmente dado que en el videojuego la impunidad es absoluta y lo que es peor, con gratificación muchas veces.

Para fundamentar estos análisis no podemos olvidar que nuestra mirada es cultural. La hipótesis de la mirada masculina fue lanzada por Laura Mulvey. Analizando los códigos cinematográficos de los años 40 encuentra que el cine se crea para una mirada voyeurística-escopofílica masculina, con el enfoque dominante de una recepción masculina heterosexual. Los productos mediáticos y culturales se han realizado, mayoritariamente, por y para los hombres (además heterosexuales, occidentales y de clase media) de modo que el arte, la ciencia, la literatura, los medios

⁵ Véase el análisis de Yolanda Domínguez en el Huffington Post con el caso de Maluma: <https://goo.gl/IIEsRR>

de comunicación, nos han educado y mostrado el mundo para una mirada masculina que también portamos las mujeres. Se trata de una mirada además evaluadora de cánones que justifica que muchas mujeres ajusten sus comportamientos y aspecto a esa mirada, de acuerdo a procesos sociológicos disciplinarios (en términos de Foucault). De esta forma, a través de la representación, el género (lo que culturalmente entendemos como propio de un sexo) se negocia cada día, en cada producción cultural. El continuum de estas propuestas que debilitan a las mujeres hizo que Jeanne Kilbourne (1999) titulara como “killing us softly” (matándonos suavemente) su estudio sobre la representación de las mujeres en la publicidad.

Tal como hemos apuntado, algunos procesos sexistas de la comunicación están condicionando una mirada de voyeur (de Andrés, 2006) e incluso una mirada pornográfica (Sibilia, 2015). Todo mensaje está abierto y no termina de construirse hasta que la mente interpretante lo cierra⁶. El nivel de tolerancia a la violencia es corregido socialmente. Es necesario que las desigualdades sean reconocidas y rechazadas por parte de la ciudadanía. Hacia una mayor indagación teórica, el pensamiento de Susan Sontag (2003), nos ayuda a entender la recepción de la imagen violenta.

A modo de compilación, algunas de las pautas de diferenciación discriminatoria en la representación mediática de las mujeres son las siguientes:



Figura 1. Nube de pautas de discriminación simbólica. Elaboración propia

5.2. Creación. Creando contenidos audiovisuales para potenciar la autonomía crítica.

Estamos convencidas de que la educación mediática debe posibilitar la adquisición de conocimientos y destrezas para ser emisoras y receptoras reflexivas sin olvidar que los medios son, sin duda, parte de la cultura de las personas jóvenes y partir de su conocimiento y experiencia para capacitar en el manejo crítico de los mismos es hoy en día una tarea ineludible. Esto implica desarrollar su comprensión del funcionamiento de los medios, fomentar su participación en la cultura mediática y potenciar tanto su faceta de emisores como de receptores. Pese a que en diferentes medios se alardea de que las personas jóvenes son nativas digitales, realmente los espacios virtuales en los que se mueven están más bien ocupados por las nuevas formas de marketing y en ellos las producciones culturales propias realizadas por personas jóvenes son más bien escasas. Combinar

⁶ Véase ejercicio de lectura de la violencia simbólica en un anuncio sexista en el trabajo “La imagen seductora” (De Andrés, 2017)

adecuadamente el análisis crítico y la producción, la teoría y la práctica, permite el desarrollo de un conocimiento explícito y consciente del funcionamiento de los medios, partiendo de la convicción de que las personas jóvenes son activas, críticas y, en ocasiones, bastante sofisticadas en la lectura y uso de los medios populares

La producción de materiales audiovisuales con el alumnado, nos permite, además, abordar aspectos controvertidos de la cultura audiovisual juvenil, en especial en todo lo referido al género. Los estudios culturales de género han hecho importantes contribuciones al conocimiento de cómo funcionan los medios de comunicación actuales en la construcción de la identidad femenina y cómo perpetúan la desigualdad a través de mecanismos sofisticados. El estudio de las representaciones mediáticas de género centrado en el análisis de estereotipos y en la identificación de las imágenes negativas sobre la mujer, ha tenido que ser revisado en el nuevo contexto de los medios de comunicación y de las redes sociales que hemos apuntado. Los fenómenos como la hipersexualización, la pornificación y la cosificación sólo pueden estudiarse de forma global sin perder de vista las nuevas formas de publicidad que conllevan, entre otras cosas, una lectura neoliberal de la condición de las mujeres y los nuevos espacios que multiplican los efectos de la publicidad a la vez que ofrecen nuevas fórmulas de denuncia y de resistencia.

Este cambio en la orientación de los procesos comunicativos hace que las metodologías centradas en el análisis audiovisual de determinados productos audiovisuales sean insuficientes para abordar las nuevas formas de representación de la feminidad. Consideramos que si dichas metodologías aspiran a transformar estos procesos y a incidir en las nuevas formas de representación de la feminidad impactan sobre las mujeres jóvenes deben trabajar el cambio individual mediante la acción colectiva, situando a las mujeres como protagonistas de procesos de comunicación educativa grupales. Esto supone apostar por una modificación de los procesos educativos y de las estructuras de comunicación que, en último término, reproducen su posición subordinada en el contexto educativo para colocarlas en el centro de la toma de decisiones a partir de la reflexión sobre sus propias problemáticas y la producción de contranarrativas sobre las mismas que ofrezcan alternativas creativas y críticas a las narrativas que los medios dominantes producen sobre las mujeres. Trabajar desde el enfoque EMIREC⁷ en el análisis de los problemas reales utilizando recursos de la cultura popular, como son las imágenes de la moda, los memes, la música, etc., permitirá al alumnado identificar cómo ciertas industrias que tienen un papel fundamental a la hora de definir las imágenes de las mujeres y los cánones de belleza, y tratar cuestiones relacionadas con su imagen como mujeres jóvenes y su feminidad sexualizada con el trasfondo del autocontrol y la disciplina que tienen que infringirse para poder responder al modelo que se les propone. La creación con los nuevos medios posibilita la reflexión sobre aspectos clave del proceso de producción audiovisual, como son la selección, la construcción de imágenes, el manejo de borradores, la posproducción y el montaje (en el caso del video). Todo ello nos permite trabajar las nuevas formas de escritura en los soportes digitales y audiovisuales que privilegian la colaboración frente a la autoría individualizada, la relación personal frente a la emisión de información, la participación frente a la publicación, la pericia distribuida frente a la centralizada, la inteligencia colectiva frente a la individual posesiva.

6. Conclusiones

Las diferentes aportaciones que hemos realizado en los apartados anteriores se sintetizan en la siguiente tabla en la que incluimos las dimensiones básicas hacia las que podemos dirigir la mirada para realizar una pedagogía feminista de los medios:

Tabla1

Tabla de dimensiones y preguntas para una lectura feminista de los medios

⁷ No identificamos el concepto de PROSUMER con el de EMIREC ya que en el primero se privilegia nuestra identificación como consumidores frente a nuestra condición de ciudadanas y ciudadanos que creemos queda más representada en los trabajos inspirados por el enfoque EMIREC.

Dimensiones	Preguntas	Criterio
Emisión	¿Son esos contenidos/medios/productos mediáticos dirigidos por mujeres? ¿Son esos contenidos creados/firmados por mujeres?	Paridad
Representación	¿Se representa a mujeres? ¿Se representa a hombres y mujeres en igual cantidad e importancia? ¿De la misma manera? Se evitan estereotipos, prejuicios?	Visibilidad Equidad
Tematización	Se habla en esos contenidos teniendo en cuenta la perspectiva y opinión de las mujeres? hablar sobre las mujeres no es hablar a las mujeres	Perspectiva de género
Recepción	¿Permiten y contemplan esos contenidos la participación de las mujeres?	Participación
Creación	Es posible recrear, corregir, generar contenidos propios sobre el tema ¿cómo lo haríamos?	Empoderamiento

Para avanzar en la igualdad es necesario que la educación mediática asuma un enfoque feminista que atraviese tanto la investigación en este ámbito como las prácticas educativas que se desarrollan en diferentes contextos y niveles. Sólo de esta manera construiremos una mirada crítica y reivindicativa que exija justicia simbólica, como base sólida para una igualdad efectiva. Abordar el ámbito de la violencia simbólica de forma transversal es una tarea urgente e ineludible que requiere, como hemos señalado, que sepamos priorizar un conjunto de temas en la agenda de la Educación Mediática, pero también un abordaje metodológico determinado. A un modelo dominante excesivamente centrado en la adquisición de competencias mediáticas cada vez más sofisticadas hemos de contraponer un enfoque feminista que nos permita analizar si realmente los lenguajes múltiples mediáticos y las nuevas narrativas transmedia siguen contribuyendo a la construcción de una sociedad desigual y violenta. Si realmente queremos desarrollar una Educación Mediática que favorezca la igualdad y los valores democráticos tendremos que plantear con claridad que es necesario trabajar sobre las culturas vividas y las experiencias de las personas jóvenes que tienen que ver con experiencias y discursos culturales masivos más amplios en los que se construye y se reproduce la violencia simbólica contra las mujeres.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, P. (2016). A tres metros sobre el patriarcado o “Sin ti no soy nada (o soy una señora aburridísima)”. Retrieved from <https://goo.gl/7utxRH>
- Aparici, R. & García Matilla, A. (1987) *Lectura de Imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre..
- Belmonte, J. & Guillamón, S. (2008.) Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV. *Comunicar*, 31. 115-120.
- Bengoechea, M., & Calero, M.L. (2003). *Sexismo y redacción periodística*. Valladolid: Dirección General de la Mujer e Igualdad de Oportunidades.
- Berger, J. (2004). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bernárdez, A. (2015) *Mujeres en medio(s). Propuestas para analizar la comunicación masiva con perspectiva de género*. Madrid: Fundamentos.
- Bonomi, A. E.; Nichols, E. M.; Carotta, C. L.; Kiuch, Y. & Perry S. (2016). Young Women’s Perceptions of the Relationship in Fifty Shades of Grey. *Journal of Women's Health*, 25(2), 139-148.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Buckingham, D. (2007). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. & Sefton-Green, J. (1994). *Cultural Studies goes to school*. London: Tylor & Francis.
- Correa, R.I.; Guzmán M.D. & Aguaded, J.I. (2000) *La mujer invisible. Una lectura disidente de los mensajes publicitarios*. Huelva: Grupo Comunicar.
- De Andrés, S. (2006) La pub voyeuse. Reflexiones sobre la presencia del desnudo femenino en la publicidad. In M.C. Alvarado & M. I. Martín (Coords.) *Publicidad y cultura. La publicidad como homologador cultural*. (207-221). Sevilla, Comunicación Social.
- De Andrés, S. (2012). Violencia simbólica de género en la publicidad. In J. García Marín & B. Gómez (eds). *Diálogos en la cultura de la paridad. Reflexiones sobre feminismo, socialización y poder*. (133-146). Santiago de Compostela: USC.
- De Andrés, S. (2016). La imagen seductora. *Ateneo Gaceta Cultural*, 77. 16-17
- Díaz-Aguado, M. J. (dir.) (2013). *Evolución de la adolescencia española sobre igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Delegación del Gobierno para la Violencia.
- Díaz-Aguado, M. J. & Carvaja, I. (dirs.) (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: UCM y Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Estébanez, I. & Vázquez, N. (2013): *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales*. Bilbao: Gobierno Vasco.
- Flores, A.C. (2011). En el principio, el sexo: de pornografía y reproducciones simbólicas. *Razón y palabra*, 77, 2 s/p.
- Fueyo, A. (2016). ¿Ya somos iguales? Visibilización de las desigualdades de género en la educación mediática de las estudiantes universitarias. En M. J. Iglesias & I. Lozano (coords.), *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia*. *Feminismo/s*, 29, 99-124.
- Fueyo, A., Tornero, J. M. & Rodríguez-Hoyos, C. (2015). *Los territorios de la Educación Mediática. Experiencias en contextos educativos*. Barcelona: UOC.
- García Marín, J. (2012). Identidades de género en los videojuegos. Estudio de casos desde la perspectiva del simbólico colectivo del estudiantado universitario. En J. García & B. Gómez (eds). *Diálogos en la cultura de la paridad. Reflexiones sobre feminismo, socialización y poder*. (107-132). Santiago de Compostela: USC.
- García Marín, J. (2012b) *Postmodernidad e novas redes sociais. Identidades de xénero nos videoxogos*. Santiago de Compostela, USC.
- Garrido, M. (2007). Estereotipos de género en la publicidad. *Creatividad y sociedad*, 11. 53-71
- Gill, R. (2007). *Gender and the media*. Cambridge & Malden: Polity Press
- Gill, R. (2009). Beyond the Sexualization of Culture. Thesis: An Intersectional Analysis of «Sixpacks», «Midriffs» and «Hot Lesbians». *Advertising. Sexualities*, 12(2), 137-160.
- Gill, R. (2012). Media empowerment and the “sexualization of culture debates”. *Sex Roles*, 66 (11), 736-745.

- Goffman, E. (1979). *Gender advertisements*. New York: Harper & Row.
- Guerrero, S. (2001). Medios de comunicación y estrategias lingüísticas no sexistas. *Isla de Arriarán: revista cultural y científica*, 18, 405-418.
- Guerrero, S. (2008). Cambiar el lenguaje sexista de los medios. In T. Loscertales, Abril & T. Núñez-Domínguez (Eds.), *Los medios de comunicación con mirada de género* (pp.285-298). Málaga, Instituto Andaluz de la Mujer.
- Hatton, E. & Trautner, M.N. (2011). Equal Opportunity Objectification? The Sexualization of Men and Women on the Cover of Rolling Stone. *Sexuality & Culture*, 15: 256-278. <https://doi.org/10.1007/s12119-011-9093-2>
- Illouz, E. (2013). *Por qué duele el amor: una explicación sociológica*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Killbourne, J. (1999). *Deadly Persuasion. Why women and girls must fight the addictive power of Advertising*. New York: The Free Press.
- Lagarde, M. (2000). Claves feministas para la autoestima de las mujeres. Madrid: Horas y horas.
- Lazar, M. (2011). The Right to be Beautiful: Postfeminist Identity and Consumer Beauty Advertising. In R. Gill, & C. Scharff. *New Femininities postfeminism, neoliberalism and subjectivity*. London: Palgrave MacMillan.
- Lecuona, M.P. (2001). ¿Educamos para la igualdad? *Fuentes*, 2, 1-22.
- Lomas, C. (2007). Ni víctimas ni verdugos. *Fuentes* 7, 1-16.
- Loughnan, S. et al (2010). The Beast of Beauty Culture: An Analysis of the Political Effects of Self-Objectification. *European Journal of Social Psychology*, 40, 709–717.
- Luke, C. (1994). Feminist Pedagogy and Critical Media Literacy. *Journal of Communication Inquiry*, 18(2), 30-47.
- Luke, C. (1999). *Feminismos y Pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata .
- Lupo, C. (2015). La pornografía en internet. *Nuestro tiempo. Revista cultural y de cuestiones actuales de la Universidad de Navarra*, 693. Retrieved from <http://www.unav.es/nuestrotiempo/es/temas/pornografia-internet>
- MacRobbie, A. (2009). *The Aftermath of Feminism. Gender, Culture and Social Change*, London: Sage.
- McRobbie, A. (2007). 'Top Girls? Young Women and the Post-feminist Sexual Contract. *Cultural Studies*, 21 (4–5), 718–37.
- Martín, B. (Ed.) (2010). *Violencias (in)visibles. Intervenciones feministas frente a la violencia patriarcal*. Barcelona: Icaria.
- Martín, V., Ballesteros, C, & Etura, D. (2016). Igualdad de género y alfabetización mediática. *Prisma Social*, 16, 322-347.
- Navarro, E. (2016). Educación mediática con perspectiva de género. In M. Oller y M.C. Tornay. *Comunicación, periodismo y género. Una mirada desde Iberoamérica*. Sevilla: Egregius.
- Ramírez, R. (2016). Educación para los medios y feminismo: una articulación que posibilita el empoderamiento de las mujeres. *Communication Papers. Media Literacy & Gender Studies*, vol 5, 10, 59-70
- Ringrose, J. (2011). Are You Sexy, Flirty, Or A Slut?. Exploring ‘Sexualization’ and How Teen Girls Perform/Negotiate Digital Sexual Identity on Social Networking Sites. In Gill, Rosalind & Christina Scharff. *New Femininities postfeminism, neoliberalism and subjectivity* (pp. 99–116). London: Palgrave Macmillan. 99-116
- Rodríguez, A. (2014) Reformas pendientes y andantes en publicidad ilícita discriminatoria. A propósito de la sentencia Ryanair. *Revista de Derecho de la competencia y la Distribución* , 14, 1-32
- Ruiz Repullo, C. (2016). *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Ruthven, A. (2010). La violencia sexual en los cómics. ¿Quién salvará el mundo? In Martín Lucas (Ed.) *Violencias (in)visibles. Intervenciones feministas frente a la violencia patriarcal*. Barcelona: Icaria, 161-176.
- Sibilia, P. (2015) La “pornificación” de la mirada. Una genealogía del pecho desnudo. *Cuadernos de música, artes visuales y escénicas*, 1, 35-63
- Sontag, S. (2003) *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Alfaguara.

- Tolman, D. (2012). Female Adolescents, Sexual Empowerment and Desire: A Missing Discourse of Gender Inequity. *Sex Roles*, 66 (2012), 746-757.
- Tortajada, I., Araña, N. & Martínez (2013). Estereotipos publicitarios y representaciones de género en las redes sociales. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 41(21), 177-186.
- UNESCO (2014). *Indicadores de género para medios de comunicación*. Paris: UNESCO
- Uribe, R.; Manzur, E.; Hidalgo, P.& Fernández, R. (2008) Estereotipos de género en la publicidad: un análisis de contenido de las revistas chilenas. Academia. *Revista La tinoamericana de Administración*. Retrieved from <https://goo.gl/Ys8B1X>
- Yao, M. Z.; Mahood, C. & Linz, D. (2010): Sexual Priming, Gender Stereotyping, and Likelihood to Sexually Harass: Examining the Cognitive Effects of Playing a Sexually-Explicit Video Game. *Sexual Roles*, 62 (1-2), 77-88.
- Zurbano, B & Liberia, I. (2014). Revisión teórico-conceptual de la violencia de género y de su representación en el discurso mediático. Una propuesta de resignificación, *ZER Revista de Estudios de Comunicación*, 36. 121-143. Retrieved from <https://goo.gl/RM67tS>.

Para citar este artículo

Fueyo, A., & de Andrés, S. (2017). Educación mediática: un enfoque feminista para deconstruir la violencia simbólica de los medios. *Revista Fuentes*, 19(2), 81-93. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.2.06>

Los “juegos serios” como instrumento de empoderamiento y aprendizaje socio-laboral inclusivo

The “serious games” as an instrument of inclusive socio-labor empowerment and learning

Teresa Rojo
Selda Dudu
Universidad de Sevilla

Recibido: 25/11/2017
Aceptado: 22/12/2017

RESUMEN Ante el problema de jóvenes adultos excluidos del mercado laboral, por déficits en habilidades formativas para el empleo, los juegos serios y la gamificación de conocimientos se vislumbran como nueva tecnología capaz de reforzar al profesorado en su labor. El objetivo de esta investigación es describir y analizar el potencial docente del videojuego serio y gamificación de conocimientos, sopesando las claves de su éxito motivador; las habilidades laborales que entrena; los elementos de su diseño y lo valorado por estudiantes. Entre las conclusiones se destaca que el diseño del videojuego para la formación de excluidos requiere tanto del docente, que construya los contenidos de narrativas y tareas; como del experto en gamificación que instrumente técnicamente elementos como el ritmo de diversión, la aparición de información inmediata sobre logros y progreso; la dosificación de contenidos para tomar decisiones, los momentos épicos o mantener interés en alcanzar el objetivo final.

PALABRAS CLAVE: juegos serios, gamificación, exclusión socio-laboral, motivación digital, edutainment

ABSTRACT In the light of recent problems regarding young adults' exclusion from the labour market, mainly due to deficient training in employability skills, serious games and the gamification of knowledge are seen as a new technology capable of supporting teachers' work in the classroom. The objective of the present article is to describe and analyse the teaching potential of serious videogames and gamification by paying attention to a series of aspects: videogames' and gamification's success regarding student motivation; the job skills they train; the elements of their design; and what students value in them. The main conclusion drawn from this study indicates that, in order to ensure inclusive learning and learner empowerment, the design of the videogame requires the intervention of both the teacher and the gamification expert. On the one hand, the teacher builds the contents and the narratives, and sets the tasks. On the other hand, the gamification expert paces the rhythm of the game; manages the information on progress and achievement that appears on the screen, the contents and the epic moments; and makes sure students' interest in reaching the final goal is maintained.

KEY WORDS: serious games, gamification, socio-economic exclusion, digital motivation, edutainment.

1. Descripción del problema

En Europa y países como España las deficiencias de formación, en jóvenes excluidos del mercado laboral, apuntan al interés de incorporar innovaciones como los videojuegos serios y la gamificación, que apoyen la labor de los docentes, adaptándolos para formar en los retos del desempeño en un mundo globalizado, complejo y de cambio técnico acelerado.

El planteamiento del problema toma en consideración las siguientes cuatro cuestiones:

- un fracaso educativo relativamente elevado en las sociedades avanzadas de personas adultas jóvenes que alcanzan la edad laboral sin una formación reglada, situación por la cual tienden a quedar excluidos del mercado de trabajo

Dirección de correspondencia:

Teresa Rojo, Universidad de Sevilla, Departamento de Sociología, C/ Pirotecnia s/n. 41013, Sevilla.
E-mail: trojo@us.es. ORCID: 0000-0001-6220-4242.

Selda Dudu, Universidad de Sevilla. E-mail: metuir@gmail.com. ORCID: 0000-0002-6325-9832

- un cambio, en las habilidades y competencias necesarias para el desempeño en los trabajos del siglo XXI, hacia la flexibilidad en tareas que requiere una adaptabilidad innovadora y hacia la conectividad y colaboración en red.
- Un resultado de programas de ONG para inserción laboral y informes internacionales de la UNESCO y Horizon 2014 y 2016 que apuntan hacia variables como: la importancia de vivir la experiencia laboral, el proyecto individual, el acompañamiento de la comunidad, el ánimo de tutores y profesores y los avances en TIC.
- Un éxito mundial en volumen de usuarios de la industria de los videojuegos que ha perfeccionado sus herramientas de gamificación y que están en proceso de aplicarse al entorno empresarial - laboral y de la enseñanza - formación.

1.1. El reto de mejorar la empleabilidad de los jóvenes sin formación

En España la formación para la inserción laboral de adultos sin cualificación resulta insuficiente y sus índices de colocación tienden a empeorar. En el año 2000, de las personas en la franja de edad entre 20 a 34 años que no estaban ni estudiando ni en formación, y que sólo tenían certificado los estudios primarios, la ocupación laboral estaba en torno al 65 %. Y esa empleabilidad se había reducido al 35% para el año 2012-13 (FUNCAS, 2016, p. 6).

A nivel mundial también la eficacia en la formación primaria y secundaria está en cuestión por el bajo porcentaje de estudiantes que acaban la secundaria, por ejemplo en países latinoamericanos. Y la UNESCO se lamenta de los resultados en educación de adultos de su programa Educación para Todos 2000-2015 que logró escasamente reducir el analfabetismo mundial del 18% al 14% (UNESCO, 2015).

Hay dudas de que con los métodos de enseñanza tradicionales se puedan llegar a mejorar estos indicadores. Los autores Kapp, Blair & Mesch (2012, p. 53) presentan investigaciones donde profesores y estudiantes cuestionan la efectividad del diseño lineal de la formación basadas en diapositivas, conferencias y lecturas recomendadas. Desde su perspectiva, tener a una persona sentada frente a una pantalla de la computadora o mirando hacia un profesor, no significa que en realidad está aprendiendo.

En su libro sobre el aprendizaje con videojuegos, Kapp, Blair & Mesch (2012, p. 53) hacen referencia al compromiso, a la implicación del estudiante y a la interactividad. Establecen que para aprender, una persona necesita estar comprometido y la interactividad con profesores, con contenidos y con otros compañeros, es lo que conduce al aprendizaje.

1.2. Trabajadores flexibles con adaptabilidad innovadora

El trabajo se ha transformado al igual que las competencias y habilidades requeridas para realizarlo en la nueva economía global de informatización de las tareas, liberalización y mundialización de los intercambios, así como de innovación y cambio acelerado en productos, procesos y mercados. En torno a Martín Carnoy (2001) hay consenso al considerar que los dos elementos clave de la transformación del trabajo eran la flexibilidad del proceso laboral y la interconexión en redes de las empresas y de los individuos dentro de las empresas (Carnoy, 2001, p. 80).

La flexibilidad requiere trabajadores que se adapten al cambio de tareas y que sean cada vez más autónomos en el proceso laboral. Según Ken Robinson (1999) la autonomía y responsabilidad son consistentes con el trabajo con tecnología porque se rompe la cadena de supervisión haciendo necesaria la capacidad para resolver problemas y las competencias en tecnologías.

Adquieren importancia las habilidades y destrezas para procesar información de manera crítica, entendiendo el contexto y la complejidad de los procesos sociales, tecnológicos, políticos y de recursos medioambientales. K. Robinson, como educador, lo denomina capacitar en “adaptabilidad innovadora”, lo cual incluye conocimiento de la diversidad cultural (de países, diferentes valores de personas); creatividad; redescubrir la democracia como participación pública y conocimiento de las

instituciones, en gestionar de abajo hacia arriba y fomentar las relaciones horizontales, así como contar con recursos personales para automotivarse.

1.3. Trabajadores interconectados y manejo de herramientas digitales

Por lo que respecta a la interconexión entre trabajadores como segunda característica del trabajo del siglo XXI referido por M. Carnoy (2001), desde el discurso de educadores como George Siemens (2006) se denomina “conectividad” destacando el impulso que tuvo con el salto a la web 2.0 del año 2000 o conversión de internet en un sistema de comunicación interactivo y de autocomunicación (Castells, 2009).

Las redes romperían con la jerarquía acelerando la adaptación a las tendencias externas. Esta es una idea central del pensamiento de Castells (2009) y Siemens (2006), quienes señalaron los límites del modelo jerárquico o unidireccional de comunicación que predominó hasta hace 30 años. El periódico publicaba, nosotros consumíamos; el profesor daba instrucciones, nosotros aprendíamos; se difundía la noticia, nosotros la escuchábamos (Siemens, 2010, p. 10). La conclusión es que no basta con recibir información para que el aprendizaje se produzca.

Las conexiones en red (conectivismo) favorecen que las personas contribuyan a la generación de conocimiento o resolución de problemas, se implican. Siemens (2006) insistió en que el conocimiento es un proceso individual pero que también es colectivo y la red lo alimenta. Requiere incorporación, apropiación, interiorización por parte del sujeto; que a su vez se concientiza y transforma, se cualifica (capital humano).

Así que la persona tiene que aplicar y experimentar el conocimiento, para hacerlo suyo. Esto explica el rendimiento en aprendizaje de actividades como postear en un blog colectivo, subir información a redes o contribuir a la Wikipedia. Es decir, que se desarrolla «en red», entendida como conjunto de relaciones sociales para el aprendizaje y el conocimiento (Siemens, 2010, p. 10).

Hoy en día las personas cuentan con un PNL (Personal Learning Environment) o Entorno Personal de Aprendizaje compuesto por las distintas herramientas digitales que maneja (blogs, wikis, tagging, etc.), unas herramientas son de obtención y publicación de información, otras de tratamiento de la información, otras de relación social.

1.4. Resultados de programas de formación para la inserción laboral

El objetivo de formar para la inclusión laboral lleva ya unos años en la agenda política y en España hay cierta tradición y experiencia en programas de inserción laboral implementados por ONGs y Ayuntamientos (Agencias de Desarrollo Local). Se financian acudiendo a concursos de las Administraciones Públicas que habilitan modestos capítulos presupuestarios para estos fines; y también a Programas Europeos. Otros enfoques de intervención aquí considerados son el del aprendizaje inclusivo y del Programa UNESCO Educación para Todos.

a) Programas de inserción laborales para bajas cualificaciones

Los proyectos de ONGs aquí revisados a modo de ejemplo corresponden a Asociación Centro Trama, Consejo de Formación Profesional, Fundación de Dones, Caritas y Pactem Nord, Consorcio para la creación de empleo. De Ayuntamientos se ha revisado el proyecto vasco “TxertatuMerkatuan”. En ninguno de ellos se pudo observar que se hubiesen incorporado tecnologías educativas como los “videojuegos serios”.

Sí, en cambio, han implementado actividades en torno a tres paquetes de objetivos: el de empoderamiento de la persona desempleada, en el sentido de dinamizar sus capacidades y oportunidades; el objetivo de acompañamiento y el de capacitación en TIC (Tecnologías Internacionales de Comunicación).

- El empoderamiento se espera lograrlo vía inserción laboral porque estar ocupado equivale a participar en las decisiones de la sociedad. Lo denominan modelo de intervención basado en los recursos.

- El acompañamiento es una tutorización personalizada que apoya a la persona en elaborar su curriculum, descubrir y visualizar sus recursos personales y capacidades. Es una inserción basada en el asesoramiento. El informe del Consejo de Formación (2008) incidía en que los tutores mantuviesen paciencia ante los bajo expectativa de resultados en inserción laboral.
- Las actividades de ICT consistieron en enseñar a utilizar internet para buscar empleo, presentar y contestar ofertas de demandantes de trabajo. Tanto ONG como Administraciones Públicas han habilitado plataformas de empleo con ayuda y plantillas. Este se denomina modelo de intervención didáctico.

Intervenciones desde las Agencias de Desarrollo de los Ayuntamientos, como el proyecto 'TxertatuMerkatuan' (Olano, 2016), consistieron en sumergir a 12 elegidos cada año, un total de 36 jóvenes, en experiencias reales de empleo. Se orientaron así a vivenciar el trabajo, a actividades laboratorio. El proyecto de Cáritas (2005) incluyó también la vivencia del trabajo a través de prácticas en empresas.

b) Enfoques del aprendizaje inclusivo, la educación para todos (UNESCO) e Informe Horizon

El enfoque del aprendizaje inclusivo o del aprendizaje amable Enabling Environment (EENET) ha representado un gran avance en la educación al reconocer diversidad en ritmos y estilos de aprendizaje. Surgió inicialmente para incluir a discapacitados físicos o psíquicos en las aulas marcando objetivos individuales de aprendizaje y es pionero en promover los juegos como herramientas didácticas para la inclusión escolar (Booth, Ainscow, & Kingston, 2002).

Otra experiencia a gran escala que recoge carencias y requerimientos en educación es el Programa UNESCO EPT “Educación para todos 2000-2015”. Su Objetivo 4 se orientó a reducir un 50% el analfabetismo de adultos y a facilitar el acceso equitativo de adultos a educación básica y permanente. Consiguió reducir el analfabetismo global apenas del 18% al 14%; concluyendo que debía revisar los métodos.

Las estrategias de acompañamiento que la UNESCO consideró necesarias para el éxito del Programa fueron 4: conseguir el compromiso de la sociedad civil (ONG y empresas); lograr la participación local en la gestión de los centros educativos; conseguir mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes (faltan docentes); y aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación (UNESCO 2000-2015).

En el Informe Horizon 2014 para niveles de primaria y secundaria, los videojuegos se ensalzaron como tecnología emergente de incorporación progresiva. Mención especial reciben videojuegos como “Classcraft” aplicable a cualquier tema, y “Minecraft” para la organización de las ciudades y temas medioambientales.

El informe Horizon2016 sobre educación universitaria, evitó pronunciarse sobre los seriousgames en el aprendizaje en las aulas (Johnson, 2016). Vislumbró las universidades como espacios de experimentación de tecnologías digitales y recomienda rediseñen sus espacios físicos y virtuales para estimular aprendizajes innovadores, apliquen el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y desarrollen los Makerplaces para la creatividad multidisciplinar.

En conclusión, de los programas e informes sobre mejoras en la educación de poblaciones de riesgo y población en general, las recomendaciones apuntan a fomentar: las experiencias laborales (simulaciones), el proyecto individual, el acompañamiento de la comunidad, el ánimo de tutores y profesores y una renovación de los métodos de enseñanza en las aulas y el empleo de herramientas digitales. De manera explícita, dos proyectos propugnan el uso de juegos y videojuegos en la docencia: el EnablingEnvironment (EENET) y el Informe Horizon.

1.5. Éxito de la industria de los videojuegos en implicar a usuarios

El negocio global de videojuegos se estima ha alcanzado unos cien mil millones de dólares; superior a la música. En España se calcula su producción en 1.810 millones de dólares (datos 2016) y creciendo. Como consumidor, España es el cuarto país de Europa y el octavo del mundo que más videojuegos consume. Esto da una idea de lo habitual que está la juventud española a jugar; Datos de Newzoo (Desarrollo Español de Videojuegos, 2016, p. 12).

El Desarrollo Español de Videojuegos 2016, informa que el salto en crecimiento del empleo en el sector de videojuegos se produjo en España en 2014-2015. Las plantillas crecieron un 32%, alcanzando los 4.460 profesionales; todos ellos de alta cualificación, entre empleados y colaboradores directos.

Cada región de España cuenta ya con diseñadores de videojuegos. Territorialmente, las empresas de videojuegos nacen concentradas en las grandes ciudades. Y por comunidades, en España se distribuyen entre Cataluña, con el 38% del empleo (empresas como King y Social Point), la Comunidad de Madrid, con el 28% y Andalucía, con un 10% del empleo total (Desarrollo Español de Videojuegos, 2016, p. 25).

Últimamente sus técnicas de gamificación y edutenimiento se expanden transversalmente hacia otros sectores bajo la denominación de “seriousgames” y “simuladores” para aprendizajes vivenciales. Los seriousgames son videojuegos con un propósito serio. Dentro de la industria de videojuegos, la especialidad de seriousgames es a la que en estos momentos se le augura un mayor crecimiento (Markets and Markets, 2015). Entre 2010 y 2015 su cifra de negocio global se multiplicó por 7. Y los sectores como defensa, salud y aeronáutica han sido los pioneros en demandar más seriousgames (juegos serios) y juegos de simulación (Djaout, Alvarez, Jessel, & Rampnoux, 2011). Consideran que acelera y abarata el aprendizaje experimental.

2. Objetivo y metodología

El objetivo de esta investigación es describir y analizar las herramientas del videojuego serio o de la gamificación e interpretar su contribución potencial a la formación de jóvenes adultos descalificados con baja empleabilidad en el mercado laboral.

El problema se enmarca en las conclusiones de los programas formativos clásicos, las nuevas competencias del mercado de trabajo y el éxito de la industria del videojuego. El análisis se apoya en las contribuciones de expertos investigadores sobre la gamificación y en el estudio comparativo de dos casos de videojuegos evaluados por usuarios.

La investigación realizada sigue una metodología descriptiva, comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de las condiciones existentes en lo relativo: al problema de los jóvenes descalificados fuera del mercado laboral, las habilidades y competencias que requiere el empleo del siglo XXI, las estrategias y recomendaciones expertas sobre formación de excluidos; así como las tendencias en la industria de los videojuegos.

El interés de la cuestión que ha abordado esta investigación radica en si los videojuegos serios van a ser un entretenimiento para amenizar las aulas, tal y como lo enfocan los autores de “edutenimiento” (Revuelta, F., Valverde, J., & Esnaola, G., 2013), o si estamos ante un instrumento capaz de ampliar las capacidades del docente y llevar la formación a públicos amplios y difíciles.

Ya las experiencias de educación on line y en especial los MOOCs intentan incorporar procedimientos que ahorren trabajo al profesor, como la evaluación por pares de las tareas realizadas. Pero la investigación quiere ir más allá, adentrarse en el potencial de incorporación sistemática de las herramientas de gamificación a la docencia considerando también que el desánimo de tutores y docentes es otro de los problemas de la educación identificados por los programas internacionales.

La hipótesis se enuncia como que los videojuegos serios son una herramienta de alto potencial para adaptar al mercado laboral a jóvenes descalificados.

Entre los supuestos en que se basa esta hipótesis, destaca que la tecnología de gamificación ha desarrollado elementos innovadores de alta eficiencia en aprendizaje que son incorporables al diseño de videojuegos serios o educativos.

Los datos que se han seleccionado para este estudio son datos estadísticos sobre la empleabilidad de jóvenes descualificados, los adultos jóvenes sin formación, sobre el consumo de videojuegos, etc. Búsqueda bibliográfica de autores e informes que han trabajado la gamificación, las conclusiones de sus análisis de sus características innovadoras como instrumento apto para la enseñanza-aprendizaje. Igualmente, búsqueda de trabajos desde el punto de vista de los jugadores y de los diseñadores; así como de los evaluadores de los valores educativos de los juegos.

3. Marco teórico

Los videojuegos desde un punto de vista teórico se pueden analizar como sistemas de gamificación cuya finalidad es conseguir motivar o implicar a las personas hacia experiencias y comportamientos deseables (Burke 2014; Werbach & Hunter, 2012). Los videojuegos serios son los que su objetivo se orienta más a fines sociales y educativos que comerciales. Las simulaciones son una variante de los videojuegos serios.

Es decir que la gamificación es como una caja de herramientas para manipular la diversión y que se puede aplicar a una variedad de actividades y de tareas aisladas o configurando un juego. Definen Werbach & Hunter la gamificación como “el uso de elementos de juego y de técnicas de diseño de juegos en contextos que no son de juegos. (Werbach & Hunter 2012, p. 26). La gamificación es crear experiencias tipo juego, no necesariamente un juego, usa el pensamiento y los elementos del juego

El juego se manifiesta en sí mismo como una experiencia integrada, pero va construido por muchas piezas pequeñas. Las tres cosas por las que los juegos interesan según Werbach & Hunter (2012, p. 31) son:

- la implicación, los juegos o sistema de gamificación bien diseñado son herramientas que motiva, activan activan el sistema de dopamina de la mente que está asociado con el placer.
- la experimentación.- ofrece experiencia, un espacio de posibilidad, en el que se puede fracasar y volver a empezar, posibilita adoptar nuevos enfoques. Es lo que los asemeja a la vida real. el juego como conjunto de experiencias significativas.
- los resultados.- funciona, la gente aprende, fideliza, responde mejor después de la experiencia del juego.

Precisamente son cosas que echan en falta los análisis que han precedido sobre la educación: el compromiso como clave para aprender, las experiencias laborales necesarias para la inclusión en el mercado de trabajo.

Con vistas al objetivo de vislumbrar su aplicabilidad a mejorar la formación de jóvenes descualificados y con riesgo de exclusión del mercado de trabajo, en las páginas que siguen se sintetizan aportaciones de autores que han investigado sobre las características del game thinking y las herramientas de gamificación desarrolladas para motivar hacia tareas o diseñar videojuegos serios o de entretenimiento.

3.1. Del diseño del videojuego o de la gamificación

El diseño de gamificación es una actividad compleja. Tiene que estar bien hecha y además hay que entender tanto de gamificación de pensamiento y mecánica y dinámica de juego (game thinking; game mechanics) como de la actividad en sí. Se pueden diferenciar al menos cuatro partes para comenzar con el diseño del videojuego:

- a) Hay que definir el juego; definir el juego es esencial. Se trata de usar la diversión para cambiar el comportamiento de la gente, la diversión motiva a la gente, pero ¿hacia qué se

quiere motivar? Para los diseñadores de la gamificación, se trata de hacer videojuegos como medio para otros objetivos, es usar los recursos de la gamificación para crear experiencias involucrantes que motivan comportamientos deseados. Con gamificación, las tareas se pueden tratar de hacer mas involucrantes, más interesantes, más divertidas. Por ejemplo, J. McGonigal diseña el videojuego serio de empoderamiento personal: “Superbetter”, del que nos hacemos eco porque el empoderamiento es uno de los objetivos presentes en los programas de inclusión laboral por lo que el empoderamiento se considera una competencia para aumentar la empleabilidad de los jóvenes sin formación. El juego de J. McGonigal (2015) caso de “Superbetter” se desarrolló con el objetivo de destinarlo a personas que superan una enfermedad pero vale para cualquier persona que quiera cultivar poderes de recuperación y resiliencia en la vida cotidiana. El videojuego anuncia que jugando 10 minutos o más al día, los comportamientos que tenemos en los videojuegos, el deporte y los rompecabezas como son el optimismo, el valor, la creatividad o la determinación se entrenan y trasladan a la vida real. Lo denomina “la actitud gameful” que cambia la manera de responder al estrés, al desafío y al dolor. Como diseñadora, McGonigal (2015) declara haberse focalizado en las tres fortalezas psicológicas que desde su punto de vista los juegos ayudan a construir: Habilidad para controlar la atención: los pensamientos y sentimientos; Poder para convertir a los demás en aliados potenciales, y poder fortalecer las relaciones que ya se tienen; Capacidad natural para motivarse y sobrecargar cualidades heroicas (fuerza de voluntad, compasión y determinación).

- b) Decisiones, opciones. No todos los juegos son divertidos, pero sí son voluntarios. El que juega toma decisiones, elige, con consecuencias que afectan a su experiencia de juego. Hay que ofertar elecciones. el sentido de control que tienen los jugadores en los juegos (por las elecciones que toman) es poderoso. (es una emoción de dominio, de poder). El círculo mágico indica que el juego es lo que pasa dentro de ese círculo. Se trata de crear ese pequeño mundo que es significativo para algunos; los jugadores o estudiantes.
- c) Estructura. En cuanto a la estructura hay que tener en cuenta que los comportamientos deseados puedan ser modelados a través de un conjunto de algoritmos.
- d) Considerar los conflictos potenciales (conflictos con otras estructuras motivacionales existentes). Para evitar los conflictos potenciales hay que tener en cuenta cómo funciona la motivación, que se analiza a continuación.

3.2. La motivación de los jugadores

Los jugadores de videojuegos tratan de ganar y de vivir determinadas experiencias. ¿Qué les motiva a implicarse en el juego o en la tarea gamificada? La motivación suele ser distinta para cada persona, sobre todo la intrínseca, la interior a la persona que le atrae hacia una determinada tarea. Por eso hay que estar abierto a que una actividad guste a unos más que a otros. Y por otra parte está la motivación extrínseca, que la gamificación y los juegos tratan de dinamizar mediante las puntuaciones y el seguimiento del avance; las calificaciones en el sistema educativo.

Webach & Hunter (2012) proponen que en gamificación si una actividad motiva intrínsecamente es mejor evitar intervenir con premios de motivación extrínseca, porque podrían desmotivar. En general, los autores coinciden en que la auténtica motivación de un juego ha de diseñarse a través de su contenido en narrativa, su historia, el misterio o el puzle a resolver. Es decir, que hay que buscar lo que lleve al jugador o usuario a vivir la experiencia, que la propia acción sea el premio. (Kapp, Blair & Mesch, 2012, p. 164). Es como en la formación de un estudiante, la intrínseca son los contenidos mismos del curso y la extrínseca serían las calificaciones y el título.

Se desglosan tres reglas básicas que suelen cumplirse en una actividad para motivar intrínsecamente (Webach & Hunter, 2012): competencia (ser efectivo en las tareas que uno realiza),

relación (deseo de interactuar y estar involucrado) y autonomía (sentimiento de control sobre la propia vida). Respecto a la “relación”, autores como Smethurst (2015) lo denomina “interreaccionar” con el juego como innovación respecto al término interactuar, que ya era posible con medios de comunicación más tradicionales (televisión, radio, etc.).

Desde la perspectiva de jugadores como H. Cervera (Tedx 2012) lo que les satisface y aprenden de los videojuegos (véase relación en tabla 1) sí son clasificables como competencias, relaciones y control del proceso.

Tabla 1.

Lo que el jugador aprende en los videojuegos

1. Tener propósitos que conseguir	2. Pensar a largo plazo
3. Administrarse y optimizar recursos	4. Arriesgarse, atreverse a riesgos
5. Persistir ante retos realizables	6. Hacer todas las preguntas posibles
7. Ser uno mismo o vivir tu propia experiencias	8. Tomar sus propias decisiones y asumir las consecuencias que tienen
9. Explorar los alrededores	10. Colaborar con otros en juegos multijugador, aprender a jugar juntos.

Fuente: Elaborado en base a Humberto Cervera 2012

Como jugador experimentado Humberto Cervera (Tedx 2012) admite que el juego le ha preparado para la vida real y enseñado habilidades como atreverse, arriesgarse, persistir, pensar a largo plazo, explorar, tener propósitos y, sobre todo, colaborar con los demás. Son habilidades que especialmente necesarias para desenvolverse en el mercado de trabajo, como se ha visto en páginas anteriores. Igualmente, Huberto Cervera reconoce que el juego le ha cambiado y le ha dado la oportunidad de practicar a decidir cambios en el mundo del juego, su narrativa, sus resultados. Se refiere por tanto a la motivación intrínseca que sería la clave de que en los videojuegos y en la enseñanza se genere el ciclo de la implicación.

3.3. Las puntuaciones, los premios y las certificaciones.

La motivación extrínseca de los sistemas de gamificación se suele gestionar mediante distintas modalidades de puntuación, premios o tarjetas (batches) o certificados de grados alcanzados (leaderboards) con la intención de añadir motivación externa al desempeño de los usuarios o jugadores. Estos instrumentos sirvan para medir el ciclo de progresión en el videojuego.

Estos se deben diseñar de acuerdo como tercer paso después de la necesidad y objetivos del juego como forma de medir el desempeño, es decir, determinar lo que debe ser medido y luego darle un valor (Kapp, Blair & Mesch, 2012, p. 147).

Los puntos miden principalmente la dedicación y la progresión en las tareas. Son una retroalimentación explícita y frecuente. También los puntos pueden ponerse como canjeables por posesiones o acceso a recursos necesarios para un mejor desempeño.

Los premios (batches) puede aplicarse cuando se llega a determinada puntuación, a modo de gradientes que van siendo alcanzados dentro de un escalafón y que les otorgan un rango respecto a nivel alcanzado en una o varias competencias y una empatía con los que tienen rangos similares. Son marcadores de reputación.

Luego están los “Leaderboards” la calificación final que ya hace públicos los resultados del conjunto de los jugadores y que posibilita compararse y que es recomendable evitar que sea un tablón estático (Werbach & Hunter, 2012, p. 76) para evitar que sea desmotivante.

El avance que representa la gamificación como tecnología respecto a la tarea del docente en su evaluación y puntuación de actividades y tareas de estudiantes es el automatismo que logra la gamificación, al diseñar algoritmos que revisan y puntúan las tareas automáticamente una vez introducidos los criterios. Un profesor en cambio puede introducir tareas a sus estudiantes y criterios

para evaluarlas, pero carece del tiempo para evaluar manualmente con detalle y darle retroalimentación detallada a cada estudiante sobre el progreso de sus tareas.

3.4. Enfoques docentes sobre los videojuegos serios

A continuación, se revisan los puntos fuertes y formas de trasladar los desarrollos del videojuego al aprendizaje en las aulas, según una selección de líderes de opinión. Oscilan entre la radicalidad de enseñar sólo con videojuegos a propugnarlos como instrumento de apoyo capaz de potenciar habilidades y destrezas específicas.

Hay básicamente dos tipos de posiciones, una más radical que aboga por la tecnología sustituyendo al profesor y una segunda que defiende la formación del profesorado para incorporar los videojuegos serios como herramientas complementarias y participen los profesores en el diseño de los videojuegos serios.

Gonzalo Frasca (2012) argumenta que hay que salir de un modelo de escuela biblioteca para ir hacia un modelo de escuela laboratorio, en el sentido de lugar en el que poder ensayar, experimentar. Anuncia el paso de la Sociedad de la Información a la Sociedad de la Experiencia. Sitúa el reto de la educación en preparar niños y jóvenes para un futuro incierto y competir en un mundo global.

El autor pondera que el videojuego ofrece la oportunidad de equivocarse sin consecuencias dramáticas o sin el “miedo” al fracaso de los exámenes escolares o en la vida real. El aprendizaje requiere desafíos y el juego los puede poner a nuestra altura. Hacer es en definitiva equivocarse y el que se equivoca aprende. En los videojuegos, si se equivoca vuelve a empezar para seguir experimentando o pide ayuda a los compañeros de clase. Es el aprendizaje en construcción; lo que aprende le sirve para adaptarlo a otras situaciones (Frasca, 2012).

Para Frasca (2012) los medios tradicionales van a seguir estando, como las películas, pero ponen FIN al terminar, mientras que los videojuegos, además de “gameover” ponen “try again”, “playagain”, equivócate de nuevo, para saber más, para aprender más.

Otro autor originariamente radical es James P. Gee. Moderó sus escritos en 10 años y ahora incluso alerta sobre los riesgos de un empleo excesivo de los medios electrónicos limiten los horizontes de los estudiantes e impidan su capacitación para resolver retos globales profundos. S. Lee (2014) sintetiza del trabajo de J.Gee (2013) que lograr que las personas realicen acciones inteligentes requiere lo siguiente:

- Tener mentores iniciales de forma que podamos aprender de personas y sus experiencias en áreas específicas
- Experiencias personales previas;
- Objetivos claros;
- Que las acciones y los objetivos nos importen emocionalmente;
- Que la oportunidad de actuar traiga una respuesta significativa de nuestra comunidad (local/global)

Con este supuesto acerca de las acciones inteligentes, para Gee (2013) las herramientas digitales habrán de servir a la gente para resolver problemas, producir conocimiento y permitir que las personas cuenten y contribuyan. Acuña el término de “inteligencia sincronizada” significando que los videojuegos contengan procesos de aprendizaje colaborativo, mediante interacción entre jugadores y que estimulen su contribución creativa.

En un trabajo posterior, Gee (2016) propugnaba reestructurar el aprendizaje digital y que los videojuegos contribuyan a experiencias educativas significativas. En su contribución a una formación impartida en la UNESCO –MGIEP seleccionó 24 principios de diseño de un buen videojuego para el aprendizaje (véase síntesis agrupada en tabla 3).

El enfoque del videojuego serio como apoyo educativo lo argumentan autores como Pablo Bergamo (2013) el videojuego gusta porque transmite emociones, motiva a usarse; abre la puerta a hacer las cosas por el placer de hacerlas, no por la obligación de hacerlas. Entiende que todas las

personas están por aprender si se les evita el tedio de estudiar memorizando. El videojuego puede transformar la propia visión de la meta.

Para este autor, la tecnología de los videojuegos en las aulas es una herramienta; como leer una novela para la clase de literatura. El docente tiene que darle significado a la tarea realizada en videojuego. De manera que el objetivo estará en crear actividades educativas que utilicen estos instrumentos, en diseñar tareas cortas que puedan ser equivalentes a la lectura de varios libros (Bergamo, 2013).

4. Estudio de casos. Análisis de datos

Se ha realizado el estudio de dos videojuegos serios mediante los datos de la valoración que hacen los jugadores sobre la eficacia de las técnicas de gamificación empleadas en el diseño del videojuego educativo que han elegido jugar. El objetivo es observar el impacto que tiene en los usuarios distintas formas de gamificar experiencias.

Para ello, se solicitó en octubre 2017 de un grupo de 40 estudiantes de 19 a 21 años en un aula informática que eligieran jugar por parejas a uno de los 20 juegos accesibles en internet sobre temas medioambientales y respondiesen, al acabar, al cuestionario de evaluación de Gee que se presentan en la tabla 3 agrupados en los 7 grupos ítems que enuncia Tom Chatfield como las 7 maneras en que los videojuegos recompensan el cerebro.

Tabla 2.

Elementos clave para evaluar la gamificación de contenidos en un videojuego.

<p>1.Niveles de experiencia para medir el progreso: (1) Diseña experiencias para la resolución de problemas (8) Crear flujo empezando con reto manejable, poco estrés. (7) éxito temprano y margen para acomodarse antes de retos mayores. (19) bajar el coste del fracaso para incentivar el explorar e innovar</p>	<p>2.Objetivos múltiples a largo y corto plazo (2) gestionar la economía de la atención (4) mecánica de juego mas contenidos bien combinados (6) mecánica mas simple al principio y profundizando (10) ordenar bien los problemas, generar ideas</p>
<p>3.Premia el esfuerzo (3) motivación, implicación, persistencia, identidad. (5) Funcionamiento justo de la mecánica del juego.</p>	<p>4.Responde rápido con frecuencia y con claridad (11)se apoya en el aprender haciendo. (12)da datos para la resolución de problemas. (17)Da mucha retroalimentación para su progreso (21) asesora el crecimiento y trayectoria con datos (22) aprendizaje integrativo y evaluación (con datos)</p>
<p>5.Elemento de incertidumbre final (momentos épicos) (9)crea ciclo experto, practica-dominio-reto (13)las actividades conectan con logros y estrategias (23)se estimula la modificación y el hacer (jugador diseñador) (24)se anima el pensamiento sistémico</p>	<p>6.Ventanas de atención destacada. Aportes información (14)situar significado de palabras con acciones (15)dar lenguaje e información justo en el momento preciso (16)crea peceras y cajas de arena para reflexionar</p>
<p>7. Otras personas: juego colectivo o comparación y comentario con otros (18) Profesores dan feedback a los diseñadores del juego (20) se ofrecen opciones y personalización.</p>	

Fuente: elaborado agrupando las variables de Gee (2016) en la matriz de T.Chatfield (2010)

De los 21 juegos ofertados a los alumnos para jugar, sobre temas medioambientales, dos que atrajeron especialmente el interés de los jugadores fueron: “el granjero del tercer mundo” (evaluado por 17 jóvenes) y “Misión imposible salvar el planeta” (evaluado por 7 jóvenes). Cada juego se jugó en parejas.

La mayor parte de los jugadores valoraron que ambos juegos reunían los requisitos básicos de establecer etapas de complejidad, objetivos graduales, aportar información para la toma de decisiones y sobre el resultado de sus acciones, así como algunas posibilidades de personalización a través de las opciones.

Por otra parte, ambos juegos se consideró que mostraban buena calidad gráfica y ninguno de los dos ofrecía posibilidad de juego colectivo. Las grandes diferencias se pueden encontrar en los momentos “épicos” que ofrece cada juego.

Pero curiosamente, aunque el tema del “granjero del tercer mundo” atrajo a jugar a un mayor número de jóvenes, también causó una gran frustración especialmente por las siguientes razones. Se consideró que era “injusto” ya que el resultado del turno de juego estaba supeditado a acontecimientos que sobrevenían al azar (enfermedad y muerte de familiares, malas cosechas) o externos a él (infraestructuras) sin poder actuar al respecto. Se echaban de menos opciones como pedir ayuda, acudir a ong.

Por otro lado, el juego se consideró que tenía “truco” de manera que si el jugador se focalizaba en “la gestión económica” y en “diversificar las cosechas” alcanzaba un éxito rápido fulgurante con la modernización de su granja y aumento de sus cosechas. Estas consideraciones apuntan a una falta de conexión entre actividades y logros que rompen el interés por resolver los problemas que plantea el juego por la futilidad de las acciones haciendo desaparecer el atractivo de “la incertidumbre final”.

Se consideró por lo tanto que el juego lo que pretendía era hacerte vivir una experiencia emocionalmente dolorosa al jugador de la penuria del granjero del tercer mundo con recursos tan limitados que se puede encontrar viendo morir a sus seres queridos por la imposibilidad de pagar las vacunas o medicinas que necesitan. Especialmente un aspecto de la personalización del juego consiste en decidir tener familia y ponerles nombre a los hijos, lo cual se consideró especialmente cruel cuando el hijo enferma y eventualmente fallece.

En cuanto al juego “Misión Imposible - Salvemos el Planeta” fue valorado como un juego “justo” en la manera de puntuar, premiar e informar del éxito obtenido en los aciertos a las pruebas—mini juegos de distintos niveles, sobre problemas y soluciones medioambientales, en distintas partes del mundo y pudiendo el jugador elegir personaje y nombre.

Otra de las ventajas valoradas en el juego de “Misión Imposible – Salvemos al Planeta” fue que se lucha contra malvados que destruyen el planeta. Es decir que gustaba el hecho de que hubiese un enemigo, un personaje “malo”, “un villano” que quería acabar con el medio ambiente y que al final de cada etapa salía derrotado. En cambio, en el “granjero del tercer mundo” la maldad se presentaba despersonalizada y azarosa, desanimando al jugador a intentar esforzarse de nuevo en resolver el problema.

En conclusión, aun contando con los elementos que componen una gamificación, un videojuego serio puede estar mal realizado. El usuario o estudiante, en este caso, se muestran muy sensibles a la falta de diversión en el juego y su capacidad de controlar cambios y opciones.

5. Conclusiones

Están excluidos del mercado de trabajo en España, 6 de cada 10 de los jóvenes de 20 a 34 años con sólo estudios primarios y ni estudian ni trabajan. Han tenido oportunidad de acceder a una formación en la que ni se han comprometido ni implicado, aspectos necesarios para aprender, además de la interactividad con profesores, contenidos y compañeros. Este problema requiere atención desde la oferta educativa.

Por otro lado, el mercado de trabajo está cambiando. Los empleos requieren cada vez más personas formadas para el trabajo flexible e interconectadas. La tendencia es hacia un trabajador

responsable, que toma sus propias decisiones, autónomo que resuelve problemas sin supervisión constante y que maneja la tecnología. Son cualidades que se entrenan con los videojuegos.

De las necesidades que entiende Robinson (1999) que le son necesarias al trabajador del siglo XXI, se observa más adelante que son en parte habilidades entrenadas en los videojuegos, entre otras estarían: adaptabilidad innovadora, aprender a aprender, autonomía y responsabilidad; mantener el interés, etc.

Los informes sobre programas para la educación inclusiva de adultos enumeran como estrategias para aumentar su rendimiento: la oportunidad de experiencias laborales, el buen ánimo de tutores y profesores, seguimiento individual y formación en TIC.

Son cuatro aspectos en los que los videojuegos tienen posibilidad de contribuir ya que crear experiencias o simulaciones es precisamente su especialidad, los tutores y profesores necesitan instrumentos de apoyo, el videojuego permite un seguimiento de progreso individual y la formación en TIC debe ir más allá de usar el ordenador para redactar el currículo, considerando que la mayor parte de estos jóvenes llevan ya 10 años jugando videojuegos.

La gamificación es una innovación tecnológica que se está consolidando en la segunda década del siglo XXI y que anuncia una revolución paradigmática similar a la informatización de las actividades en los años 1980. Lo prueba el hecho de que la gamificación ha contribuido a crear videojuegos de entretenimiento que enganchan y apasionan a los jugadores para alcanzar objetivos y entrenar habilidades. Las herramientas para la motivación intrínseca y extrínseca están bien identificadas.

Los elementos que componen la gamificación de conocimientos son bastante conocidos y desarrollados y son trasladables a la formación de juegos serios o juegos educativos. Básicamente se trata de 6 a 7 elementos: aportar experiencias personalizables; graduar el objetivo; aportar la información cuando se necesita para aplicarla al progreso del aprendizaje; premiar, y evaluar con rapidez; crear expectativa y aportar momentos épicos; oportunidad de compartir la experiencia o el feedback.

Aunque la gamificación puede adaptarse a la creación de videojuegos serios (o educativos) para público diverso, dado su elevado coste de creación, son una prioridad socio-educativa crearlos adaptados a la mejora de habilidades y conocimientos de aquellos grupos de jóvenes con los que las pedagogías más tradicionales de libro de texto-resumen-examen han fracasado y se encuentran en riesgo de exclusión laboral, siendo jóvenes entre los que la cultura del juego digital sí está más instaurada.

A partir del estudio de dos casos de evaluación por jóvenes sobre dos juegos de aprendizaje medioambiental, se concluye que los usuarios rechazan experiencias frustrantes, de opciones limitadas y que les parezca injusto en la asignación de puntuaciones o soluciones a los problemas que surjan a lo largo de la experiencia.

Se hace necesaria la implicación del profesorado en trabajar junto con los diseñadores de videojuegos para producir nuevos videojuegos serios. El videojuego, lejos de sustituir al profesor, es una herramienta de su programación docente. Familiarizarse con las herramientas de la gamificación le permitirá al profesor contribuir a trasladar los contenidos en el diseño del videojuego. La tarea requiere un volumen de información, documentación, graduación de complejidad del conocimiento, diseño de ejercicios prácticos, indicadores de éxito y de evaluación continua, creación de puntos álgidos de éxito, etc.

Referencias bibliográficas

Ajuntament de Barcelona. (s.f.). *Surt, Fundació de Dones, Fundació Privada*. Obtenido de Ajuntament de Barcelona:
http://www.bcn.cat/barcelonainclusiva/es/fitxa_surt_fundacio_de_dones_fundacio_privada_53.html

- Asociación Centro Trama. (s.f.). *Programa Apoyo Inserción Socio Laboral Trabajando el Presente, Construyendo el Futuro*. Obtenido de http://www.empleo.gob.es/es/estrategia-empleo-juven/logos/planes/Plan_Actuacion_Centro_Trama_541.pdf
- BBC. (2006). *Climate Challenge Earth's future is in your hands*. Recuperado el 25 de Febrero de 2017, de British Broadcasting Corporation (BBC): http://www.bbc.co.uk/sn/hottopics/climatechange/climate_challenge/aboutgame.shtml
- Beck, J. C., & Wade, M. (2004). *Got Game: How the Gamer Generation is Reshaping Business Forever*. Boston: Harvard Business School Press.
- Bergamo, P. (2013). *¿Cómo aprender a aprender con los videojuegos?* Tedxtalks Argentina. Recuperado el 27 de Febrero de 2017, de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=EuMLQcYIK5Y>
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2002). *Index para la Inclusión: Desarrollo del Juego, el Aprendizaje y la Participación en Educación Infantil*. (Traducción de F. González-Gil, M. Gómez-Vela, & C. Jenaro, Trads.) Bristol: Editado y Producido para el Reino Unido por CSIE . Obtenido de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>
- Burke, B. (2014). *Gamify: How Gamification Motivates People to Do Extraordinary Things*. Brookline: Gartner, Inc.
- Caritas. (2005). *Caritas. Obtenido de Programa de cualificación y empoderamiento de la mujer en situación de vulnerabilidad laboral dirigido a Mujeres*. Recuperado de http://www.caritas.es/cuenca/qhacemos_programas_info.aspx?Id=366
- Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder*. Olivan: Alianza Editorial.
- Cervera, H. (Enero de 2012). *Diez Cosas que Aprendí de los Videojuegos*. [Vídeo de Youtube] Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Q4nFUFO_rXw
- Classcraft. (2016). *Classcraft*. (Classcraft Studios Inc.) Obtenido de Classcraft: <https://www.classcraft.com/es/>
- Davasi, P. (2016). *Working Paper: Empathy Perspective and Complicity: How Digital Games can Support Peace Education and Conflict Resolution*. New Delhi: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable (MGIEP).
- Desarrollo Español de Videojuegos. (2016). *Libro Blanco del Desarrollo Español de Videojuegos 2016*. Desarrollo Español de Videojuegos.
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E., & Dixon, D. (2011). *Gamification: Toward a Definition*. CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings. Vancouver.
- Djaout, D., Alvarez, J., Jessel, J.-P., & Rampnoux, O. (2011). Origins of Serious Games. En M. Ma, A. Oikonomou, & L. C. Jain (Edits.), *Serious Games and Edutainment Applications* (págs. 25-43). Springer-Verlag London Limited. doi:10.0.3.239/978-1-4471-2161-9_3
- Dudu, S., & Rojo, T. (2016). La Regularización del Empleo Cultural como Motor de Cambio Social. Tendencias UE y caso Andaluz. *Congreso Andaluz de Sociología*. Almería: Asociación Andaluza de Sociología.
- Empleo y Formación. (Mayo de 2008). *Empleo y Formación*. Obtenido de Motivación y Empoderamiento: http://empleoyformacion.jccm.es/fileadmin/user_upload/SEPECAM/Consejo_de_Formacion_Profesional/MOTIVACION_Y_EMPODERAMIENTO_Albacete_Mayo_2008.pdf
- Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015. (2015). *Educación para Todos 2000-2015 Logros y Desafíos Resumen*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Ediciones UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>
- EUROSTAT. (12 de July de 2016). *Database*. Obtenido de EUROSTAT: <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Frasca, G. (Junio de 2012). *Los Videojuegos Enseñan Mejor que la Escuela*. Tedxtalks Montevideo: <https://www.youtube.com/watch?v=TbTm1Lkm18o&t=11s>
- FUNCAS. (2016). *Social Survey Report*. Obtenido de <http://www.funcas.es/Indicadores/Indicadores.aspx?Id=1>

- Gallego, F. J., Molina, R., & Llorens, F. (2014). Gamificar Una Propuesta Docente Diseñando Experiencias Positivas de Aprendizaje. En *JENUI XX Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática*, (págs. 1-2). Oviedo.
- Gee, J. P. (s.f.). *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable (MGIEP). Obtenido de Design Principles for Video Games as Learning Engines: <http://mgiep.unesco.org/wp-content/uploads/2016/02/3-webinar-reading-reference.pdf>
- GlassLab Games. (02 de Noviembre de 2013). *SimCityEDU: Pollution Challenge!* Obtenido de GlassLab Games: <https://www.glasslabgames.org/games/SC>
- GlassLab Games. (2016). *SimCityEDU: Pollution Challenge!* Recuperado el 26 de Febrero de 2017, de GlassLab Games: https://s3-us-west-1.amazonaws.com/playfully-games/SC/brochures/SIMCITYbrochure_v3small.pdf
- Johnson, L. A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 K-12*. Austin, Texas: The New Media Consortium (Resumen en español, M° de Educación). Obtenido de http://blog.educalab.es/intef/wp-content/uploads/sites/4/2014/11/Resumen_Informe_Horizon_NMC_2014_K12_INTEF_octubre_2014.pdf
- Johnson, L. A. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium (Resumen en español, M° de Educación). Obtenido de http://blog.educalab.es/intef/wp-content/uploads/sites/4/2016/03/Resumen_Horizon_Universidad_2016_INTEF_mayo_2016.pdf
- Kapp, K. M. (2007). *Gadgets, Games, and Gizmos for Learning Tools and Techniques for Transferring Know-How from Boomers to Gamers*. San Francisco: Pfeiffer.
- Kapp, K. M., Blair, L., & Mesch, R. (2014). *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook Ideas into Practice*. San Francisco: Wiley.
- Lazzeretti, L., Capone, F., & Seçilmiş, E. (29 de Septiembre de 2015). In search of a Mediterranean Creativity. Cultural and creative industries in Italy, Spain and Turkey. *European Planning Journal*, 24(3), 568-588. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/09654313.2015.1082979>
- Lee, S. (19 de June de 2014). *Book Review – The Anti-Education Era: Creating Smarter Students Through Digital Learning by James Gee*. Recuperado el 27 de Febrero de 2017, de teachersherrie: <https://teachersherrie.wordpress.com/2014/06/19/book-review-the-anti-education-era-creating-smarter-students-through-digital-learning/>
- Markets and Markets. (2015). *Serious Game Market worth \$5,448.82 Million by 2020*. Recuperado el 25 de Febrero de 2017, de Markets and Markets: <http://www.marketsandmarkets.com/PressReleases/serious-game.asp>
- McGonigal, J. (2015). *SuperBetter: A Revolutionary Approach to Getting Stronger, Happier, Braver and More Resilient--Powered by the Science of Games*. New York: Penguin .
- Minecraft. (s.f.). *Minecraft*. (Mojang Synergies AB) Obtenido de Minecraft: <https://minecraft.net/es-es/>
- Olano, M. (27 de Julio de 2016). *Txertatu Merkatuan, una oportunidad de inclusión laboral para los jóvenes*. El Diario Vasco. Obtenido de <http://www.diariovasco.com/buruntzaldea/andoain/201607/27/txertatu-merkatuan-oportunidad-inclusion-20160727002426-v.html>
- Pactem Nord. (s.f.). *Proyectos de empleo dirigidos a personas desempleadas*. Recuperado el 27 de Febrero de 2017, de Pactem Nord: <http://www.consorci.info/proyectos-de-empleo-dirigidos-a-personas-desempleadas.html>
- Palmero, D. J., Núñez, M. M., & Muñoz, R. C. (2016). La Importancia de las Nuevas Tecnologías en el Proceso Educativo. Propuesta Didáctica TIC para ELE: mELEndien7dias. *Revista Fuentes*, 18(2), 209-223. doi:10.12795/revistafuentes.2016.18.2.07
- Reuelta, F., Valverde, J., & Esnaola, G. (2013). Edutainment en Modelos 1A 1. Una Repusta con Videojuegos en Redes Sociales. *Revista Fuentes*, 13, 139-154.

- Robinson, K. (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: National Advisory Committee on Creative and Cultural Education DFEE.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2009). *El Elemento Descubrir su Pasión Lo Cambia Todo*. México: Grijalbo.
- Sampedro Requena, B. E., & McMullin, J. (Junio de 2015). Videojuegos para la Inclusión Educativa. *Digital Education Review*, 27, 122-137. Obtenido de <http://revistes.ub.edu/index.php/der/issue/view/1109>
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Obtenido de eLearnSpace: http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf
- Siemens, G. (2010). *Conocido el Conocimiento*. (E. Quintana, D. Vidal, L. Torres, & V. A. Castrillejo, Trads.) Nodosele. Obtenido de <http://yoprofesor.org/2015/12/06/conociendo-el-conocimiento-george-siemens-descarga-gratuita/>
- Singh, M. (2015). *Global Perspectives on Recognising Non-Formal and Informal Learning Why Recognition Matters*. Hamburg, Germany: UNESCO. Institute for Lifelong Learning, Springer Open. doi:10.1007/978-3-319-15278-3
- Smethurst, T., & Craps, S. (2015). Playing with Traume: Interreactivity, Empathy and Complicity with the Walking Dead Video Game. *Game & Culture*, 10, 269-290.
- SuperBetter. (2017). *FAQ*. Obtenido de SuperBetter: <https://www.superbetter.com/faq#who-can-play>
- UNESCO. (2015). *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*. Paris: UNESCO.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design*. Canada: O'Reilly Media.

Para citar este artículo

Rojo, T., & Dudu, S. (2017). Los “juegos serios” como instrumento de empoderamiento y aprendizaje socio-laboral inclusivo. *Revista Fuentes*, 19(2), 95-109. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.2.07>

Desplazamientos y tensiones en las gramáticas formativas de futuros profesores: análisis de una experiencia didáctica en la Universidad

Shifts and tensions in teacher training: an analysis of a teaching experience at university level

Ana Griselda Díaz

Universidad Nacional de Catamarca UNCA - Argentina

José Alberto Yuni

Universidad Nacional de Catamarca UNCA – Argentina

Consejo Nacional de Investigación Científica y Técnica - Conicet

Recibido: 05/10/2017

Aceptado: 04/12/2017

RESUMEN La formación de los futuros profesores de la escuela secundaria debe afrontar como un nuevo desafío la formación en competencias digitales que favorezcan el desarrollo de pedagogías mediáticas. Pese a las actuales demandas de las políticas educativas argentinas, con una fuerte referencia a la inclusión digital como horizonte de transformación de las escuelas, las instituciones formadoras de profesores permanecen ancladas en una pedagogía de la formación docente de corte academicista y con un modelo de transmisión que toma como referencia las prácticas tradicionales de enseñanza. En el presente artículo se sistematiza una experiencia pedagógica didáctica desarrollada en el año 2016 en el marco de la Cátedra Teorías Contemporáneas de la Educación del Profesorado en Ciencias de la Educación. Esta carrera se dicta en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), Argentina. Los objetivos que orientan este trabajo son 1) Sistematizar una experiencia pedagógico-didáctica que incluye el uso de las TIC y demanda la puesta en juego de competencias mediáticas en una carrera de profesorado de cursado presencial; 2) Conocer si el uso de las TIC en las prácticas de la enseñanza del profesorado interpela la gramática tradicional y academicista que distingue los trayectos de formación docente. La estrategia metodológica es cualitativa, con un estudio de tipo descriptivo-interpretativo. Se reconstruyó la experiencia mediante descripciones y notas de campo realizadas por los formadores durante el desarrollo de la misma y un cuestionario on line a partir del cual se recuperaron las opiniones de los estudiantes participantes.

PALABRAS CLAVE: formación docente; pedagogía mediática; gramática escolar; TIC

ABSTRACT The training of future secondary school teachers must face, as a new challenge, the training in digital skills to favour the development of media pedagogies. Despite the current demands of Argentinian educational policies, with explicit references to digital inclusion as key to the transformation of schools, teacher training institutions remain anchored in a traditional academic pedagogy based on a model of transmission that takes traditional teaching as a point of reference. This article presents a teaching experience developed in the year 2016 in the context of the Chair of Contemporary Theories of Teacher Education. This course is taught at the Faculty of Humanities of the National University of Catamarca (UNCA), Argentina. The objectives of the present study are: 1) to systematise a pedagogical-teaching experience that includes the use of ICT and demands the bringing into play of media competences; 2) to know if the use of ICT for teaching challenges the traditional and academic approaches that characterise teacher training. The research methodology used is qualitative, presenting a descriptive-interpretative study. The experience was reconstructed through descriptions and field notes taken by the trainers during its implementation. An online questionnaire was also used, from which the opinions of the participating students were retrieved

.KEY WORDS: teacher training; media pedagogy; grammar school; ICT

Dirección de correspondencia:

Ana Griselda Díaz, Universidad Nacional de Catamarca UNCA - Argentina. E-mail: anagriseldadiaz@gmail.com.

José Alberto Yuni, Consejo Nacional de Investigación Científica y Técnica – Conicet / Universidad Nacional de Catamarca UNCA- Argentina. E-mail: joseyuni@gmail.com. ORCID: 0000-0002-9878-5664



1. Introducción

El acceso a las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los usos que se hacen de ellas y su papel en los procesos formativos de los futuros profesores interpelan los formatos tradicionales que caracterizan la formación docente en Argentina. Estos fenómenos nos desafían a replantear y recrear permanentemente las decisiones y acciones que definen las prácticas formativas. Si bien los jóvenes que transitan la formación docente despliegan prácticas digitales como parte de sus actividades cotidianas, ello no implica que puedan transferir esos saberes al repertorio de habilidades profesionales y, más aún, incorporar las tecnologías digitales a sus prácticas docentes con un sentido pedagógico.

Actualmente los escenarios en los que se despliegan las prácticas de enseñanza presentan alta disponibilidad tecnológica (Maggio, 2012). El uso de las tecnologías digitales no se circunscribe al ámbito social, político, laboral, económico, recreativo, entre otros, sino que también se introdujo en las aulas como parte de las tendencias sociales y culturales que distinguen al actual contexto informacional en que vivimos. Las tecnologías digitales son objetos que nos acompañan a diario y permanentemente. Habitamos “un mundo en donde la comunicación es cada vez más convergente y confluye en un mismo dispositivo tecnológico” (Gozálvez Pérez, García Ruiz y Aguaded Gómez, 2014 p. 19). Sin embargo, que tengamos a nuestra disposición un conjunto de herramientas tecnológicas no implica que se haga un uso competente de las mismas.

La universidad no puede mantenerse al margen de los procesos de interacción comunicativa, lo que impone la necesidad de que formadores y sujetos en formación desarrollen competencias mediáticas que posibiliten la apropiación de los medios de una manera responsable, eficaz y ética. Ferrés y Piscitelli (2012) señalan que “la competencia mediática contribuye al desarrollo de la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural” (p.76). Desde una perspectiva holística e interrelacionada, estos investigadores señalan que el desarrollo de competencias mediáticas requiere la consideración de una serie de dimensiones básicas: los lenguajes, la tecnología, los procesos de producción y difusión, los procesos de recepción e interacción, la ideología y los valores, y la dimensión estética.

La formación de nuevas competencias pone en tensión los tradicionales modos de enseñar en el contexto universitario y expone la necesidad de que los formadores renueven sus prácticas educativas teniendo como referencia, entre otros factores, los distintos conocimientos vinculados al contenido curricular, las particularidades y posibilidades de los estudiantes para apropiarse de tales contenidos y, cada vez con mayor relevancia, al uso de las tecnologías para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Investigadores como Litwin (1997, 2005), Coll (2004), Coll, Mauri y Onrubia, (2008), Koehler y Mishra (2006); Aparici (2010), Maggio (2012), Dussel (2011), Díaz Barriga (2013), Kap (2015), Lion (2006), Foglino (2015), nos ayudan a analizar y comprender los sentidos acerca del uso didáctico e integración de las nuevas tecnologías en los proyectos educativos y las prácticas de la enseñanza.

En este artículo pretendemos sistematizar una experiencia pedagógica didáctica desarrollada en el año 2016 en el marco de la Cátedra Teorías Contemporáneas de la Educación del Profesorado en Ciencias de la Educación. Esta carrera se dicta en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), Argentina. Los objetivos que orientan este trabajo son 1) Sistematizar una experiencia pedagógico-didáctica en la que se incluye el uso de las TIC y se demanda la puesta en juego de competencias mediáticas en una carrera de profesorado de cursado presencial; 2) Conocer si el uso de las TIC en las prácticas de la enseñanza del profesorado interpela la gramática tradicional y academicista que distingue los trayectos de formación docente.

El enfoque teórico que sustenta nuestra indagación es interdisciplinario y se apoya en los aportes de las perspectivas críticas de los Estudios Sociales y Culturales, la Pedagogía Mediática, la Didáctica y el Currículum. La estrategia metodológica es cualitativa, con un estudio de tipo descriptivo-interpretativo. Se reconstruyó la experiencia mediante descripciones y notas de campo realizadas por los formadores durante el desarrollo de la misma y un cuestionario on line a partir del cual se recuperaron las opiniones de los estudiantes participantes.

Partimos de la consideración de que el uso de las tecnologías en los procesos de formación docente es relevante cuando reviste un sentido didáctico y pedagógico, es decir cuando se orienta al desarrollo de competencias mediáticas vinculadas al oficio de la enseñanza. La relevancia del uso pedagógico de las TIC en los procesos formativos se revela cuando la utilización de las mismas posibilita la construcción de contextos de aprendizaje alternativos; cuando las actividades que se realizan involucran a docentes y estudiantes en una propuesta en la cual la tecnología hace visible y emula los modos en que cada campo disciplinar construye sus conocimientos; cuando se reconoce que los estudiantes tienen sus propios modos de conocer en función de los entornos digitales y reales de los que son parte; cuando asumimos el desafío de re-inventar permanentemente las propuestas de enseñanza que ofrecemos (Maggio, 2012; Kap, 2015).

2. El marco institucional y normativo de la formación docente en Argentina

Durante el siglo XX las políticas educativas de Argentina afianzaron la centralidad de la formación docente convirtiéndola en la variable moduladora de los éxitos y fracasos del sistema educativo en su conjunto. De ese modo, se instituyó una especie de axioma según el cual la transformación de los procesos educativos sólo sería posible mediante el cambio de los procesos de formación inicial y continua de los docentes (Yuni, 2009).

En Argentina las carreras de profesorado para la enseñanza secundaria tienen una duración de cuatro años. Pueden acceder a las mismas quienes hayan cumplimentado el nivel secundario y sus egresados son habilitados para ejercer la profesión docente en un nivel y disciplina particular conforme al trayecto realizado. Las carreras de profesorado se dictan en Institutos de Enseñanza Superior y Universidades. La Ley de Educación Superior N° 24.521 establece entre las atribuciones de las instituciones universitarias la de “formular y desarrollar planes de estudio (...) otorgando grados académicos y títulos habilitantes” (art. 29°). Las carreras de formación docente se incluyen en las profesiones reguladas por el Estado, por lo que se exige que sus diseños curriculares tengan en cuenta “los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica” (art. 43°) establecidos por las autoridades nacionales.

La finalidad central de las carreras de profesorado es la de “formar docentes capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales y a los requerimientos nacionales y regionales” (art. 28°). En este contexto la Facultad de Humanidades de la UNCA determinó que todas las carreras de profesorado se organicen en tres Campos Formativos:

- Campo de la Formación General: orientado a desarrollar una formación humanista en los futuros docentes. Promueve el dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos necesarios para el análisis y comprensión de la cultura, el contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y demás dimensiones que atraviesan el quehacer docente.
- Campo de la Formación Pedagógica: radica en el estudio de las disciplinas y teorías que preparan para la enseñanza, la reflexión didáctica y el uso de las tecnologías educativas, así como para comprender las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo.
- Campo de la Formación Disciplinar: centrado en el estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad (Historia, Geografía, Filosofía, Lengua Inglesa, Ciencias de la Educación, etc.), nivel del sistema educativo y/o modalidad para la que se forma.

A partir de la última reforma educativa que se inicia en el año 2006 con la sanción de Ley de Educación Nacional (LEN) se desarrollaron diferentes iniciativas orientadas a promover la inclusión de las TIC en los planes de estudio de carreras de profesorado. Al respecto Angeli, Paoloni y Solivellas

(2012) señalan que existe una normativa vigente a nivel nacional del Consejo Federal de Educación y el Instituto Nacional de Formación Docente -INFD- (Res. 24/07) que considera a las TIC en términos de Nuevas Tecnologías Educativas y Tecnologías de la Comunicación y la Información como contenido curricular dentro del campo de la Formación General y de la Formación Específica de todas las carreras de profesorado. En abril de 2011 el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN) conjuntamente con la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) elaboraron los Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores Universitarios de nuestro país en los que se prescribe como área de conocimiento para todas las carreras de profesorado la Tecnología Educativa y se explicitan contenidos mínimos.

La definición de espacios curriculares específicos y comunes a todos los profesorados, vinculada a la exigencia de que “el acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento (Art. 88 LEN)” así como el posicionamiento político de que los futuros docentes deben “Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación (Capítulo II, LEN)” dan cuenta de que el desarrollo de competencias mediáticas y la inclusión de las TIC en el nivel superior es también responsabilidad de los formadores de futuros docentes así como de los diversos actores que intervienen en las universidades e institutos de formación docente que proponen carreras de profesorado como oferta formativa.

3. El escenario de nuestra experiencia de formación

La cátedra Teorías Contemporánea de la Educación, escenario singular que da origen a nuestra experiencia, se inscribe en el campo de la formación disciplinar y corresponde al cuarto año del Profesorado en Ciencias de la Educación. Reviste el formato curricular de asignatura, su régimen de cursado es anual y de modalidad presencial. Los alumnos asisten cuatro horas semanales a clases y la carga horaria anual es de 120 hs cátedra. Para poder rendir el examen final y acreditar la asignatura los estudiantes deben tener aprobados otros espacios curriculares correlativos: Pedagogía (primer año) y Sociología de la Educación (segundo año).

Como profesionales que intervenimos en la formación de futuros docentes asumimos que las TIC alteraron los modos de comunicarnos, conocer, acceder y construir el conocimiento. En este contexto, las prácticas de la enseñanza, en tanto prácticas sociales y culturales no pueden sostenerse desde las concepciones educativas clásicas y tradicionales por lo que asumimos el desafío de construir, ensayar y analizar prácticas de la enseñanza que renueven los escenarios de la formación docente.

4. Descripción de la Experiencia

La experiencia que describimos a continuación fue diseñada como una instancia de evaluación parcial correspondiente a la asignatura. Una de las finalidades que orienta las decisiones didácticas y pedagógicas de la propuesta de cátedra es Revalorizar el papel de las teorías educativas en la comprensión de la práctica y en el desarrollo de una praxis pedagógica situada y contextualizada. Desde esta referencia, en el programa de cátedra definimos para el eje N° 3, denominado Las teorías críticas de la educación, los siguientes contenidos: Pedagogías críticas latinoamericanas: nudos conceptuales constitutivos. La actualidad del pensamiento Freireano.

Desde el inicio del cursado se propuso a los estudiantes diferentes actividades y evaluaciones que incluyeron el uso de las TIC. Entre las más importantes cabe señalar la construcción de presentaciones cuya animación incluía videos elaborados por los compañeros usando sus teléfonos móviles; uso de grupo de Facebook y del campus virtual mediante plataforma moodle (para compartir material bibliográfico, actividades, participación en foro y wiki). La cantidad de estudiantes que participaron en la propuesta formativa de la asignatura en el año 2016 fueron 13, con un rango de edades comprendido entre los 22 y 34 años.

Como indican Coll, Mauri y Onrubia (2008) el análisis de experiencias pedagógico-didácticas relacionadas al uso de TIC requiere la consideración del contexto de uso donde se desarrollan las prácticas de la enseñanza. En tal sentido, las condiciones materiales y técnicas de nuestra Facultad dificultan el uso de herramientas tecnológicas vinculadas a la generación de entornos de aprendizaje colaborativo. Habitamos un escenario incipiente (Maggio, 2012) en el sentido de que solamente podemos efectuar usos sencillos de la tecnología. Disponemos de recursos tecnológicos limitados, nuestras aulas y/o patios no cuentan con red inalámbrica con acceso a Internet; la sala de informática es de uso común para todos los profesorado y tiene pocas máquinas con relación a la cantidad de estudiantes. Aunque la mayoría de los alumnos que formaron parte de esta experiencia poseen dispositivos móviles (celulares con acceso a Internet, netbooks, notebooks o tabletas), por cuestiones edilicias la conectividad es muy dificultosa. Sin embargo, este escenario no impide que nos animemos a ensayar alternativas didácticas que combinen nuestras intenciones formativas, los contenidos que pretendemos transmitir, las posibilidades e intereses de los estudiantes y los recursos tecnológicos disponibles que se exploran y explotan para ofrecer potentes prácticas de la enseñanza.

Semanas previas a la propuesta que presentaremos a continuación solicitamos a los estudiantes que busquen y elijan una obra de Paulo Freire que no conocieran. Mediante el grupo de Whatsapp (que ellos decidieron crear desde el inicio del cursado) debían informar su decisión antes del 28 de octubre, con la finalidad de ampliar la variedad de obras que se abordarían. El viernes 28 de octubre de 2016 pusimos a consideración la siguiente propuesta:

Segundo parcial Teorías Contemporáneas de la Educación

El propósito de esta actividad de evaluación es que juntos amplíemos nuestros conocimientos acerca de la obra de Freire y para ello pretendemos que pongan en juego todas sus habilidades.

A continuación les hacemos dos propuestas y cada uno deberá optar por una de ellas o bien hacer otra propuesta que nos permita construir una dinámica alternativa para conocer la obra de Paulo Freire a partir de los diferentes textos elegidos por cada uno de ustedes. Algunos detalles no están definidos porque los acordaremos juntos en el encuentro presencial.

Paso a contarles:

Primera propuesta: Concurso de Booktubers #TeinvitoaleerFreire

Esta idea no se nos ocurre a nosotros solos sino que la recuperamos de las actividades propuestas en el marco del 3º Festival de la Palabra y las Artes organizado por la Secretaría de Cultura de Catamarca. En esa oportunidad se convocó a los adolescentes catamarqueños –o residentes en Catamarca- de entre 12 y 16 años a participar del concurso de booktubers "Te cuento un libro".

Como Uds. saben, pero lo recuerdo, los booktubers son amantes de los libros que graban video-reseñas y las suben a YouTube para que sus pares las vean y comenten. En esas reseñas, los booktubers no solo hablan de libros y de sus autores, también de todos los actos que rodean al libro: desde el deseo y la espera, la compra, el regalo, la lectura, hasta el coleccionismo y el almacenamiento.

La intención de la Secretaría de Cultura era que esta propuesta sirva para incentivar la lectura entre los adolescentes, promoviendo la recomendación de lecturas entre pares. Nuestra intención es que a partir de sus recomendaciones otros estudiantes de profesorado conozcan y quieran ampliar sus conocimientos acerca de la obra de Paulo Freire.

¿Cómo participar? Bases y condiciones

- 1) Los participantes grabarán utilizando cualquier dispositivo (cámara, celular, tableta, etc.) un video con una duración máxima de 3 minutos en el que realicen una reseña del Libro de Freire elegido para trabajar
- 2) El mensaje debe funcionar como una suerte de recomendación que anime a sus pares a realizar esa lectura.
- 3) Al inicio del video el participante debe mencionar claramente su nombre y apellido y el

- nombre del libro que reseñará.
- 4) La reseña es libre pero a modo orientativo se sugieren algunas preguntas guía: ¿qué te pareció el libro? ¿le cambiarías algo? Y, muy importante: por qué un futuro docente debería leer el libro.
 - 5) Los videos deben ser subidos a la plataforma de YouTube con el siguiente título: #TeinvitoaleerFreire + el nombre del libro + el nombre del participante
 - 6) Tras publicarlo en YouTube, el participante debe compartir el enlace del video vía mail a: anagriseldadiaz@gmail.com
 - 7) Hasta el viernes 4 de noviembre de 2016 estará abierta la convocatoria para participar.
 - 8) Del 5 al 8 de noviembre, se abrirá la etapa de votación popular del mejor video-reseña a través de Facebook. Compartiremos todos los videos en el grupo de Facebook: Teorías contemporáneas 2016 para promover la votación.
 - 9) Los participantes o sus seguidores podrán movilizar campañas en las redes sociales buscando apoyo a sus video-reseñas.
 - 10) El booktuber que más "Me gusta" registre en el grupo de Facebook "Teorías contemporáneas de la educación 2016" hasta el día martes 8 de noviembre a la medianoche será el ganador del concurso. Es importante aclarar que solo se tendrán en cuenta los "Me Gusta" obtenidos en el grupo de Facebook de la cátedra
 - 11) El ganador del concurso será anunciado el día 11 de noviembre en las I jornadas de estudiantes de Ciencias de la Educación.
 - 12) El ganador recibirá como regalo un libro a elección que esté disponible es una librería local (sé que es poco, pero es lo que puedo garantizar)
 - 13) Si les gusta la propuesta, pero hay detalles que quieren modificar lo hacemos.

Segunda propuesta

Concurso de reseñas "Te invito a leer a Freire"

La finalidad de esta propuesta, al igual que la anterior, radica en conocer diferentes textos de la Obra de Paulo Freire con la ayuda de los compañeros.

La reseña se construirá de forma individual y deberá ser entregada y compartida con los compañeros el día viernes 4 de noviembre. Luego de la puesta en común y la revisión de los textos, se construirá un solo documento que se compartirá con los estudiantes del profesorado en Ciencias de la Educación de forma digital. Y formará parte de las producciones de cátedra de los estudiantes.

A continuación, te cuento qué es y cómo se hace una reseña¹:

1. Qué es una reseña o reseña bibliográfica ("review")

Consiste en un trabajo expositivo breve sobre el contenido de cualquier tipo de documento con dos pretensiones básicas: ser sintético y crítico.

Que sea sintético alude a la intensidad con la que se examina la obra que se reseña, la reseña debe poner de relieve lo fundamental de ese documento, la estructura básica e ideas fundamentales que la sostienen; cuáles son las claves de lectura que permiten comprender su contenido.

La reseña debe ser crítica, no se trata de juzgar el contenido del documento en función de nuestros propios gustos o criterios, sino de señalar, qué problemas pueden suscitarse a propósito de ciertas ideas suyas (o de la totalidad de la argumentación), qué lagunas o aspectos no resueltos merecerían mayor profundización, qué importancia, vigencia, actualidad tiene el tema que se trata, etc.

2. Estructura básica

1. Presentación de la obra

Los datos relativos a la obra (autor, título, editorial...) se recogen descriptivamente en los inicios de la

¹Por cuestiones de extensión, sintetizamos las orientaciones que se brindaron a los estudiantes. Para acceder al texto completo consultar: <http://jvalderrama.webs.com/recension.htm>

argumentación. De todos modos, es mejor que se ofrezcan esos datos en un primer párrafo de carácter narrativo, presentando brevemente el objeto de lo que a partir de ese momento comenzará a discutirse o exponerse.

2. Descripción del contenido

Debe ofrecer una exposición argumentada del contenido del libro según los objetivos y pretensiones de su autor, sean más o menos explícitos.

3. Resaltar ideas predominantes

Lo ideal es detenerse en aquellas que uno piensa que son más importantes para comprender el sentido de ese documento, las intenciones de su autor, su importancia, la novedad que aporta, etc. Las citas que se incorporen deben ser breves, extraídas por su singular importancia en el conjunto del texto.

4. Valoración personal o crítica

Se trata de dejar constancia del valor, interés o utilidad que tiene tanto ese volumen como algunos de los puntos concretos de su contenido. La valoración no puede ser genérica. Debe ofrecerse respecto a rasgos concretos del volumen, materiales o de contenido: en cuanto a su bibliografía, a su composición, a su presentación material, incluso a su estilo y calidad expositiva.

En la clase del viernes 28 de octubre entregamos la indicación escrita de la propuesta cada dos estudiantes. Aunque la actividad debía ser desarrollada individualmente ellos decidieron discutirla por grupos y centraron su discusión sólo en la posibilidad de elegir una u otra opción de evaluación y no en la construcción de una nueva propuesta, que era otra posibilidad. Luego de la lectura de las propuestas de evaluación todos eligieron la opción Concurso de Booktubers #TeinvitoaleerFreire. Entre los argumentos que esgrimieron para explicar por qué no eligieron la elaboración de las reseñas, el de mayor fuerza fue que dada la época del año consideraban que su elaboración les llevaría mayor cantidad de tiempo. Luego de la lectura y discusión grupal de las indicaciones de trabajo, los estudiantes propusieron las siguientes modificaciones a la propuesta original:

- En vez de compartir el video en YouTube lo compartirían en el grupo cerrado de Facebook de la cátedra.
- Para decidir quién sería el ganador/a del concurso emergieron varias propuestas alternativas. Primero propusieron que el ganador debía ser elegido por los docentes. Ante nuestra negativa -en tanto pensábamos que sería más enriquecedor una instancia de co-evaluación- plantearon, como segunda propuesta, que no se podía dar “me gusta” a todos los videos sino que cada uno debía realizar una valoración, mediante comentarios, al que consideraba el mejor video teniendo en cuenta la claridad conceptual (al momento de reseñar el texto) y los argumentos expuestos en la instancia de recomendación de la obra de Freire. De este modo el ganador del libro (premio que se otorgaría a quién produjera el mejor video) sería el que tuviera mayor cantidad de comentarios positivos. Sin embargo, tampoco hubo acuerdo ante la segunda propuesta y, como tercera opción, se acordó que se podía comentar no solo el que se consideraba el mejor video, sino realizar comentarios a todos los videos que se valorasen como una buena producción con relación a las intencionalidades pedagógicas y didácticas de la propuesta. Finalmente, para definir quién se llevaría el premio del libro se realizó un sorteo entre todos los participantes.

5. Resultados de la experiencia

Volver sobre nuestras prácticas para sistematizarlas nos permite analizar algunas tensiones que surgen cuando se pretenden utilizar herramientas tecnológicas y promover el desarrollo de

competencias mediáticas en los procesos de formación docente. La idea de tensiones, con la que presentamos este apartado, refiere a situaciones o problemas que emergen en las prácticas de enseñanza y que generan inquietudes, preocupaciones, dudas y/o incertidumbres que no tienen una única respuesta, solución o resolución posible, sino que desafían los saberes y prácticas pedagógicas y didácticas disponibles (Fogolino y otros, 2015).

A continuación, recuperando las opiniones de algunos de los estudiantes que participaron de la experiencia y nuestras propias lecturas como formadores, reflexionaremos en torno a dos grandes ejes:

- El uso pedagógico didáctico de las TIC como posibilidad para re crear las prácticas de la enseñanza movilizand o una variedad de conocimientos y saberes.
- Replantear el clásico paradigma de la comunicación como eje para la transmisión de los contenidos de la enseñanza: nuevos tiempos y espacios para la formación

5.1. Uso pedagógico didáctico de las tecnologías como posibilidad para recrear las prácticas del profesorado

La elaboración y posterior publicación del video en un sitio web -YouTube- imponía el desafío de que los estudiantes no solo debieran conocer el contenido de la enseñanza (la obra de Freire) sino también implicaba la elaboración de un recurso didáctico que les permitiera explicar a otro la idea de un autor, había que producir un recurso didáctico consistente en la construcción de un nuevo mensaje a través de un dispositivo y un formato alterativo de la gramática pedagógica tradicional.

El uso pedagógico didáctico de las TIC en las prácticas de la enseñanza es un tipo de conocimiento que debe ser enseñado y aprendido durante los procesos de formación docente. Mishra y Koehler (2006) proponen que el uso pedagógico de la tecnología requiere del desarrollo de una forma del conocimiento situado, específico y complejo al que denominaron Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK). Desde esta perspectiva la enseñanza mediada por tecnologías es una actividad altamente compleja, que precisa de la integración de varios tipos de conocimiento.

El TPCK se considera una forma emergente de conocimiento que va más allá de los tres conocimientos básicos (representados por el contenido Disciplinar, el Pedagógico y el Tecnológico). El desarrollo de un saber pedagógico tecnológico situado durante el proceso formativo es uno de los mayores desafíos que afrontamos en los actuales procesos de formación docente por las características que tiene este tipo de saber y porque nos obliga a los formadores a replantear y re-estructurar nuestros modos de enseñar. No puede quedar librado a la iniciativa propia de cada estudiante o la voluntad de algunos docentes, sino que es un saber que debe ser enseñado y aprendido durante la formación.

Las opiniones de los estudiantes respecto de qué significó y cómo valoran esta experiencia para su proceso de formación docente, revelan que la misma fue significativa en tanto que las actividades propuestas les permitieron re-construir los conocimientos de un modo más complejo; a la vez que tuvieron que usar y ampliar sus propios saberes y potenciar sus habilidades tecnológicas. Del siguiente modo lo expresaron algunos de ellos:

- Aportó nuevos conocimientos y perspectivas de cómo debemos actuar como docentes, (...) que siempre debemos tener en cuenta el contexto donde nos desarrollamos y actuamos (praxis), (...) me permitió comprender que la práctica educativa y docente es un hacer constante, donde se aprende, se sabe. Pero necesariamente se debe reconocer qué no se sabe.
- La posibilidad de metabolizar el conocimiento de otras maneras.
- Enriquecedora, pude profundizar un poco más en las obras de este autor, desde el momento de la elección de los libros, lo que me llevó por un recorrido bibliográfico que desconocía, (...) así como también la etapa final de la actividad, donde pude acceder a reseñas mucho más vividas por parte de mis compañeros (...).

- Creo que en la formación docente es necesario trabajar con este tipo de propuestas para hacer más interesante la lectura y participación de los alumnos.

Con relación a lo expresado en los párrafos anteriores consideramos oportuno recuperar los aportes de Terigi (2012 citado en Foglino 2015) quien ha señalado los límites del saber pedagógico disponible para atender a los múltiples desafíos que se plantean a las actuales prácticas de la enseñanza, así como la particular situación de los docentes en el campo de la producción de saberes. La autora sostiene que en la docencia “se transmite un saber que no se produce, al tiempo que, para poder llevar a buen puerto esa transmisión, se produce un saber específico: el saber sobre la transmisión” (citado en Foglino, 2015, p. 32).

En orden al desarrollo de competencias es necesario que el proceso formativo ofrezca posibilidades de pensar sobre cómo conocer, cómo enseñar a conocer, para qué, por qué y cómo transmitir los conocimientos. Esta experiencia didáctica puso en juego habilidades que usualmente no forman parte del repertorio de recursos profesionales que ofrece la formación docente (más propensa a reducir el uso de las TIC a instrumentos funcionales a la lógica de la didáctica tradicional).

5.2. El clásico paradigma de la comunicación como eje para la transmisión de los contenidos: nuevos tiempos y espacios para la formación

Las prácticas de la formación docente como acciones situadas, comprometidas e informadas, que se desarrollan mediante la intervención y participación de los otros, ameritan la reflexión en torno a uno de los sujetos claves que participan de este proceso: los estudiantes. El estudiante/joven/adulto universitario requiere un proceso formativo que fortalezca su autonomía, el trabajo colectivo, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, el manejo de diferentes fuentes de información, el desarrollo de habilidades para reconocer la diversidad de sujetos y contextos culturales, y el diseño e implementación de propuestas de intervención.

Los sitios en Internet tales como YouTube así como las redes sociales nos dan la posibilidad de compartir, crear, informar y comunicar. Las prácticas digitales son un elemento importante en la vida de jóvenes y adultos. El uso de los medios digitales y del entorno virtual en el contexto de la formación docente, implica llevar la información y la formación al lugar que los estudiantes generalmente asocian con el entretenimiento, y al que es posible que se acerquen con menores prejuicios (Aparici, 2010). No obstante, ese proceso implica una desestructuración de la lógica formativa y un desplazamiento de sus prácticas, resemantizadas e interpeladas

La inclusión de las redes sociales y el uso de sitios web en los procesos educativos amplían las posibilidades de participación y construcción colectiva del conocimiento. Sin embargo, los análisis que realizamos hasta el momento (Díaz, Sánchez Escalante y Ormachea, 2016) muestran que mediante el uso de las redes sociales, particularmente Facebook, se replican las prácticas de la enseñanza existentes, en tanto que se usan con un carácter meramente informativo/expositivo vinculado a la gestión de la enseñanza.

En este contexto, las prácticas digitales que habitualmente realizan los estudiantes no se traducen y re construyen como competencias mediáticas específicas de la profesión docente, tales como: habilidades y actitudes para realizar trabajos colaborativas, diseñar los procesos de anticipación de la enseñanza que incluyan el uso de las tecnologías (proyectos de cátedra, planificaciones o programas) construir recursos multimedia, explorar las posibilidades didácticas de las redes sociales y software educativos específicos, entre otras.

Respecto a las situaciones planteadas anteriormente consideramos oportuno recuperar los hallazgos de Vilchez López y Pérez Fernández (2013) quienes, mediante la aplicación de un cuestionario electrónico en el que los estudiantes debían marcar o no el posible uso de algunos recursos o bien mostrar su grado de acuerdo con determinadas afirmaciones, exploraron cómo incorporan las TIC estudiantes de magisterio tanto a su vida habitual como a su aprendizaje universitario. Este estudio señala que los estudiantes valoran sus propias e individuales capacidades

para aprender tales como: experimentar nuevas propuestas metodológicas y adaptarse a diferentes circunstancias, pero, la capacidad de trabajo en grupo es la menos valorada. La mayoría señaló que usan los servicios de internet, navegan por páginas web, utilizan el correo electrónico, participan en redes sociales, descargan productos audiovisuales. No obstante, es escasa la participación en comunidades virtuales tipo SecondLife. En relación a la utilidad de internet, nos parece relevante que el 93% de los estudiantes de la muestra considera que “internet es útil para buscar información y aprender y, más del 60%, considera que las TIC mejoran la motivación para aprender, pero sólo menos de la mitad (47%) las tendría en cuenta para “diseñar mis unidades didácticas” (Vílchez López, J.E. y Pérez Fernández, F. ,2013 p. 163). Situación que revela la ausencia de una integración curricular de las tecnologías digitales para el aprendizaje de habilidades propias de la actividad docente como lo son, entre otras, el diseño de programaciones didácticas y el trabajo colaborativo evidenciando una disonancia entre el uso personal de las TIC y su práctica pedagógica en formación.

Los sitios web y las redes sociales no fueron creados con finalidades propiamente educativas, pero el uso social de las mismas modificó los modos de comunicarnos, así como de construir y difundir el conocimiento. Ello puso en crisis el funcionamiento de las instituciones educativas, históricamente destinadas a la transmisión del conocimiento. Nos inquieta la fuerza de la gramática pedagógica tradicional y academicista que configuró históricamente a la formación docente en Argentina (Díaz, 2011; Díaz y Yuni, 2015) en tanto impuso ciertas disposiciones en los estudiantes tales como la concepción del aula como un espacio cerrado del que forman parte quienes pertenecen a ese curso o asignatura particular, obturando otras posibilidades de interacción. Aula gestionada por las decisiones del docente, en la que se toma apuntes y hay que estar en silencio para no distraerse de lo que dice y hace el profesor, de la que dejamos fuera o relegamos las posibilidades que brinda la tecnología para romper estas disposiciones como por ejemplo grabar la clase, sacar fotos, hacer búsquedas, indagar acerca de los debates actuales en torno al tema que se estudia, usar el campus virtual, entre otras.

En la indagación posterior al desarrollo de la experiencia didáctica, realizada a través de la aplicación de una encuesta on line a los estudiantes, nos interesó abordar la resistencia que ellos demostraron ante la consigna que proponía que el video producido por cada participante fuera subido a YouTube. Interpretamos esa resistencia como una manifestación de las tensiones entre la gramática formativa de corte tradicional y su interpelación frente a los intentos alterativos y alternativas que proponen las pedagogías mediáticas. Esa tensión expone ciertas contradicciones y paradojas entre la experiencia generacional que promueve la extimidad como modo dominante de sociabilidad juvenil en las redes sociales; y el contexto formativo que, en el otro extremo, busca el repliegue introspectivo e individualizado/individualista del sujeto en la apropiación de conocimiento y construcción de saberes profesionales. En esas contradicciones, paradojas y tensiones, se produce un desborde del contexto formativo interpelado por la experiencia generacional y por prácticas alterativas de la gramática pedagógica. En esa dinámica formativa los sujetos en formación exploran otras posibilidades de uso de las tecnologías digitales como medio de aprendizaje para aprender a ser y hacer/se profesor.

La experiencia que propusimos a nuestros estudiantes pretendió ofrecer una situación pedagógica en la que el conocimiento se construyera colaborativamente y que la mediación didáctica del conocimiento adquirido se plasmara en un medio/recurso no tradicional. En su rol de enseñantes en formación, los participantes no serían los espectadores de la producción de otros, sino los creadores de un producto que expone sus saberes, conocimientos y habilidades. Recuperamos las expresiones de algunos de los estudiantes respecto de cuáles fueron las razones o sensaciones que influyeron en su decisión de no compartir su producción en YouTube:

- Quizás vergüenza, era la primera vez que hacíamos una propuesta como ésta
- (...) por temor a que el video no estuviese bien realizado, y quedara en evidencia, en ridículo y pasara vergüenza. ¡El qué dirán! siempre nos anula. Sabiendo que del error se aprende, no queremos pasar por esa situación.

- En mi caso no me molestaba que lo suban a YouTube, pero supongo que tiene que ver con la ansiedad que provocaría poner algo nuestro en una red social a la vista de todos.
- (...) quizás si hubiese tenido más tiempo realizaba un vídeo más completo, utilizando otras herramientas audiovisuales. Pero no fue porque nos han dado poco tiempo para realizar la actividad. Me encontraba cursando varias materias a la vez y se complicada con las responsabilidades de la vida diaria y demás.

Las opiniones de los estudiantes remiten a sentimientos de temor, vergüenza e inseguridad para socializar sus videos en la red. Estos sentimientos no pueden ser atribuidos a los jóvenes, sino que revelan cómo el dispositivo formativo ha reproducido su lógica disciplinadora en la configuración de imaginarios sobre los procesos de transmisión de conocimientos. Si se considera que la experiencia se desplegó casi al finalizar la universidad, resulta revelador el hecho de que las competencias mediáticas de los estudiantes no han sido desarrolladas en el proceso formativo.

La situación que emerge en esta experiencia en la cual los estudiantes manifiestan su deseo de no compartir su video en YouTube, pero sí en el grupo cerrado de Facebook, nos permite reflexionar que no solo es difícil para los docentes alterar las prácticas habituales que se realizan en el aula presencial sino también para los estudiantes. Ante la posibilidad de expandir el aula, ellos deciden mantenerla cerrada aún en la virtualidad. Esto nos lleva a pensar en la fuerza de la gramática escolar, entendida como un conjunto de tradiciones y regularidades sedimentadas a lo largo del tiempo, que provocan modos de hacer y de pensar heredados y aprendidos a través de la experiencia organizada. Este conjunto de reglas ordena la producción del discurso pedagógico escolar y establece modos legítimos de combinar los elementos estructuradores de ese discurso para generar sentidos y significados en torno a la experiencia escolar (Tyack y Cuban, 2001).

6. Reflexiones finales

Los avances tecnológicos cambiaron la forma en que los individuos se comunican y relacionan con el mundo exterior. Situación que se evidencia en el preponderante uso de distintos sitios y redes virtuales como YouTube, Facebook o Twiter. Este contexto implica la necesidad individual y social de desarrollar competencias mediáticas que posibiliten leer e interpretar los nuevos textos de las culturas comunicacionales. En este marco, recuperando los aportes de Graviz (2010) la pedagogía mediática desde sus dos niveles: como ciencia y como práctica, nos aporta recursos para pensar otros horizontes deseables en la formación de los futuros profesores. Como ciencia aborda el campo de estudio sistemático sobre el significado de los medios de comunicación para el desarrollo de los individuos en relación a sus condiciones personales y sociales; y como práctica, incluye tanto la praxis como el conocimiento pedagógico, didáctico, técnico y analítico que permita elaborar, reflexionar y expresarse a través de los medios

La experiencia pedagógica expuesta en este artículo nos dio la posibilidad de reflexionar respecto del desafío que implica integrar a los procesos de formación docente un conjunto de prácticas educacionales sostenidas en herramientas tecnológicas que usamos habitualmente en nuestra vida cotidiana, como es el caso de YouTube. Cuando se decide dar un uso pedagógico a las prácticas digitales en orden a la promoción del desarrollo de competencias mediáticas, no se puede obviar la determinación de las posibilidades y obstáculos que se generan en el orden pedagógico-didáctico, disciplinar y tecnológico para su efectiva inclusión en el contexto de la formación docente.

La implementación de las TIC impone la necesidad de desarrollar capacidades de gestión, información, comunicación, intercambio con otros, de innovación y actualización permanente tanto para los estudiantes como para los formadores. El proceso queda inconcluso si solo se incorpora la máquina porque es fundamental hacer visible la racionalidad tecnológica que les es propia, como lo son la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad. “Se convierte en un reto desarrollar e implementar modelos y prácticas basadas en la interactividad, porque afecta a los

principios de construcción del conocimiento, al establecimiento de nuevas formas de aprender y de enseñar” (Fernández Alex, 2016 p. 33).

Las innovaciones comunicacionales en la sociedad conllevan cambios en el rol de las instituciones formadoras, así como la responsabilidad de incluir nuevos contenidos y modos de transmisión alternativos para hacer frente a esos cambios. Ello pone en jaque los procesos mediante los cuales comunicamos el conocimiento. Cristina Corea afirma: “En la sociedad informacional ya no hay lugares sino flujos, el sujeto ya no es una inscripción localizable sino un punto de conexión con la red” (citado en Sibila, 2016 p.206). En este nuevo contexto, la antigua idea de compartir códigos y respetar leyes universales que sostengan la posibilidad de transmitir conocimientos de arriba hacia abajo –característico del dispositivo pedagógico moderno– dejó de ser un mito para convertirse en un anacronismo (Sibila, 2016). Ante este hecho, podemos preguntarnos como formadores ¿Cuáles son los requerimientos que el sistema de formación de las futuras generaciones de profesores debe afrontar para desestructurar la gramática escolar tradicional, que en la actualidad aún permea las prácticas de la Educación Superior?, ¿De qué modo las pedagogías mediáticas como praxis instituyente de experiencias alterativas de la formación docente tradicional, pueden contribuir a renovar los lenguajes, los procesos y los medios a través de los cuales los futuros profesores se habilitan para enseñar a los jóvenes del futuro? Parafraseando a Sibila (2006), podemos preguntarnos sobre la capacidad de las instituciones formadoras para resistir a las mutaciones que conllevan las prácticas en entornos digitales y sus correlatos en la experiencia juvenil de apropiación del mundo y del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Angeli, S., Paoloni, P., & Solivellas, D. (2012). Pensando alternativas para el abordaje de la Tecnología Educativa en la formación de los profesorado de la UNRC. En *III Jornadas del NOA y I Jornadas Nacionales de Educación a Distancia y Tecnologías Educativas. “Caminos hacia la virtualización de la educación: prácticas, tendencias y desafíos”*. Catamarca, Argentina: Universidad Nacional de Catamarca. [CDROM]
- Aparici, R. (Coord.) (2010). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: Uned.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas medidas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Revista electrónica Sinéctica*, 25, 1-24.
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>
- Díaz, A. (2011). La construcción metodológica en las prácticas de formación docente en el nivel superior no universitario de Catamarca (tesis de doctorado). Programa de doctorado en ciencias humanas mención en educación. UNCa. Catamarca Argentina.
- Díaz A., Sanchez Escalante C., & Ormachea Pedraza A. (2016). Uso pedagógico de las TIC en la Formación Docente: las voces de los estudiantes. En S. Marcela Angelozzi et al. (Ed.), *Actas de las II Jornadas Nacionales y IV Jornadas de la UNC sobre Experiencias e Investigaciones en EaD y Tecnología Educativa*. Recuperado de <http://www.proed.unc.edu.ar/jornadas/2015/actas%20jornadas%202015.pdf>
- Díaz Barriga, A. (2013). Tic en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(IV), 3-21.
- Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. Documento básico del VII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de <http://www.oei.org.ar/7BASICO.pdf>
- Fernández Alex, M.D. (2016). Modelo educativo emergente en las buenas prácticas TIC. *Revista Fuentes*, 18(1), 33-47. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.1.02>
- Ferrés, J., & Pisticelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e

- indicadores [Media Competence. Articulated Proposals of Dimensions and Indicators]. *Comunicar*, 19(38), 75-82. doi: 10.3916/C38-2012-02-08.
- Fogolino, A. M. (Coord.) (2015). Desafíos y tensiones en la incorporación de TIC en las prácticas de enseñanza en la formación docente: La experiencia del dispositivo de desarrollo profesional, Secuencias didácticas con uso de TIC: diseño, implementación y análisis de prácticas, 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Gozálvez Pérez, V., García-Ruiz, R., & Aguaded-Gómez, J. (2014). La formación en competencias mediáticas: una cuestión de responsabilidad ética en educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 17-28.
- Graviz, A. (2010). Pedagogía mediática - aprendizaje e interculturalidad. *Revista de Educación*, 1, 97-110. Recuperado de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/8/52.
- Kap, M. (octubre 2015). Reinventar la didáctica. Tensiones entre la innovación y las buenas prácticas. En Luis Porta et al. (Eds.), *VIII jornadas nacionales y 1º congreso internacional sobre la formación del profesorado. Narración, investigación y reflexión sobre las prácticas*. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/index.htm>
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnología. Relaciones entre tecnología y conocimiento*. Buenos Aires: Stella – La Crujía.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Litwin, E. (Comp) (2005). *Tecnología educativa en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós
- Maggio M. (2 de noviembre de 2016). Programa la UBA para el siglo XXI. Las clases re-concebidas en ambientes de alta disposición tecnológica. [Entrada en blog]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=U3ELBJUIM4>
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Sibila, P. (2016). Entre redes y paredes: enseñar y aprender en la cultura digital. En M. T. Lugo (Coord.), *Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas* (pp. 201-224). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Tyack, D., & L. Cuban (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vílchez López, J. E., & Pérez Fernández, F. (2013). Percepción de futuros maestros sobre el potencial de las TIC en la educación: de las expectativas a la realidad. *Revista Fuentes*, 13, 155-172. Recuperado de <http://www.revistafuentes.es/>
- Yuni, J. (2009). *La Formación Docente. Complejidad y Ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor

Para citar este artículo

Díaz, A. G., & Yuni, J. A. (2017). Desplazamientos y tensiones en las gramáticas formativas de futuros profesores: análisis de una experiencia didáctica en la Universidad. *Revista Fuentes*, 19(2), 111-124. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.2.08>

Iniciativas de alfabetización cinematográfica: Una cartografía metodológica actual de las entidades dedicadas a la film literacy con públicos no profesionales en España

Initiatives in film literacy: a methodological mapping of institutions
that promote film literacy among non-professional audiences in
Spain.

Tamara Moya Jorge
Universidad Carlos III de Madrid
Grupo de Investigación Tecmerin

Recibido: 28/09/2017
Aceptado: 04/12/2017

RESUMEN Siguiendo la línea de investigación impulsada por el British Film Institute acerca del estado de la cuestión de la alfabetización cinematográfica (film literacy) en Europa, este artículo supone una primera aproximación a las metodologías utilizadas por las entidades que se dedican a dicha labor tanto en contextos formales como no formales en España. Dado que en nuestro país no existe un plan estatal y curricular en este sentido, pero sí decenas de iniciativas que se acercan de un modo u otro a la pedagogía del cine con públicos no especializados, este artículo trata de conocer los métodos específicos con los que se está trabajando la educación *en* y *con* el cine. Partiendo de los datos aportados por 65 iniciativas (N=65) —filmotecas, cineclubes, festivales, empresas, asociaciones, fundaciones, centros educativos, programas de carácter autonómico y museos— que operan en las diferentes provincias de la geografía española, los resultados aportan una visión holística de las metodologías predominantes de la film literacy en España. Entre los resultados, nos percatamos de que las metodologías enfocadas a la creación predominan sobre aquellas que enfatizan el análisis discursivo, pero también hallamos las herramientas específicas con las que se trabaja cada una de ellas. Esta cartografía nos permite, finalmente, apuntar algunas líneas de actuación para una estrategia de ámbito nacional.

PALABRAS CLAVE: alfabetización cinematográfica, alfabetización mediática, metodologías, educación formal, educación no formal.

ABSTRACT Following the line of research promoted by the British Film Institute on the state of film literacy in Europe, this article approaches the methodologies used by the institutions devoted to film literacy in both formal and non-formal contexts in Spain. Given that there is no state or curricular programme on film literacy in our country, but there are dozens of initiatives that approach cinema pedagogy with non-specialised audiences in one way or another, this article sheds light on the specific methods used in education *about* and *with* cinema. Based on the data provided by 65 initiatives (N=65) —film libraries, film clubs, festivals, companies, associations, foundations, education centres, regional programmes and museums— operating in the different provinces of Spain, the results provide a holistic view of the predominant methodologies used for the promotion of film literacy in Spain. The results show that the methodologies focused on creation predominate over those that emphasise discourse analysis. They also provide information on the specific tools used for training each. Finally, this mapping also allows us to point out some lines of action for a national strategy.

KEY WORDS film literacy, media literacy, methodologies, formal education, non-formal education

1. Introducción y estado de la cuestión

María Acaso (2009) defiende que “la capacidad para absorber e interpretar la información visual no es una capacidad innata en el ser humano, sino que es una habilidad que hay que aprender

Dirección de correspondencia:

Tamara Moya Jorge, Universidad Carlos III de Madrid, Departamento de Periodismo y Comunicación Audiovisual. E-mail: tmoya@hum.uc3m.es. ORCID: 0000-0002-4081-4039

a desarrollar y, por lo tanto, la educación artística tiene mucho, pero mucho que ver no tanto con la consolidación sino con la desconsolidación del mundo-imagen” (p. 35). Actualmente, ningún país europeo desarrolla un plan integral de educación cinematográfica en el ámbito de la educación preuniversitaria, y las proporciones de ciudadanos en edades tempranas que se benefician de algún tipo de programa de alfabetización cinematográfica varía enormemente de unos países a otros. Mientras que en Dinamarca, Irlanda y Suecia, dichas cifras oscilan entre el 75 y el 81% de los estudiantes en edad escolar, en otros como Países Bajos, Suiza, Austria, Lituania y España dicha proporción se reduce a menos del 5% de los niños y jóvenes (Comisión Europea, 2013, p. 15). Además de ello, mientras que en otros países existen planes integrales de alfabetización cinematográfica a nivel curricular, en España la presencia del cine en la educación obligatoria queda relegada, en el mejor de los casos, a algunas asignaturas optativas o a la utilización como herramienta transversal. De esta manera, y aunque existen ejemplos de proyectos impulsados desde ciertas comunidades autónomas — es el caso de Un día de cine en Aragón, Drac Màgic en Cataluña o Aula de cine en Andalucía—, e intentos de crear recursos educativos desde la Administración pública, la alfabetización cinematográfica de públicos no profesionales queda relegada en nuestro país a la labor de instituciones que operan de manera independiente en contextos formales y no formales de carácter diverso.

1.1. Detonantes

Esta investigación se enmarca dentro de la línea impulsada en 2011 por el British Film Institute y el London University Institute of Education, con el proyecto de investigación sobre el estado de la Film Literacy en Europa dirigido por Burn, Reid y Wall, *Screening Literacy*. Este estudio supone una primera aproximación al estado general de la educación cinematográfica en los países comunitarios tanto en el contexto educativo formal como no formal.

Siguiendo las líneas impulsadas por el BFI, dos son las aportaciones que tomamos como punto de partida de esta investigación: los trabajos finales de Máster de Judith Hinterberger, *Making Film Education Matter* (Universidad de Viena, 2013) y Marta Portalés Oliva, *La alfabetización cinematográfica en España* (Universidad Autónoma de Barcelona, 2014).

En el primero de los casos, Hinterberger realiza una aproximación al estado de la cuestión de la alfabetización cinematográfica en el marco de la educación formal en Alemania y Austria. Su objetivo es analizar los enfoques metodológicos que se están utilizando para trabajar el cine en las asignaturas dedicadas a lenguas extranjeras en ambos países y plantea un modelo específico para utilizar el cine como herramienta pedagógica en función de las competencias que pretendan desarrollarse. En el segundo, Portalés lleva a cabo una primera aproximación al estado de la film literacy nacional, realizando un listado de iniciativas que acercan la alfabetización cinematográfica a los estudiantes de Primaria y Secundaria y catalogándolas por perfiles. Nuestra investigación completaría esta línea no solo identificando las iniciativas que trabajan la pedagogía del cine más allá del mero visionado, sino también ahondando en el *cómo*, es decir, en las metodologías que están siendo utilizadas, apostando para ello por el contacto directo con las entidades cartografiadas.

1.2. De la cineliteracy a la film literacy

El desarrollo de la literatura impulsada desde la academia y las instituciones políticas coincide en general en englobar el concepto *film literacy* dentro del genérico *media literacy*. No obstante, además de esta controversia terminológica inicial, existen otros términos como los de *cineliteracy*, *moving image literacy*, *screening literacy* o *visual literacy*, que a menudo se utilizan indiscriminadamente para hablar de la intersección entre el cine y la educomunicación.

La floración de tantas denominaciones cuya frontera se diluye en gran medida en función de los avances tecnológicos y el sector desde el que se utilizan hace que tanto el concepto *film literacy* como el resto sean motivo de controversia en los encuentros del sector y que emerja el debate en torno a cómo debe interpretarse el término *literacy* en el siglo XXI.

Para entender la naturaleza de este mapa conceptual podemos tomar como referencia las actividades realizadas por el British Film Institute (BFI) desde la publicación del informe realizado

por el Film Education Working Group *Making Movies Matter* (1999), que de alguna manera han marcado la línea a seguir en el contexto europeo. *Making Movies Matter* fue el resultado de la estrategia impulsada por el organismo británico para solucionar los bajos niveles de los jóvenes en alfabetización cinematográfica que había sacado a la luz una investigación publicada un año antes, *Bigger Picture* (1998). En este documento se utilizó el término *cineliteracy* para definir “the greater awareness of the sheer variety of films on offer, and deeper appreciation of the richness of different types of cinematic experience, which would encourage more people to enjoy to the full this major element of culture” (Hinterberger, 2013, p. 21). Para el Film Education Working Group, por tanto, una persona considerada *cineliterate* es “someone with a knowledge of the history, contemporary range and social context of moving images, the ability to analyze and explain how moving images make meaning and achieve effects, and some skill in the production of moving images” (1999, p. 34). Para algunos teóricos, el concepto *moving image literacy* era mucho más adecuado puesto que “it encompasses video, television and new technologies as well as cinema” (1999, p. 32). Pero ninguno de ellos terminaba de convencer a los que defendían que el aprendizaje del cine no podía ser separado del resto de las artes visuales (*visual literacy*).

Por su parte, la Comisión Europea aboga por el término *film literacy* y lo define como “the level of understanding of a film, the ability to be conscious and curious in the choice of films; the competence to critically watch a film and to analyze its content, cinematography and technical aspects” (Portalés, 2014, p. 41).

En una revisión de esta definición realizada por Burn, Reid y Wall (2011) a raíz del proyecto de investigación sobre el estado de la Film Literacy en Europa impulsado en 2011 por el British Film Institute y el London University Institute of Education, los directores de la investigación añaden una línea más a dicha definición del concepto: “...and the ability to manipulate its language and technical resources in creative moving image production” (p. 8).

Como se puede apreciar, este último elemento incorpora a la definición la necesidad de conocer las técnicas y el lenguaje que permitan producir contenidos cinematográficos, en la línea de los últimos intentos de ampliar los límites de su objeto de estudio para dar cabida a los contenidos producidos en el marco de las nuevas plataformas digitales.

En este contexto, Reid (2012) señala que la *film literacy* no debe distinguir entre nociones como “película” o “imagen en movimiento”, puesto que abarca “all forms of moving image texts” (Hinterberger, 2013, p. 3).

En esta línea, la educación cinematográfica también es abordada como objeto de estudio desde la definición *visual literacy* (Acaso, 2009; Duncum, 2006; Mirzoeff, 2003; Walker y Chaplin, 2002; Hernández, 2000), que en algunos contextos también se denomina *estudios visuales* (Elkins, 2003; Brea, 2005), y que de alguna manera pretende democratizar su objeto de estudio incluyendo en él no solo las artes, sino “cualquier artefacto visual —de cualquier lugar del mundo— que sea complejo en sus dimensiones estética e ideológica” (Dikovitskaya, 2002, p. 1), incluyendo también los media y las manifestaciones culturales vinculadas a la cotidianidad.

Desde esta posición teórica, Hernández (2007) propone una concepción holística bajo la denominación Educación para la comprensión crítica y performativa de la cultura visual (ECCPCV), que tiene como objetivo la renovación de la narrativa dominante en la educación, “no sólo en la Escuela, sino también en los museos, proyectos culturales, actividades de ONG, etc.” (p. 26), utilizando como eje motriz todo lo que respecta a la visualidad en el siglo XXI.

En los últimos años, la perspectiva de la UNESCO ha abogado por la noción Alfabetización Mediática e Informativa (Media and Information Literacy, MIL), combinando dos áreas distintas (alfabetización mediática y alfabetización informativa, AMI), y dentro de la que conviven tanto la *media literacy* como la *film literacy*. Su objetivo sería, por tanto, “empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida para buscar, evaluar, utilizar y crear la información de una forma eficaz para alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas” (UNESCO, 2011, p. 15).

Esta parece ser la línea adoptada por el Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales (ICAA) con la creación de los premios de Alfabetización Audiovisual¹ en 2013, y cuyas líneas define de la siguiente manera:

“La alfabetización audiovisual persigue la formación de públicos en este campo, con especial énfasis en niños y adolescentes, a fin de lograr una adecuada recepción, interpretación y valoración de las obras cinematográficas y audiovisuales —y de los mensajes audiovisuales en su sentido más amplio—, contribuyendo al mismo tiempo a desarrollar el conocimiento y el pensamiento críticos y a favorecer el más amplio disfrute de aquellas. Para ello, se sirve del cine y el audiovisual, de sus obras y sus procesos creativos, como herramientas pedagógicas de aprendizaje”².

2. Material y métodos

2.1. Objeto de estudio

El objeto de estudio de esta investigación son las metodologías empleadas por las entidades de diversa naturaleza —pública, privada, comercial, cooperativa...—, que dedican su actividad o parte de la misma a la alfabetización cinematográfica con públicos no profesionales tanto en contextos formales como no formales³ de la geografía española. Se excluyen, por tanto, los programas de escuelas profesionales y centros de educación superior, así como aquellas entidades que trabajan con públicos especializados. Se han tenido en cuenta desde filmotecas hasta cineclubes, pasando por centros escolares, fundaciones, asociaciones, festivales, muestras y museos cuya experiencia en torno al material cinematográfico va más allá de la simple proyección, y tienen como objetivo la pedagogía del cine. No entran dentro de nuestro objeto de estudio, por tanto, salas de cine, productoras, distribuidoras o plataformas online cuya actividad se limita a la proyección comercial. Nuestro objeto de estudio es, en última instancia, las actividades —métodos, perfiles, herramientas, contenidos...— que tienen como objetivo la educación cinematográfica de la población sin formación específica en el sector.

2.2. Procedimiento

Esta investigación forma parte de un trabajo más amplio que ha utilizado un modelo metodológico mixto de carácter inductivo a partir de metodologías cuantitativas y cualitativas, cuyos métodos específicos han sido la entrevista personal, el cuestionario descriptivo online y el método observacional con cinco entidades representativas de las distintas metodologías identificadas en la fase anterior.

En una primera etapa se ha procedido a realizar una cartografía lo más amplia posible de las entidades que conforman nuestro objeto de estudio. Para ello se ha tomado como base el listado realizado en el año 2012 por el Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales (ICAA)⁴, así como el ampliado en el trabajo final de máster de Portales (2014). A partir de aquí, se rastrearon otros proyectos aparecidos en la literatura específica, portales de la industria y redes sociales. Una vez obtenido el listado inicial se estudió cada entidad a través de sus sitios web para extraer aquellas que se adecuaban a nuestro objeto de estudio, teniendo en cuenta dos criterios básicos: su naturaleza pedagógica y el perfil de sus públicos. Se localizaron así setenta y seis entidades de carácter muy distinto —once centros escolares, dos filmotecas, siete cineclubes, cuatro proyectos autonómicos, seis festivales o muestras y cuarenta y seis organizaciones, asociaciones o empresas privadas—.

¹ <https://goo.gl/MLfX35>

² <https://goo.gl/ijmVoA>

³ Utilizamos aquí la definición de Raposo (2009): “La educación no formal responde, entonces, al conjunto de procesos, medios e instituciones específicas, y diseñadas en función de objetivos de formación e instrucción que no tienen directa vinculación al sistema educativo reglado y oficial” (p.81).

⁴ <https://goo.gl/4Y2N7A>

La segunda fase de la investigación ha consistido en el diseño y elaboración del cuestionario con el que pretendíamos estudiar de manera exhaustiva la naturaleza de las entidades seleccionadas. Las categorías y variables que se utilizan en las preguntas y respuestas del cuestionario, cuya naturaleza es descriptiva y mixta —abierto y cerrado, de opción única y múltiple—, se establecieron siguiendo la línea impulsada por el BFI en su investigación sobre el estado de la cuestión de la film literacy en Europa (Who, Where, How, Why). Así pues, se ha prestado especial atención al cómo, de acuerdo con nuestro objeto de estudio. Los grandes bloques temáticos contemplados en el cuestionario se pueden organizar de la siguiente manera:

Tabla 1.
Ejes temáticos en los que se organiza el cuestionario

ENTIDAD	Naturaleza	Financiación y comunicación	Perfil docente	Disciplina
CONTEXTOS	Alcance geográfico	Contexto formal/ no formal	Integración curricular	Tipo de espacios
PÚBLICOS	Edad	Perfil sociocultural	Volumen	Interacción entre comunidades
MÉTODOS	Enfoques teóricos	Contenidos	Tipos de actividades	Estrategias metodológicas
MATERIALES	Motivos de selección	Modalidades cinematográficas	Panteón de autores	Títulos específicos
ALCANCE	Objetivos pedagógicos	Fines	Evaluación	Repercusión

Una vez realizado el cuestionario online a través de la aplicación Formularios de Google⁵, se envió a todas las entidades catalogadas a través de un correo electrónico. El enlace al cuestionario se mantuvo abierto durante un periodo de tres meses, a lo largo de los que se enviaron recordatorios y se contactó por teléfono con las iniciativas. De esta forma, hemos catalogado sesenta y cinco entidades⁶ que desarrollan propuestas de alfabetización cinematográfica en diferentes contextos de la geografía española, y que constituyen el objeto de estudio de esta fase de la investigación.

⁵ <https://goo.gl/dwy5av>

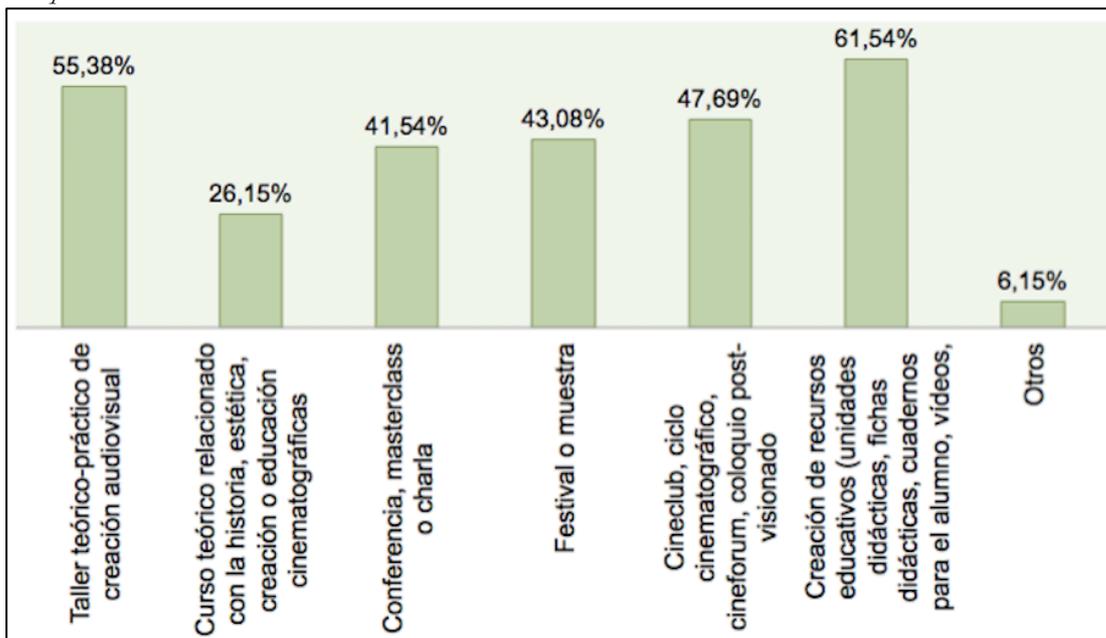
⁶ Listado completo de las entidades participantes en esta investigación: A Bao A Qu, Agencia Andaluza de Instituciones Culturales de la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, AluCine, Animac. Muestra Internacional de Cine de Animación, Asociación Cultural 24 Fotogramas, Asociación Cultural CineArte, Asociación Cultural Cineduca, Asociación Cultural Cine y Educación, Asociación Cultural La Claqueta, Asociación Cultural Medioambiental Los Jueves Milagro, Asociación Cultural Modiband - Mi primer festival, Asociación Cultural Villa Artisteo, Asociación de Consumidores de Medios Audiovisuales, Asociación Espacio Rojo, Asociación Tambor de Hojalata, Asociación Unión de Cineastas, Aturuxo Films proyecto educativo, Aulacorto, Baketik, Barcelona espai de cinema, Candella Films Ltd., Cine Club Casablanca, Cineclub de Compostela, Cineclub Pontevedra, Cine Club Vilafranca (El Penedès), Cinedfest, Cine en Aragonés, Cine para estudiantes, Círculo de Bellas Artes, Colectivo Brumaria, Colegio Público Ciutat Artista Faller, Creacine, Dirección General de Salud Pública, Drac Màgic, Divertia Gijón, S.A., Encuentro Audiovisual de Jóvenes de Cinema Jove, Escola d'activitats culturals a la naturalesa (EACN) Escolagavina, Escuela de Cine Infantil y Juvenil Cámara y Acción, Escuela de Cine UnoCine, Escuela de cine Un perro andaluz, Festival Internacional de Cinema en Català FIC-CAT, Filmoteca de Catalunya, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD), Fundación Lumière, Grupo Comunicar, IES Europa (Ponferrada), IES García Morato (Madrid), IES Llerena, IES Los Cristianos, International Youth Film Festival, Plasencia Encorto, Irudi Biziak, Kinecole, La Espiral,

3. Análisis y resultados

Debido a los límites de este artículo, nos centraremos en los principales hallazgos obtenidos en aquellas cuestiones que tratan de identificar las metodologías utilizadas por las sesenta y cinco entidades participantes en el cuestionario online⁷.

Tabla 2.

Clasificación de las entidades en función de los tipos de metodologías que desarrollan, con resultados de respuesta múltiple.



De acuerdo al estudio y catalogación previos realizados con las entidades que conforman la muestra de nuestro objeto de estudio, identificamos las principales prácticas desarrolladas y que determinan el perfil metodológico de las iniciativas encuestadas en seis grandes grupos. En primer lugar, el 61.5% desarrolla recursos educativos, desde unidades, fichas didácticas y cuadernos del alumno para explotar los contenidos visuales, hasta vídeos o tutoriales para abordar determinadas explicaciones relacionadas con los contenidos antes analizados.

En segundo lugar, el 55.8% desarrolla talleres de creación audiovisual, de acuerdo con la línea potenciada durante los últimos años tanto desde las instituciones internacionales como desde los principales teóricos: “Puede haber una pedagogía centrada en la creación, tanto cuando se miran las películas como cuando se realizan” (Bergala, 2007, p. 38).

Por oposición a este tipo de prácticas, cerca de la mitad de las entidades desarrolla actividades alrededor del visionado y la pedagogía de la mirada, ya sea a través de metodologías que abarcan desde las experiencias de cineclub, ciclos cinematográficos, cinefórum o coloquios post-visionado (47.7%), hasta las propias de los festivales y muestras cinematográficas (43%).

Memorias Celuloides, MICE Valencia. A.C. Jordi El Mussol, Minichaplin - Escuela nómada de Cine y TV, Mucho(+)que cine, Museu del Cinema, Orson the Kid, Plataforma Nuevos Realizadores, Proyecto Audiovisual Vía de la Plata, Taller de Cinema, Taller Telekids, Teleduca. Educació i Comunicació SCP, Un Día de Cine. Competencia Lingüística, alfabetización Audiovisual y crecimiento Personal.

⁷ Consultar las respuestas en bruto de los encuestados en: <http://goo.gl/6HYqbZ>

Paralelamente, la actividad de algunos de los encuestados se desarrolla alrededor de conferencias, masterclass o charlas puntuales (41.5%) y de cursos relacionados con la historia, estética, creación o educación cinematográficas de distinta naturaleza (26.2%).

Como demuestran los resultados, salvo algunas iniciativas que se mueven únicamente en una de estas metodologías, la mayoría complementa un modelo de actividad con otros. Es el caso de la Asociación Cultural Modiband, que organiza el festival *Mi primer festival* en Cataluña y Madrid pero que también desarrolla recursos educativos, talleres de creación, charlas y coloquios; o el de Cinedfest, que además de organizar un festival para escolares también ofrece talleres y materiales explicativos a los centros participantes. En las próximas cuestiones analizaremos de manera específica cada una de estas metodologías.

3.1. Principales métodos utilizados en los talleres de creación audiovisual

En primer lugar, existe un cierto consenso en el hecho de que los materiales creados por los alumnos se proyectan finalmente ante un público más amplio que los del taller (75.6%), ya sea a través de su posterior exhibición en festivales de cine o concursos (53.3%), o a través de eventos particulares realizados en salas de cine. Ambas estrategias son desarrolladas en proyectos como *Orson The Kid* y *Cinema en curs*, que habitualmente estrenan los cortometrajes realizados por sus alumnos en espacios abiertos a la comunidad como la Cineteca de Matadero (Madrid). Esta estrategia tiene como objetivo que los alumnos experimenten la que debería ser en última instancia la fase final del proceso de creación: la exhibición. Por esta razón, gran parte de las entidades que trabajan con esta metodología utilizan también la de coloquio post-visionado de los productos resultantes. Paralelamente, los resultados también se suben a la página web o se comparten a través de las redes sociales de la entidad en el 66.7% de los casos.

Parece ser una práctica compartida la creación de un guion técnico previo a la fase de rodaje (75.6%), lo que implica que los alumnos consensuan las decisiones técnicas con antelación y experimentan el proceso de traducir a imágenes y sonidos la historia recogida en el guion literario. Esta circunstancia supone que los alumnos deben adquirir conceptos lingüísticos relacionados con los aspectos formales de los textos cinematográficos que obligatoriamente amplía los términos que utilizan para describirlos (Wilson, 1966) y, por tanto, para identificarlos.

Del mismo modo, es habitual que sean los propios alumnos los que manejan las cámaras/dispositivos de grabación (75.6%); que roten por los distintos puestos de dirección, realización, producción, guion, interpretación... (71.1%), en lugar de asignarse un puesto específico; y que entren en contacto con directores, actores, productores, guionistas o técnicos profesionales en el desarrollo de los talleres (71.1%), ya sea porque éstos son impartidos por creadores de la industria o porque se cuenta con ellos en alguna fase específica de la actividad.

El 62.2% realiza más de una pieza audiovisual o cortometraje cada curso, no obstante, los alumnos editan y montan las piezas audiovisuales en menor porcentaje (53.3%), por lo que prácticamente en la mitad de los talleres esta fase de la postproducción es realizada por los monitores/docentes. Esta circunstancia podría estar relacionada con la disponibilidad de equipos técnicos o con las competencias técnicas de los alumnos en función de su edad. Por otra parte, en lo que respecta a la edición de sonido, este porcentaje disminuye aún más, hasta el 37.8% de las entidades en las que el doblaje de sonido, la creación de efectos sonoros o la composición musical es realizada por los propios alumnos.

En cuanto a los dispositivos de registro utilizados, el 48.9% emplea un equipo profesional medio-alto para el rodaje, mientras que un 40% utiliza teléfonos móviles o tabletas como herramientas de grabación. Esta circunstancia remarca el hecho de que el principal objetivo de los talleres de creación no es tanto formar directores o técnicos profesionales, sino que los asistentes puedan utilizar los medios digitales que hoy en día tienen a su disposición para expresarse. Lo que queda claro es que en este tipo de talleres la película fotoquímica es un ente completamente olvidado, ya sea para rodar o simplemente para ilustrar conceptos, ya que únicamente dos entidades marcan esta práctica entre sus opciones.

El modo en que estos talleres incorporan la pedagogía de la mirada pasa por que para el 40% de las entidades el visionado de películas en salas de cine forma parte de su programa de creación, mientras que otro 40% realiza visionados de películas en formato doméstico. Prácticamente el mismo número (42.2%) destaca el hecho de que los fragmentos audiovisuales que utilizan se proyectan en versión original, en la línea de uno de los fines pedagógicos que más se recalcan en otra de las preguntas, como es la promoción de un cine europeo, en lenguas cooficiales y en versión original. Además, más de la mitad (55.6%) dedica sesiones específicas para analizar y autoevaluar los trabajos creativos realizados por los alumnos.

En cuanto a la aproximación a algunas de las disciplinas de la creación cinematográfica, en el 57.8% de los proyectos de creación, los participantes maquillan y peinan a sus compañeros, en el 53.3% trabajan con las localizaciones y los espacios fabricando sus propios decorados y en el 24.4% se realizan talleres de interpretación impartidos por actores. Esta circunstancia nos da una pista de que en esta metodología se están primando las funciones técnicas por encima de las interpretativas.

Otros métodos utilizados son los de los juegos en los que se utiliza como herramienta el audiovisual (37.8%), la fabricación de juguetes ópticos —taumatropos, zootropos, flipbooks...— (24.4%) y la organización de talleres en formato de campamento de verano (17.8%), en la línea de lo que Elichiry (2015) denomina “enfoco lúdico”.

En cuanto a la estética de las producciones, en un 44.4% de las iniciativas se promueve que los alumnos graben historias realizadas con la técnica de animación stop-motion, mientras que en el 37.8% éstos realizan cortometrajes al estilo del cine mudo, como una forma práctica de entrar en contacto con los orígenes.

Por último, encontramos información acerca del grado de sistematización y actualización de los talleres impulsados por las iniciativas consultadas y el 51.1% afirma que el programa de los talleres varía cada curso, mientras que tan solo el 20% reconoce que el personal que imparte los talleres varía cada año. Además, el 26.7% confirma que los talleres cuentan con la colaboración o apoyo de profesionales, empresas o entidades de renombre en el ámbito cinematográfico (revistas, productoras, distribuidoras, escuelas, filmotecas, festivales, asociaciones...).

3.2. Principales métodos utilizados por las entidades que desarrollan cursos teóricos relacionados con el cine

Frente a las 45 entidades que finalmente responden en esta pregunta acerca de las estrategias seguidas en sus talleres prácticos de creación, 20 entidades desarrollan cursos relacionados con la historia, estética, creación o educación cinematográficas.

La tendencia general de este tipo de cursos parece ser la de estar promovidos en colaboración o por profesionales, empresas o entidades de renombre en el ámbito cinematográfico —entre las que se incluyen revistas, productoras, distribuidoras, escuelas, filmotecas, festivales, asociaciones...—. Una práctica que en la metodología anterior era desarrollada por un 26.7% y aquí asciende al 50% de los encuestados. Nos encontramos así con instituciones de renombre que impulsan cursos relacionados con alguna materia o sector del cine que suelen ser impartidos por el mismo personal cada año —únicamente un 15% admite que varía con dicha periodicidad—, durante el curso escolar —solo el 15% imparte cursos de verano—, y que no se ven demasiado influenciados por el debate sobre cuestiones de la actualidad cinematográfica en las sesiones (25%). Entre ellos, un 35% entrega a los asistentes un diploma acreditativo al final del curso.

No obstante, la mayoría de estos cursos (60%) combina las explicaciones teóricas con la aplicación práctica y también en ellos los alumnos entran en contacto con directores, actores, productores, guionistas o técnicos profesionales de manera habitual (60%). El peso del visionado de materiales sigue siendo aquí importante, ya que el 45% de las entidades imparte talleres en los que se incluye el visionado de películas en salas de cine, mientras que otro 40% lo hace con el visionado de películas en formato doméstico. Se observa así un afán por conservar la práctica de la exhibición tradicional, aunque nuevamente la utilización de la película fotoquímica para ilustrar conceptos resulta una práctica anecdótica (10%).

3.3. Principales métodos utilizados por las entidades que realizan conferencias, masterclass o charlas

De las 29 entidades que afirman realizar conferencias, masterclass o charlas, diferenciándose de las anteriores metodologías por su carácter puntual y eminentemente teórico, se confirma que la práctica mayoritaria (72.4%) es aquella en la que los alumnos/usuarios entran en contacto con directores, actores, productores, guionistas o técnicos profesionales, y de nuevo un alto porcentaje (48.3%) realiza sesiones en colaboración o apoyo de profesionales, empresas o entidades de renombre en el ámbito cinematográfico —revistas, productoras, distribuidoras, escuelas, filmotecas, festivales, asociaciones...— y con un mismo espacio físico como centro de realización de las actividades (34.5%). Además, en un 41.4% se producen encuentros periódicos con profesionales del sector y dichos eventos suelen aprovechar la agenda de actualidad —estrenos de películas, publicación de libros, investigaciones...— en el marco del 34.5% de las entidades que los impulsan. No obstante, aunque están impartidos en su mayoría por creadores de la industria, tan solo el 17.2% de las iniciativas realiza jornadas específicas dirigidas a profesionales del sector, teniendo en cuenta que este dato está condicionado por la especificidad de nuestro objeto de estudio.

Una práctica también destacable es el hecho de que en estas charlas, conferencias o masterclass a menudo se cuenta con la presencia de representantes de la sociedad civil (37.9%), como por ejemplo escuelas, asociaciones de madres y padres u otras asociaciones de distinta naturaleza. En algunos casos, además, suelen tener presencia representantes políticos (17.2%), generalmente en lo que respecta a aquellos proyectos que cuentan con apoyos gubernamentales.

3.4. Principales métodos utilizados por las entidades que participan u organizan festivales o muestras

De las 29 entidades que se adscriben al modelo de festival o muestra, observamos que el 69% proyecta obras nacionales, mientras que el 72.4% también presenta obras internacionales. Es decir, que el peso de la producción estatal es prácticamente el mismo que el que se otorga a productos procedentes de otras cinematografías. Del mismo modo, observamos que el formato dominante con el que trabajan es el cortometraje (75.9%), mientras que una cuarta parte (24.1%) proyecta fundamentalmente largometrajes. Esta circunstancia sin duda está relacionada con la oferta del mercado global de cine dirigido a un público infantil o juvenil —que constituye el target principal de las iniciativas que forman parte de nuestro objeto de estudio—, mientras que el territorio del cortometraje permite una utilización mucho más generalizada, especialmente por lo que respecta a la gestión de los derechos de autor. De los festivales que no están destinados en última instancia a este tipo de públicos, se da además un 69% que dentro del marco del festival/muestra ofrece una sección concreta destinada al público infantil o juvenil. Esta circunstancia debería hacernos considerar el hecho de que la alfabetización cinematográfica en España se relaciona directamente con la asistencia de público infantil o juvenil a las salas, mientras que la de los públicos adultos queda relegada al ámbito de la formación profesional y las titulaciones específicas contempladas en la educación reglada, excluyendo de esta manera a la mayor parte de la población.

Por otro lado, parte de estos festivales o muestras exhiben los propios contenidos producidos desde los centros educativos, que suelen competir por el primer premio en una o varias categorías, como se deduce del 62.1% de respuestas que confirman el hecho de que la entidad entrega un galardón en el marco de su celebración. No obstante, tan solo el 24.1% admite que sus participantes reciben formación presencial previa por parte de la entidad sobre cómo realizar una pieza audiovisual, mientras que esta cifra desciende al 17.2% si atendemos a los que reciben materiales didácticos previos de las mismas características. Esta circunstancia explica que los contenidos presentados en este tipo de festivales de carácter amateur presenten carencias en cuanto a las competencias audiovisuales de los alumnos.

No obstante, y aunque este tipo de actividades suelen estar relacionadas de manera inherente con metodologías en las que la participación de los asistentes queda en un segundo plano, el 69% de las entidades contempla que los alumnos ofrezcan su opinión personal sobre las películas exhibidas, mientras que en un 51.7% el público vota las películas y en un 34.5% los asistentes realizan ejercicios posteriores sobre la experiencia del festival y las películas que han visto. Un dato que deberíamos tener en cuenta asimismo es el hecho de que tan solo el 13.8% de estas iniciativas desarrolla estudios

sobre asistencia de los niños a las salas de cine, datos de difícil acceso pero que serían muy interesantes para una investigación de otras dimensiones.

3.5. Principales métodos utilizados por las entidades que realizan sesiones de cineclub, ciclo cinematográfico, cinefórum o coloquio post-visionado

Las entidades —en concreto 30— que se basan en estrategias de cineclub, ciclos cinematográficos, cinefórum o coloquios post-visionado ponen en el centro de su actividad el visionado de materiales cinematográficos que suelen acompañar con estrategias de educación cinematográfica que pasan por contextualizaciones previas, acompañamiento de información complementaria o debates post-visionado. La participación activa de los asistentes es un fin perseguido por la mayor parte de estas iniciativas, que pretenden impulsar actitudes críticas y analíticas entre sus públicos. De esta manera, el 74.2% de las iniciativas de esta naturaleza destaca el hecho de que los asistentes ofrecen su opinión personal sobre las películas propuestas. Esta estrategia, que no suele tener lugar dentro de los circuitos comerciales, se complementa con la presentación por parte de expertos o profesionales de manera habitual (74.2%) y con otro tipo de materiales que abundan en el contexto histórico, estético, autoral, social... de la película (54.8%).

Por otra parte, resulta interesante observar el hecho de que en ocasiones este tipo de iniciativas operan al margen de las distribuidoras comerciales, ya que en más de la mitad de ellas (51.6%) se proyectan cortometrajes o largometrajes facilitados directamente por los creadores, sin mediación de distribuidor, en sesiones en las que a menudo los autores de los materiales audiovisuales están presentes en las proyecciones (48.4%). Además, en ocasiones se proyectan películas que no han sido estrenadas en el territorio al que pertenece la entidad (45.2%), por lo que de alguna manera estas fórmulas permiten acercar contenidos a públicos que de otra manera tal vez nunca entrarían en contacto con ellos.

Por otro lado, un 29% afirma tener acuerdos con distribuidoras para facilitar la exhibición de sus películas, por lo que se observan aquí otras posibilidades de distribución para la exhibición en salas tradicionales que sin embargo escapan a los límites temporales y geográficos impuestos por la distribución comercial. Lo mismo sucede con la exhibición en versión original, prioridad para el 67.7% de las iniciativas, en la línea de los objetivos de promoción y divulgación de las producciones en lenguas cooficiales y de otras cinematografías que se destacan en otras respuestas de la investigación.

Estas iniciativas adoptan además un carácter periódico a través de la organización de ciclos en función de la historia del cine, directores, géneros o temáticas concretas (38.7%), por lo que en estos casos existe una lógica de transmisión y aprendizaje significativo que requiere de conocimientos previos y acumulativos por parte del usuario.

3.6. Principales métodos utilizados por las entidades que desarrollan materiales didácticos

Aunque 39 de las 65 entidades participantes responde que crea recursos educativos, para el 69.2% esta actividad constituye un complemento de otras actividades relacionadas con la pedagogía del cine, mientras que el 30.8% considera la creación de materiales didácticos la actividad fundamental que desarrolla la entidad. No obstante, esto no implica que las entidades no interactúen personalmente con los destinatarios de sus recursos, ya que tan solo el 10.3% reconoce que la entidad no tiene contacto físico ni realiza actividades presenciales con los usuarios finales.

En cuanto al tipo de recurso más utilizado por estas iniciativas, los más habituales son las fichas didácticas de películas elaboradas para ser utilizadas por el profesorado (53.8%), con el objetivo de que estos puedan explotar desde distintas dimensiones estéticas, contextuales o temáticas ciertos títulos. En segundo lugar, el 43.6% dice desarrollar contenidos teóricos para la formación del profesorado, con los que se pretende mejorar las competencias cinematográficas de los propios docentes para poder continuar la labor de transmisión con sus grupos de alumnos. En tercer lugar, los recursos más fomentados son los cuadernos del alumno (38.5%), que permiten a los estudiantes sacar un mayor provecho a la película y realizar ejercicios y propuestas didácticas en torno a ella. Por otro lado, un 25.6% desarrolla además herramientas de evaluación de los conocimientos audiovisuales

de los alumnos. Una fórmula menos habitual (17.9%) es el desarrollo de tutoriales o vídeos explicativos para facilitar el aprendizaje de los alumnos a través de las propias herramientas visuales. Se trata, en general, de piezas que abordan cuestiones técnicas o cinéfilas producidas como complemento explicativo de alguno de los contenidos.

No obstante, tan solo el 23.1% destaca que la entidad tiene acuerdos con distribuidoras para facilitar la exhibición de sus películas y la creación de materiales didácticos en torno a ellas, por lo que hemos de suponer que aunque estas entidades facilitan recursos educativos que tienen como centro los textos filmicos, éstos no vienen acompañados de una estrategia de acceso —regular y, suponemos, legal en todos los casos— a dichos contenidos. Este es sin duda uno de los principales asuntos que debemos abordar para lograr un tejido autónomo y una lógica que repercuta en la creación de nuevos públicos en un programa de film literacy estatal.

4. Discusión y conclusiones

A raíz de los resultados de la investigación, llama la atención el hecho de que se está primando la creación por encima de la pedagogía de la mirada o el trabajo de análisis y visionado. Esta circunstancia parece estar motivada por dos aspectos concretos. En primer lugar, el hecho de proponer talleres de creación evita la proyección de materiales que no siempre se produce de manera legal. Por otro lado, de cara a obtener el beneplácito de las instituciones públicas o el atractivo de los públicos no profesionales, en ocasiones se justifica la necesidad de la alfabetización cinematográfica por la visión instrumental que justifica la formación en las tecnologías de la información, con las que los alumnos entran en contacto en las metodologías que priman la creación.

Desde aquí consideramos que una de las líneas que deberían afianzarse en el marco de la alfabetización cinematográfica nacional es la de la pedagogía de la mirada, el análisis crítico y la reflexión en torno a las producciones tanto nacionales como de otras cinematografías, así como el conocimiento y valor del patrimonio filmico.

Si, tal y como afirma la mayoría de las entidades encuestadas, el objetivo final de sus programas es que los asistentes desarrollen una actitud crítica ante los mensajes que reciben de los medios, resulta inevitable pensar estas imágenes desde distintas ópticas y narrativas, con el fin de poder crear dinámicas de resistencia y diálogo consciente. Para ello, inevitablemente, se debe aprender a leer las imágenes, ya sea en paralelo a la creación o previamente a esta fase, pero la segunda sin la primera es complicado que resulte efectiva.

Para ello se hace necesaria una excepción educativa real para el visionado de materiales. Una plataforma digital que asegure el consumo legal y generalizado, que incluya también permisos para las iniciativas que operan en contextos no formales, y que facilite tanto la difusión de nuevos realizadores nacionales como el acceso a un catálogo de World Cinemas. En este punto, recientes iniciativas como el programa de cooperación europea CinEd⁸, con apoyo del ICAA, suponen una apertura a esa tercera vía para las sesiones educativas sin finalidad comercial.

Por otro lado, debemos ser conscientes de las contradicciones derivadas de que el uso que hacen los alumnos de los medios a través de estas iniciativas no es el mismo que realizan en un entorno personal. Desde los contenidos a los que se les expone, como las equipaciones técnicas con las que cuentan en sus producciones, lo cierto es que no se está preparando para un consumo, análisis y producción sostenibles, extensibles a sus contextos cotidianos.

Del mismo modo que resulta fundamental la ampliación de los materiales utilizados como objeto de estudio, otra de las vetas pendientes para un plan de alfabetización cinematográfica estatal es el acceso generalizado y la ampliación de públicos a los que llegan cada año este tipo de iniciativas, teniendo en cuenta que sus programas deberán adaptarse necesariamente a los distintos contextos en los que operan, prestando atención a las particularidades de los entornos y los colectivos con los que se trabaja.

⁸ <http://www.cined.es/>

El desarrollo de la educación cinematográfica depende ampliamente de la dedicación y entrega de profesionales individuales y que a menudo trabajan aislados unos de otros. Por ello consideramos que la superación de ese voluntarismo también pasa por sistematización de los métodos y la ampliación de la red docente, a través de la creación de una plataforma digital que ponga en común todas las iniciativas catalogadas en esta investigación en la que no solamente se puedan subir y compartir los propios contenidos creados por otros, sino que también se puedan compartir metodologías, desarrollar proyectos y colaborar entre ellos. Esta circunstancia también resulta fundamental para poder conseguir objetivos comunes y adquirir más fuerza tanto en el sector educativo como en la Industria audiovisual.

Consideramos que esta estrategia pasa por la deslocalización de los contextos asociados al visionado, por ampliar el territorio de lo posible y la conquista de entornos comunitarios, la recuperación de espacios públicos, polivalentes, flexibles, itinerantes, que incluyan imaginarios que se encuentran fuera de estos circuitos. Un ejemplo reciente que resulta paradigmático en este sentido es el del proyecto Screenly⁹, una plataforma web que permite la organización de proyecciones en espacios polivalentes adscritos, siempre que exista demanda suficiente para el evento.

Por ello, y si estas líneas tienen como finalidad apuntar una estrategia plausible con la infraestructura de film literacy que ya poseemos a nivel nacional, consideramos que las metodologías aplicadas por este tipo de iniciativas pueden marcar el paso de la propia Escuela como Institución y convertirse en un buen engranaje de la maquinaria social. Si para Eisner (1995) existe un paralelismo entre la Escuela y la Sociedad, de tal forma que pone en tela de juicio hasta qué punto la primera es reflejo de la segunda y en qué medida dicha institución se mantiene como sustituta de la sociedad en la que participarán los niños, tal vez podamos empezar a tejer una red en la comunidad que sea capaz de transformar la educación y que, en un proceso inverso al que suele pensarse, sea la propia institución escolar la que se apropie de ella.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Aguaded, J. I., & Sánchez-Carrero, J. (2008). Niños y adolescentes tras el visor de la cámara: experiencias de alfabetización audiovisual. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 14, 293-308.
- Aguilar, M. (2010). *La sociología: construcción categorial, objeto y método*. Madrid: Tecnos.
- Álvarez, J. L. (1999). Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela. *Cultura y Educación*, 16, 63-80.
- Amar, V. (2003). *Comprender y disfrutar el cine. La pantalla como recurso educativo*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones.
- Brea, J. L. (ed.) (2005). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios*. Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. (2007). *Tecnología educativa: Utilización didáctica del medio vídeo*. Barcelona: PPU.
- Comisión Europea (2013). *Film literacy in Europe: Executive summary*. Recuperado de <https://goo.gl/dBASqA>
- Delgado, P. (2010). Educación, democracia y ciudadanía en el siglo XXI desde el proyecto político educativo de Paulo Freire. *Revista Fuentes*, 10, 140-153.
- Dikovitskaya, M. (2002). A look at visual studies. *Afterimage*, 29(5).
- Duncum, P. (2006). *Visual culture in the art class: case studies*, Reston: NAEA
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.

⁹ <https://screen.ly/>

- Elichiry, N. (Comp.) (2015). *Comunidades de aprendizaje y artes. Prácticas educativas y construcción de significados en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Noveduc.
- Elkins, J. (2003). *Visual Studies: a Skeptical Introduction*. Nueva York: Routledge.
- Fombona, J., & Pascual, M. A. (2013). Audiovisual Resources in Formal and Informal Learning: Spanish and Mexican Students' Attitudes. *International Education Studies*, 6(2), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n2p1>
- Fonseca, M. C., Sucupira, F., & Gonçalves, I. (2012). Concepciones sobre arte-educación en Brasil: Caminos entre la teoría y la práctica de la enseñanza regular a las ONGs. *Revista Fuentes*, 12, 29-40.
- Hinterberger, J. (2013). *Making Film Education Matter*. Trabajo final de Máster. Recuperado de <https://goo.gl/qvkM61>
- Hernández, F. (2000): *Educación y cultura visual*, Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2007): *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro
- Laiglesia, L., & Marta-Lazo, C. (2014). Los niños como creadores de vídeos: desarrollo de las habilidades sociales, cognitivas y emocionales. *Actas VI Congreso Internacional Latina de Comunicación Social en la Universidad de La Laguna*. Recuperado de <http://goo.gl/YpCPDV>
- Machuca, R. (2012). *La virtualidad educativa del cine y el programa La escuela al cine*. Tesis doctoral. Recuperado de <https://goo.gl/VVDLcy>
- Mirzoeff, N. (2003). *Cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Monterde, J. E. (1986). *Cine, historia y enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Morduchowicz, R. (1997). *La escuela y los medios*. Buenos Aires: Aique.
- Pérez-Tornero, J. M. (2009). El nuevo horizonte europeo de la alfabetización mediática. *Telos*, 79, 6-7.
- Pérez-Tornero, J. M., Paredes, O., & Fernández, N. (2010). La Media Literacy in Spagna. *Form@re. Open Journal per la Formazione in Rete*, 70, 21-27.
- Portalés, M. (2014). *La Alfabetización cinematográfica en España: diagnóstico y análisis de las principales iniciativas*. Trabajo final de Máster. Recuperado de <https://goo.gl/H5Arqg>
- Raposo, M. (coord.) (2009). *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula*. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas.
- Reia-Baptista, V.; Burn, A.; Reid, M., & Cannon, M. (2014): Screening Literacy: Reflecting on Models of Film Education in Europe. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, 354-365. <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2014-1015>
- Tobias, J. (2008). Culturally Relevant Media Studies: A Review of Approaches and Pedagogies. *Studies in Media & Information Literacy Education*, 8(4), 1-17.
- Urpí, C. (2000). *La virtualidad educativa del cine, a partir de la teoría filmica de Jean Mitry (1904-1988)*. Berriozar: Eunsa.
- UNESCO (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa: Currículo para Profesores*. Recuperado de <https://goo.gl/KhqAEJ>
- Walker, J., & Chaplin, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Wilson, B. (1966). An experimental study designed to alter fifth and sixth grade students' perception of paintings, *Studies In Art Education*, 8(1), 32-42.

Para citar este artículo

Moya Jorge, T. (2017). Iniciativas de alfabetización cinematográfica: Una cartografía metodológica actual de las entidades dedicadas a la film literacy con públicos no profesionales en España. *Revista Fuentes*, 19(2), 125-138. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.2.09>

Un modelo integrador para la alfabetización mediática y la competencia digital en Educación Primaria

An integrative model for media literacy and digital competence in Primary Education

Javier Ballesta Pagán
Jesús Martínez Buendía
Raúl Céspedes Ventura
Universidad de Murcia

Recibido: 11/11/2017

Aceptado: 07/12/2017

RESUMEN Tras un amplio estudio acerca de la formación sobre y con los medios en el marco regulatorio español vigente, se estima oportuno incorporar un modelo integrador, TPACK, para facilitar el desarrollo de actividades para la mejora de la alfabetización mediática con los medios en la Educación Primaria. Para llevar a cabo este trabajo, se optó por un método bajo un enfoque exploratorio y concluyente con metodología cuasi-experimental, realizándose cuestionarios pretest y posttest, tras la implementación de los campos de conocimiento que se incluyen en las matrices trabajadas y que dan lugar al desarrollo de actividades de competencia digital, en función del contexto o ecosistema educativo digital, de entre los reconocidos por la UNESCO. Los resultados sobre la valoración didáctica y pedagógica de los profesores, acerca de la confección de los materiales didácticos digitales resultantes, concluyó en la conveniencia y validez de dichas matrices tanto a nivel disciplinar, pedagógico, como en el aprovechamiento tecnológico.

PALABRAS CLAVE: Competencia digital, alfabetización mediática, TPACK, Educación Primaria.

ABSTRACT After an extensive study on media training in the current Spanish regulatory framework, it is considered appropriate to incorporate an integrative model, TPACK, to facilitate the development of activities for the improvement of media literacy in Primary Education. To carry out this research, a quasi-experimental methodology was chosen and an exploratory and conclusive approach adopted. Pre-test and post-test questionnaires were administered after the implementation of the fields of knowledge included in the matrices. These help develop activities to improve students' digital competence in the different digital education ecosystems recognized by UNESCO. The results regarding teachers' assessment of the digital teaching materials created point to the validity and suitability of the matrices used, both at the pedagogical and the technological level.

KEY WORDS: Digital Competence, Media Literacy, TPACK, Primary Education.

1. Introducción

Los medios de comunicación requieren una lectura activa, no podemos dejar que actúen por sí mismos por lo que los alumnos deben aprender cómo funcionan, en qué consiste su producción, cómo construyen los significados, cómo se organizan y cómo debe ser interpretado el producto final de los mismos (Masterman, 1985). La alfabetización en los medios debe constituirse en un derecho educativo básico que debe desarrollarse tanto en el ámbito de la escuela, como en entornos informales y extraescolares, ya que son especialmente significativos los resultados en competencia digital en edades tempranas, porque nos indican el despropósito de no abordar estos contenidos cuanto antes, por entender a nuestro juicio que la educación mediática si es tardía no proviene de un estado neutral

Dirección de correspondencia:

Javier Ballesta Pagán, Universidad de Murcia, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

E-mail: pagan@um.es. ORCID: 0000-0002-7830-5053

Jesús Martínez Buendía, Universidad de Murcia. E-mail: jesus.m.b@um.es. ORCID: 0000-0002-7656-0958

Raúl Céspedes Ventura, Universidad de Murcia. E-mail: 0000-0003-4681-482X. ORCID: 0000-0003-4681-482X



(Masterman, 1985; Buckingham, 2008) por la influencia de su carácter extrínseco, de este modo la educación mediática se presenta como una alternativa que deja atrás y supera esas concepciones, para definirse como el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios, mientras la alfabetización mediática, entendida como los conocimientos y habilidades adquiridas por los alumnos, es el resultado de la educación mediática, alfabetización que debe ser adquirida a través de la interacción con los medios (Buckingham, 2008).

Según Frau-Meigs, Flores & Vélez (2014), la educación en medios no está realmente estancada, sino que se desarrolla desde abajo (la formación, los recursos, otros actores de terreno que son bastante dinámicos) y diversas direcciones a seguir desde arriba (políticas públicas, financiación, evaluación débil). En España, a nivel legislativo-curricular, destacamos que en el contenido curricular que emana de la LOE, no se desarrolló la alfabetización con los medios (digital, informacional, en Internet y TIC) en las áreas de conocimiento de Educación Primaria; sin embargo, en el contenido curricular de la LOMCE si se desarrolla de forma heterogénea en las asignaturas. En nuestro caso, trabajaremos con los medios contemplados en los reales decretos de las leyes mencionadas, pero también sobre los medios-alfabetización mediática, no contemplada en el currículo de Educación Primaria.

Desde nuestro punto de vista sería más acertado desarrollar una alfabetización mediática con y sobre los medios o lo que es lo mismo, una competencia digital como asignatura o para cada asignatura y en el caso de que se plasme explícitamente, hacerlo desarrollando todos los alfabetismos que integra la competencia digital según Ala-Mutka (2011), ya que si no, más allá de facilitar el trabajo del docente, se puede obviar y no tener consenso sobre el abandono y la limitación creativa del docente en relación al uso de TIC. Como aconseja Cabero (2014), creemos necesario no solo una buena formación con los medios, sino sobre los medios, en el que dentro de ese con los medios no se tienda a la alfabetización TIC o instrumentalización de los medios, ya que también se ha de incluir la alfabetización digital, informacional y en Internet.

En nuestro estudio abordamos la competencia digital bajo una triple dimensión: disciplinar, pedagógica y tecnológica que, según Cózar, Zagalaz y Sáez (2015) plantea una apuesta muy válida para que el profesor pueda adaptarse a los requerimientos de la sociedad del siglo XXI no solo en una enseñanza mediática, sino también digital, multimodal, crítica y funcional (Gutiérrez y Tyner, 2012). Por ello desarrollaremos el concepto de competencia digital, el ecosistema educativo digital y sus tipologías, que quedamos en denominar a riesgo de alguna ambigüedad por lo tecnológico en modelos 1.0, 2.0 y 3.0, así como las dimensiones del modelo TPACK, y cómo se establecen diferencias entre ellas mediante las matrices que se han elaborado, para facilitar la creación de actividades TIC coherentes, para facilitar la competencia digital del alumnado de Educación Primaria.

En este sentido hemos tratado de diseñar, crear e incorporar materiales didácticos durante la intervención en el aula al implementar actividades, siguiendo el modelo TPACK, centradas en la mejora de la educación mediática, abordando la problemática curricular de forma adecuada en términos de contenido y actividad con la posibilidad de poder integrar cualquier tipo de herramienta digital pasada, presente y futura en pos de su aprovechamiento.

2. Fundamentación teórica

2.1. Alfabetización y competencia digital

“Cuando hablamos de alfabetización, en español, entendemos esta como un proceso similar al de educar, enseñar o instruir, más que como un resultado” (Buckingham, 2003, p. 4). Este autor matiza el término de educación mediática aportando que “es el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre los medios” en el que el resultado de dicho aprendizaje es la adquisición de la alfabetización mediática consiguiendo por tanto unos conocimientos y destrezas mediáticas.

Dado que la educación mediática pretende el estudio con los medios delimitaremos el concepto de medio. Los medios los podemos definir como los utensilios, instrumentos u operaciones intermedios por ello nos parece acertada la idea de señalar el reconocimiento de los medios como la

información, las TIC, Internet o todos los medios que vayan incorporándose sucesivamente. De ahí que vayan apareciendo diversos tipos de alfabetismos en paralelo al contexto cultural y tecnológico específico de cada periodo histórico, es decir la historia de la alfabetización está íntimamente ligada a la historia evolutiva de la comunicación humana, lo que ha provocado que en los dos últimos siglos la alfabetización se ha equiparado a saber leer y escribir textos manuscritos o impresos en papel y actualmente es concebida con la matización de alfabetización mediática dada la evolución de los medios. En este sentido hacemos alusión a los tipos de alfabetizaciones consensuados para reconocer las pretensiones que plantea la educación mediática, tras la revisión de Ala-Mutka (2011) quien ha sido capaz de desarrollar un proyecto que clarifica el entendimiento y tipos de alfabetizaciones, que conforman la competencia digital en Europa desarrollada por el resto de currículos educativos de países miembros (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, 2006) considerándose aquí la competencia digital, un concepto en evolución relacionada con el desarrollo de la tecnología, así como los objetivos políticos y las expectativas de la ciudadanía en una sociedad del conocimiento. Se compone de una variedad de habilidades y competencias y su alcance es amplio, abarcando los medios de comunicación, la tecnología, la informática, la alfabetización y las ciencias de la información, de forma que la persona adquiera un uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles que le facilite la resolución de problemas reales de forma eficiente, así como seleccionar y evaluar nuevas fuentes de información que van apareciendo para aprovechar su utilidad y potencialidad para acometer tareas u objetivos concretos. Para Ala-Mutka (2011) la competencia digital puede ser ampliamente definida como el uso seguro, crítico y creativo de las TIC, para lograr los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el ocio, la inclusión y/o la participación en la sociedad.

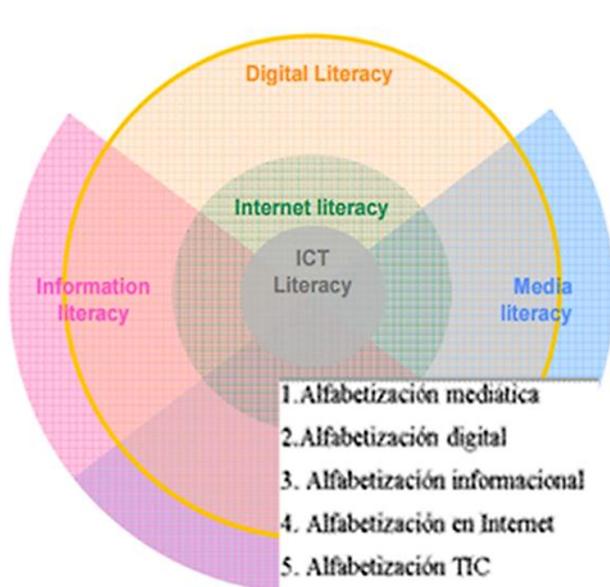


Figura 1. Mapa de alfabetización mediática. Fuente: Adaptado de Ala-Mutka (2011).

La autora expone la denominación de los conceptos más importantes en la competencia digital, donde destacamos el solapamiento de las diferentes áreas que la integran, lo cual puede dificultar un acuerdo generalizado acerca de las diferentes áreas de la competencia digital, de ahí la diversidad de concepciones sobre los diversos tipos de alfabetizaciones y por tanto resolviéndose los enigmas para tal amalgama de ramificaciones sobre el término educación mediática y alfabetización mediática, concepciones que comentamos tales como multialfabetizaciones (Robison, 2010), nuevas alfabetizaciones (Jenkins, Clinton, Purushatma, Robison y Weigel, 2009), alfabetización mediática e informacional (UNESCO, 2011; Alba y Breu, 2011), concepciones que implican diferentes

alfabetizaciones y por tanto exigen nuevas pedagogías y nuevos planteamientos en la formación docente .

Concluimos en este punto que el desarrollo de la educación mediática es la alfabetización mediática y por tanto han de desarrollarse los alfabetismos que integra como se indica en nuestro análisis de solapamientos de alfabetizaciones en la *figura 1*, alfabetizaciones que desarrollamos a continuación:

- Alfabetización mediática. Se acerca más a tener los conocimientos necesarios para interpretar, utilizar y crear medios para el beneficio propio y la participación de cada uno. Una actitud crítica es importante en dichos medios.
- Alfabetización digital. Incluye los principales aspectos para el uso de las herramientas digitales con responsabilidad y eficacia de las tareas y el desarrollo personal en las que se benefician los individuos de las redes.
- Alfabetización informacional. Se centra más en la búsqueda, organización y procesamiento de la información.
- Alfabetización en Internet. Se suma a los conocimientos relacionados con las habilidades instrumentales y las consideraciones sobre las destrezas y facilidades para funcionar con éxito en entornos mediáticos en Red.
- Alfabetización TIC. Se concentra principalmente en la técnica de conocimiento, en el uso de los ordenadores y las aplicaciones de software.

En resumen, hemos desarrollado específicamente las amplias consideraciones a tener en cuenta en el estudio de la educación mediática sobre los medios (alfabetización mediática) y con los medios (alfabetización digital, informacional, en Internet y TIC). Consideraciones incluidas en el Marco Común de Competencia Digital Docente, referencia para el diagnóstico y la mejora de las competencias digitales del profesorado del siglo XXI, en de su práctica educativa y desarrollo profesional continuo (INTEF, 2017).

Una vez hemos desarrollado los tipos de alfabetismos que integra la competencia digital, y sabiendo que nos centraremos en la alfabetización mediática sobre los medios, pero también con los medios como aconseja Buckingham (2005), en el siguiente apartado trataremos de reconocer los tres tipos de escenarios, contextos o ecosistema educativos digitales reconocidos por la (UNESCO, 2008) para adaptar nuestro modelo integrador TPACK, y realizar por tanto con orden y amplitud nuestros tres tipos de matrices para facilitar el desarrollo de materiales didácticos sobre los medios.

2.2. El ecosistema educativo digital

Se hace importante clarificar el concepto y los tipos de entornos o ecosistemas educativos digitales que hasta ahora se dan en los sistemas educativos en donde tomamos como referencia los estándares de competencia en TIC (UNESCO, 2008), ya que consideramos pueden ayudar a esclarecer de forma visual los tres tipos de escenarios digitales fundamentales del que parte o trata de formar cualquier tipo de institución educativa, es decir, para reconocer en qué situación digital nos encontramos y cuál será la propuesta que se dirigirá para desarrollar una educación mediática propia del siglo XXI, correspondiente al denominado ecosistema educativo digital “generación del conocimiento TIC”, del cual se parte y se pretende seguir formando en el presente estudio.

Los modelos de enseñanza-aprendizaje ayudarán a los estudiantes a obtener ideas, información, valores, habilidades, modos de pensar y medios para expresarse, también pretendemos enseñar a aprender. Es también considerado un ambiente de aprendizaje. Frente a la oposición y parcelación del modelo, Dewey (1997) reclama el principio de integración ya que no existe ningún modelo capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje, por ello no se deben limitar nuestros métodos a un modelo único, optando por el modelo social cooperativo dialógico aprendizaje colaborativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1994), además de reconocer que los modelos de educación formal deben transformarse para permitir nuevas formas de aprendizaje que son

necesarios para hacer frente a desafíos complejos que se dan en la sociedad del siglo XXI, por lo que se pone en evidencia que el hecho de estar rodeados de medios y tecnologías no significa que seamos competentes en su uso.

2.3. Ecosistema educativo digital 1.0: formación del profesorado en nociones básicas TIC.

Según el informe PISA (2012), medidor del éxito escolar en el mundo, ya entonces, un alumno medio español de 15 años tenía problemas para manejar y programar aparatos electrónicos complejos, solo el 7.8% logra estar entre los alumnos excelentes. Por ello los profesionales de la educación han de disponer de las destrezas y conocimientos tecnológicos necesarios, con el objetivo de desarrollar métodos eficaces de enseñanza y aprendizaje continuo a lo largo de la vida y facilitar el acceso a las TIC a toda la población educativa, sin excepción, sin discriminación, eliminando la marginación de las personas que no tienen acceso. Esto implica desarrollar una alfabetización digital para el desarrollo de las destrezas y conocimientos en tecnología no como algo abstracto (Ferreiro, 2011).

La UNESCO (2008) nos muestra los estándares en TIC (ECD-TIC) desarrollados para los docentes mediante el cruce de tres enfoques para la reforma educativa basada en: El desarrollo de la capacidad humana; alfabetismo en TIC y profundización del conocimiento; y generación de conocimiento. Teniendo en cuenta sus recomendaciones en los estándares de competencia digitales para docentes, quedan expuestas las nociones básicas, conocimientos básicos y capacidad de integrar las TIC, conformando un sistema educativo con las siguientes características:

- a) Centro educativo: Se pretende el desarrollo de un currículo prescriptivo, un rol docente activo en todo momento. El alumnado se dispone en pequeños grupos o individualmente. Todos realizan las mismas tareas de forma equitativa bajo poca involucración en el proceso. El tipo de prácticas del colegio es presencial, estándar.
- b) Modelos de enseñanza: Se opta por un modelo cognitivo-constructivista: pensamiento inductivo, indagación, investigación científica, formación de conceptos, desarrollo cognitivo, organización intelectual, memorización, nemotecnia y sinéctica, adentrándonos en lo que nos resulta extraño.
- c) Entorno de aprendizaje: El entorno de aprendizaje es presencial con las TIC, ya sea de forma complementaria o bien íntegramente con las TIC.
- d) Herramientas digitales: Se trata de conseguir el uso de Internet, software de comunicación y un presentador multimedia de gestión y comunicación. Se procura centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la tecnología en sí, sin embargo, según Marchisio y Ortega (2013) no hay que centrarse en el cambio tecnológico, sino en lo creativo que de “nuevos” y “viejos” recursos se haga para el logro de aprendizajes contextualizados, afectivos, inclusivos y significativos, como veremos en la explicación de los siguientes ecosistemas educativos digitales.

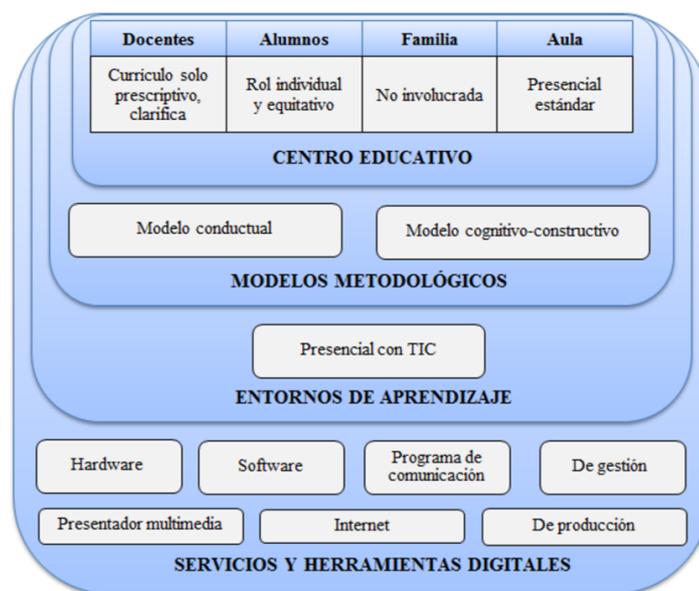


Figura 2. Ecosistema educativo digital "Nociones básicas TIC". Fuente: Adaptado de Proyecto ECD-TIC, UNESCO (2008, pp. 2-26).

2.4. Ecosistema educativo digital 2.0: formación del profesorado en profundización del conocimiento TIC.

Teniendo en cuenta el paradigma de la política educativa de la UNESCO (2008), estándares de competencia en TIC para docentes: profundización de conocimiento TIC. Currículo: competencias del siglo XXI, conocer los procesos cognitivos complejos, conformamos un sistema educativo con las siguientes características:

- a) Centro educativo: El profesor pretende ofrecer un rol guía en el cual el alumno posee un papel semiactivo en el proceso, cooperando, donde los padres son informados sobre las prácticas que tienen lugar en plataformas online. Dicha formación o práctica educativa se podrá desarrollar entre colegios. Aquí se muestra como las iniciativas individuales de profesores pueden fomentar la mejora colectiva en el uso de las TIC.
- b) Modelo de enseñanza: Modelos cognitivos-constructivos: pensamiento inductivo, indagación, investigación científica, formación de conceptos, desarrollo cognitivo, organización intelectual, memorización, nemotecnia y sinéctica. También por modelos sociales cooperativos-dialógicos: investigación de grupo, investigación social, investigación científica, laboratorio, jurisprudencial, juego de roles, simulación social, cooperación entre pares y colaborativo.
- c) Entorno de aprendizaje: La actuación con las TIC es a distancia o e-learning, bajo plataformas rígidas e institucionalizadas, por ello las modalidades podría incluir el b-learning combinando una modalidad presencial y a distancia, por lo que en ella existe una separación física alternada entre el docente y el estudiante.
- d) Herramientas digitales: Primando aquellas basadas en la resolución de problemas y proyectos de forma colaborativa y asíncrona.

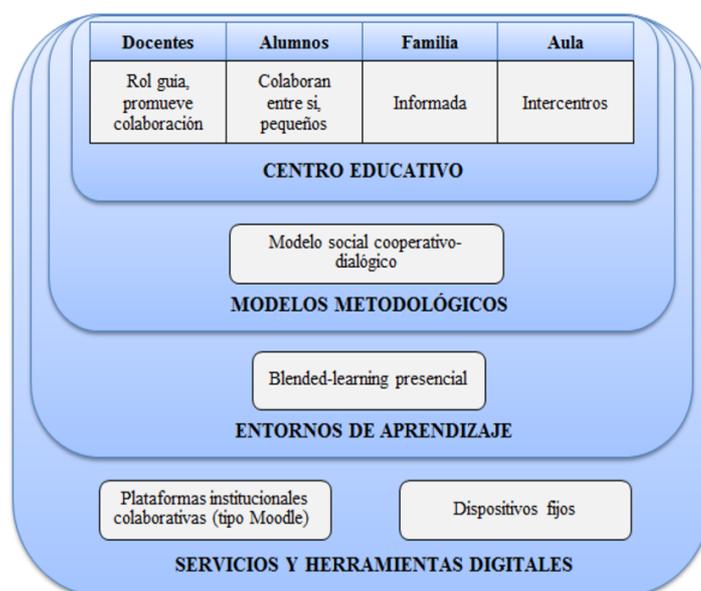


Figura 3. Ecosistema educativo digital “Profundización del conocimiento TIC”. Fuente: Adaptado de Proyecto ECD-TIC, UNESCO (2008, pp. 2-26).

2.5. Ecosistema educativo digital 3.0: formación del profesorado en generación de conocimiento TIC.

Este ecosistema educativo es el que tratamos de observar en nuestro estudio. Teniendo en cuenta el paradigma de la política educativa de la UNESCO (2008), estándares de competencia en TIC para docentes: generación del conocimiento TIC. Currículo: capacidad de aplicar el conocimiento de forma flexible en situaciones reales de contexto para integrar las TIC, conformamos un sistema que se correspondería con las necesidades educativas propias del siglo XXI, pero que a pesar de su imperiosa necesidad de adaptación a la realidad social tecnológica que vivimos actualmente, no es fácil de conseguir tal y como establecen Pérez, Quijano y Ocaña (2013) ante el espacio europeo de educación superior propuesto en Bolonia en el que se plantean luces y sombras en su desarrollo, luces como el esfuerzo en la formación del profesorado, la necesidad de programar, evaluar y enseñar a aprender explícitamente, así como las sombras, vinculadas a excesos en los ratios de profesor-alumno, déficit de puestos informáticos, mayor carga de contenido lectivo en detrimento del reflexivo, así como de su alta pretensión de cambio de modo no progresivo y en poco tiempo, donde la tónica fundamental no contemplada ha de ser la contextualización de cada institución educativa.

Del mismo modo se ofrece una tendencia en alza sobre dispositivos móviles con respecto a dispositivos fijos como indican Cantillo, Roura y Sánchez (2012). En la actualidad el uso de dispositivos móviles se deberá trasladar a la educación, en la que se desarrollará coherentemente el entorno de aprendizaje m-learning, cuyo aumento según Küster y Hernández (2013) es consecuencia del paso e integración de anteriores sitios webs en la actual Web 3.0, en la que se ve inmersa la actual sociedad y en la que se puede destacar entre otras características el uso de las TIC en cualquier lugar y momento (Rudman y Bruwer, 2016; Gwenllian, 2002).

- a) Centro educativo: El profesor pretende ofrecer un rol guía, en el cual el alumno posee un papel semiactivo en el proceso, colaborando, donde los padres participan sobre las prácticas que tienen lugar en plataformas online. Dicha formación o práctica educativa se podrá desarrollar entre centros educativos favoreciendo que las iniciativas individuales de profesores pueden fomentar la mejora colectiva en el uso de las TIC (Marrero, 2011).

- b) Modelos de enseñanza: Se opta por modelos sociales cooperativos-dialógicos y colaborativos favoreciendo la investigación de grupo, juego de roles, simulación social, cooperación entre pares.
- c) Entornos de aprendizaje: El entorno de aprendizaje con las TIC es referido a modalidades propias del e-learning o aprendizaje a distancia. Entre las que destacamos el m-learning o t-learning. El m-learning es la capacidad del usuario de aprender en todas partes y en todo momento, puesto que logra aprendizaje a través de dispositivos móviles o portátiles.
- d) Herramientas digitales: Fundamentalmente haciendo uso de dispositivos móviles, tales como smartphones o tablets, así como los softwares o programas que integran, entre los que destacan las aplicaciones móviles o Apps.

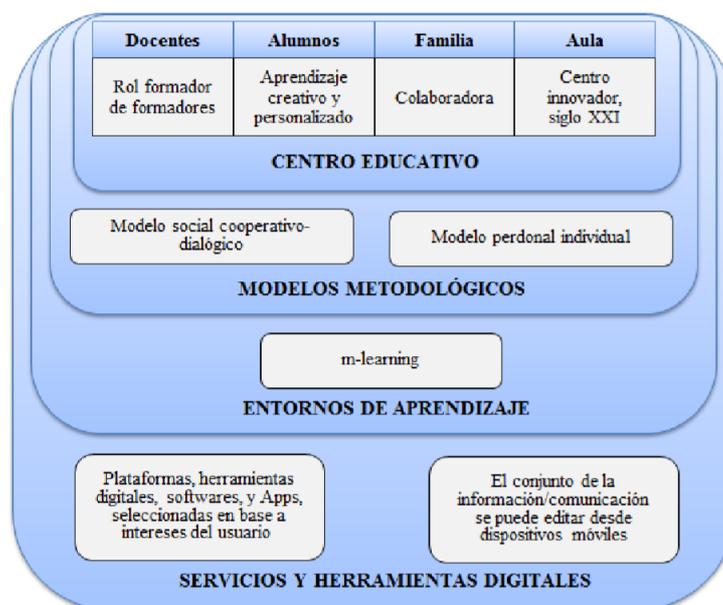


Figura 4. Ecosistema educativo digital “generación del conocimiento TIC”. Fuente: Adaptado de Proyecto ECD-TIC, UNESCO (2008, pp. 2-26).

El modelo integrador utilizado es el denominado TPACK, acrónimo de la expresión “Technological Pedagogical Content Knowledge” (Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido). Es un modelo que identifica los tipos de conocimiento que un docente necesita dominar para integrar las TIC de una forma eficaz en la enseñanza que imparte. Ha sido desarrollado por los profesores Koehler y Mishra (2009). Este modelo resulta de la intersección compleja de los tres tipos primarios de conocimiento: Contenido (CK), Pedagógico (PK) y Tecnológico (TK). Estos conocimientos no se tratan solamente de forma aislada, sino que se abordan también en los cuatro espacios de intersección que generan sus interrelaciones: Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK), Conocimiento Tecnológico del Contenido (TCK), Conocimiento Tecnológico Pedagógico (TPK) y Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPCK). Para un docente la integración eficaz de tecnología en la enseñanza resultará de la combinación de conocimientos del contenido tratado, de la pedagogía y de la tecnología, pero siempre teniendo en cuenta el contexto particular en que se aplica.

3. Diseño y metodología

El objetivo general de la investigación consiste en exponer un modelo integrador que facilite y mejore el desarrollo de la alfabetización mediática en sexto de Educación Primaria. Este objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Diseñar e integrar matrices para el desarrollo de la competencia digital, a partir de los campos de conocimiento del modelo TPACK. 2. Valorar la calidad didáctica y pedagógica de los materiales digitales resultantes por parte del profesorado.

El método utilizado para abordar la investigación y tratar de conseguir los objetivos propuestos lo enmarcamos dentro de una metodología cuasi-experimental pretest – posttest, en razón a «cuando no se puedan asignar aleatoriamente los sujetos a las diferentes condiciones» (Campbell & Stanley, 1963, p. 34) actuando cada sujeto como su propio control antes de la experiencia. Tiene un enfoque exploratorio y concluyente (Kinnear y Taylor, 1994), que combina en la recogida y tratamiento de datos, técnicas cuantitativas y cualitativas.

3.1. Contexto y participantes

La experiencia ha sido implementada en una población estudiantil de la Región de Murcia (España). La muestra seleccionada incluye dos grupos de estudiantes de sexto curso de Educación Primaria de un centro de titularidad pública, bilingüe y caracterizado por desarrollar una trayectoria en relación a la integración de las TIC, por su disponibilidad de soportes, conexiones y programa Escuela 2.0. y con buena disposición de las familias y del alumnado hacia el uso de las TIC, tanto dentro como fuera del horario lectivo. Se realizó un muestreo no probabilístico: muestra incidental, con 53 alumnos invitados, siendo la técnica del muestreo deliberado en el caso de los alumnos seleccionados por los docentes (lista de alumnos matriculados en el curso) y la técnica de muestreo voluntario para los maestros (13 mujeres y 3 hombres) y 49 familias; aunque se establecieron unos criterios de participación no se sabía si aceptarían o no. La muestra invitada coincide con la muestra real de 53 alumnos participantes, pero el número de profesores que participan en la experiencia es de 11 (3 hombres y 8 mujeres) y un total de 28 familias. Se ha focalizado esta investigación en la edad comprendida entre 11 y 12 años al comprobar en otra experiencia realizada, que a esa edad se comprende y accede a recursos y actividades interactivas y poseen la alfabetización suficiente para entender y dar respuestas adecuadas y sinceras a las preguntas de los cuestionarios que se plantean. La representatividad del género de los participantes es casi equilibrada pues el 48% corresponde a niños y el 52% son niñas. Debido al tamaño muestral se han aplicado técnicas no paramétricas para aceptar o rechazar las diferencias en las valoraciones, en concreto la prueba de signos de Wilcoxon.

3.2. Desarrollo de la investigación

La experiencia tuvo un proceso sistemático y de rigor encaminado a fomentar la competencia digital en cuatro fases: en la «fase inicial» se estudió el problema de la investigación.

Tras el estudio de los diversos escenarios o ecosistemas educativo digitales que propone la UNESCO (2008): nociones básicas, profundización del conocimiento y generación de contenido TIC, desarrollamos tres matrices para el modelo integrador de la competencia digital denominadas 1.0, 2.0 y 3.0 respectivamente, a partir de los campos de conocimiento que desarrolla el modelo TPACK, y que ya indicamos (CK, PK, TK, PCK, TCK, TPK, y TPCK), y que especificamos en las siguientes tablas.

Tabla 1

Matriz del modelo integrador de la competencia digital 1.0

Conocimiento disciplinar 1.0		
Sobre todo alfabetización mediática con fuerte influencia de alfabetización informacional también en formato digital “alfabetización digital”		
Partes de un ordenador		
Información impresa o digital cerrada...		
Conocimiento pedagógico 1.0		
Conductual, experimentar de forma guiada		
Conocimiento tecnológico 1.0		
Enseñar a usar un software cerrado		
Conocimiento disciplinar-pedagógico 1.0		
Conocimiento disciplinar	Conocimiento pedagógico	
Contenido mediático específico	Organización/agrupación	
Partes de un ordenador	Clase magistral, un alumno por ordenador o en parejas.	
Conocimiento pedagógico-tecnológico 1.0		
Conocimiento pedagógico	Conocimiento tecnológico	
Acciones (en infinitivo)	TIC a utilizar	
Conocer	Imagen gif	
Memorizar	Ejercicio TIC de múltiple opción de arrastre	
...	...	
Conocimiento disciplinar-tecnológico 1.0		
Relación de tecnología con el uso final de cada herramienta TIC empleada para la actividad más pertinente		
Conocimiento pedagógico	Conocimiento disciplinar	
Acciones (en infinitivo)	Actividades específicas	
Conocer	Las partes de un ordenador	
Memorizar	Las partes de un ordenador	
...	...	
Conocimiento pedagógico-tecnológico-disciplinar 1.0		
Actividades		
Conocimiento pedagógico	Conocimiento disciplinar	Conocimiento tecnológico
		TIC a utilizar
Organización/agrupación: Clase magistral, un alumno por ordenador o en parejas.	Actividades específicas	
Acciones (en infinitivo)		
Actividad 1: Conocer individualmente	Las partes de un ordenador	Viendo una imagen <i>gif</i>
Actividad 2: Memorizar individualmente	Las partes de un ordenador	Haciendo un ejercicio TIC de múltiple opción de arrastre (arrastrando cada parte del ordenador con su dibujo correspondiente).
Actividad 3:

Tabla 2

Matriz del modelo integrador de la competencia digital 2.0

Conocimiento disciplinar 2.0		
Sobre todo alfabetización mediática con fuerte influencia de alfabetización en Internet “alfabetización en Internet”		
La campaña publicitaria		
Conocimiento pedagógico 2.0		
Constructivista colaborativa, cooperativa		
Conocimiento tecnológico 2.0		
Enseñar a usar una plataforma tipo Moodle		
Conocimiento disciplinar-pedagógico 2.0		
Conocimiento disciplinar	Conocimiento pedagógico	
Contenido mediático específico	Organización/agrupación	
Pasos y papeles en la campaña publicitaria	En agrupamientos de 3-4 alumnos, se reparten papeles (grabación del alumnado previa autorización familiar)	
Conocimiento pedagógico-tecnológico 2.0		
Conocimiento pedagógico	Conocimiento tecnológico	
Acciones (en infinitivo)	TIC a utilizar	
Buscar	Video YouTube	
Crear	Grabar en vídeo	
Compartir	Plataforma Moodle	
Conocimiento disciplinar-tecnológico 2.0		
Relación de tecnología con el uso final de cada herramienta TIC empleada para la actividad más pertinente		
Conocimiento pedagógico	Conocimiento disciplinar	
Acciones (en infinitivo)	Actividades específicas	
Buscar	Cómo se construye una campaña publicitaria	
Crear	Una campaña publicitaria	
...	...	
Conocimiento pedagógico-tecnológico-disciplinar 2.0		
Actividades		
Conocimiento pedagógico	Conocimiento disciplinar	Conocimiento tecnológico
		TIC a utilizar
Organización/agrupación: En agrupamientos de ¾ alumnos, se reparten papeles	Actividades específicas	
Acciones (en infinitivo)		
Actividad 1 Buscar	cómo se construye una campaña publicitaria	viendo un vídeo de YouTube
Actividad 2 Crear y compartir (repartiéndose los papeles en grupos de ¾ alumnos)	una campaña publicitaria	Grabando en vídeo dicha campaña y compartiéndola en la plataforma Moodle previa autorización del profesor.
Actividad 3

Tabla 3
Matriz del modelo integrador de la competencia digital 3.0

Conocimiento disciplinar 3.0 Sobre todo alfabetización mediática con fuerte influencia del crecimiento TIC “alfabetización en TIC” aquí es importante la transmedia		
Creación transmedia: Historia		
Conocimiento pedagógico 3.0 Elección propia del alumno tanto de su propia parte de la historia como de la tecnología a usar para contarla		
Conocimiento tecnológico 3.0 Enseñar a usar las herramientas TIC más funcionales, sean cuales sean, siempre que puedan ser editable en cualquier momento y lugar (TIC 3.0), como las apps		
Conocimiento disciplinar-pedagógico 3.0		
Conocimiento disciplinar Contenido mediático específico	Conocimiento pedagógico Organización/agrupación	
En el escenario que ellos quieran, sin importar si hay uno o muchos alumnos en el mismo continente, o si repite escenario una misma persona para favorecer su motivación real.	Se hace necesaria la autorización familiar al compromiso para respetar las normas TIC establecidas previamente.	
Tadeo Jones 4 (crean la película sin verla previamente)	Hay 7 escenarios, uno para cada continente y pueden participar en el escenario que quieran.	
Conocimiento pedagógico-tecnológico 3.0		
Conocimiento pedagógico Acciones (en infinitivo)	Conocimiento tecnológico TIC a utilizar	
Buscar	Imagen gif: Google imágenes. Texto: Wikipedia... Audio: YouTube. Traductor de Google	
Crear	Algunos softwares a los que se les ha enseñado previamente a poder editar (ellos lo eligen): e-book (app Metamoji Share), Wikispaces, presentaciones de Google Powerdocs...	
Evaluar/Criticar	Google sheet	
Conocimiento disciplinar-tecnológico 3.0 Relación de tecnología con el uso final de cada herramienta TIC empleada para la actividad más pertinente		
Conocimiento pedagógico Acciones (en infinitivo)	Conocimiento disciplinar Actividades específicas	
Buscar	Información general, costumbres, canciones... de los continentes elegidos	
Crear	Una historia de Tadeo Jones con una pregunta final, en la que solo podrán resolver el acertijo el resto de sus compañeros si visualizan la información creada o compartida.	
Evaluar/Criticar	Qué les gusta más y qué menos de su historia como la de sus compañeros	
Conocimiento pedagógico-tecnológico-disciplinar 3.0		
Actividades		
Conocimiento pedagógico Organización/agrupación Clase magistral, un alumno por ordenador o en parejas. Acciones (en infinitivo)	Conocimiento disciplinar Actividades específicas	Conocimiento tecnológico TIC a utilizar
Actividad 1 Buscar	Información general, costumbres, canciones...	usando imágenes gif: Google imág., texto: Wikipedia, audio: Youtube, traductor: Google
Actividad 2 Crear	Una historia de Tadeo Jones con una pregunta final, en la que solo podrán resolver el acertijo el resto de sus compañeros si visualizan la información creada o compartida.	Utilizando algunos softwares a los que se les ha enseñado previamente a poder editar (ellos lo eligen): e-book (app Metamoji Share), Wikispaces, presentaciones de Google Powerdocs...
Actividad 3 Criticar	Qué les gusta más y qué menos de su historia como la de sus compañeros	Mediante Google sheet

Tras reconocer previamente las características del contexto y participantes, lo vinculamos a un contexto digital propio del ecosistema digital “generación del conocimiento TIC”, optando por ello en desarrollar la tercera matriz del modelo integrador (Tabla 3).

Recopilamos información de programas o apps de fácil manejo con las que crear libros digitales. Se seleccionó el software app *MetamojiShare* tras reuniones en videoconferencia con responsables de distintas plataformas procediéndose, con el visto bueno de la dirección, a su integración telemática en la Red.

Tres son los instrumentos y técnicas del plan de evaluación de recogida de datos: diario del investigador y cuestionarios inicial y final sobre la valoración didáctica y pedagógica de los materiales didáctico digitales que ofrece el profesor.

En el enfoque metodológico se han observado las líneas de acción sobre los criterios de evaluación para los niveles de calidad pedagógica y didáctica siguiendo las métricas de proceso y producto del instrumento *Evaluation of Educational Apps*¹ que ofrece la norma ISO/IEC-25000 (2014). Se ha tomado para el formato de tal cuestionario de conductas el de tipo Likert con cinco intervalos en forma numérica del 0 al 4 que representan un continuo va desde nula, hasta muy buena. Procesado por tres expertos el cálculo de consistencia interna en la escala Alpha de Cronbach se obtuvo una puntuación próxima a 0.918 (Hernández, 2014).

¹ Es un instrumento de análisis y evaluación de aplicaciones educativas que consta de tres apartados claramente definidos: el que analiza las dimensiones generales del programa, el que evalúa la dimensión técnica ISO/IEC-25000, y el que valora las dimensiones pedagógica, didáctica y motivacional.

En la «fase de diseño e informativa»: se desarrollaron 4 sesiones distribuidas en una unidad didáctica (Vendiendo juventud), que conforma una recopilación de una planificación curricular según el modelo integrador de educación para los medios de Buckingham (2005) desarrollando una serie de cualidades clave, evolución del trabajo de Masterman (1985) resultando cuatro conceptos eje en la educación mediática: producción (P), lenguaje (L), representación (R) y audiencias (A).

Tabla 4

Resumen de la unidad didáctica

Unidad Didáctica 1 <i>Vendiendo Juventud</i>	SESIÓN 1
	Lectura de anuncios publicitarios
	SESIÓN 2
	Creación de la imagen Mercados
	SESIÓN 3
	Planificación Captación de la audiencia
	SESIÓN 4
	La perspectiva del anunciante Creación de anuncios
Producción	El trabajo de las agencias de publicidad, programadores de televisión y compañías comerciales.
Lenguaje	Los códigos y las convenciones de la publicidad, la creación de una «imagen producto»
Representación	Imágenes de jóvenes y valores que ellos parecen representar.
Audiencia	Audiencias prefijadas, influencias, placeres y preferencias.

En la «fase de desarrollo», el enriquecimiento colaborativo de los contenidos multimedia se obtuvo a partir de las actividades diseñadas en la anterior fase (imágenes, videos, texto, links...) presentados previamente por el investigador para que de forma colaborativa mejorase la comprensión, expresión y desarrollo de la actitud crítica del alumnado en el uso de los medios, en el que interactúan las aportaciones de las familias, ya que se les insta a ayudar o colaborar en función de la disponibilidad de medios en sus casas (evaluado en cuestionario inicial de las familias), alumnado y docentes implicados, en el proceso de enriquecimiento compartido, o lo que denominamos una experiencia «ebook EC»² haciendo uso de la app *Metamoji Share*

Por último, la «fase recogida de datos y conclusiones» de las diferencias entre los niveles inicial-final y análisis tras la aplicación de las herramientas digitales. Para la creación de correos y claves de cada alumno se utilizó la nube digital de la app, misma plataforma usada para la creación y puesta en marcha del «ebook EC». Se tuvo reunión formativa al comienzo de la experiencia con padres profesores y alumnos para concienciar de los beneficios, pero también de los riesgos del mal uso de los medios. Variables: La variable de estudio o aspecto concreto que interesa investigar es “el nivel de resultados obtenidos por el profesorado, con respecto a la evaluación inicial de la puesta en marcha de este estudio”. Las categorías o modalidades que se manifiestan en dicha variable son sobre el proceso de enseñanza: dimensión pedagógica y didáctica.

4. Resultados y conclusiones

Para el primer objetivo, se han diseñado tres matrices, a partir de los campos de conocimiento del modelo integrador TPACK, para poder implementarse en cualquier tipo de ecosistema educativo digital, para el desarrollo de la competencia digital en sexto curso de Educación Primaria. Así como se ha integrado la tercera matriz para el desarrollo en competencia digital en un ecosistema digital

² Libro electrónico o digital, donde se pueden incorporar y fusionar elementos audiovisuales (textos, dibujos, música, videos, juegos etc.), que se enriquecen, editan y actualizan de forma personalizada, cuyos contenidos, son accesibles y compartidos por los que colaboran en el enriquecimiento del mismo, a través de cualquier dispositivo conectado a internet. En nuestro caso para realizar las propuestas didácticas y curriculares con el fin de mejorar la Educación en Medios, y lo denominamos «ebook EC» (libro digital Enriquecido Compartido), construcción propia de los autores.

más avanzado “generación del conocimiento TIC” (UNESCO, 2008), con vinculación e indicadores dentro del marco de la alfabetización mediática (UNESCO, 2011) propio de la realidad digital del siglo XXI, pero también adaptado a la realidad previa del alumnado y familias, dada su disposición personal y digital ante tal proyecto.

En relación al segundo objetivo aportamos en primer lugar, los resultados que se corresponden con la «valoración de la calidad didáctica y pedagógica de los materiales digitales resultantes por parte de los docentes», para la enseñanza de la alfabetización y la competencia digital, producto de integrar nuestra matriz del modelo TPACK, en coherencia con el ecosistema digital correspondiente a la «generación de conocimiento TIC». En la «dimensión pedagógica»: «los recursos para buscar y procesar datos» han alcanzado la mayor variación 80%, junto con «estrategias didácticas» 80%, concluyendo en la conveniencia de mantener las relaciones pedagógicas, expresadas en términos de acciones en infinitivo, en relación a la tecnología empleada, siendo determinante el sistema hipertexto, al editarse fácilmente los hipervínculos por parte del profesor y alumno, para mejorar el enriquecimiento pedagógico del proceso de enseñanza-aprendizaje.; el indicador con menor incremento ha sido la «adecuación al usuario» en lo referente a contenidos, actividades, atractivo o interés, pero que aun así supone un 63% consecuente con el modelo integrador, dotado de tecnología y opciones dinámicas y flexibles al permitir incorporar las preferencias del alumno en el tiempo, con adecuación al escenario y ecosistema educativo digital; y seguidamente el «nivel de actualización de los contenidos» con un 64%, que evidencia la necesidad de generar decisiones conducentes al compromiso de mejora. En referencia a la parte técnica de la dimensión pedagógica para este objetivo, destacamos el incremento en un 80% la mantenibilidad de la herramienta digital «ebook EC», con respecto a las herramientas digitales que se utilizaban antes de dicha experiencia, por lo que la capacidad de actualización, restitución y edición es más alta y facilita en tiempo real los contenidos y uso de recursos, si bien, la portabilidad, tuvo el menor incremento, al quedar vinculada la edición de archivos en dicha App, por su extensión específica “.atdoc”.

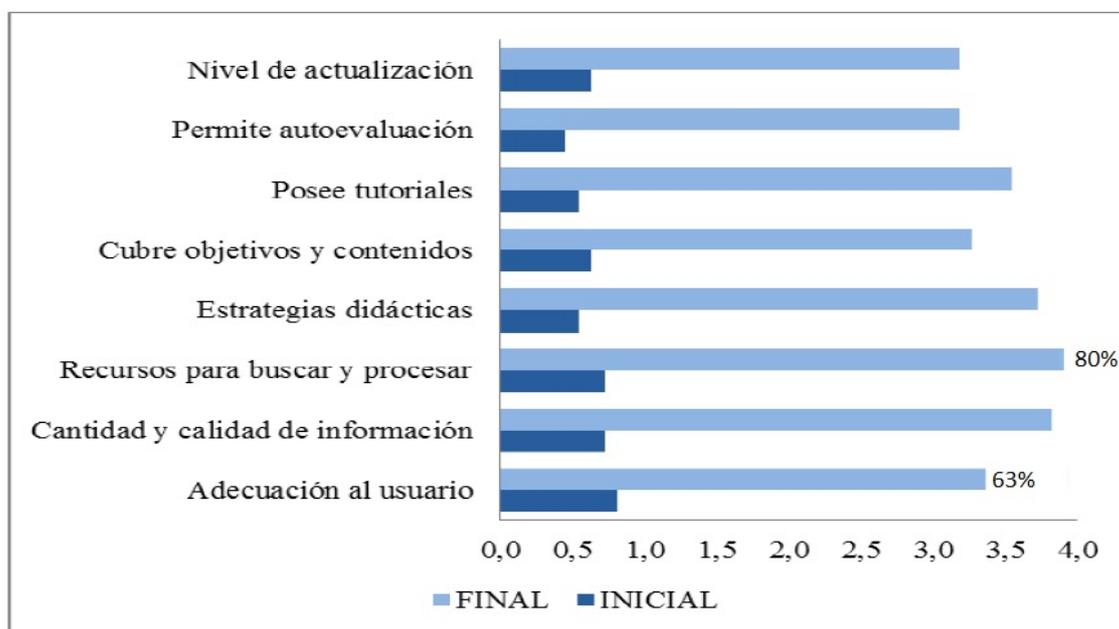


Figura 5. Dimensión pedagógica (valores medios).

En la «dimensión didáctica»: los «ejemplos» con un 82% junto con los «gráficos» 80% son los aspectos mejor valorados. Se determina positivo el trabajo de la alfabetización sobre los medios, con los propios medios, dado que clarifican y mejoran la comprensión, contrastando la información de modo visual con respecto a sus contribuciones digitales; en las «preguntas» con el 27% y

«resúmenes/síntesis» con el 59% obtienen el menor incremento, destacando que a mayor participación cognitiva del alumno, tales como crear, evaluar y sintetizar plantea mayores dificultades, que otras fases cognitivas, como el buscar o aplicar, lo que facilita conocer y poder ajustar el grado de dificultad de las actividades con y sobre los medios al escenario y ecosistema educativo digital, pues es importante recordar que no debe limitarse únicamente a examinar las características de las mismas, sino que además debe tenerse en cuenta tanto el contexto en el que van a utilizarse como su influencia sobre el aprendizaje de los alumnos. Los «resúmenes y síntesis» por las dificultades con el desarrollo de largos textos y las nociones en signos de puntuación haciendo uso con el teclado, se tuvo presente en determinadas actividades que el propósito principal de la comunicación es el intercambio de ideas de forma ágil, por lo que tuvimos cierta permisividad en la corrección del chat, siguiendo las consideraciones de Vilorio (2015). Concluimos que al menos la elección de la temática de las unidades didáctica, conviene ofrecerse a partir de los intereses propios del aula, tomando las temáticas de las unidades de Buckingham (2005) en nuestro caso como una mera recomendación para dichas edades, independientemente de la buena calidad de sus contenidos y actividades.



Figura 6. Dimensión didáctica (valores medios).

Se ha tratado de añadir opciones a la ausencia en Educación Primaria de un bloque de contenidos específico que vincule, aplique y valore la alfabetización mediática, dentro de la competencia digital, para que a su vez proporcione a los alumnos una transición adecuada de conocimientos, criticidad y producción mediática, desde la etapa de Educación Primaria en continuación hacia la Educación Secundaria, etapa ésta, donde sí están recogidos en su contenido curricular.

La integración del presente modelo en la Educación Primaria facilita mejoras en la adaptación del material didáctico digital, tanto a nivel pedagógico como didáctico, por lo que puede ser una forma de incentivar nuevos estudios en esta u otras etapas para continuar en la mejora y riqueza pedagógica y didáctica en la integración con y sobre los medios.

Referencias bibliográficas

Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Publications: Office of the European Union. Recuperado de http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf

- Alba, A., y Breu, R. (2011). *10 ideas clave. Educar en medios de comunicación. La educación mediática*. Barcelona, España: Graó.
- Buckingham, D. (2003). Media education and the end of the critical consumer. *Harvard Educational Review*, 73(3), 309-327. doi:10.17763/haer.73.3.c149w3g81t381p67
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios*. Barcelona, España: Paidós.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires, República Argentina: Manantial.
- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17(1), 111-132. doi:10.5944/educxx1.17.1.10707
- Campbell, D. y Stanley, J. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton, EEUU: Houghton Mifflin Company Boston.
- Cantillo, C., Roura, M. y Sánchez, A. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La educación digital magazine*, n°147, 1-21. Recuperado de http://educoas.org/portal/la_educacion_digital/147/pdf/ART_UNNED_EN.pdf
- Cózar, R., Zagalaz, J. y Sáez, J. M. (2015). Creando contenidos curriculares digitales de Ciencias Sociales para Educación Primaria. Una experiencia TPACK para futuros docentes. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 147-168. doi:10.6018/j/240921
- Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico. Teoría de la educación y sociedad*. (Zuriaga L., Trad.) León, España: Universidad de León. Secretaría de publicación y medios audiovisuales. (Obra original publicada en 1977).
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital: ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37(2), 423-438. doi:10.1590/S1517-97022011000200014
- Frau-Meigs, Flores, J y Vélez, I. (2014). Políticas públicas de alfabetización mediática e informacional en Europa: formación y fortalecimiento de competencias en la era digital. En F. Ramírez, P. Claudio (Ed.), *Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia: Nuevos escenarios, experiencias y tendencias*. UAP Universidad Alas Peruanas. Perú.
- Gutiérrez, A., y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(38), 31-39. doi:10.7764/cdi.38.760
- Gwenllian, S. (2002). Phantom Menace: killer fans, consumer activism and digital filmmakers. En X. Mendix, *Underground U.S.A. Filmmaking beyond the Hollywood canon* (pp. 169-179). Londres, Inglaterra: Wallflower Press.
- Hernández, J. (2014). Instrumento de valoración preliminar del uso de Apps en Educación Primaria. En J. Maquilón, y A. Escarbajal, *Vivencias innovadoras en las aulas de primaria* (pp. 273-290). Murcia, España: Universidad de Murcia. Servicio de publicaciones.
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Recuperado de http://aprende.educalab.es/wp-content/uploads/2017/08/2017_0810_Marco_Comun_de_Competencia_Digital_Docente.pdf
- ISO/IEC 25000. (2014). *Sistemas e ingeniería de software - Sistemas y requisitos de calidad de software y evaluación - Proceso de evaluación*. Ginebra (Suiza): International Standard Organization.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushatma, R., Robison, A. y Weigel, M. (2009). *Confronting the challenges of a participatory culture: Media education for the 21st century*. Londres, Inglaterra: The MIT Press.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Virginia, EEUU: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kinney, T. C., & Taylor, J. R. (1994). *Investigación de Mercados - Un enfoque aplicado*. Bogotá: McGraw Hill.
- Koehler, M. y Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70.
- Küster, I. y Hernández, A. (2013). De la Web 2.0 a la Web 3.0: antecedentes y consecuencias de la actitud e intención de uso de las redes sociales en la Web semántica. *Universia Business Review*, 1(37), 104-119.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).
- Marchisio, S., y Ortega, J. A. (2013). Educación virtual afectiva en la investigación de investigadores. *Etic@net. Revista científica electrónica de educación y comunicación en la sociedad del conocimiento*, 2(13), 379-398.
- Marrero, J. J. (2011). Las TIC en los centros educativos para mejorar la comunicación y promover aprendizajes excelentes. En R. Aparici, A. García, y A. Gutierrez (Ed.), *I Congreso internacional de educación mediática y competencia digital. La cultura de la participación*. E.U. de Magisterio de Segovia (UVA). Segovia, España.
- Masterman, L. (1985). *Theaching the Media*. Londres, Inglaterra: Comedia Publishing Group, MK Media Press.
- Pérez, M., Quijano, R., y Ocaña, M. T. (2013). El profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior: dos años después. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 235-254. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/187611/0>
- PISA. (2012). *Programa para la evaluación internacional de los alumnos (Volumen 1: resultados y contexto)*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (BOE núm. 293, de 8 de diciembre de 2006).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014).
- Robison, A. (2010). New media literacies by design: The game school. En K. Tyner, *Media literacy. New agendas in communication* (pp. 192-208). New York, EEUU: Routledge.
- Rudman, R. y Bruwer, R. (2016). Defining Web 3.0: opportunities and challenges. *The Electronic Library*, 34(1), 132-154. doi:10.1108/EL-08-2014-0140
- UNESCO. (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Recuperado de [file:///C:/Users/Jes%C3%BAs/Downloads/UNESCOEstandaresDocentes%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Jes%C3%BAs/Downloads/UNESCOEstandaresDocentes%20(4).pdf)
- UNESCO. (2011). *Media and information literacy. Literacy curriculum for teachers*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/media_and_information_literacy_curriculum_for_teachers_en.pdf
- Viloria, A. (2015). Las tecnologías de la información (TIC) como recurso didáctico para el aprendizaje de la ortografía en la II etapa de educación básica. *Etic@ net*, 1(15), 134-162.

Para citar este artículo

Ballesta Pagán, J., Martínez Buendía, J., & Céspedes Ventura, R. (2016). Un modelo integrador para la alfabetización mediática y la competencia digital en Educación Primaria. *Revista Fuentes*, 19(2), 139-154. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.2.10>

