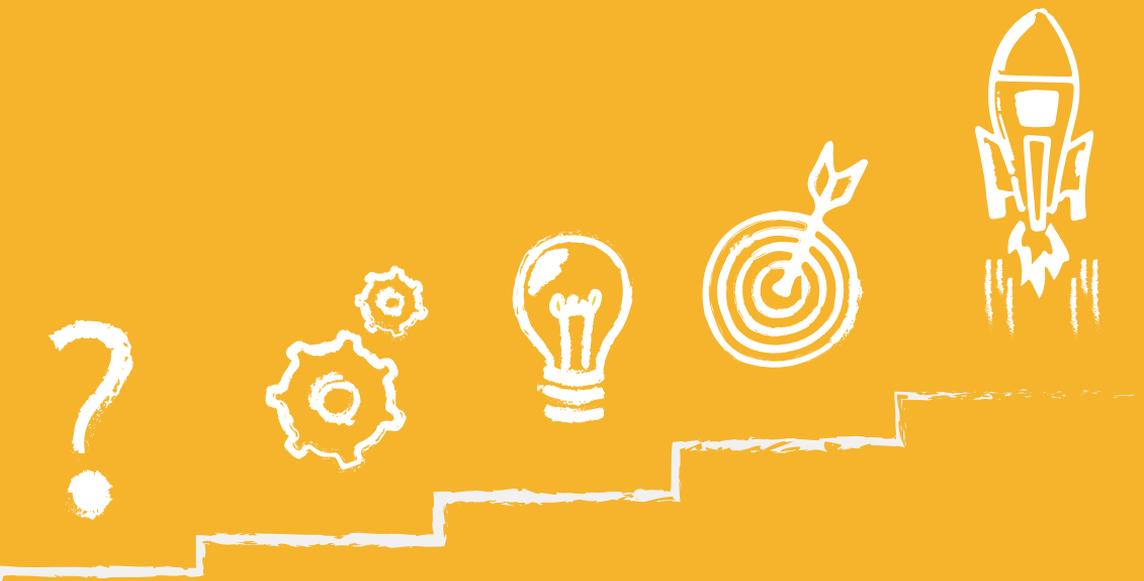


Educar para Los nuevos Medios

Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital

Rosa García-Ruiz / Amor Pérez-Rodríguez / Angel Torres
Editores



Educar para los nuevos Medios

Claves para el desarrollo de la competencia
mediática en el entorno digital

Rosa García-Ruiz, Amor Pérez-Rodríguez y Ángel Torres
Editores

Educar para los nuevos Medios

Claves para el desarrollo de la competencia
mediática en el entorno digital



ABYA | UNIVERSIDAD
YALA | POLITÉCNICA
SALESIANA

2018

EDUCAR PARA LOS NUEVOS MEDIOS

Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital

© *Rosa García-Ruiz, Amor Pérez-Rodríguez y Ángel Torres (Editores)*

Ira edición: Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
Casilla: 2074
P.B.X. (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4 088958
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

Área de Ciencias Sociales y del Comportamiento Humano
CARRERA DE COMUNICACIÓN SOCIAL

Derechos de autor: 053321

ISBN: 978-9978-10-298-5

Edición, diseño,
diagramación
e impresión Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

Tiraje: 300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, abril de 2018

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

Prólogo	
<i>Ignacio Aguaded</i>	7
La competencia mediática	
<i>Águeda Delgado-Ponce y M. Amor Pérez-Rodríguez</i>	13
La escuela prosumidora: del recurso didáctico al contenido curricular	
<i>Rosa García-Ruiz y Paloma Contreras-Pulido</i>	27
La Web 2.0 y yo: Proyecto para el fomento de competencias digitales	
<i>Ana Pérez-Escoda</i>	43
Aprender jugando. La gamificación en el aula	
<i>Ángel Torres-Toukourmidis y Luis M. Romero-Rodríguez</i>	61
Parentalidad positiva ante los smartphones	
<i>Antonia Ramírez García, Irina Salcines Talledo y Natalia González Fernández</i>	73
Acercamientos iniciales a la competencia mediática desde las edades tempranas	
<i>María M. Rodríguez-Rosell, Ana Castro-Zubizarreta y María Carmen Caldeiro-Pedreira</i>	89
Educación la mirada ante los estereotipos de género: una propuesta de alfabetización mediática en Educación Primaria	
<i>Sara Barral-Aramburu y Paula Renés-Arellano</i>	103

Vivir más y mejor. Educación y tecnologías emergentes al servicio de las personas mayores <i>Susana Agudo Prado, Alejandro Rodríguez-Martín y Emilio Álvarez-Arregui</i>	117
El desarrollo de la competencia mediática a través de la publicidad en Educación Primaria <i>Mónica Bonilla del Río</i>	133
Educación mediática para la comprensión de la información periodística <i>René J. Zeballos Clavijo</i>	151
Educación mediática y políticas públicas en discapacidad <i>Patricia Muñoz Borja</i>	163
Nueve meses, nueve causas. Una propuesta para un docente prosumidor <i>M^a Victoria Muerza Marín, Adriana Pedrosa Aznar y Celia Riveres López</i>	175
Reinterpretando la salud en las redes: desarrollo de la competencia mediática y digital en Educación Secundaria <i>Rubén Quintana-Cabrera</i>	191
Ni silencio, ni griterío. Un proyecto de aula en torno a la comunicación no verbal y paraverbal en la producción audiovisual <i>Michel Santiago del Pino</i>	203

Ignacio Aguaded
Catedrático de la Universidad de Huelva (España)

Medios emergentes en una nueva sociedad digital: la revolución educomunicativa

Nadie puede dudar hoy que nuestra sociedad está sometida, de forma acelerada y casi convulsa, a permanentes y profundos cambios. La revolución tecnológica e informacional alcanza todas las esferas y casi todos los rincones de nuestra vida. Trabajo, ocio, viajes y hasta casi el pensamiento son sometidos hoy al poder de la “tecnología” que nace, crece y se transforma en múltiples dispositivos cada vez más accesibles y asequibles, más universales. Su poder de penetración no tiene fronteras, ni clases sociales, ni edad, ni nivel cultural... los smartphones, las tabletas, los videojuegos, la televisión, internet en sus múltiples caras está presente, casi omnipresente y omnipotente, más allá de las coordenadas de tiempo y lugar.

Desde el mundo educativo no podemos permanecer inmunes a esta presencia tecnológica que ha transformado, más bien que está transformando, nuestras formas de vivir y de pensar... “Educar para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital” justamente pretende ofrecer pistas y propuestas, desde el ámbito de la Educomunicación, para que los ciudadanos sean competentes ante los nuevos medios, desarrollando aptitudes, actitudes y valores que les permitan convivir con ellos de una forma activa, inteligente y crítica.

El texto se compone de trece capítulos que reflexionan y proponen en una simbiosis perfecta entre teoría y práctica. Se trata, por tanto, de un texto sencillo, orientado a la práctica, pero basado en investigaciones desarrolladas en la última década, orientadas a la formación de la comunidad educativa en los nuevos medios. Esa combinación genuina entre la investigación y la práctica nos permite con este texto hacer una radiografía de los avances y reflexiones en un doble sentido: las posibilidades educativas de estos medios emergentes en el ámbito de la educación tradicional y, por otro lado, y en este caso mucho más focal, la necesidad de desarrollar competencias ante los nuevos medios para ser ciudadanos.

El primer capítulo, titulado “La competencia mediática”, de la Dra. Águeda Delgado-Ponce y la Dra. M. Amor Pérez-Rodríguez, se contextualiza en el reto de cómo gestionar y consumir de manera adecuada la información que nos desborda. Para ello conceptualizan este nuevo término generador “la competencia mediática”, estableciendo sus dimensiones, y concretándolas en recursos y materiales prácticos para su implementación en las familias y las aulas.

La Dra. Rosa García-Ruiz y la Dra. Paloma Contreras Pulido en su capítulo “La escuela prosumidora. Del recurso didáctico al contenido curricular” plantean superar el enfoque clásico del uso didáctico de los medios e integrar la educación mediática de manera transversal y multidisciplinar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como eje transversal del currículum, desde un enfoque de escuela “prosumidora” donde los adolescentes y jóvenes se convierten en protagonistas creativos de los medios como estrategia de apropiación y aprendizaje.

En “La web 2.0 y yo: proyecto para el fomento de competencias digitales”, tercer capítulo de este texto, la Dra. Ana Pérez-Escoda plantea que, en el contexto de los hábitos de consumo multipantalla, que han permitido normalizar el “multitasking” como forma de procesamiento, es necesario fomentar una competencia digital integral en los alumnos. Propone, para ello, una serie de objetivos, metodologías y actividades para trabajar en el aula de forma creativa y crítica el aprendizaje en red.

El Dr. Ángel Torres y Dr. Luis Miguel Romero, en el cuarto capítulo, presentan “Aprender jugando. La gamificación en el aula”, incidiendo en que “jugar en el aula” no es algo innovador, ni debe entenderse como una panacea que mejorará automáticamente un mal diseño pedagógico. La gamificación tampoco ha de ser entendida, como se ha extendido, como sinónimo de “jugar en el aula” o “aprender jugando”. Los autores apuntan a la gamificación como un aprovechamiento de los sistemas de recompensas que usualmente tienen los juegos (puntos, medallas, misiones, retos, logros...), así como sus dinámicas y estéticas para crear experiencias motivantes que generen atención e interés en el mundo educativo.

En el quinto capítulo de este texto, se analiza “La parentalidad positiva ante los smartphones”, de la Dra. Antonia Ramírez, la Dra. Irina Salcines y la Dra. Natalia González, poniéndose en evidencia el uso masivo de los teléfonos móviles en todas las edades y hogares del mundo, generando una enorme inquietud en los padres, que ven a sus hijos permanentemente conectados virtualmente en detrimento de sus relaciones personales, sociales y familiares. Proponen para ello el desarrollo de una parentalidad positiva a través de la formación ofreciendo pautas de orientación para padres y madres en torno a cuatro ejes clave para desarrollar esta parentalidad positiva: el cuidado y protección del menor, la estructura y organización familiar, el reconocimiento del niño y/o la niña y la capacitación del mismo.

La Dra. Mar Rodríguez, la Dra. Ana Castro y la Dra. M^a Carmen Caldeiro proponen en el sexto capítulo de este libro “Acercamientos iniciales a la competencia mediática desde las edades tempranas”, inician su texto con un interrogante inicial ¿por qué usar smartphones y tabletas en Educación Infantil? Si bien la experiencia demuestra que no se trata tanto de “disponer de” sino de “saber usar” con criterio estos nuevos dispositivos. Con una metodología de trabajo basada en la lectura de códigos QR, las autoras proponen una batería de actividades para trabajar con los más pequeños de manera que sea posible desarrollar desde la primera infancia sus competencias tecnológicas.

En el séptimo capítulo “Educar la mirada ante los estereotipos de género: una propuesta de alfabetización mediática en Educación Primaria”, la Dra. Paula Renés-Arellano y la Mgster. Sara Barral-Aramburu plantean trabajar con los niños el análisis y reflexión sobre la propia identidad de género empleando los medios de comunicación desde una perspectiva crítica. Con una propuesta curricular completa y un variado conjunto de actividades, concluyen que la utilización de los medios de comunicación como recurso educativo facilitan el pensamiento crítico del alumnado ante los estereotipos de género.

“Vivir más y mejor. Educación y tecnologías emergentes al servicio de las personas mayores”, de la Dra. Susana Agudo Prado, el Dr. Alejandro Rodríguez-Martín y el Dr. Emilio Álvarez-Arregui, plantea el uso de los medios en la longevidad, a partir de la revolución demográfica de la población adulta. Para ello este capítulo propone un acercamiento de las personas mayores a las tecnologías emergentes para que las perciban como herramientas útiles en su vida, discriminando posibilidades y limitaciones y desechando miedos y prejuicios.

En el capítulo noveno “El desarrollo de la competencia mediática a través de la publicidad en Educación Primaria” la Mgster. Mónica Bonilla señala la importancia de enseñar desde los contextos educativos a percibir de manera adecuada los mensajes publicitarios, ayudando a los niños a distinguir tanto las estrategias y técnicas publicitarias empleadas como los elementos persuasivos. Con una pertinente programación y un plantel variado de actividades en torno a la publicidad, se pretende como fin último fomentar la competencia mediática de los niños de este ciclo educativo.

El Dr. René Jesús Zeballos Clavijo, en el capítulo décimo “Educación mediática para la comprensión de la información periodística” reflexiona sobre los noticieros o telediarios que se emiten diariamente por la televisión con alta audiencia por parte de la ciudadanía. Plantea para ello un conjunto de sesiones con el objeto de despertar la conciencia crítica y el derecho a una información veraz y objetiva.

“Educación mediática y políticas públicas en discapacidad” de la Lda. Patricia Muñoz Borja se centra en el diseño de un Diplomado en políticas públicas de discapacidad en un pueblo colombiano. Con una amplia programación de actividades, a modo de taller, se pretende la formación de las comunidades colombianas, con y sin discapacidad, con herramientas para enriquecer sus procesos de participación y construcción en competencias como ciudadanos.

En el capítulo duodécimo “Nueve meses, nueve causas. Una propuesta para un docente prosumidor” de la Dra. M^a Victoria Muerza Marín, Adriana Pedrosa Aznar y Celia Riveres López, se expone un proyecto para que los adolescentes aprendan a hacer un correcto uso del móvil, de la tecnología y de Internet, desarrollando su competencia digital, y aumentando su motivación y participación. Para ello se proponen múltiples actividades para dinamizar la vida del aula.

El Dr. Rubén Quintana-Cabrera, en el capítulo “Reinterpretando la salud en las redes: desarrollo de la competencia mediática y digital en educación secundaria”, pretende promover en estos alumnos un pensamiento crítico ante los mensajes mediáticos, a partir de tres casos controvertidos de divulgación científico-médica en las redes sociales. Vacunas, dietas, tabaco y café... son algunos de los ámbitos que sirven de reflexión en este interesante texto.

Finalmente, en el último capítulo de este libro “Ni silencio, ni griterío. Un proyecto de aula en torno a la comunicación no verbal y para-verbal en la producción”, Michel Santiago del Pino, con una metodología basada en el Aprendizaje basado en Proyectos (ABP), propone una sugerente programación de actividades en torno al lenguaje audiovisual y a la comunicación no verbal.

En suma, la editorial Abya-Yala nos presenta en este texto un documento excepcional que combina la investigación educativa más avanzada en torno a los medios, junto con propuestas prácticas de enorme valor educativo.

Este texto se inserta en el contexto del MOOC “Educar para los nuevos medios. Competencia mediática para los docentes”, implementado en la plataforma Miríada-X y dirigido magistralmente en sus diferentes ediciones por la Dra. Rosa García-Ruiz de la Universidad de Cantabria, con cientos de alumnos de todos los continentes formados, especialmente hispanohablantes. Todos estos proyectos se han desarrollado al amparo del Proyecto español I+D+I Coordinado, “Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes (smartphones y tablets): practicas innovadoras y estrategias educomunicativas en contextos múltiples” (EDU2015-64015-C3-1-R) (MINECO/FEDER), de la “Red de Educación Mediática” del Programa Estatal de Investigación Científica-Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento (EDU2016-81772-REDT), financiados por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y Ministerio de Economía y Competitividad de España y de Alfamed (Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía).

La competencia mediática

Águeda Delgado-Ponce
Universidad de Huelva

M. Amor Pérez-Rodríguez
Universidad de Huelva

Introducción

En una sociedad mediatizada, hiperinformada, donde la comunicación en muy diferentes soportes invade nuestros espacios más íntimos, se está produciendo un fenómeno paradójico, el de la desinformación. Las *fake news*, la *posverdad* son términos que nos muestran cómo las opiniones y las principales decisiones de nuestro tiempo se alteran por la difusión de noticias falsas, por la apelación a lo emotivo y a las creencias.

Noticias sobre hackers rusos que han podido influir en las elecciones presidenciales de Estados Unidos y en el tema de Cataluña en España nos sorprenden por las repercusiones en la ciudadanía.

¿Qué es?

El término “competencia” muy utilizado en el ámbito educativo, pero originario del ámbito de la empresa, implica una visión holística y contextualizada de los aprendizajes. De esta forma, los conocimientos, habilidades y actitudes, de manera interrelacionada y compleja, se ponen en práctica para intervenir eficazmente en situaciones concretas. En el contexto educomunicativo, nos referimos a competencia mediática desde un planteamiento de convergencia e integración que reúne lo informacional, lo audiovisual y lo digital.

nos permiten desenvolvemos eficazmente en el paisaje mediático, tanto para acceder, analizar y evaluar los mensajes como parte importante de nuestra cultura contemporánea, como para comunicarnos de un modo competente en un contexto mediático (televisión, películas, radio, música, medios de prensa, Internet, smartphones, etc.) gestionado por tecnologías digitales en constante evolución.

¿Para qué la alfabetización mediática?

Entender qué es la competencia mediática es fundamental para que el tratamiento de la información y el desarrollo de la libertad de expresión no colisionen y la ciudadanía tenga garantizado su derecho a la comunicación competente, libre, crítica y activa. Esto será posible abordando procesos de alfabetización en consonancia con las exigencias que la sociedad actual impone.

El objetivo de la alfabetización mediática es aumentar la conciencia de las personas sobre las muchas formas en que los mensajes de los medios de comunicación inciden en la vida cotidiana a través de múltiples formatos: programas de televisión, películas, imágenes, textos, sonidos y páginas web que son transportados por diferentes canales de comunicación.

Los medios de comunicación se ocupaban de informar, entretener y educar. Hoy, en un contexto de hiperinformación y conexión permanente, el entretenimiento, la persuasión o la formación de opinión constituyen los pilares básicos del panorama mediático. Hemos pasado de la era de la información a la era de la fascinación (Hogshead, 2010) en la que predomina la estimulación para ganarse la atención del espectador. Todo vale para persuadir y cautivar a los receptores.

La aparente pluralidad de las cadenas, plataformas y paquetes televisivos, la televisión a la carta, y la difusión de contenidos a través de Internet y las redes sociales han revolucionado la oferta mediática. Sin embargo, lo cierto es que los dueños de los medios no son tan plurales y

los contenidos emitidos son repetitivos y en muchos casos subyugados a los intereses económicos de unos pocos que concentran las principales empresas y plataformas mediáticas.

Figura 2
Competencia mediática



Internet es el medio favorito para disfrutar del tiempo libre, ya sea con el objetivo de consumir contenidos programados, realizar descargas o intercambiar ficheros de música, video, fotografías, etc. La facilidad de acceso a los contenidos mediante aparatos, cada vez más manejables e intuitivos, complica su gestión. A ello se une que la producción de mensajes se sitúa a medio camino entre lo que le interesa a una persona y lo que sería bueno que le interesara. Se utilizan recursos de la publicidad creándose asociaciones que, repetidas un número suficiente de veces, van quedando fijadas en la mente, apelando a lo emocional. Esto determina muchos hábitos y comportamientos que condicionan y ahorman a la ciudadanía. Las pantallas actúan como espejos de nosotros mismos, de nuestros deseos

y temores. La educación mediática, por tanto, debe incorporar los distintos aspectos de la educación emocional (Ferrés, 2014, p. 20): desde la definición y reconocimiento de cada emoción, hasta las habilidades para gestionarlas, ya que solo conociendo y controlando las propias emociones se puede garantizar el poder sobre uno mismo.

De esta manera, desarrollar la competencia mediática tiene sentido para conocer los contextos de consumo y producción mediática actuales; asumir la importancia de lo emocional ante las pantallas; tener habilidades y estrategias para analizar críticamente los mensajes y los modos en que circulan, se difunden y gestionan; y promover valores éticos en la producción y creación de materiales audiovisuales.

Por tanto, la competencia mediática significa poder analizar y producir mensajes. Aúna, por tanto, una experiencia de receptor y consumidor, así como de productor, en línea con el concepto de *prosumer* de Alvin Toffler. Por una parte, la recepción crítica de la información atendiendo a aspectos como la comprensión de los distintos lenguajes, la selección y administración de la información, el reconocimiento de valores e ideologías y la gestión emocional. Y por otra, la elaboración y creación de contenidos abordando la capacidad de manipulación de los códigos involucrados en lo mediático, la adecuación a los distintos contextos, el respeto hacia las normas de difusión y la ética en el uso de productos ajenos. De esta manera, se interrelacionan los distintos aspectos involucrados en la competencia mediática desde el comportamiento del prosumidor, consumidor y productor de contenidos.

Profundizando

Históricamente, la alfabetización informacional, audiovisual y digital se han desarrollado de forma claramente separada. La informacional se ha dedicado al acceso, tratamiento y transformación en conocimiento de la información. La alfabetización audiovisual se ha centrado en los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con los medios de

comunicación de masas y el lenguaje audiovisual. Y, finalmente, la alfabetización digital se ha dirigido a la capacidad de búsqueda, procesamiento, comunicación, creación y difusión por medio de las tecnologías.

La confluencia de los medios en la Red y la consecuente digitalización está llevando a una convergencia e integración conceptual y terminológica (Pérez-Tornero & Martínez-Cerdá, 2011). Esta situación y los muy distintos enfoques se han abordado en distintos trabajos de Livingstone (2004), Hobbs y Jensen (2009) Koltay (2011), Pérez-Tornero (2004) y Potter (2010), entre otros. La elección de una determinada terminología siempre implica un carácter estratégico, a la vez que pone énfasis en unos aspectos sobre otros.

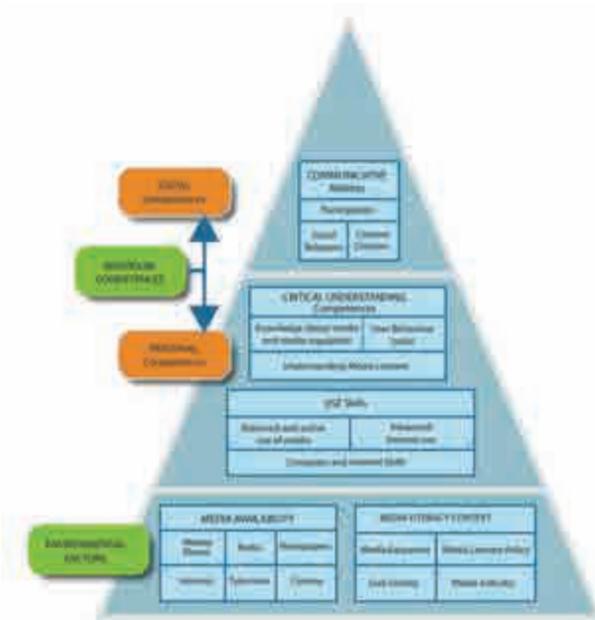
En este sentido, preferimos utilizar el término “competencia” que entraña una visión holística y contextualizada de los aprendizajes, al mismo tiempo que nos decantamos por lo “mediático” como convergencia de lo digital y audiovisual atendiendo no solo a los avances tecnológicos sino también a los medios de comunicación clásicos, y en la línea de los principales organismos europeos e internacionales que promueven el desarrollo de proyectos y políticas en este ámbito.

Así, en el ámbito europeo, se contemplan las competencias y habilidades relacionadas con la codificación y decodificación, lo técnico-instrumental, y la interpretación y cultura (Comisión Europea, 2007). Por su parte, la Alianza de Civilizaciones de la ONU estima que el concepto clave es desarrollar un pensamiento crítico ante los mensajes de los medios de comunicación de masas, junto a la producción de mensajes mediáticos, que se ha visto acrecentada por la participación que permite la Web 2.0. La UNESCO hace hincapié en la combinación de la alfabetización mediática y la informacional atendiendo, junto al acceso, evaluación y uso ético de la información, a las funciones de los medios y el compromiso para la autoexpresión.

De acuerdo con estos planteamientos es fundamental la sistematización y descripción de dimensiones e indicadores para la concep-

tualización de la competencia mediática. Pérez-Tornero (2013) y Celot (2015) plantean una serie de dimensiones atendiendo a las competencias individuales, es decir, habilidades de uso, comprensión crítica y habilidades de comunicación; y factores de entorno que incluyen la disponibilidad de medios y el contexto. Su principal aportación estriba en la incorporación de los factores contextuales y la integración de criterios relacionados con la competencia digital.

Figura 3
Dimensiones de la competencia mediática (Celot, 2015)



Ferrés (2007) considera seis dimensiones: Lenguaje, Tecnología, Procesos de producción y programación, Ideología y valores, Recepción y audiencia y Estética. Posteriormente, Ferrés y Piscitelli (2012) sustituyen la dimensión Recepción y audiencia por la de Procesos de interacción dando más importancia a la recepción activa frente a las pantallas, e incorporan el ámbito de la difusión como un elemento de mayor re-

levancia frente a los Procesos de producción y programación. Es significativo, en esta propuesta, la atención a las disociaciones entre emoción y razón que generan las imágenes, uno de los aspectos más importantes y menos atendidos por la educación en medios.

Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012) establecen diez dimensiones para el desarrollo de la competencia mediática organizadas piramidalmente en tres ámbitos. Conocimiento, que incluye las dimensiones de Política e industria mediática, Procesos de producción, Tecnología, Lenguaje, Acceso y obtención de información. Comprensión, que reúne las dimensiones de Recepción y comprensión, e Ideología y valores. Y, finalmente, Expresión, con Participación ciudadana, Creación y Comunicación.

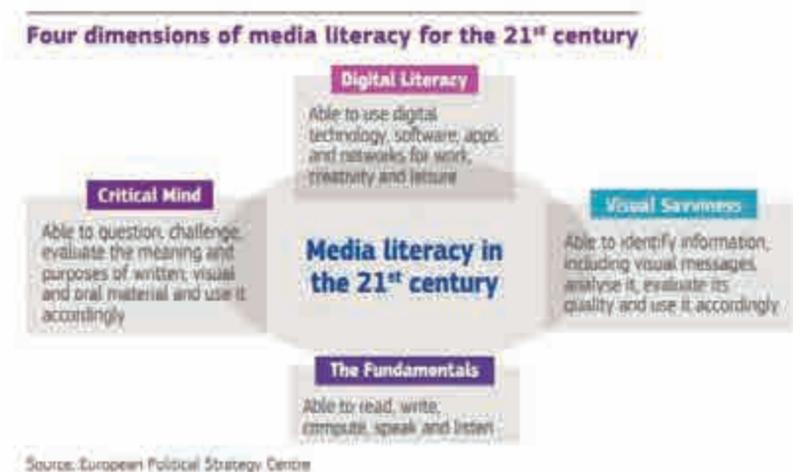
Christ y Henderson (2014), Hobbs (2004), Hobbs y Jensen (2009) estiman las habilidades de aprendizaje, orientadas al proceso cognitivo, la comunicación y habilidades de resolución de problemas, así como las herramientas de aprendizaje, que incluyen tecnologías de la información y de la comunicación tales como computadoras, redes, audio, video, y otras herramientas de comunicación. Se supera así una visión centrada en un enfoque instrumental, tendiendo a enfatizar el desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación de los estudiantes, la colaboración y la creatividad. Por otra parte, Potter (2010) destaca el valor multidimensional de la alfabetización mediática fundamentado en cuatro dimensiones: cognitiva, emocional, estética y moral, siendo todas igualmente importantes y complementarias para una adecuada competencia mediática.

La UNESCO integra la alfabetización mediática e informacional en una propuesta más ambiciosa, organizada en cuatro dimensiones: Información: recursos e instituciones que transmiten la información, así como acceso a la misma; Propósitos: razones por las cuales las personas utilizan la información y participan en los usos de los medios; Comprensión: los conocimientos básicos que todos los ciudadanos deben tener sobre los medios para un análisis crítico y el uso ético de la infor-

mación que transmiten; Procesos y prácticas: las competencias que los ciudadanos deben poseer para crear y utilizar la información y contenidos de los medios de manera eficaz y éticamente.

Finalmente, y de acuerdo con el Centro Europeo de Política Estratégica (2017), es una prioridad integrar en el sistema educativo la competencia mediática. En este sentido, se consideran cuatro dimensiones: Critical Mind, Digital Literacy, Visual Savviness, y The Fundamentals, como puede verse en la figura 4. El planteamiento se enfoca en una perspectiva que insiste en una alfabetización completa estructurada de acuerdo con las competencias básicas de la ciudadanía para relacionarse en un mundo en el que lo visual y lo digital van enlazados y requieren procesos de desciframiento, cuestionamiento y producción de acuerdo con los contextos en los que se van produciendo los intercambios comunicativos.

Figura 4
Centro Europeo de Política Estratégica (2017)



Experiencias, recursos y materiales

Los organismos e instituciones internacionales han apostado por el desarrollo global de la educación en competencia mediática. Numerosas medidas y documentos elaborados por la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la ONU, Alianza de Civilizaciones (www.aocmedialiteracy.org), dan idea de su importancia. Del mismo modo, se han ido desarrollando acciones particularizadas en los diferentes países tanto para la evaluación de los niveles de competencia de la ciudadanía como para el desarrollo de instrumentos que favorezcan la adquisición de la competencia mediática.

En paralelo a estas políticas, se desarrollan redes, estudios, materiales y experiencias:

- Comunicar (www.grupocomunicar.com). Colectivo de profesionales de la educación de todos los niveles educativos y profesionales de los medios, que lleva más de dos décadas trabajando en el ámbito de la integración de los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad actual y la necesidad de educar para una interacción crítica e inteligente con dichos medios. Edita la prestigiosa Revista científica de comunicación y educación *Comunicar*.
- Red AlfaMed (www.redalfamed.org/). Red interuniversitaria euroamericana de investigación sobre competencia mediática para la ciudadanía, cuyo objeto es propiciar espacios de fortalecimiento para actividades académicas, de investigación, de extensión, producción y difusión sobre la “educación en medios”.
- El Gabinete de Comunicación y Educación de la UAB (www.gabinetecomunicacionyeducacion.com). Su objetivo es potenciar la investigación en la confluencia de la Comunicación y Educación.
- OFCOM (www.ofcom.org.uk/). Institución independiente y reguladora en las industrias de comunicación del Reino Unido, de reconocido prestigio en relación con la alfabetización mediática.

ca de niños y adultos. Ha desarrollado numerosas investigaciones sobre el uso de medios, así como jornadas y normativas.

- British Film Institute (www.bfi.org.uk/). Se dedican, entre otras cosas, a la implementación e integración de alfabetización mediática (principalmente con relación al cine e imagen en movimiento). Disponen de una gran colección de películas de cine y televisión, imágenes fijas y en movimiento, libros y revistas, así como recursos para maestros de Educación Primaria y Secundaria, y también para la educación no formal.
- Literacia mediatica (www.literaciamediatica.pt/pt). Portal de divulgación de experiencias y contenidos sobre alfabetización mediática en el ámbito portugués, así como estudios y documentos acerca de investigaciones y programas de educación en medios.
- CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Informazione e alla Tecnologia) (<http://lnx.cremi.it/>). Centro de investigación para apoyar a las escuelas, a nivel de la formación y de intervención del maestro en el aula, en el ámbito de la educación mediática. Desarrollan proyectos innovadores, en colaboración con otros organismos y con las empresas, proporcionando nuevos espacios para el crecimiento y la experimentación de jóvenes investigadores
- MED (Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione) (www.mediaeducationmed.it/). Asociación de académicos, profesionales de los medios de comunicación y educadores que promueve el diálogo acerca de cuestiones de educación para los medios de comunicación y la calidad de la comunicación, así como la integración de esto en los planes de estudio, junto a la investigación y el fomento de la atención crítica a las estructuras sociales y las influencias políticas y económicas de los medios de comunicación.
- CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'information) (www.clemi.org/fr/anglais/). Organismo responsable de la educación en medios en todo el sistema educativo francés

desde 1983. Su misión es la alianza dinámica entre los profesores y los profesionales de la información para la práctica con los medios.

- Kit de Educación en Medios de la UNESCO para profesores, estudiantes, padres y profesionales. Ofrece documentos en forma de manuales que aportan una visión del currículo escolar para la integración de la educación en medios en todas sus dimensiones.
- Teacher Training Curricula For Media and Information Literacy. Trata de integrar la educación en medios de comunicación y la alfabetización informacional en la formación inicial de profesores de los niveles de la escuela secundaria (<http://www.unesco.org>). Este programa resume la alfabetización en información y medios de comunicación en cinco competencias que denomina las “5Cs”: comprensión, pensamiento crítico, creatividad, ciudadanía y comunicación intercultural.
- Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores. Se dirige principalmente a los profesores de Primaria y Secundaria, por lo que se trata de una herramienta específicamente diseñada para las instituciones que capacitan a profesores.
- Media Literacy Teacher Resource Guide producida entre la Corporación canadiense de radiodifusión y el instituto Ontario, con el propósito de ayudar a que los estudiantes puedan deconstruir las imágenes y mensajes que reciben a través de los medios de comunicación.
- Policy and Strategy Guidelines. Esta guía expone cómo integrar la MIL como herramienta de desarrollo y los marcos conceptuales para las políticas y estrategias para la MIL.

Bibliografía

- Celot, P. (Coord.) (2015). *Assessing media literacy levels and the European commission pilot initiative*. Brussels: European Commission. Recuperado de <https://eavi.eu/wp-content/uploads/2017/08/assessing.pdf>
- Centro Europeo de Política Estratégica (2017). *10 Trends transforming education as we know it*. Brussels: European Commission. Recuperado de

- https://ec.europa.eu/epsc/sites/epsc/files/epsc__10_trends_transforming_education_as_we_know_it.pdf
- Comission European (2007). *Study on the Current trends and Approaches to media literacy in Europe*. Recuperado de www.gabinetecomunicacion-yeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/study_media_literacy_in_europe_0.pdf
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (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, 75-82. doi.org/10.3916/C38-2012-02-08
- Hobbs, R. (2004). A Review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 42-59. doi: 10.1177/0002764204267250
- Hobbs, R. & Jensen, A. (2009). The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 1, 1-11. Recuperado de <http://digitalcommons.uri.edu/jml/vol1/iss1/1/>
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221. doi: 10.1177/0163443710393382
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication Review*, 7(1), 3-14.
- Pérez-Rodríguez, M.A. & Delgado-Ponce, A. (2012). From Digital and Audiovisual Competence to Media Competence: Dimensions and indicators. *Comunicar*, 39, 25-34. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Pérez-Tornero, J.M. (2004). *Promoting digital literacy. Understanding digital literacy*. Unión Europea: Educación y Cultura. Recuperado de www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/comprender_dl.pdf
- _____. (Coord.) (2013). *Midiendo la alfabetización mediática en Europa 2005-2010*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pérez-Tornero, J. M. y Martínez-Cerdá, J. F. (2011). Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos. *Infoamérica*, 5, 39-57. Recuperado de www.infoamerica.org/icr/icr_05.htm
- Potter, W. J. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696. doi: 10.1080/08838151.2011.521462

La escuela prosumidora: del recurso didáctico al contenido curricular

Rosa García-Ruiz
Universidad de Cantabria

Paloma Contreras-Pulido
Universidad de Huelva

Introducción

Los medios y las TIC forman parte de la cotidianeidad de los niños y jóvenes, por lo que es necesario que los docentes aprovechen el potencial educativo de estos recursos como facilitadores del aprendizaje y como factores clave para mantener el interés y la motivación del alumnado, además de favorecer un uso responsable y cívico de los mismos para potenciar su participación ciudadana desde las primeras edades. En la actualidad, la alfabetización mediática se plantea como un requisito básico para la participación plena en la sociedad y, por tanto, como un reto al que se ha de dar respuesta desde las instituciones educativas y desde la responsabilidad de cada docente.

No obstante, cabe destacar la pertinencia de no limitar la utilización de los medios únicamente a su uso como recurso didáctico, tal y como se ha llevado haciendo desde hace muchos años de manera exitosa, sino de ampliar esta concepción e integrar la educación mediática de manera transversal y multidisciplinar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, incluir el desarrollo de la competencia mediática como eje fundamental del currículum oficial, teniendo en cuenta su adecuación a la legislación vigente y su coherencia con la realidad social y educativa actual.

Imagen 1



Ideas clave

Imagen 2



¿Qué es la escuela prosumidora?

En este contexto, la función del entorno educativo es esencial para asegurar el consumo y la producción de información audiovisual responsable.

Asimismo, el papel del docente como prosumidor mediático adquiere una relevancia fundamental, ya que es el encargado de desarrollar estrategias y propuestas didácticas que faciliten la adquisición de la competencia mediática por parte del alumnado. De este modo, conviene mencionar que el término prosumidor, aunque llega ahora con un fuerte impulso, se emplea por primera vez en los años 70 y surge de la unión de los conceptos de productor y consumidor (McLuhan y Nevitt, 1972).

El docente prosumidor

P	Productor de nuevos contenidos a partir de la organización de los recursos necesarios para generar contenido creativo e innovador.
R	Revisor de los materiales y contenidos didácticos que utiliza para sus propuestas didácticas, desde una mirada crítica, reflexiva y plural.
O	Observador del proceso de producción y difusión del contenido que transmite y facilita a su alumnado y su impacto, teniendo en cuenta las características, necesidades y preferencias de su audiencia, así como las emociones que en ellos provoca.
S	Seleccionador de contenidos y recursos adaptados a la era tecnológica y a las nuevas formas de aprendizaje asumidas en el currículum actual, enfocadas hacia metodologías activas y participativas.
U	Unificador de criterios de calidad, equidad, inclusión y difusión de los recursos que elabora para el aprendizaje de los contenidos, actitudes y valores establecidos para cada sesión didáctica.
M	Manipulador de herramientas digitales adaptadas a los nuevos medios de comunicación y a las características de los nuevos mensajes y productos mediáticos.
I	Identificador de estereotipos, malas prácticas, abusos y falta de veracidad de algunos mensajes y contenidos que se distribuyen a través de los medios de comunicación y de los materiales didácticos.

D	Dinamizador de la comunicación y la interacción eficaz y responsable que los niños y jóvenes establecen a través de los medios, las redes sociales y las tecnologías, dentro y fuera del contexto educativo.
O	Organizador de los recursos docentes necesarios para la producción de contenidos audiovisuales creativos, críticos y responsables, favoreciendo la participación democrática de docentes y estudiantes en la cibernsiedad.
R	Realizador de nuevos mensajes y contenidos, asumiendo la responsabilidad de cuidar la calidad tecnológica, epistemológica, artística, ética y moral del producto final.

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, un docente prosumidor ha de poseer las competencias que le permitan consumir y producir recursos audiovisuales de manera crítica, responsable, creativa y ética, valorando el poder que tienen los medios de comunicación en todos los ámbitos de la vida y los beneficios y posibilidades derivados de su uso. Sin embargo, también ha de ser consciente de los riesgos que conlleva esta nueva forma de adquirir información, de comunicarse, de aprender y de enseñar, en definitiva, de convivir en el entorno digital y en un contexto multipantalla.

Es innegable que estamos ante un proceso de adaptación a las nuevas demandas formativas que reclaman la adquisición de competencias que garanticen el dominio de contenidos, habilidades y el desarrollo de actitudes y valores acordes a la sociedad tecnológica y mediática en la que vivimos. La educación mediática, por tanto, es una oportunidad para mejorar la calidad de la enseñanza, teniendo en cuenta las directrices y orientaciones derivadas del nuevo marco conceptual de la infancia, que presenta al niño como un actor social de pleno derecho, activo, competente y con conocimientos e intereses muy vinculados a las tecnologías emergentes y al entorno digital. De este modo, será responsabilidad del docente establecer las dinámicas de adaptación del currículo definido en la normativa de su país, a las necesidades del siglo XXI, teniendo en consideración que los niños y jóvenes aprenden en múltiples contextos y a través de diferentes experiencias, muchas de ellas unidas

a los medios de comunicación y las tecnologías. Por ello, será necesario adaptar los objetivos, contenidos, metodologías y resultados de aprendizaje previamente establecidos para enriquecerlos con las dimensiones de la competencia mediática, con la finalidad de posibilitar el acceso y la apropiación de información en diversas actividades de aula y de favorecer la elaboración y difusión de nueva información para compartirla tanto dentro como fuera del contexto escolar.

¿Qué puede conseguir la escuela prosumidora?

La escuela prosumidora trabaja intensamente para eliminar la brecha que separa a los que no poseen las competencias y conocimientos necesarios para comunicarse en entornos digitales de los que sí las poseen, para favorecer una ciudadanía mediática alfabetizada y con igualdad de oportunidades. Esto sólo es posible desde una óptica plural e innovadora que contemple una doble dimensión: no sólo la recepción crítica y responsable de los mensajes de los diferentes medios para analizarlos en las diferentes áreas curriculares, sino la necesidad de abordar la creación de contenidos que generen aprendizaje significativo, que se compartan con los otros, que se dominen las técnicas requeridas para generar contenidos audiovisuales de calidad y que formen parte de la sociedad del conocimiento a través de su difusión en los canales adecuados.

La finalidad de la inclusión curricular de la alfabetización mediática se sustenta en valores de tipo educativo y de justicia social. En este caso, cabe destacar que a través de la educación en medios se pretende reducir la brecha digital existente entre las personas que poseen las competencias y los conocimientos necesarios para desenvolverse en entornos digitales y aquellas que muestran más dificultades o carencias en este ámbito. La accesibilidad, la formación o los recursos económicos son algunos de los factores que pueden influir en esta distinción, por lo que es de vital importancia la función de las instituciones educativas como compensadoras de desigualdades.

Del mismo modo, la educación mediática permite promover la actitud crítica de la ciudadanía ante los medios, por lo que se presenta como un elemento que contribuye a la promoción de la igualdad de oportunidades y la participación activa en la sociedad. El hecho de que un docente decida incluir prácticas educativas en el aula para el desarrollo de la competencia mediática de sus alumnos favorece la formación de ciudadanos con capacidad reflexiva y con autonomía ante los medios y las tecnologías. Del mismo modo, este tipo de experiencias didácticas permiten desarrollar la creatividad, la cooperación y las habilidades comunicativas y expresivas de los estudiantes.

Profundizando

Integrar los medios para su explotación curricular puede abordarse desde una triple perspectiva:

- Como contenido curricular (“enseñanza para”), pues, dada su enorme incidencia social será necesario que en el ámbito de la educación formal se inicie al alumnado en sus lenguajes, estructuras, usos y aplicaciones. Este conocimiento se puede hacer tanto desde las distintas áreas y disciplinas, como desde una parcela específica de una asignatura o taller concreto.
- Como recursos didácticos (“enseñanza con”), es decir, en tanto que los medios y las tecnologías cumplen un papel esencial como auxiliares pedagógicos para enseñar, mostrar, informar, motivar, investigar, evaluar... Los medios cumplen, en este caso, un papel “transversal” y pueden ser utilizados en todas las materias y disciplinas curriculares, así como en todos los niveles educativos.
- Como medios y recursos de creación y expresión (“aprendizaje con”), así los alumnos y alumnas pueden emplear estos nuevos lenguajes y tecnologías con la finalidad de producir mensajes y recibirlos.

Los medios audiovisuales transmiten de forma continuada modelos y pautas de comportamiento, al tiempo que estructuras narrativas

y maneras de contar historias, de organizar la información, que implican unos contenidos y formas de leer e interpretar el mundo. Por ello, si la presencia masiva de estos medios ha cambiado la manera de conocer la realidad, filtrándola a través de una nueva realidad —la realidad mediada—, se justifica que desde las instituciones educativas se eduque en este torrente audiovisual y tecnológico.

Propuesta: de la competencia digital a la competencia mediática

En este modelo de escuela prosumidora, el docente puede partir de la utilización de medios convencionales como el cine, la radio o el video-relato.

Cine

Imagen 3



El cine nos gusta, nos entretiene, nos emociona y posee un potencial educativo incomparable. El adulto acompaña al niño a través de distintas producciones cinematográficas facilitando el conocimiento del lenguaje y las técnicas audiovisuales, la identificación de valores y contravalores, favoreciendo la mirada crítica hacia el contenido. Como experiencia de gran valor proponemos “Cinescola” (www.cinescola.info), que desde hace años ofrece propuestas de trabajo al profesorado para introducir el cine en el aula.

Radio

Imagen 4



En el ámbito escolar la radio ha constituido un elemento dinamizador del acceso a la información, incluyéndose en el currículo principalmente mediante proyectos de centro, en los que la radio escolar ha supuesto un revulsivo al tratamiento didáctico de este medio. Son numerosos los centros educativos que cuentan con su propia radio escolar, utilizando este medio como un recurso excelente para desarrollar la competencia lingüística y comunicativa, pero también la participación social y el ejercicio activo y responsable de la ciudadanía mediática. Hoy día, con los recursos tecnológicos, además, es fácil, rápido y barato poder crear nuestra propia pequeña emisora por Internet, gracias a los podcast o archivos de audios que pueden ser “alojados” en la web o el blog de centro. La experiencia a destacar es “Radio Dadá”, del Instituto de Enseñanza Secundaria Cortegana (Huelva). Más información en: (<https://goo.gl/SMVGNe>)

Video-relato

Los video relatos o relatos digitales constituyen un recurso privilegiado para mejorar el proceso educativo por utilizar un lenguaje y

unos recursos muy atractivos para las jóvenes generaciones. Las etapas para elaborar un video relato serían en primer lugar escribir un guion, diseñar un “storyboard” que presente secuencialmente un conjunto de imágenes que ilustren la historia, discutir, revisar y corregir el guion, realizar las secuencias de imágenes en el editor de video; grabar la locución; agregar efectos especiales, transiciones, etc.; añadir la banda sonora.

Imagen 5



Materiales y recursos para docentes prosumidores

Descubrir las claves para desarrollar la competencia mediática en la ciudadanía requiere, por parte del docente prosumidor, un conocimiento profundo de los recursos digitales y mediáticos, de tal manera que sea capaz de empoderar a sus estudiantes en el uso y disfrute de los nuevos medios y recursos, así como de transformar las prácticas vinculadas a una pedagogía mediática hacia la búsqueda de estrategias y actividades que favorezcan el desarrollo de la competencia mediática en sus estudiantes.

Para lograrlo es necesario seleccionar los recursos, atendiendo, por un lado, al colectivo y la edad del grupo a los que van dirigidos y, por

otro, a los contenidos y los objetivos de aprendizaje que se pretenden conseguir, con el fin de fomentar en los estudiantes tanto capacidades relacionadas con la recepción crítica y reflexiva de los mensajes (acceso, análisis, filtrado y valoración de la información recibida a través de los múltiples canales audiovisuales) como competencias relacionadas con el ámbito de producción, incluyendo el uso de estos recursos para la comunicación, la expresión de ideas propias, la posibilidad de compartir contenidos y la participación activa en la sociedad.

Sin embargo, hacer una selección adecuada de los recursos mediáticos disponibles puede resultar una tarea compleja puesto que existe una gran variedad y cantidad de experiencias, aportaciones de diferentes expertos, organismos e instituciones que posibilitan la difusión de recomendaciones y de sitios web que ofrecen información diversa. Ante esta disparidad de propuestas, podemos llegar a sentirnos desbordados por la cantidad de información existente, por lo que vamos a ofrecer algunos recursos para afinar nuestra búsqueda.

El Grupo Comunicar, formado por educadores y comunicadores que desde hace más de 20 años están trabajando por mejorar la alfabetización mediática de la ciudadanía; así como del grupo de investigación vinculado a Comunicar, que durante más de 10 años está desarrollando diferentes líneas de investigación con el mismo propósito y facilitando la transferencia social de sus hallazgos a la sociedad, ha diseñado algunos recursos mediáticos que posibilitan la integración de la educación mediática en las propuestas didácticas, de los que recogemos tres por su calidad y su versatilidad para la aplicación en las aulas.

Rostros de mujer (www.rostrosdemujer.org)

Se trata de una ludoteca virtual de recursos para analizar estereotipos de género en los medios de comunicación, que se ofrece al público a través de una plataforma interactiva que recoge numerosos recursos en diferentes formatos: videos, prensa, radio, televisión, publicidad.

Apoyada en una pedagogía mediática y lúdica permite a los usuarios comprender cómo a través de nuestra historia se han emitido y se continúan emitiendo mensajes desde múltiples medios que transmiten los estereotipos de mujer de una manera distorsionada, perpetuando en todos nosotros un estigma negativo de lo que significa ser mujer.

Imagen 6



Rostros de mujer pretende derribar dichos estereotipos a través de diferentes actividades que de manera activa posibilita que los usuarios puedan realizar búsquedas de información sobre el tratamiento de la imagen de la mujer en los diferentes medios, con el objetivo de reforzar la conciencia crítica hacia la eliminación de estereotipos de género. Los contenidos de la plataforma se estructuran en seis apartados audiovisuales: YouTube, videoclips, radio, televisión, prensa y cine; y cada uno de ellos contiene una serie de recursos que evidencian cómo ha sido tratada la imagen de la mujer y que permiten la comprensión desde el punto de vista técnico y crítico de los estereotipos transmitidos.

La visibilidad y el tratamiento de la información que contiene la plataforma hace que sea un recurso especialmente valioso para trabajar con jóvenes y adolescentes, y también con niños a partir de los diez años que,

acompañados de un docente, pueden disfrutar de unas sesiones didácticas, realizadas de manera grupal o individual, que favorezcan una lectura crítica de los contenidos audiovisuales tratados, y una transformación a través de la creación de nuevos mensajes que finalicen con los estereotipos de género.

Bubuskiski (www.bubuskiski.es). Píldoras audiovisuales para desarrollar la competencia mediática

Imagen 7



Se trata de una serie audiovisual de animación destinada al desarrollo de la competencia mediática en niños y jóvenes a partir de los cinco o seis años que, acompañados por un docente, resulta de gran interés para favorecer el pensamiento crítico ante las situaciones que viven los personajes y que son comunes a las que pueden vivir muchos niños y jóvenes ante el uso de los nuevos medios y dispositivos móviles en la actualidad. A lo largo de nueve capítulos, de una duración aproximada de tres minutos, los personajes de la serie viven experiencias en la que se ponen a prueba sus habilidades, sus conocimientos y sus actitudes respecto al uso de los medios y las tecnologías.

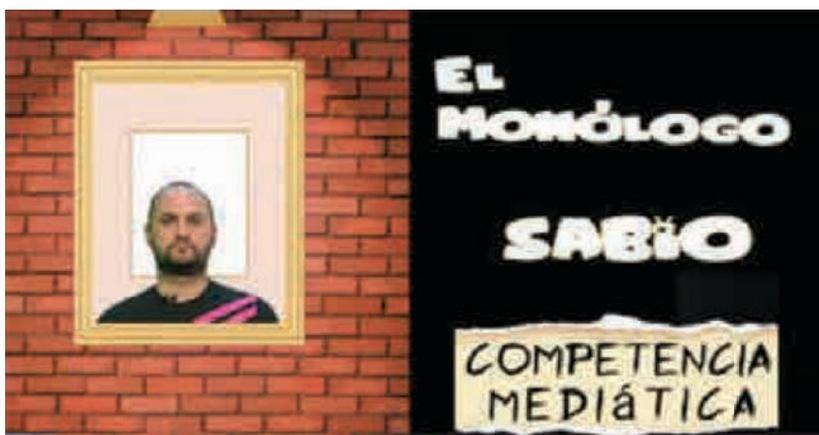
Todos los capítulos de la serie se ofrecen acompañados de una guía didáctica destinada al profesorado, siendo adaptables los contenidos abordados a los intereses del docente y del colectivo con el que se pretende trabajar. En cada uno de los episodios se tratan contenidos vinculados a una de las dimensiones de la competencia mediática definidas por Ferrés (2007), de esta manera, en el videoclip sobre la dimensión estética se puede reflexionar sobre el poder de los colores, los sonidos, la música o la caracterización de los personajes cuando se transmite un mensaje. El videoclip sobre la dimensión del lenguaje profundiza en los códigos que forman parte del lenguaje usado por los protagonistas y cómo pueden estos códigos influir, transformar o deformar un mensaje, es decir, cómo podemos interpretar un mismo mensaje en función de nuestra interpretación de sus códigos. La dimensión sobre la ideología y los valores se encuentra reflejada en un capítulo en el que se ofrecen pautas para superar algunos estereotipos, y comprender cómo influyen los mensajes audiovisuales en nuestros propios valores y creencias. La responsabilidad en la producción y difusión de contenidos es abordada en un capítulo a través de las vivencias de sus protagonistas, favoreciendo la reflexión hacia la necesidad de hacer un uso correcto y respetuoso en la difusión de nuestros propios mensajes. La dimensión vinculada con la tecnología permite a los espectadores comprender la necesidad de hacer un uso adecuado de los recursos tecnológicos en la creación de contenidos, aportándole mayor calidad audiovisual y adecuación a los objetivos del mensaje. Por último, la dimensión recepción e interacción de la competencia mediática es tratada en un capítulo en el que los espectadores tendrán la oportunidad de reflexionar sobre su propia percepción de los mensajes como receptores, valorando de manera crítica la relación de elementos que influyen en la interpretación de un mensaje.

El Monosabio. www.elmonosabio.grupocomunicar.com Monólogos para desarrollar la competencia mediática

El Monosabio es una serie de siete videos de monólogos humorísticos, de unos tres minutos de duración, vinculados, al igual que Bu-

buskiski, con los contenidos de las dimensiones de la competencia mediática. De la misma manera, cada uno de los videos está acompañado de una guía didáctica que le permitirá al docente favorecer la recepción crítica de los diferentes mensajes y contenidos tratados, ofreciendo también una serie de recursos para ampliar información y una propuesta de actividades para realizar antes y después de visionar el video.

Imagen 8



Sus contenidos están enfocados a desarrollar la competencia mediática en jóvenes y adultos y están organizados en los siguientes siete bloques: Competencia mediática (pretende desvelar lo que transmiten los medios a través de diferentes formatos), Prosumidor (profundiza en las funciones del productor y del consumidor de contenidos audiovisuales), Autor (aborda el significado actual de ser autor de contenidos audiovisuales, ahondando en los intereses de los creadores de contenidos), Formato (se abordan técnicas y códigos del lenguaje audiovisual), Audiencia (plantea cómo experimentamos los mensajes cada uno, a partir de conocidos ejemplos), Contenido (se trata de reconocer a los medios como transmisores de valores e ideologías explícitas o no) y Propósito (se analiza cuál puede ser la finalidad o el objetivo de un mensaje).

El grupo de investigadores liderado por el Dr. Ignacio Aguaded, el Dr. Joan Ferrés y el Dr. Agustín García Matilla, que forman parte de la Red de Excelencia en Educación Mediática, tras varios proyectos de investigación vinculados a conocer y diagnosticar el nivel de competencia mediática de la ciudadanía en general, y de colectivos específicos como los niños y jóvenes, los docentes universitarios y los comunicadores, especialmente a través del uso de los Smartphones y tablets, han puesto a disposición de la ciudadanía el “Repositorio de la Educación Mediática”, un repositorio de materiales audiovisuales y multimedia, recopilados a partir de la consulta a más de un millar de expertos y profesionales del contexto hispanoamericano y estructurados en una página web según el colectivo destinatario: estudiantes de infantil, primaria, secundaria, universidad; en función de la tipología de recurso: video, audio, videojuego, anuncio publicitario, corto de cine, reportaje, página web, blog, etc.; o en función de la dimensión de la competencia mediática a la que va dirigido: ideología y valores, tecnología, recepción y audiencia, producción y difusión, lenguajes y estética.

En www.repositorioedmediatica.net se ofrece una relación de más de 2.200 recursos audiovisuales seleccionados por su gran aportación al desarrollo de la competencia mediática, disponible de manera permanente para toda la ciudadanía.

Bibliografía

- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- McLuhan, M. y Nevitt, B. (1972). *Take to day: The executive as dropout*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

La Web 2.0 y yo: Proyecto para el fomento de competencias digitales

Ana Pérez-Escoda
Universidad Internacional de La Rioja

Abriendo puertas

Desde finales del siglo XX la comunidad internacional toma conciencia de la necesidad de repensar todos los ámbitos de la interacción humana a consecuencia de los grandes cambios propiciados por Internet, redefiniendo nuevas competencias para el milenio (UNESCO, 2008, 2011). El término ‘alfabetización’ va quedando desfasado en los términos en los que se había entendido hasta ese momento en su doble vertiente: por un lado, desde la perspectiva más tradicional de considerarla como el hecho de aprender a hablar, leer y escribir; y desde la vertiente más funcional, como la capacidad de interpretar los símbolos condicionados por la inmersión en un contexto concreto y por las experiencias previas del intérprete.

Evidentemente, con la emergencia y desarrollo de las TIC y los avances tecnológicos en cuanto a conectividad y proliferación de dispositivos conectados, las interpretaciones pedagógicas de la alfabetización se han transformado de manera importante. Debido a este contexto los docentes deben asumir un nuevo concepto multidimensional de la alfabetización, que debe abarcar de manera obligatoria la vertiente digital que nuestra sociedad impone. Esta dimensión queda explícitamente recogida en el currículum de la Educación Primaria a través de la Com-

petencia digital, que se ha visto poco desarrollada hasta el momento no por falta de inclusión curricular, sino por carencia en su desarrollo u orientación en cómo desarrollarla. Pese a esta debilidad, en todas las asignaturas troncales del currículum de la Educación Primaria se constata la necesidad de que el alumno sea capaz de buscar y gestionar información a través de las TIC, aunque no se explicita cómo hacerlo (Pérez-Escoda, 2017).

En este proyecto se presenta una metodología activa transversal —es decir, aplicable a cualquier contenido curricular— para el desarrollo concreto de la competencia digital centrada en la gestión de la información. La metodología y herramientas utilizadas implican también el desarrollo de la creación de contenido digital y la comunicación en redes, tres áreas competenciales fundamentales de la competencia digital. De este modo, de acuerdo con las directrices europeas sobre dicha competencia y la legislación vigente, se planteará como objetivo general el fomento de la alfabetización digital (Martin, 2006) en términos de hacer capaces a los alumnos de llevar a cabo acciones digitales incluidas en el aprendizaje, desarrollando habilidades para gestionar información en red, crear contenido digital, comunicarse en redes, solucionar problemas y ser conscientes y capaces de la configuración de su seguridad en redes.

El objetivo principal de este proyecto es que los niños desarrollen en el contexto de aula y de modo natural su competencia digital en cualquier asignatura bajo una perspectiva pedagógica y multidisciplinar. También es objetivo del proyecto guiar al docente en la implantación de una competencia poco desarrollada en el currículum de primaria cuya importancia en la formación de los alumnos es creciente (Pérez-Escoda y Rodríguez Conde, 2016). El proyecto hará conscientes a alumnos y docentes de la dimensionalidad de la competencia digital (Figura 1) en sus cinco áreas competenciales, asimilando con una metodología activa “learning by doing” una conceptualización fundamental en la educación integral de los alumnos.

Figura 1
Áreas competenciales de la competencia digital



Elaboración propia a partir de INTEF, 2017

También se persigue un desarrollo disciplinar de las características cognitivas que los alumnos del siglo XXI muestran dados sus hábitos de consumo multipantalla, los cuales generan en ellos la habilidad *multitasking*, es decir, responder a varias tareas al mismo tiempo y “aprender de modo conectado no lineal” (Reig y Vilchez, 2013). En este sentido es importante atender a las capacidades y limitaciones neurológicas que caracterizan a las nuevas generaciones cuya exposición a dispositivos conectados es cada vez mayor (Vidales-Bolaños y Sádaba-Chalezquer, 2017).

Esta propuesta está dirigida al alumnado del segundo ciclo de Educación Primaria, en los cursos de cuarto, quinto o sexto curso de esta etapa educativa. Sin embargo, las actividades podrían aplicarse en un nivel inferior a partir de 2º de Primaria, cuando los niños tienen

las competencias lectoescritoras totalmente desarrolladas. El grado de dificultad podría adecuarse al nivel y aplicarse perfectamente en 2º y 3º.

El proyecto didáctico planteado busca implicar al alumnado y al docente integrando de modo efectivo las TIC en el aula y desarrollando las competencias digitales de docentes y discentes que tan escasamente se desarrollan en el aula de Primaria. La propuesta se basa, además, en los postulados teóricos del conectivismo y el aprendizaje social (Downes, 2012; Siemens, 2008; Quintana *et al.*, 2010) en los que cambian los roles de docentes y discentes y se adopta una visión global, descentralizada y conectada del conocimiento. En este sentido será fundamental que los alumnos entiendan, asimilen y dominen esta nueva realidad a través del aprendizaje activo. Se trata de poner en práctica una metodología innovadora que rompa el esquema tradicional en el que se venía basando el proceso de enseñanza y aprendizaje, como se muestra en la Figura 2.

Figura 2
Modelo tradicional de aprendizaje frente al modelo del siglo XXI



¿Hacia dónde vamos?

Siendo conscientes del contexto planteado, la concreción de los objetivos de la propuesta presentada se ha desarrollado teniendo en cuenta el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se estable-

ce el currículo básico de la Educación Primaria y en el que se especifica: “Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las asignaturas de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las asignaturas”. Teniendo en cuenta esta especificación y la carencia de desarrollo concreto de la competencia digital en el currículum de primaria, se presentan tanto los objetivos generales de etapa como los específicos de la propuesta didáctica.

Objetivos generales

- Iniciar a los alumnos y alumnas en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para buscar información y para tratarla y presentarla, así como para crear y diseñar contenidos y compartirlos en comunidades virtuales.
- Utilizar las tecnologías de la información y comunicación para buscar y seleccionar información, simular procesos y presentar conclusiones.
- Conocer y utilizar las medidas de protección y seguridad personal que debe utilizar en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Utilizar las TIC como recursos para el aprendizaje de las materias curriculares, para obtener información y como instrumento para aprender, conocer y utilizar las palabras claves y conceptos necesarios para ser capaz de leer, escribir y hablar sobre cualquier materia.

Objetivos específicos

- Introducir en el aula dinámicas de búsqueda de información en redes con herramientas TIC.
- Aprender a reconocer fuentes fiables de información y compartirlas en red a través de comunidades de aprendizaje.

- Almacenar y recuperar información relacionada con el área de conocimiento trabajada.
- Configurar perfiles en diferentes herramientas TIC en el aula y concienciar al alumno del concepto de identidad digital.
- Aprender a generar comunidades virtuales de aprendizaje.
- Generar contenidos digitales y compartirlos con otros miembros de la comunidad educativa.
- Participar de manera activa asumiendo el rol de consumidor de conocimiento al mismo tiempo que el de productor para generar buenos hábitos.

¿Cómo lo hacemos?

Construiremos un entorno de aprendizaje virtual del que seremos parte, intentando que el alumno asimile el concepto de “prosumidor” que en el siglo XXI debe asumir todo usuario de Internet, es decir, todos somos consumidores y productores de información y conocimiento en la Web 2.0., al tiempo que ejercitamos las competencias digitales. La propuesta podrá implementarse en cualquier asignatura del currículum.

Metodología: La metodología didáctica utilizada es activa, haciendo protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje al alumno, reforzando dicha metodología con dos tipos de aprendizaje: a) el aprendizaje por descubrimiento, el alumno será guiado por el docente para que descubra en la red noticias y contenidos relativos al área de conocimiento estudiada; b) aprendizaje conectado, se pondrán en contexto las materias estudiadas de modo que el alumno también pueda encontrar la conexión de las materias con la realidad que le rodea, lo que provocará un aprendizaje significativo, conectado y productivo. Además, esta metodología impulsa en el alumno tres aspectos pedagógicos fundamentales: comprensión profunda, competencias y actitudes válidas como se muestra en la Figura 3.

Figura 3
Aspectos metodológicos de la propuesta



Recursos: Los recursos que se utilizarán en la propuesta son cuatro herramientas de software libre, todas gratuitas, para ejercitar las diferentes competencias digitales relacionadas con las cinco áreas de desarrollo de la competencia digital: Twitter y YouTube como herramientas de acceso a la información, Padlet y Scoop.it como herramientas de almacenamiento y recuperación de la información, y Padlet como herramienta de creación de contenido. También se utilizarán Twitter, Scoop.it y Padlet como herramientas de comunicación digital.

Figura 4
Herramientas utilizadas para la propuesta



Descripción de las aplicaciones:

- Twitter es una red social de microblogging desde donde el profesor con los alumnos irá generando una comunidad de aprendi-

zaje, siguiendo a cuentas que aporten conocimiento a la clase y a las materias estudiadas.

- YouTube es la plataforma de videos más grande que existe y se utilizará para introducir el video como recurso y refuerzo de aprendizaje, también ayudará a crear la red de aprendizaje virtual.
- Padlet es una herramienta para compartir y generar conocimiento, ofrece un muro donde alumnos y docentes pueden compartir todo tipo de conocimiento (textos, videos, audios, enlaces a webs, etc.). Se pueden crear tantos “padlets” como temas o asignaturas se trabajen y el contenido queda localizado con un nombre concreto.
- Scoop.it es una herramienta de “curación de contenido” con apariencia de periódico digital, que permitirá compartir cualquier tipo de noticia, enlace, informe, publicación, con etiquetas que permiten reconocer y recuperar la información. Es una red social de curación de contenido.

Objetivos: El objetivo principal de la propuesta es asentar y trabajar contenidos curriculares poniéndolos en relación con la realidad, promoviendo un aprendizaje activo y desarrollando competencias digitales en cualquier materia que se estudie. Sin embargo, también se plantean objetivos específicos que se fomentarán al margen del contenido específico, como se muestra en la siguiente Tabla 1

Tabla 1
Objetivos específicos de la propuesta

Competencia	Objetivos específicos
Gestión de la información	Aprender a navegar por la red y buscar información
	Seleccionar información adecuada a los objetivos de búsqueda
	Almacenar contenidos útiles para el aprendizaje y recuperarlos
	Configurar perfiles en redes y herramientas digitales
Comunicación a través de tecnologías digitales	Interaccionar en redes con sus códigos comunicativos
	Compartir conocimiento en red
	Crear redes de aprendizaje o comunidades de aprendizaje virtual
	Aprender a seleccionar contenido “curación de contenido”
	Conocer el comportamiento en redes

Fuente: Elaboración propia.

¿Qué hacemos?

Actividades: La propuesta se vertebra en torno a seis actividades: dos generales de puesta en marcha, creación de perfiles y explicación general de la dinámica de trabajo y cuatro que llamaremos “de rutina”. Las actividades de rutina se repetirán con la periodicidad que marque el docente una vez que la propuesta esté planteada en las dos primeras actividades.

Actividades generales

Actividad 1

El docente utilizará una sesión para explicar a los alumnos la propuesta de trabajo para la asignatura que decida (Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua, Inglés, etc.), utilizando una exposición dinámica y visual centrada en cinco apartados que ayuden al alumno a entender:

- **Trabajamos motivados:** se explicará al alumnado las claves de la metodología activa de trabajo basada en la participación del alumno, la motivación, la necesidad de conectar los contenidos de clase con la realidad. No se trata de aprender de memoria sino aprender entendiendo el sentido de lo que aprendemos y su aplicabilidad: aprendizaje productivo.
- **Utilizamos las TIC:** se hará especial hincapié en la importancia del uso de las TIC en el ámbito pedagógico poniendo de relieve el uso que ya se hace de ellas fuera del aula (el profesor generará diálogo con sus alumnos que en voz alta reflexionarán sobre cuánto se usan las TIC fuera del aula), llegando a la conclusión de la necesidad de usarlas también para aprender en el colegio. El docente explicará las herramientas TIC que se van a utilizar y su sentido dentro del proyecto. Sólo mencionarlas.

- **Desarrollamos nuestras competencias digitales para aprender:** será necesario descubrir y concienciar a los alumnos qué son las competencias digitales, descubriendo sus áreas y sus objetivos (Figura 1). Es importante que el alumno sepa que debe desarrollarlas y controlarlas al igual que otras competencias.
- **Aprendizaje conectado:** el profesor explicará al alumnado las dinámicas de trabajo colaborativo en clase, y en el ámbito virtual a través de las comunidades de aprendizaje virtual, el papel del usuario en las redes como consumidor de contenido —cuando buscamos noticias, cuando vemos un video en YouTube— pero también como creadores de contenido nuevo que se comparte y se comunica.
- **Pensamiento crítico y responsabilidad:** tras introducir al alumno en las anteriores ideas concluimos con la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico, por qué es fundamental aprender a pensar cuando navegamos, cuando elegimos información y, por supuesto, cuando la compartimos.

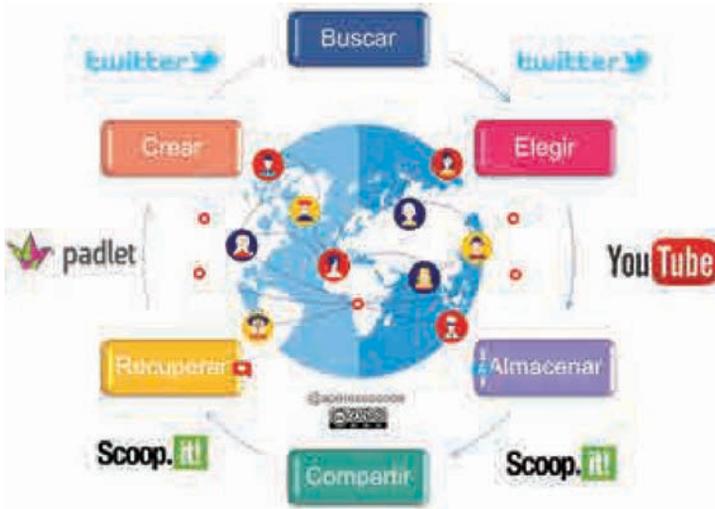
A la exposición del docente le seguirá un pequeño ejercicio en el que cada alumno escriba en un papel respuesta a dos preguntas: 1. ¿A través de qué canales eres consumidor de información o contenidos? (YouTube, Instagram, Musical.ly, WhatsApp, Hangout, etc.). 2. ¿Eres productor de información o contenido? (YouTube, Instagram, Musical.ly, WhatsApp, Hangout, etc.).

Las respuestas de los alumnos ayudan a generar un debate en torno a la propuesta y sus objetivos, así como su idoneidad y necesidad.

Actividad 2

En una segunda sesión el docente presentará las herramientas TIC que se utilizarán, así como su utilidad y objetivos. En esta ocasión, y bajo el contexto de la sesión anterior, el docente presenta al alumno el ciclo de acciones que implica la propuesta con las herramientas en cada fase.

Figura 5
Ciclo de acciones de la propuesta.



Una vez que se conoce la dinámica de uso de las herramientas el docente creará un perfil en cada aplicación delante de la clase, explicando el proceso:

- La cuenta en Twitter (si el docente no tiene) se creará con el nombre del docente (que comenzará así a crear su propia comunidad de aprendizaje), la cuenta sólo tendrá un uso pedagógico, llevará la foto del docente, explicando la importancia de la identidad digital, que nuestro nombre y cara siempre vayan asociados, evitando la confusión. El perfil se completará con hashtags (se explicará el concepto y su función de etiquetar los intereses y líneas de trabajo del docente), por ejemplo #TIC #primaria #innovación. Se hará seguimiento de algunas cuentas para que el alumno entienda la lógica de la red.
- El perfil en Padlet que requiere de un correo y una contraseña. Una vez abierto el perfil se pueden crear tantos muros digitales como temas queramos tratar, abrimos uno con el nombre de la

asignatura o tema que estemos tratando, explicando a los alumnos que este será el espacio en red donde almacenar los materiales interesantes sobre el tema o la asignatura tratada que se vayan eligiendo. Se elegirá una noticia en Twitter que pegaremos en el muro de Padlet para que el alumnado vea el resultado.

- El perfil en Scoop.it también requiere un correo y una contraseña (el docente puede haberlo hecho anteriormente a la clase). Lo importante será que el docente explique a los alumnos el nombre del espacio que se crea, por ejemplo, “Las matemáticas en tu vida” y las noticias, enlaces, videos que se compartirán relacionados con la asignatura y los temas que se vayan viendo en clase. Compartiremos en nuestro Scoop.it la noticia compartida en Padlet y encontrada en Twitter para mostrar cuál es el sentido de la herramienta y su uso.
- En cuanto a YouTube, no requiere la creación de perfil.

Conceptos que se habrán trabajado en las dos sesiones y que saldrán recurrentemente en sucesivas: Web 2.0. *prosumidor*, hashtag, identidad digital, competencia digital, TIC y aprendizaje, comunidad virtual, entorno de aprendizaje, curación de contenido.

Para terminar, explicaremos al alumnado en el contexto de la asignatura elegida, la dinámica de trabajo pautada en cuatro actividades de rutina (porque se repetirán en cada sesión que programemos), que seguirán el ciclo de acciones que se muestran en la Figura 5 y que pasamos a desarrollar en el siguiente epígrafe ¿Cómo lo hacemos?

Actividades de rutina

Será el docente quien decida la periodicidad de las sesiones en las que se implementará el trabajo colaborativo. Una propuesta adecuada puede consistir en que al final de cada tema de la asignatura elegida se dedique una sesión completa a trabajar la propuesta vertebrada en cuatro actividades de rutina: 1. Conceptos clave. 2. Aprendemos en red y conectamos. 3. Somos *content curators*. 4. Recuperamos y creamos.

Como la propuesta es de iniciación al desarrollo de las competencias digitales, se trabajará colaborativamente con toda la clase (si el docente implementara la propuesta por segundo año, tal vez, dependiendo de la madurez del alumnado se podría trabajar por grupos). En la primera vez de puesta en práctica el docente debe disponer de un ordenador conectado a la red y a su vez conectado a la pizarra digital para que las actividades puedan ser seguidas por toda la clase.

En cada sesión se designan dos alumnos con rol de *content curator* (que van rotando en cada tema de modo que todos pasen por la experiencia). El docente habrá pegado en el aula un papel con las semanas de clase y las parejas de *content curators* asignadas a cada tema para que sea una tarea ordenada y planificada.

Previo a la sesión el docente tiene abierto en su ordenador la cuenta de Twitter, YouTube, el perfil de Scoop.it y el Padlet de la asignatura. Cada sesión tendrá una duración de 50 minutos aproximadamente, aunque las primeras sesiones puedan alargarse por la falta de práctica en la dinámica de trabajo.

Actividad 1

Conceptos clave: Asentamos contenidos. Comienza la sesión: esta primera parte consiste en refrescar conceptos importantes vistos en el tema, el docente pregunta a la clase y los alumnos intervienen de modo ordenado. La idea de este primer momento que durará un máximo de 10 minutos es poner de relieve las ideas principales que más tarde buscaremos en la red. Se buscarán conceptos e ideas cortas, analíticas que den pie a focalizar la búsqueda en Internet; centramos el objeto de la búsqueda y afianzamos contenidos importantes. En la pizarra uno de los alumnos *content curators* escribirá algunas etiquetas (a modo de hashtags que identifiquen el tema que se estudia). Este primer ejercicio obliga al alumno a saber exactamente qué información busca que es clave cuando iniciamos búsquedas en Internet para evitar el naufragio informativo (es decir, no saber qué información se busca hace que la

búsqueda no lleve a ningún sitio) y la infoxicación (la cantidad de información en Red acaba por saturar y hacer que la búsqueda fracase).

Actividad 2

Aprendemos en red y conectamos. Una vez definidos los objetivos de búsqueda, los alumnos elegidos para el tema entran en la cuenta de Twitter —todos los demás siguen los movimientos desde la pizarra digital— y en YouTube. Los alumnos escribirán en la barra de búsqueda primero de una red y luego de otra los hashtags temáticos (que previamente se han definido para ver qué resultados de búsqueda se encuentra). Previsiblemente habrá etiquetas que sí obtengan resultados interesantes y habrá otras que no. En el caso de que no, el docente habrá buscado previamente algunas fuentes que considere interesantes y que haya tuiteado desde la cuenta o haya añadido a favoritos en YouTube. Cada tuit llevará los siguientes elementos para que sirvan de explicación a cómo se comunica en redes: hashtags (#innovacion), menciones (@educalab), enlace, fotografía y titular de contexto. La estructura del tuit permitirá al docente explicar a los alumnos las pautas de comunicación en redes sociales y el comportamiento adecuado para aportar a la comunidad de aprendizaje virtual.

Entramos en el enlace, que será una noticia, una web, un video, etc. Y analizaremos en primer lugar la fuente, ¿por qué es fiable?, ¿por qué el contenido nos interesa?, ¿qué características tiene una fuente fiable? Mencionamos las *fake news*. En segundo lugar, analizamos el contenido, ¿qué relación tiene con lo que estamos estudiando? ¿cómo conecta lo que vemos en clase con la realidad? Analizamos la importancia en nuestro día a día. Si la fuente que hemos consultado tiene cuenta en Twitter le hacemos seguimiento y aprovechamos para explicar que esta es la manera de crear comunidad de aprendizaje: siguiendo a las cuentas que comparten conocimiento interesante. También haremos *retuit* explicando el concepto al alumno como parte de la comunicación en red. Una vez que hemos decidido/evaluado que la fuente consultada nos

interesa y hemos compartido el recurso mediante *retuit* pasamos al siguiente paso de la actividad.

Actividad 3

Somos content curators: almacenamos y compartimos. En este momento explicamos la necesidad de poder guardar los materiales que nos interesan para poder recuperarlos cuando queramos (se hace hincapié en la cantidad de información que circula en Internet y la necesidad de saber elegir cuál nos interesa y almacenarla). Los alumnos se sitúan en la ventana donde está abierto el Scoop.it, copian el enlace del navegador de la fuente que nos interesa almacenar y lo pegamos en el tablero de Scoop.it que previamente hemos creado para la clase, donde pone *Paste a link to create a new scoop.it*. Al pegar el enlace aparecerá una ventana de diálogo en la que podremos tomar varias decisiones: a) añadir algún comentario al enlace que compartimos, b) vincular lo que compartimos con alguna red social para que también se publique (por ejemplo, con la cuenta de Twitter) personalizando el mensaje en esa red y c) etiquetar lo que compartimos. Todas estas opciones le permiten al docente ir explicando las características de la comunicación digital y la importancia de cada elemento.

Una vez completados los datos los alumnos publicarán el contenido. El resultado será muy visual y ayudará a concienciar al alumno de cómo se elige y evalúa la información, y cómo debe compartirse. El resultado de esta acción realizada varias veces nos mostrará nuestro propio “periódico digital”, construido con las noticias, videos, enlaces relacionados con el contenido que estamos trabajando. Será fundamental, también, concienciar al alumnado del carácter público de este material que pueda servir a la comunidad de aprendizaje virtual.

Actividad 4

Recuperamos y creamos. El último paso de la actividad consistirá en crear nuestro propio contenido, es decir, una vez elegidas 2 o 3 fuen-

tes o recursos reelaboramos el contenido para compartirlo en nuestro Padlet. Se realizará un pequeño comentario a modo de resumen de cada enlace compartido en Scoop.it. Esta fase trabaja la comprensión, el pensamiento crítico y la capacidad analítica del alumnado que debe esforzarse por relacionar lo aprendido en clase con el recurso y plasmarlo en unas líneas. Se trabaja también la escritura y la buena expresión. La estructura de la entrada será: Nombre de los dos alumnos que esa sesión se encargan de la tarea, título del recurso compartido, pequeño comentario y enlace.

Conceptos trabajados en cada sesión, además de los curriculares: *content curator*, fuente, fake new, comunidad de aprendizaje virtual, comunicación digital, hashtags o tags, me gusta, retuit, entrada, blog. La temporalización de la sesión dependerá del tiempo que podamos dedicarle a cada sesión, aunque se puede diseñar para 50 minutos dedicando 10 minutos a las dos primeras actividades (Conceptos clave y Aprendemos en red y conectamos) y 15 a las dos últimas (Somos *content curators* y Recuperamos y creamos). El dominio de las rutinas tal vez requiera sesiones más largas al principio, el docente deberá decidir dentro de su programación didáctica el margen de maniobra del que dispone.

Caminando hacia el futuro

Resulta fundamental para el desarrollo competencial del alumnado poner en práctica proyectos como este que desarrollen específicamente la competencia digital en sus distintas áreas en conexión con diferentes áreas de conocimiento (Pérez-Escoda, 2017). El carácter transversal de esta competencia en el currículum hace difícil al profesorado llevar la iniciativa en propuestas didácticas que las fomenten, por eso esta propuesta implica un paso más hacia una práctica efectiva, todavía incipiente pero tan necesaria para educar ciudadanos eficientes en la sociedad actual.

Por otro lado, la propuesta incluye metodologías activas que propician un cambio en el rol del alumno que participa activamente siendo protagonista del proceso. Estas metodologías garantizan, además, un desarrollo del pensamiento crítico del alumnado basado en: reflexionar sobre los datos buscados para comprender su significado profundo y poder evaluarlos, fomentar un enfoque multidimensional, con múltiples perspectivas, para el desarrollo de unos valores que eviten prejuicios o emociones, capacitar al alumnado para saber distinguir unas fuentes de otras, y, educar el impulso de la autonomía y responsabilidad del alumno.

La implementación de la propuesta en el aula garantiza un desarrollo adecuado de las competencias de los alumnos a través de la motivación, el aprendizaje productivo, la indagación y las TIC (Pérez-Escoda, Castro-Zubizarreta y Fandos, 2016). Se garantiza con esta metodología: un incremento del aprendizaje y rendimiento, retención de lo aprendido, pensamiento crítico, fomento de la pluralidad de opiniones y diversidad en las experiencias de aprendizaje. Además, se pretende guiar y concienciar a los docentes con estrategias, herramientas y metodologías que faciliten la labor de enseñar buenas prácticas con TIC y desarrollar las competencias digitales desde la etapa de primaria.

La propuesta supone un comienzo para el alumno y para el docente, quien podrá compartir esta experiencia de aula a través de la red y fomentar así, de manera activa, el aprendizaje en red, la creación de comunidad virtual de aprendizaje y su motivación aumentará por la visibilidad y alcance que las redes le posibilitan.

Bibliografía

Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge. Essays on meaning and learning networks*. National Research Council Canada. Publications under Creative Commons License. Recuperado de http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Decreto No. 126/2014. Decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Publicado en Boletín Oficial del Estado. No. 52, 1 de marzo de 2014, España.
- Pérez-Escoda, A. y Rodríguez-Conde, M.J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercebidas del profesorado de Educación Primaria en Castilla y León. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399-415. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.215121>
- Pérez-Escoda, A. Castro-Zubizarreta, A. & Fandos-Igado, M. (2016). La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. *Comunicar*, 24(49), 71-80. DOI: <https://doi.org/10.3916/C49-2016-07>
- Pérez-Escoda, A. (2017). *Alfabetización mediática, TIC y competencias digitales*. Barcelona: UOC.
- Quintana, E., Vidal, D., Torres, L. y Castrillejo, V. (2010). *Conociendo el conocimiento*. George Siemens. Ediciones NODOS ELE. Recuperado de <http://www.nodosele.com/editorial/>
- Reig, D. y Vilchez, L. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Siemens, G. (2008). *Learning and knowing in Networks: Changing Roles for educators and designers*. ITFORUM for discussion. Recuperado de: <http://itforum.coe.uga.edu/Paper105/Siemens.pdf>
- UNESCO (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- UNESCO (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>
- Vidales-Bolaños, M. & Sádaba-Chalezquer, C. (2017). Adolescentes conectados: La medición del impacto del móvil en las relaciones sociales desde el capital social. *Comunicar*, 53, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-02>

Aprender jugando. La gamificación en el aula

Ángel Torres-Toukourmidis
Universidad Politécnica Salesiana

Luis M. Romero-Rodríguez
Universidad Internacional de La Rioja

Abriendo puertas

Desde el surgimiento, en la primera mitad del siglo XX, de las teorías conductistas del aprendizaje del condicionamiento clásico (Pávlov y Watson) y del operante (Guthrie y Skinner), los “estímulos” y “recompensas” han sido consideradas fundamentales para el moldeamiento y refuerzo de comportamientos. Quizás sin quererlo, o abriendo puertas al posterior cognitivismo, el conductismo comenzó a estructurar una corriente de innovación en la educación, cimentada principalmente en la motivación extrínseca como factor para alcanzar los objetivos educativos.

A pesar que desde la teoría, sobre todo en las más recientes investigaciones, la gamificación (o ludificación) se vende como algo totalmente novedoso¹, no es menos cierto que ha venido acompañando los procesos de enseñanza-aprendizaje desde que existen registros (Torres-

1 Aunque la estrategia no es novedosa en el contexto educativo, el término “gamificación” sí resulta de reciente data, pues fue acuñado por primera vez en 2002 por el desarrollador de videojuegos británico Nick Pelling en la web de su empresa “Conundra Ltd.” (Disponible en línea: <https://goo.gl/WEP7ZH>).

Toukoumidis *et al.*, 2016), sobre todo desde la revolución industrial, que representó un hito importante en las dinámicas económicas y sociales, aunado al aumento paulatino del interés por la educación de los nuevos ciudadanos de las urbes.

Así pues “jugar en el aula” no es algo innovador, ni debe entenderse como una panacea que mejorará automáticamente un mal diseño pedagógico, un currículo no adaptado a los tiempos actuales o las propias falencias que genera tener docentes desactualizados y desmotivados. Incluir este tipo de interacciones requiere una mayor planificación de estrategias didácticas, mayor esfuerzo creativo por parte de los educadores y estar continuamente actualizados de las potencialidades que brindan todos los entornos, herramientas, aplicaciones, plataformas y modalidades para desarrollar este tipo de experiencias de aprendizaje significativo en el aula.

Es importante además recalcar que la gamificación no es sinónimo de “jugar en el aula” o “aprender jugando”, ni tampoco es lo mismo referirse al término para señalar el aprendizaje a través de videojuegos, de aplicaciones móviles (*apps*) o de cualquier otra Tecnología de Información y Comunicación (TIC); sino que se trata del uso de elementos de diseño de juegos en contextos tradicionalmente no lúdicos (Deterding *et al.*, 2011), siendo estos elementos las mecánicas, las dinámicas y la estética.

La finalidad de toda estrategia de gamificación en el aula debe ser lograr la motivación intrínseca de los alumnos, es decir, activar el deseo por continuar aprendiendo a través del compromiso de atención e interacción (*engagement*) que la dinámica lúdica ofrece en forma de recompensas, estatus, logros y competiciones. El carácter motivacional del uso de la gamificación en el aula ha demostrado influir potencialmente en la atención a clase, el aprendizaje significativo y en promover iniciativas estudiantiles.

Tabla 1
Diferencias entre jugar en el aula, aprender jugando
y gamificación educativa

Jugar en el aula	Aprender jugando (<i>Game-Based Learning</i>)	Gamificación educativa
Puede estar o no relacionado a una actividad didáctica.	Está vinculado directamente con un contenido pedagógico.	El contenido pedagógico debe ser el contenido transversal de las mecánicas.
No tiene finalidad educativa <i>per se</i> .	Tiene finalidad educativa.	Tiene finalidad educativa.
Su función principal es la socialización.	Su función principal es fungir como canal didáctico entre el contenido y el educando.	Su función es alcanzar la motivación intrínseca del alumnado por los elementos del juego (puntos, niveles, insignias, tabla de posición).
No requiere planificación pedagógica.	Requiere planificación pedagógica.	Requiere planificación pedagógica y de dinámicas, mecánicas y estética.

Fuente: Elaboración propia

Gamificar no se trata de “diseñar un juego”, sino de aprovechar los sistemas de recompensas que usualmente tienen estos (puntos, medallas, niveles, misiones, retos, logros, ventajas...), así como las dinámicas y la estética para crear una experiencia que mantenga la atención y el interés en el desarrollo del contenido educativo (Romero-Rodríguez, Torres-Toukourmidis & Aguaded, 2016).

Asimismo, es importante aclarar que en la gamificación o ludificación en la educación el epicentro de todas las mecánicas es el diseño instruccional, configurándose ésta como una experiencia inmersiva de los contenidos pedagógicos (Torres-Toukourmidis, Romero-Rodríguez & Pérez-Rodríguez, 2018). No resulta baladí tener meridiana claridad sobre el concepto y la aplicabilidad de la ludificación en contextos educativos, pues desde la comunidad académica ha sido tratada con varios nombres –pero un mismo significado– tales como “gameducation”, “gamification based-learning” o “ludificación educativa o instruccional”.

Tabla 2
Interrelación entre las dinámicas y mecánicas de la gamificación

		Dinámicas					
		Premios	Estatus	Logros	Auto-expresión	Competencia	Altruismo
Mecánicas	Puntos	X	X	X		X	X
	Niveles		X	X		X	
	Retos	X	X	X	X	X	X
	Bienes virtuales	X	X	X	X	X	
	Tabla de posición		X	X		X	X
	Regalos		X	X		X	X

Fuente: Elaboración propia

Por supuesto, la gamificación en el aula puede valerse también de herramientas, interfaces y plataformas convencionales y digitales, así como ser implantada transversalmente en metodologías como el aula invertida (*flipped classroom*), el Aprendizaje Basado en Proyectos o el Aprendizaje Basado en Problemas o en modalidad de educación presencial, semi-presencial (*blended*) o virtual (*e-learning*). El carácter flexible de la gamificación como estrategia es patente también en aplicaciones móviles educativas de gran éxito como Duolingo®, ClassDojo®, Kahoot® o Edmodo®, o en laureadas experiencias de educación *online* como KhanAcademy® o EDX®.

¿Hacia dónde vamos?

Sin lugar a dudas, las experiencias interactivas e inmersivas están tomando cada vez más relevancia en el aula. El más o menos generalizado uso de las TIC², aunado con el creciente desarrollo de *software*

2 Sobre todo en países desarrollados, pues todavía siguen existiendo brechas tecnológicas, económicas y geográficas importantes en países en vías de desarrollo.

educativo que van desde aplicaciones móviles, aplicaciones para pizarras digitales, programas de realidad virtual y realidad aumentada, hasta espacios lúdicos *ad hoc*, nos dan una clara referencia que el futuro ha llegado a las aulas en forma de experiencias inmersivas para lograr aprendizajes significativos, entornos de aprendizaje colaborativo y en definitiva, la capacidad para lograr en el alumnado el tan citado “aprendizaje para toda la vida”.

Para convertir las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) en TAC (Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento) hace falta primeramente un esfuerzo por parte de la comunidad académica —estudiantes, profesores, directiva de centros y padres/tutores— en facilitar las condiciones estructurales y orgánicas para el desarrollo y la conversión del material educativo, otrora estático y uniforme, en experiencias inmersivas y gamificadas. Esto requiere necesariamente de una adaptación del currículo, pero también un trabajo colaborativo entre los profesores, a la vez de la dotación de recursos técnicos al centro educativo y formación al profesorado. Sin estos elementos mínimos, las experiencias del uso de tecnologías en el aula —y más aún, de innovación— se convierten en aisladas y casi excepcionales.

¿Cómo lo hacemos?

Antes de hacer un recorrido por los tipos de evaluaciones que se pueden obtener a través del juego en el contexto educativo, se debe examinar los académicos influyentes, tipologías de jugadores, modalidad, entorno donde se realiza el aprendizaje y etapas de la educación, de allí se procura visualizar una panorámica general del juego en la educación.

Académicos influyentes del juego: En el espectro académico, se testimonia la presencia de expertos en juegos, *game-based learning* y gamificación dentro del ámbito educativo tanto a nivel teórico como empírico. Según los datos extraídos, los diez autores con mayor repercusión en Google Scholar segmentado por su ámbito de estudio se encuentra Bruce McLaren, Ulla Richardson, Ivon Arroyo, Brian Nelson, Scott Ni-

cholson, Tanner Jackson, Atsusi Hirumi, Rosa Lanzilotti, Matthew Kam, José Dibarra para la idea de aprender en el aula. Complementariamente, la idea de *game-based learning* ha estado principalmente desarrollada por Qing Li, Yiping Lou, Min Liu, Baltasar Fernán Manjón, Wolfgang Mueller, Leonard Annetta, Hui-Chun Chu y Hiller Spires, Margarida Romero y Atsusi Hirumi. Por último, en la gamificación predomina: Seiji Isotani, Lisa Dawley, Luis de Marcos, Carina González, Richard Landers, Jonathan Bishop, Sylverter Arnab, Pedro Muñoz Merino, Adeline Moura y Verónica Rossano. La revisión de los documentos publicados por estos treinta autores garantiza una predisposición positiva hacia la comprensión y futura aplicación del juego en el aula.

Tipología de jugadores: Aun cuando existen múltiples categorizaciones de los estudiantes, existen taxonomías de jugadores que se han aplicado en el contexto educativo enmarcando a los estudiantes según sus actitudes durante la actividad lúdica. Entre los más conocidos se encuentra la taxonomía de Bartle (1996) y Codish y Ravid (2014). Por tanto, ordenar a los estudiantes según sus estas categorías le otorga al docente un umbral adicional para aproximarse a las características propias de cada alumno.

El juego en modalidad presencial, semipresencial o en línea: Los tres campos de estudio de juego mencionados no pertenecen exclusivamente a una modalidad. De hecho, los repositorios de actividades lúdicas demuestran una variedad de casos que permite evidenciar una confluencia de experiencias hacia el aprendizaje independientemente de la modalidad, es decir, la modalidad está subordinada al logro de los objetivos en el aula. Aún así, la tendencia exhibe que jugar en el aula y *game-based learning* se aplica la modalidad presencial, mientras que un derivado de esta última denominada *digital game-based learning* y la gamificación sobresale la modalidad en línea.

El juego en el aprendizaje al aire libre o dentro del aula: Si bien el ecosistema digital emergente ha promovido la interacción con nuevas tecnologías en el espacio educativo a través de la realidad virtual,

realidad aumentada, impresoras 3D, redes sociales, registro visual, pantallas multitáctiles, entre otros, los cuales a su vez han servido para la experimentación lúdica, el juego al aire libre ha estado considerado una forma primaria de ejercer autocontrol y motivar el intercambio recíproco entre los alumnos, por tanto, el aprendizaje generado a través de actividades al aire libre mediante estrategias que incluyan el juego producen beneficios en el desarrollo cultural y social del alumnado. En otras palabras, el aprendizaje al aire libre y dentro del aula no es una dicotomía excluyente, al contrario, debe presentarse como un medio para el desenvolvimiento de habilidades y competencias complementarias.

El juego en la educación infantil, primaria, secundaria y superior: Comúnmente el juego ha estado asociado a la educación infantil y primaria, equipándose con ludotecas y un currículum con actividades lúdicas, sin embargo, en la educación secundaria, el juego se orienta hacia la línea del *game-based learning*, en los que se demuestra un impacto positivo en la calidad del aprendizaje, entretanto, la gamificación se inclina hacia la educación superior.

En cuanto a las evaluaciones, el *game-based learning* destaca respecto a las demás permitiendo medir emociones, conocimiento impartido, motivación, habilidades cognitivas no verbales, resolución de problemas, entre otras. De tal forma que considerando que el juego también habilita la posibilidad de realizar evaluaciones de diversa índole, entonces su aplicación toma protagonismo en el desarrollo educativo.

¿Qué hacemos?

Reconociendo que la experiencia lúdica promueve comportamientos dirigidos a la motivación, creatividad, entretenimiento, atención, desarrollo cognitivo, empatía, dinamismo, innovación e interactividad (Romero *et al.*, 2015), se presenta información básica para jugar en aula, aprender jugando y gamificar en el entorno educativo.

Repertorio de juego: Cada docente está sujeto a las peculiaridades del grupo de estudiantes, contexto del aula y a los objetivos del currículum educativo. Por ende, se han revisado múltiples repositorios, archivos, listados y bancos de juego que pudiera ser de utilidad en las diferentes circunstancias donde se disponga su aplicación, en las que destaca la aprehensión de conocimiento, desarrollo cooperativo, formación emocional, etc. Para ello, la selección de los inventarios de juego que se presentan a continuación contiene como mínimo los objetivos, el número de participantes, materiales y explicación del juego. Los repositorios en español son: Orientación Andújar, Mercaba, Inevery Crea, Escuela Segura PREVAED 0068 y Pastoral Juvenil Coyuca. Mientras que en inglés se encuentran Great Group Games y Thiagi Group. Por parte de la gamificación, también se observan numerosas experiencias desde las que se puede extraer los objetivos, plataformas y elementos de gamificación, entre los repositorios de gamificación están Educación 3.0, Gamification World Map, Ed Tech Review y Ed Sys.

Ranking de juego: Además de las aplicaciones móviles lúdicas organizadas por el número de descargas de la AppStore en el sistema operativo iOS y del Google Store proveniente del sistema operativo Android, también existen otros rankings como: Common Sense Media, Game Wise, App Annie, Ranker- Educational Games, Angel-List Educational Games Startups y Board Game Geek, que posicionan los juegos y aplicaciones el número de seguidores, número de adquisiciones y retoolimentación de los jugadores.

Plataformas para la creación de juego: Dependiendo de las particularidades, habilidades y exigencias de los estudiantes, los docentes pueden adaptar la enseñanza mediante la creación de un juego que logre satisfacer las necesidades y demandas generando una experiencia inmersiva acoplada a través de la personalización y desarrollo específico de las asignaturas. Igualmente es necesario señalar que la creación de un juego no implica poseer conocimiento informático, alto nivel de inversión ni amplia experiencia, de hecho, se evidencian softwares que faci-

litan la producción de videojuegos entre los que predomina: Sploder, Flowlab, Construct 2, Stencyl, GameMaker y Flixel.

Gráfico 1
Tipología de juegos creados en Sploder



En definitiva, los repositorios, los rankings y las plataformas para la creación de juego son componentes clave para aplicar el juego en el contexto educativo, especialmente porque el primero propone una serie de listados de juego tanto digitales como presenciales para aplicar en el aula o fuera de ella en diferentes niveles educativos, el segundo componente presenta una clasificación de los mismos con una tendencia hacia la modalidad en línea, organizado principalmente por la valoración de los usuarios. En tercer y último lugar está la mención de plataformas para la creación de juegos, de ese modo los docentes se les abre un campo para personalizar actividades lúdicas y adaptarlas a las asignaturas que debe impartir.

Caminando hacia el futuro

Los desafíos en la aplicación del juego dentro del contexto educativo en el futuro son elaborar un consenso sobre la relación entre el rendimiento académico y *Game based-learning* en el que se articulen correlaciones claras entre los elementos del juego y una gama de resultados producidos; se debe extender aún más los estudios sobre la relación entre los resultados del rendimiento de los juegos y las metodologías de evaluación, rastreando y registrando las interacciones generadas; se debe buscar desarrollar investigaciones sobre el potencial de los videojuegos que tengan en cuenta las realidades de las escuelas y por último, la gamificación debe romper la dualidad en la que ha estado sumida en estos últimos años, definiéndose como una moda pasajera capaz de desaparecer a corto plazo, o brillar como la nueva teoría de aprendizaje influyente del siglo XXI que ofrece soluciones para los problemas pedagógicos.

La gamificación a diferencia de la realidad virtual, realidad aumentada, robots inteligentes, no aparece entre las tecnologías emergentes de 2017, esto se debe a que hoy en día la gamificación se encuentra en la meseta de productividad, en otras palabras, el uso de elementos de juego en contextos no lúdicos es una herramienta consolidada en la que se ha demostrado sus beneficios a nivel educativo y comercial.

Todo el mundo sabe que los jugadores voluntariamente invierten innumerables horas en desarrollar sus habilidades de resolución de problemas en el contexto de los juegos, por lo tanto, después de ver su gran potencial y darse cuenta de que es básicamente la estrategia de compromiso más rentable, cada vez más profesores han decidido adoptar la gamificación de la educación, un nuevo enfoque didáctico para motivar a los estudiantes a aprender utilizando el diseño de videojuegos.

De igual modo, la incorporación de elementos de los juegos en los escenarios del aula es una forma de brindar a los estudiantes oportunidades para actuar de forma autónoma, mostrar sus mejores habilidades, aprender en relación con los demás y desarrollar las competencias

del trabajo en equipo. A través de este nuevo enfoque, los estudiantes pueden ver sus trabajos escolares como una aventura emocionante, lo que les permite estar más enfocados y entusiasmados con la capacitación que están emprendiendo, y los hace más ansiosos de aplicar el conocimiento que adquieren en sus trabajos en el mundo real.

La gamificación puede motivar a los estudiantes a involucrarse en el aula, brindarles a los maestros mejores herramientas para guiar y recompensar a los estudiantes por dar lo mejor de sí mismos en la búsqueda del aprendizaje. La difuminación de los límites entre el aprendizaje formal e informal puede inspirar a los estudiantes a aprender durante toda la vida y puede mostrarles que la educación puede ser una experiencia alegre.

Sin embargo, también hay algunos desafíos asociados con la gamificación de la educación, porque una vez que se pierde la motivación, también lo hacen las oportunidades de aprendizaje que este nuevo enfoque busca realizar. Además, podría absorber los recursos del profesor o enseñar a los alumnos que deberían aprender solo cuando se les proporcionan recompensas externas.

Si los maestros quieren mejorar las posibilidades de que la gamificación les otorgue verdadero valor a las escuelas, deben proponer proyectos que aborden los desafíos reales de las escuelas y se centren en las áreas donde la gamificación puede proporcionar el máximo valor tanto para los docentes como para los estudiantes

De manera complementaria, los investigadores deben contribuir al desarrollo de las reglas futuras del juego, reflexionar sobre sus prácticas, compartir sus puntos de vista y considerar cómo equilibran el contenido, el contexto y el cambio de los estudiantes a través del juego, *game based-learning* y gamificación.

Bibliografía

Bartle, R. (1996). Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs. *Journal of MUD research*, 1(1), 19-55. Recuperado de <https://goo.gl/p1yP2j>

- Codish, D., & Ravid, G. (2014). Personality based gamification-Educational gamification for extroverts and introverts. En: *Proceedings of the 9th CHAIS Conference for the Study of Innovation and Learning Technologies: Learning in the Technological Era* (36-44). ACM. Recuperado de <https://goo.gl/bYta3m>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. En: *15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (9-15). ACM. Recuperado de <https://goo.gl/2n6hOC>
- Romero, M., Usart, M., & Ott, M. (2015). Can serious games contribute to developing and sustaining 21st century skills? *Games and Culture*, 10(2), 148-177. doi: <https://doi.org/10.1177/1555412014548919>
- Romero-Rodríguez, L.M., Torres-Toukourmidis, A., & Aguaded, I. (2017). Ludificación y educación para la ciudadanía. Revisión de las experiencias significativas. *Educar*, 53(1), 109-128. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.846>
- Torres-Toukourmidis, A., Romero-Rodríguez, L.M., Pérez-Rodríguez, M.A., Björk, S. (2016). Desarrollo de habilidades de lectura a través de los videojuegos: Estado del arte. *Ocnos*, 15(2), 37-49. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1124
- Torres-Toukourmidis, A., Romero-Rodríguez, L.M., Pérez-Rodríguez, M.A. (2018). Ludificación y sus posibilidades en el entorno de blended learning: revisión documental. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.18792>

Parentalidad positiva ante los smartphones

Antonia Ramírez García
Universidad de Córdoba

Irina Salcines Talledo
Universidad de Cantabria

Natalia González Fernández
Universidad de Cantabria

Abriendo puertas

Tras la finalización de la “guerra fría” y la caída del muro de Berlín, según López-Pérez (2017), se configuró una nueva era, denominada de la *globalización* y caracterizada por tres fenómenos: la liberalización y privatización en el contexto político, el considerado “pensamiento único” que “legitima el sistema como el único posible” (p. 69) y el extraordinario avance de las telecomunicaciones.

En esta nueva era, la de la globalización, la de la tecnología y las telecomunicaciones, buena parte de los aspectos de la vida cotidiana vienen determinados por la omnipresencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y, especialmente, del smartphone. Desde que por la mañana suena la alarma del teléfono móvil hasta que se vuelve a activar por la noche no hemos dejado de usar el smartphone: consultar el correo, las redes sociales, pagar en algún establecimiento, realizar llamadas, enviar algún mensaje de voz o texto por WhatsApp, jugar al Candy en algún momento de ocio, escuchar música o leer las noticias son algunas de las actividades que se realizan con este dispositivo móvil. Todas estas posibilidades provocan que se convierta en ins-

trumento indispensable para la gran mayoría de los jóvenes (Verza & Wagner, 2010) y no tan jóvenes.

El uso del smartphone en todos los segmentos de edad ha provocado una fuerte penetración en los hogares de todo el mundo, al tiempo que ha generado una inquietud en los padres, quienes ven a sus hijos permanentemente conectados con sus amigos a través del teléfono móvil en lugar de interactuar presencialmente con ellos (*face to face*). Esta intranquilidad puede generar alteraciones en la dinámica familiar y puede originarse, en ocasiones, por una falta de información y formación de los progenitores sobre el mundo digital (Fernández-Montalvo, Peñalva & Irazabal, 2015).

La era digital plantea un reto a la familia en la gestión del consumo de contenidos audiovisuales en el hogar. Como señalan López-Sánchez & García del Castillo (2017):

Es cada vez más usual que los menores utilicen dispositivos móviles con acceso a Internet fuera del control de los padres o adultos de referencia, al igual que también se está configurando el perfil de menores que consumen estos contenidos dentro del hogar, pero sin la presencia ni la supervisión de los adultos (p. 108).

Este hecho puede provocar una situación de vulnerabilidad infantil y juvenil, que abarca una amplia gama de aspectos y que podríamos categorizar en dos grandes dimensiones de riesgos: los derivados del uso del smartphone por parte de los progenitores mientras están con sus hijos e hijas, y los ocasionados por los propios menores al usar el teléfono móvil inteligente.

Los primeros aluden a una serie de situaciones como por ejemplo: las distracciones de los padres y madres cuando están conduciendo un coche en el que está su hijo o hija y realizan cualquier interacción con el smartphone sin usar un dispositivo de manos libres (Roney, Violano, Klaus, Lofthouse & Dziura, 2013); el desplazamiento de la atención desde sus hijos al smartphone cuando están jugando con ellos o los están

supervisando en un parque infantil, con lo que esto puede suponer para la integridad del menor debido a que sus progenitores no tienen capacidad de reacción ante cualquier eventualidad (Hiniker, Schoenebeck & Kientz, 2015); la dificultad de los propios padres para desconectarse del teléfono por motivos laborales y limitar, por tanto, el tiempo de interacción familiar (Moser *et al.*, 2016; Oduor *et al.*, 2016); o el uso del dispositivo móvil para entretener a los hijos e hijas, mientras padres y madres realizan otras actividades (Radesky, Peacock-Chambers, Zuckerman & Silverstein, 2016), entre otras cuestiones.

Los segundos giran en torno a los riesgos derivados de la posibilidad de geolocalización, recepción masiva de publicidad de diferente contenido, introducción de códigos maliciosos y acceso al control del dispositivo, vulneración de la privacidad, grooming, sexting, ciberbullying, extorsión con fotografías o material gráfico de los menores, acceso de pederastas a la vida del niño, abuso de menores, consumo de pornografía desarrollo de comportamientos adictivos asociados al uso problemático de los smartphones, al tiempo medio de conexión a los dispositivos en sí mismos y a Internet.

Todas estas circunstancias están convirtiendo el uso del smartphone en un problema de salud pública, por lo que es necesario que los progenitores ejerzan una parentalidad positiva, considerada como el ideal en la crianza de los hijos e hijas (Abela *et al.*, 2007).

¿Hacia dónde vamos?

Los padres y madres se sienten desbordados ante las situaciones que acabamos de describir, por ese motivo, necesitan ser capacitados y empoderados en el ejercicio de una parentalidad positiva. En este capítulo nos proponemos ofrecer una serie de orientaciones a la familia para que puedan desarrollar competencias ajustadas a las demandas de la nueva sociedad *finger*, denominada así por el uso del dedo para usar el Smartphone. De este modo, nos proponemos los siguientes objetivos:

- Proporcionar pautas de intervención familiar para poder gestionar el cuidado y protección del menor en el uso de los teléfonos móviles inteligentes.
- Ofrecer una guía que posibilite la organización familiar ante el consumo de contenidos digitales a través del smartphone.
- Establecer orientaciones para las familias en relación con los smartphones que permitan el reconocimiento de los hijos como personas activas en la dinámica familiar.
- Identificar situaciones de aprendizaje que permitan la capacitación del niño o niña ante los teléfonos móviles inteligentes.

¿Cómo lo hacemos?

El desarrollo de una parentalidad positiva no es tarea fácil, por ello los padres, que a menudo se sienten desbordados por esta nueva responsabilidad que han de ejercer con sus hijos, requieren un apoyo en su labor.

La formación es la mejor herramienta para conseguirlo, pero tampoco está exenta de dificultades, los extensos horarios laborales, la falta de tiempo o el desconocimiento de las propias familias, condicionan de manera decidida la formación que pueden recibir los padres.

En este sentido, también es necesario reformular el tipo de formación que se les ofrece a las familias, es urgente diseñar nuevos formatos y metodologías que se acerquen más a las demandas de la sociedad digital. Por lo tanto, nuestra propuesta se centra en la difusión de píldoras audiovisuales de una duración inferior a 3 minutos a través de propios smartphones, trípticos de temática monográfica en formato cómic, infografías temáticas que sean de fácil lectura.

No obstante, no podemos olvidar, el compromiso y la voluntad por parte de los progenitores a la hora de implicarse en la labor que realizan las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos y las Escuelas de Madres y Padres mediante la organización de conferencias, seminarios y/o talleres con carácter formativo para toda la familia.

En ambas propuestas la actividad y compromiso de las familias ha de ser un requisito básico para conseguir un nivel óptimo en el ejercicio de la parentalidad positiva.

¿Qué hacemos?

A continuación, se ofrecerán unas pautas de orientación para padres y madres en torno a cuatro ejes clave para desarrollar una parentalidad positiva, propuestos por la Recomendaciones del Comité de Ministros de la Unión Europea (2006, 2011) y que nosotras hemos adaptado al uso de los smartphones en el contexto familiar: cuidado y protección del menor, estructura y organización familiar, reconocimiento del niño y/ o la niña y capacitación del mismo.

Figura 1
Ejes para la promoción de una parentalidad positiva
respecto al uso de dispositivos móviles



Cuidado y protección del menor

Significa responder a la necesidad de amor, afecto y seguridad del niño, de tal forma que se genere un clima afectivo positivo en el hogar, lo que posibilitará que los hijos recurran a los padres cuando se sientan angustiados.

Las propuestas irían encaminadas a:

a) Disminuir las distracciones parentales por el uso de los smartphones: Para evitar las distracciones en los coches y poner en riesgo la seguridad de los menores conviene solo responder a llamadas si se dispone de un dispositivo de manos libres. En ningún caso, se debe usar para responder mensajes de texto o consultar aplicaciones de redes sociales, mensajería u otras similares. Para eliminar cualquier tentación sería apropiado bajar el volumen del sonido y depositar el dispositivo lo más lejos posible del conductor o conductora, la mejor ubicación sería en la parte trasera.

Asimismo, cuando se esté jugando en casa con los hijos e hijas, el dispositivo móvil ha de estar en otra habitación, para así prestar toda la atención posible a los menores. Si es necesario su consulta por motivos laborales, se debería establecer momentos de receso para comprobar la urgencia de cualquier interacción, pero solo limitarse a las respuestas de los mensajes realmente importantes.

En el caso de la supervisión de los hijos en un parque infantil mientras estos juegan, la consulta del smartphone convendría eliminarla, ya que se perdería la capacidad de reacción a posibles caídas de los niños, pérdida de los mismos o, en casos extremos, el secuestro de los menores.

Hay también padres y madres que usan el smartphone mientras dan de comer a sus bebés, de tal forma que no pueden estar alerta a las señales de saciedad de estos y los ponen en riesgo de sobrealimentación. Por este motivo, el uso del teléfono móvil inteligente debería estar restringido también en estos momentos, dado que hay que entenderlos como una oportunidad de encuentro, diálogo y conversación en familia.

b) Equilibrar el uso del smartphone como instrumento de seguridad para los padres y madres: Los padres y madres se sienten seguros si sus hijos llevan el smartphone cuando salen de casa, van de viaje o realizan actividades que van consolidando su autonomía. Sin embargo, los padres pueden emplear el dispositivo para controlar excesivamente a sus hijos. De hecho, no debería de usarse para comunicarse con ellos cuando se encuentren realizando actividades fuera del recinto escolar, pero organizadas por el centro educativo, ya que si hubiera algún problema, el profesorado se encargaría de contactar con las familias.

En casos en los que el menor realice una actividad extraescolar o deportiva fuera del centro educativo y acuda solo a la misma porque su edad así lo permitiera, el smartphone podría servir como instrumento de comunicación paterno-filial de seguridad.

c) Evitar la vulnerabilidad infantil: En primer lugar, habría que considerar que para evitar la vulnerabilidad infantil sería conveniente analizar las condiciones en las que tiene lugar el acceso del menor a un smartphone para uso personal, ya que al ser menor, la propiedad del mismo, así como la responsabilidad de un mal uso del dispositivo, recae en los progenitores.

Por término medio los menores suelen disponer de su primer teléfono móvil con diez años, después de iniciarse en el uso de Internet. Este momento suele coincidir con un evento importante como puede ser el cumpleaños (Ahad & Anshari, 2017) o la celebración de la primera comunión o hecho no religioso alternativo. Por tanto, los menores usan Internet y smartphone a edades cada vez más tempranas. En este sentido, no solo hay que cuestionar la edad del menor, sino también su madurez y capacidad para utilizarlo.

Los padres y las madres han de preguntarse si realmente sus hijos necesitan un teléfono móvil inteligente y para qué lo van a usar. Una vez que estos han decidido que el menor está capacitado para utilizar el dispositivo es necesario actuar consecuentemente.

Cuando un niño comienza a salir solo a la calle porque su edad así lo va requiriendo, los padres le ofrecen toda una serie de recomendaciones como cruzar por el paso de peatones, hablar solo con personas conocidas o no montar en el coche de nadie, entre otras. Por ese motivo, cuando los niños conectan con el mundo virtual a través de su smartphone también es necesario establecer unas pautas de orientación similares: agregar a sus contactos solo personas que conozca, usar un pseudónimo que impida su reconocimiento por parte de extraños, eliminar mensajes publicitarios sin leerlos, distribuir solo fotos adecuadas y, en ningún caso, las de otras personas, evitar subir fotos propias, entre otras.

Estructura y orientación: lo que implica proporcionar al niño sensación de estabilidad, previsibilidad, regularidad y al mismo tiempo la flexibilidad necesaria. Gracias a ello el niño y la niña tienen que aprender a aceptar la responsabilidad de su propia conducta, tomar conciencia de las necesidades de los demás y desarrollar el autocontrol. Por su parte, los padres han de ayudar en la comprensión de las normas, fijando límites adecuados y razonables y estableciendo una rutina diaria ordenada (pero no rígida), con horarios regulares para las actividades familiares. A medida que los hijos van creciendo también es necesario consensuar las normas de manera negociada. Las recomendaciones que se ofrecen son las siguientes:

a) Control parental: Los padres han de consensuar entre sí el tipo de tarifa de datos que le proporcionarán al menor, la gama de oportunidades que le ofrecerán para el acceso a Internet móvil y la supervisión periódica del dispositivo, ya que legalmente serán quienes respondan de las acciones que los menores realicen con sus dispositivos.

b) Normas de uso: El establecimiento de unas normas de uso del smartphone convendría que fueran aplicadas para todos los miembros de la familia en aspectos como:

- Los desayunos, almuerzos, meriendas y cenas han de estar libres de teléfonos móviles.
- La Wi-Fi en casa se desconecta por la noche.
- Los teléfonos móviles de los menores han de estar custodiados por los padres durante la noche.
- En las salidas a restaurantes, tanto en familia como con amigos, es preferible conversar que usar el smartphone.

De forma concreta, para el menor resultaría interesante firmar un contrato de uso como el propuesto por el Grupo de Redes Sociales de la Policía Nacional (España) (<https://goo.gl/axW3tC>) en el que se incluya las condiciones de compra del dispositivo; el uso conjunto del terminal por parte de padres e hijos; configuración e instalación de Apps de manera conjunta y únicamente las necesarias y útiles, conociendo utilidades y riesgos de las mismas; compromiso de un uso de acuerdo con las normas legales y las del centro educativo; regulación del horario de uso en días laborales y fines de semana; las contraseñas del móvil, correo electrónico, redes sociales, han de ser conocidas por los padres para su posible supervisión en seguridad, privacidad e imagen adecuada y respetuosa del contenido que el menor realiza; el acceso a redes sociales se producirá en la edad legal mínima marcada; el menor se ha de comprometer a no tomar ni distribuir ninguna foto o video íntimo o de otras personas, de tal forma que se vulnere su derecho a la intimidad o provoque una humillación o acoso.

c) Flexibilización de las normas de uso: Si bien es necesario contar con unas normas de uso del smartphone claramente definidas, también es necesario que estas se flexibilicen en momentos puntuales o excepcionales y así hay que hacerlo constar en las interacciones familiares.

En la relación con hijos adolescentes, algunas de estas normas convienen que se consensuen conjuntamente, sobre todo lo relacionado con la privacidad de sus conversaciones. Si los padres han ido supervisando a sus hijos desde pequeños y estos han ido demostrando que pueden tener confianza en ellos, es necesario que los padres también

otorguen un grado de responsabilidad a sus hijos en su propia gestión del dispositivo.

d) Comunicación familiar: Los smartphones también favorecen la comunicación familiar, para organizar agendas, gestionar eventos, compartir temas de conversación. Por este motivo, también los padres han de utilizar las posibilidades que ofrecen los teléfonos inteligentes para integrarlos en la gestión doméstica.

e) Ocio y ocio digital: Diferentes investigaciones han constatado una vinculación entre el funcionamiento familiar y el ocio digital de los hijos, poniéndose de manifiesto una relación bidireccional en la que el funcionamiento familiar condiciona el ocio digital de los hijos y la actividad digital de estos, así como los dispositivos asociados a la misma (Valdemoros, Sanz-Aranzuri & Ponce de León, 2017). Por tanto, es necesario que las familias sepan estructurar los momentos de ocio, tratando de realizar actividades conjuntas, bien de carácter deportivo, cultural o artístico, sin olvidar las posibilidades de los medios digitales.

Reconocimiento: se refiere a la necesidad del niño a ser visto, escuchado y valorado como persona. Los padres deben también permitir que el niño se exprese y participe activamente y de manera apropiada, en la vida familiar y en la toma de decisiones. Algunos aspectos que se podrían abordar son los siguientes:

a) Sensibilización paternal a las llamadas de atención por parte de los hijos: Cuando los niños son pequeños reclaman que sus padres estén atentos a ellos, por ello es importante que los menores se sientan seguros en la relación con sus padres. En muchas ocasiones podemos ver en restaurantes de comida rápida a niños que se suben a los asientos o gatean por debajo de las mesas para captar la atención de sus padres que se encuentran absortos mirando la pantalla del teléfono móvil. Escenas similares se producen en las salas de espera de los centros de salud, donde los niños y niñas realizan acciones parecidas.

Cuando los menores van creciendo también lanzan llamadas de atención a aquellos padres que enganchados a sus smartphones descuidaron su atención en su edad temprana, en estos casos podemos encontrarnos con preadolescentes y adolescentes enganchados a los dispositivos móviles tal y como vieron en sus padres, por tanto, ajenos a la realidad circundante. Es decir, el efecto del modelaje, tiene consecuencias en la atención que los hijos en su proceso de madurez, prestan a sus padres. En este sentido, los padres han de transmitir a sus hijos que están presentes, atentos y dispuestos a ayudarles cada vez que ellos lo requieran. Alcanzar este grado de confianza, supone un proceso que hay que trabajar diariamente en casa desde pequeños.

b) Identidad digital: Un efecto poco estudiado en el uso del smartphone es la publicación de fotos, videos o historias de los hijos en los perfiles de los padres en las redes sociales cuando estos son pequeños, obviando derechos fundamentales de protección del menor y, sin el permiso de estos cuando son adolescentes. Los niños, especialmente los adolescentes, se enojan y avergüenzan cuando sus padres comparten públicamente información sobre ellos en línea, lo que podría conducir a conflictos entre padres e hijos, al tiempo que la configuración de una identidad digital del menor por parte de los padres y de la que difícilmente se podrá desprender en un futuro. Por ello, resulta recomendable que los padres conozcan la legislación en relación con: 1. La protección de datos de carácter personal: Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre. 2. La protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen: Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo.

A la vez que las repercusiones tanto del conocimiento como del no conocimiento en su no cumplimiento y, actúen en consecuencia, absteniéndose de crear este tipo de identidad.

Capacitación (desarrollo de la autonomía del niño): enfocada en el aumento de la confianza en sí mismo, sus competencias y el control personal. Para lograrlo, los padres han de centrarse en los rasgos y cualidades positivas del niño y, expresar confianza en su potencial, además

de crear situaciones que les permitan aprender, descubrir nuevas experiencias y desarrollar sus relaciones sociales. Algunas cuestiones que se podrían considerar son las siguientes:

a) Ayuda en el proceso de separación de los padres: Los smartphones constituyen un instrumento de soporte en los procesos de separación o divorcio de los progenitores, de tal forma que permite al menor el contacto simultáneo con ambos, siempre y cuando las medidas judiciales así lo aconsejen.

b) Ayuda en el proceso de independencia de los adolescentes: Asimismo, el smartphone puede convertirse en un gran aliado en la tarea de difuminar las fronteras entre padres y adolescentes, pues posibilita que el hijo esté lejos y cerca de la casa de manera simultánea, pudiendo servir para que los hijos se sientan más seguros en el proceso de separación-individuación de manera gradual y progresiva. El disponer de un teléfono móvil posibilita al hijo sentir la sensación de seguridad y de protección, al tiempo que puede ayudar en la tarea de diferenciación de los padres y de pertenencia a un nuevo grupo.

c) Aplicaciones educativas del smartphone: El mercado de las aplicaciones para smartphones y otros dispositivos móviles se encuentra en constante crecimiento debido a la demanda que se genera por parte de los usuarios, quienes desean tener en la palma de la mano diversas funciones para utilizar en labores cotidianas, en su entorno laboral, personal o educativo.

A continuación presentamos la tabla 1, que recoge aplicaciones útiles en el contexto familiar, y hemos clasificado en tres grandes categorías:

- Aplicaciones para la comunicación.
- Aplicaciones para la gestión y organización.
- Aplicaciones educativas.

Tabla 1
Aplicaciones para smartphones

Comunicación	Correo electrónico: Gmail, Hotmail, Unican, Yahoo	
	Mensajería instantánea: WhatsApp, Line, Wechat, Telegram	
	Redes Sociales: Facebook, Twitter, Ozone, Linkedin, Instagram	
	Video llamadas: Skype, Hangouts, Fring, Tango, Google+	
Gestión y Organización	Gestión de archivos	Alojamiento de archivos en la nube: Drop-box, Mediafire, RapidShare, Youtube
		Administrador de archivos en el Smartphone: File Explorer, ASTRO, Mis Archivos
	Gestión del tiempo	Calendarios: aCalendar, Touch Calendar, CalenGoo, EasyCalendar
		Agendas y diarios: Total agenda, Agenda personal única
		Listado de tareas: Trello, Do it, Do it tomorrow
	Gestión económica (acceso a cuentas corrientes, gestión contable): Tus gastos, Paypal, Dailyfiance, Bancos	
Pedagógicas	Idiomas (vocabulario, gramática, conversación, traductores): Busuu, Duolingo, Babbel, Traductor, Google Translate	
	Diccionarios y enciclopedias: DRAE, WordReference, Enciclopedia	
	Bases de datos bibliográficas: Scopus, Westlaw, PubMec	
	Lectura, creación y modificación de contenidos	Documentos de texto: Adobe Reader, Microsoft Office, Documentsby Readdle
		Hojas de cálculo: Excel, Gnumeric
		Imagen: ToonPaint, PhotoGrid, Photo 2 fun
		Video: Magisto, Cinemagram, Viddy
		Audio: Documents by Readdle, Podcast, Recorder Pro Lite
		Presentaciones: iCloud, Keynote, Prezzi
	Cálculo: MathPac, Calculus Tools, MyScriptCalculator	
	Lectura: Aldiko, Moon+Readore	
Plataformas de teleformación: Moodle, Blackboard		

Fuente: Elaboración propia

Queda evidenciado cómo son múltiples las aplicaciones que pueden utilizarse tanto por padres y madres como por hijos e hijas, para la organización, comunicación o búsqueda de información y aprendizaje. Es preciso, que los progenitores vayan actualizando los conocimientos y habilidades necesarios, para obtener el máximo provecho de las posibilidades de los smartphones en el contexto familiar, y así gestionar adecuadamente, el uso de dichas herramientas.

Caminando hacia el futuro

Esta propuesta pretende resaltar la importancia de apoyar a las familias en el desarrollo de una parentalidad positiva, que atienda a los requerimientos mediáticos y tecnológicos actuales.

Es preciso incidir en la importancia de educar a los menores, en el uso responsable y saludable de las tecnologías. Igualmente es fundamental que los adultos de la familia, representen buenos modelos en el uso y manejo de los dispositivos móviles, de tal manera que se erijan en ejemplos referenciales de buena conducta y saber hacer.

A lo largo de la propuesta se han planteado reflexiones críticas, seguidas de sugerencias y pautas alternativas, mediante las que se pretende que las familias sean capaces, por un lado, de utilizar consciente y críticamente los dispositivos móviles y, por otro, de gestionar eficazmente la presencia de las tecnologías en el hogar. En este sentido, tal y como destacan López-Sánchez y García del Castillo (2017), la institución familiar sigue jugando un papel fundamental en la construcción integral de la educación de los hijos, sin embargo, actualmente debe afrontar una doble visión de las TIC, por un lado positiva, al representar la facilitación de tareas y, por otro lado negativa, al representar nuevos riesgos y la mayor vulnerabilidad personal y social.

El reto de los progenitores recae en la búsqueda del equilibrio entre las posibilidades y ventajas que ofrecen los dispositivos móviles, y los riesgos que conlleva, de tal manera que la presencia tecnológica en

los hogares no sustituya o anule el rol educativo de cada miembro de la familia, las relaciones personales y, la creación de espacios y tiempos a compartir, de calidad.

Bibliografía

- Abela, A. *et al.* (2007) *Parenting in contemporary Europe: a positive approach*. Bruselas: Council of Europe Publishing.
- Ahad, A.D. & Anshari, M. (2017). Smartphone habits among youth: Uses and gratification theory. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 7(1), 65-75. DOI: 10.4018/IJCBPL.2017010105.
- Consejo de Europa (2006). Recomendación Rec (2006), 19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva Recuperado de: <https://goo.gl/2BZ04c>.
- _____ (2011). Recommendation CM/Rec 12 of the Committee of Ministers to member states on children's rights and social services friendly to children and families. Recuperado de: <https://goo.gl/1XNbRn>.
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A. & Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Comunicar*, 44, 113-120. DOI: <https://doi.org/10.3916/C44-2015-12>.
- Hiniker, A., Schoenebeck, S. Y. & Kientz, J. A. (2016, February). Not at the dinner table: Parents' and children's perspectives on family technology rules. En: *Proceedings of the 19th ACM conference on computer-supported cooperative work & social computing* (pp. 1376-1389). DOI: <http://dx.doi.org/10.1145/281804.28199940>.
- López-Pérez, P.M. (2017). Integrar eficazmente las nuevas tecnologías para evitar los riesgos que entraña el abuso de las redes sociales virtuales. *Revista Extremeña de Ciencias Sociales*, 9, 68-75.
- López-Sánchez, C. & García del Castillo, J.A. (2017). La familia como mediadora ante la brecha digital: repercusión en la autoridad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 108-124. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1928>.
- Moser, C., Schoenebeck, S. Y. & Reinecke, K. (2016). Technology at the table: Attitudes about mobile phone use at mealtimes. En: *Proceedings of the 2016 conference on human factors in computer systems* (pp. 1881-1892). DOI: <http://dx.doi.org/10.1145/2858036.2858357>.

- Oduor, E., Neustaedter, C., Odom, W., Tang, A., Moallem, N., Tory, M., *et al.* (2016). The frustrations and benefits of mobile device usage in the home when copresent with family members. En: *Proceedings of the annual designing interactive systems conference* (pp. 1-13). DOI: <http://dx.doi.org/10.1145/2901790.2901809>.
- Radesky, J. S., Peacock-Chambers, E., Zuckerman, B. & Silverstein, M. (2016). Use of mobile technology to calm upset children: Associations with social-emotional development. *JAMA Pediatrics*, 170(4), 397-399. DOI: <http://dx.doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.4260>.
- Roney, L., Violano, P., Klaus, G., Lofthouse, R. & Dziura, J. (2013). Distracted driving behaviors of adults while children are in the car. *Journal of Trauma and Acute Care Surgery*, 75(4), S290-S295. DOI: <http://dx.doi.org/10.1097/TA.0b013e3182924200>.
- Valdemoros, M^a. A., Sanz-Aranzuri, E. & Ponce-de León, A. (2017). Ocio digital y ambiente familiar en estudiantes de Educación Postobligatoria. *Comunicar*, 50, 99-108. DOI: <https://doi.org/10.3916/C50-2017-09>.
- Verza, F. & Wagner, A. (2010). Uso del teléfono móvil, juventud y familia: un panorama de la realidad brasileña. *Psychological Intervention*, 19(1), 57-71.

Acercamientos iniciales a la competencia mediática desde las edades tempranas

María M. Rodríguez-Rosell
Universidad Católica de Murcia

Ana Castro-Zubizarreta
Universidad de Cantabria

María Carmen Caldeiro-Pedreira
Universidad de Santiago de Compostela

Abriendo puertas

Reflexionemos sobre las aplicaciones tecnológicas en el aula de Educación Infantil. ¿Por qué usar smartphones y tabletas en Educación Infantil? Todo es posible si tenemos en cuenta el escenario en el que se mueven los niños en el ámbito educativo ya que se presenta como un espacio idóneo para aplicar y desarrollar las nuevas tecnologías, incluidas las más habituales y familiares para ellos como pueden ser los smartphones o las tabletas. Los alumnos de Educación Infantil encuentran una motivación más para el aprendizaje al utilizar en el proceso educativo elementos tecnológicos afines a su vida cotidiana (Martínez, Enciso y González, 2015) porque dejan de pensar en el proceso de aprendizaje situándose en conceptos más cercanos a la gamificación, mucho más naturales y próximos a la naturaleza intrínseca de su persona. La infancia encuentra un buen aliado en el juego, y precisamente este hecho no ha pasado desapercibido por la pedagogía moderna que ha sabido comprender las bondades de las técnicas que permiten entender las diferentes manipulaciones de lo concreto para llegar a su representación más abstracta. Los smartphones y

tabletas, como ejemplo de herramientas habituales de nuevas tecnologías, destacan por conseguir verter intelectualidad en los conceptos a través de instrumentos y técnicas cercanas al universo infantil que resultan familiares a los más pequeños. Pueden llegar a ser herramientas útiles, prácticas, absolutamente atractivas y por supuesto didácticas. No olvidemos que, aunque no son más que eso, pura tecnología, pueden convertirse en la base de una estrategia de enseñanza bien formulada, que con empeño y perseverancia consigue motivar al alumnado en tareas de aprendizaje, investigación o exploración básicas.

El hecho de disponer de tecnología en el aula no asegura un buen uso de la misma, ni siquiera que se conozca su funcionamiento o que se utilice con eficacia. La tecnología “viste” las aulas y favorece las posibilidades educativas de la escuela como institución, y así entenderíamos que es bueno que un colegio ofrezca todo tipo de herramientas para alcanzar un nivel educativo adecuado, pero no se trata tanto de “disponer de” sino de “saber usar” con criterio. Los smartphones y las tabletas son herramientas que deben responder a principios tal vez olvidados de la escuela convencional (Tourón, 2013). La esencia educativa hoy es la misma que hace años, pero debemos adaptar las posibilidades a los nuevos instrumentos, que indiscutiblemente son eficaces —educativamente hablando— para ser aplicados en una clase con niños de corta edad.

Consideramos que el uso de smartphones y tablets en Educación Infantil presentan un enorme potencial que no puede ser obviado por el profesorado de esta etapa educativa. De este modo, planteamos a continuación las principales bondades que se desprenden del uso de dispositivos móviles en la Educación Infantil:

Permiten adaptar con facilidad el ritmo de aprendizaje en el aula que necesariamente es diferente en cada uno de los individuos que configuran un grupo que nunca llega a ser homogéneo. No hay que olvidar que estas tecnologías permiten adaptar los procesos de enseñanza al estilo particular de aprendizaje de los alumnos. Coincidimos con Tourón y Santiago (2013) cuando plantean que:

Si se quiere responder a las diferencias individuales se precisa un planteamiento de la enseñanza y el aprendizaje que rescate la Pedagogía Diferencial y apunte a una escuela más permeable y flexible en la que se determine con precisión qué se ha de aprender, pero no se pauten en cuánto tiempo ha de hacerse, porque el tiempo de aprendizaje es variable en función de la capacidad, la motivación, el interés y otras circunstancias.

Favorecen la evaluación formativa, aquella que permite a los docentes compartir metas de aprendizaje e ir evaluando de forma constante los pequeños avances que se consiguen día a día. Es una forma de evaluación que facilita la adaptación al desarrollo de los diferentes cursos e integrantes de los mismos.

Facilitan una respuesta inmediata en el proceso de aprendizaje, favorece el aprendizaje por ensayo-error y la autodirección del propio pequeño.

Fomentan el protagonismo del niño a la hora de aprender.

Favorecen la mejora de la atención de los alumnos. La familiaridad con estos aparatos les permite prestar atención con mayor facilidad que con otro tipo de instrumentos: el niño explora, curiosear, toca, investiga...en el fondo lo que está haciendo es convertirse en un ser “activo” que se aleja de la pasividad receptiva de los sistemas educativos tradicionales. El niño construye su ritmo, su forma, su sistema y lo adapta a sus necesidades.

Potencialidades del uso de esos dispositivos que se sirven además de las características que definen a las tecnologías del m-learning descritas por Heinrich (2013) quien señala que estas herramientas tecnológicas resultan atractivas para el alumnado, reducen costes materiales, son fáciles de usar, son conocidas por los estudiantes, además de destacar la variedad y riqueza de recursos que ofrecen. Asimismo, consideramos que los smartphones y las tabletas acogen aplicaciones que agilizan muchos de los procesos de aprendizaje del aula y permiten que se extiendan a entornos diferentes al escolar, ya que esta tecnología llega con facilidad

al entorno familiar donde estos aparatos también están presentes. Se pueden utilizar, por tanto, como una herramienta educativa ideal que vehicula el aprendizaje entre escuela y familia en el marco de la Educación Infantil, que introduce con naturalidad la tecnología en el aula para proponer un tipo de aprendizaje “móvil” que se traslada sin ningún tipo de problemas al ámbito familiar por medio de aparatos tan cotidianos como los smartphones y las tabletas.

¿Hacia dónde vamos?

Respondemos aquí a la pregunta que responde a la finalidad de esta propuesta didáctica, que tiene como objetivo acercar el smartphone o tableta a la realidad educativa de un aula de Educación Infantil a través de la utilización de códigos QR. Es importante, tal y como señalan Melgarejo, Rodríguez y Gutiérrez (2017) enseñar a los más pequeños el lenguaje asociado al uso de los smartphones o tabletas, los códigos creados con aplicaciones prácticas para conectar con el conocimiento. Los más pequeños comprenderán así que a través de los móviles o aparatos emergentes podrán ser dirigidos a información para su conocimiento en la escuela. La competencia mediática del menor pasa por comprender los usos de la tecnología, pero no solo por la comprensión tecnológica en sí sino porque ésta conduce a una habilidad superior: la del conocimiento reflexivo; es importante “saber hacer”, pero tanto más “comprender” porqué se hace.

Los códigos QR son aceptados por los niños como un elemento lúdico, un juego de pistas de detectives, un juego de candados y llaves que les abren puertas a contenidos que de otro modo tendrían que consumir de una forma más tradicional. Estos códigos, a modo de indicios, van dirigiendo a los niños hacia información que completa un contenido global.

¿Cómo lo hacemos?

Esta propuesta está dirigida a los alumnos del 2º ciclo de E.I. en su último año (niños de 5 años de edad), aunque no sería complicado

adaptar las actividades y su complejidad de contenido a niveles inferiores o superiores. El componente tecnológico que se refiere a la habilidad por parte de los alumnos para manejar los aparatos está adaptado también a edades menores, por lo que desde 1º de Educación Infantil, este proyecto sería susceptible de ser aplicado. Se tienen en cuenta, por tanto, los diferentes indicadores de la competencia mediática de la etapa que se refieren a las conocidas dimensiones de Ferrés y Piscitelli (2012) —Lenguaje, Tecnología, Recepción e Interacción, Producción y difusión, Ideología y valores y Estética—, aunque se hace especial incidencia en las dos primeras, trabajando de forma directa aspectos del Lenguaje como: i) la capacidad de interpretar y de valorar los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje; ii) la aptitud para comprender el flujo de historias y de informaciones procedentes de múltiples medios, soportes, plataformas y modos de expresión; iii) la capacidad de establecer relaciones entre textos (intertextualidad), códigos y medios, elaborando conocimientos abiertos, sistematizados e interrelacionados.

Si nos centramos en la dimensión tecnológica destacaríamos: i) la comprensión del papel que desempeñan en la sociedad las tecnologías de la información y de la comunicación y de sus posibles efectos; ii) la habilidad para interactuar de manera significativa con medios que permiten expandir las capacidades mentales; iii) la actitud curiosa y motivada a la hora de conocer y usar las innovaciones tecnológicas en el ámbito de la comunicación.

Los objetivos, como se ha comentado, se han planteado teniendo en cuenta el currículo de Educación Infantil, en el área Lenguaje: comunicación y representación. El proyecto es permeable y se puede adaptar a todo tipo de temáticas que se contemplen dentro del mencionado currículo.

Lo que aquí se propone es una metodología de trabajo basada en la lectura de códigos QR a través de tecnología y aplicaciones asociadas. ¿Qué es un Código QR? Es un módulo que almacena información a

través de una matriz de puntos bidimensional; se caracteriza por tres cuadrados que se encuentran en las esquinas y que permiten detectar la posición del código al lector; así se permite obtener información previamente introducida en una dirección web.

Se encuentran numerosas aplicaciones online y gratuitas que permiten crear códigos QR (QR Code Generator, QRCode Monkey entre otras) para que se “enmascaren” direcciones web que contienen información interesante. Esos códigos QR pueden integrarse en plataformas digitales (blog de aula, por ejemplo) o incluso ser impresos en papel, que permitan un escaneado posterior del código por medio de la aplicación adecuada. Son muchas las ideas para usar códigos QR dentro del aula, tienen múltiples usos en la sociedad moderna (muy presentes en folletos, museos, tiendas, marquesinas de autobuses, etc...) y también deben ser habituales en el entorno del aula. ¿Para qué puede un profesor de Educación Infantil utilizar los códigos QR?

Puede ser una buena vía de comunicación para las familias, que a través de códigos QR impresos en papel puedan ver los trabajos realizados por sus pequeños en el aula. Por otro lado, no olvidemos que los códigos QR, además de direcciones web, también permiten almacenar información de contacto (a modo de “tarjeta de visita virtual”). Es lo que se conoce como formato “yCard”.

También facilitan la labor de complemento de clase. Hay mucho material interesante y disperso por la Red que merece ser trabajado por los niños en cualquier momento y lugar. A través de los códigos QR podrán reforzar los conocimientos adquiridos de una forma lúdica.

Para ampliar las posibilidades educativas y de soporte empleadas en clase. Es habitual la utilización de la pizarra digital y de contenidos en Internet. Con los códigos QR se enseña otra forma de acceso a esos contenidos.

Permiten trasladar la información y contenidos de aula a entornos más amables (ejercicios al aire libre) que permitan a los alumnos seguir trabajando conceptos del currículo con formas de aprendizaje más abiertas.

Permiten simplificar URL complejas, que los niños, de otro modo no serían capaces de transcribir.

Desarrollo de la propuesta

Es importante crear un espacio virtual de Aula que maneje el docente, y que vaya mostrando a través de la pizarra digital. Los niños deben reconocer ese espacio como propio, en el que se cuenten las experiencias de aula y que se considere un escaparate de los trabajos individuales y de equipo que se realizan por parte de los alumnos.

Dentro de ese blog, el docente debe añadir la información, fotografías, material audiovisual, archivos radiofónicos, etc., que considere necesarios para que puedan ser enlazados en los códigos QR que los alumnos tendrán que leer.

1ª Sesión: Presentación

El profesor muestra ejemplos de códigos QR y pregunta a los niños por su significado. Lo normal es que no conozcan su uso y es recomendable que se presenten como un elemento “mágico” con el que deben trabajar para descubrir sus “secretos”.

Los niños deben entender que detrás de ese código gráfico van a encontrar información necesaria para resolver alguna cuestión. Por ejemplo: primeras operaciones matemáticas.

Los códigos QR se encontrarían pegados en las paredes del aula, en los respaldos de las sillas, percheros, suelo...en lugares accesibles para los niños.

El docente explicará a los niños cómo a través de una “varita mágica” (smartphone o tableta de aula), se puede leer el contenido de ese particular código.

2ª Sesión: Manejo de los QR

Localizar una aplicación en el smartphone o tableta que gestione la lectura de los códigos QR. Los alumnos tendrán que localizar e identificar el icono en las pantallas de los aparatos que utilicen.

Entrar en la aplicación. Deben conocer cómo acceder a ella para que se ponga en funcionamiento.

Enfocar, cuadrando código. Hay que explicar la destreza a la hora de enfocar el Código QR.

Acceder a la información. Descubrirán cómo de forma automática acceden a la información adecuada para dar respuesta a los problemas planteados en el inicio.

Al principio debería fomentarse el trabajo individual (mecánico) ya que todos deberían saber manejar la tecnología para utilizar los códigos QR; pero una vez conocida la técnica y la naturaleza de los códigos QR, deben hacerse presentes en el sistema diario de aprendizaje de aula. La idea es hacer que los códigos se conviertan en una herramienta más que les ayude a comprender otra de las utilidades de los smartphones y tabletas que normalmente están más ligados al componente lúdico y al uso fuera del entorno educativo.

3ª Sesión: Trabajo en equipo

Una vez que todos manejan la tecnología, se pueden organizar equipos que sepan resolver algún problema o contenido del currículo.

La profesora lanza una pregunta e indica en qué código QR de los presentes en el aula se podrá encontrar la respuesta.

Se pueden organizar pequeñas pruebas para que los equipos encuentren la mayor cantidad de información posible, o que cada uno de los equipos acceda a un contenido diferente para que en su conjunto, y tras una puesta en común, se configure la materia aprendida.

Evaluación de la propuesta

Toda propuesta didáctica tiene que contemplar la evaluación. En nuestro caso, invitamos al profesorado a que no solo evalúe la adquisición de aprendizajes relacionados con el foco temático trabajado, sino que desarrolle junto a sus alumnos una evaluación de la propia propuesta didáctica que recoja a través de la asamblea la visión de los niños sobre el uso de este tipo de dispositivos tecnológicos en el aula, su satisfacción con la propuesta didáctica, sus demandas y propuestas de mejora facilitando que exterioricen y compartan de este modo, el sentido y significado que van construyendo sobre elementos, como estos dispositivos, con los que conviven a diario, que tienen un gran potencial educativo que comienzan a descubrir acompañados del adulto.

¿Qué hacemos?

Estas tecnologías y su presencia en la vida cotidiana de los pequeños son las que impulsan la necesidad de promover una educación mediática que propicie el uso crítico de los medios de información y comunicación (Sánchez y Sandoval, 2012), a la vez que su uso lúdico y creativo tal y como queda recogido en el currículo. En el caso de la etapa de Educación Infantil, la educación mediática queda recogida en un área en particular: Lenguajes: comunicación y representación con los que se pretende dotar al alumnado de medios con los que expresar los sentimientos, emociones, vivencias y experiencias que configuran el imaginario infantil. Siguiendo a Bernabeu (2010) apostamos por el uso de estos dispositivos en Educación Infantil ya que favorecerá una alfabetización digital que comprendería una *educación con medios*, (recurso didáctico), *la educación en medios* (uso, disfrute y aprovechamiento de

los medios) *y la educación ante los medios* (uso reflexivo de los medios y análisis crítico de mensajes).

La educación con medios es una realidad. La convivencia de los niños con smartphones y las tabletas es un hecho irrefutable más en el contexto familiar que en el escolar, si bien, cada vez tienen más cabida estas herramientas en la escuela. Si pensamos en agentes, deberíamos destacar al profesorado de la escuela y a las familias como dos de los principales protagonistas que tienen la responsabilidad en sus manos de la educación más adecuada para los pequeños (Rodríguez-Rosell, Caldeiro-Pedreira & Castro-Zubizarreta, 2017). Es aquí donde encontramos la importancia de una educación en medios (uso, disfrute y aprovechamiento de los medios) que se convierte en una fantástica puerta a la tan necesaria Educación mediática, que “capacitará al alumnado de Educación infantil para ser crítico, responsable y autónomo frente a los mensajes que se emiten” (García, 2013) y que nos conducirá a lo que entendemos como educación ante los medios.

Familia y escuela debieran colaborar para convertirse en garantes de la buena utilización de dispositivos móviles, no solo desde el punto de vista de la competencia tecnológica, que necesariamente deben poseer para poder transmitir, sino desde la perspectiva de la supervisión sobre su uso, velando por el desarrollo de una utilización adecuada. Los niños necesitan límites para entender el uso diferenciado que puede hacerse de los objetos, y son los adultos los que tenemos que exponer esos límites y esas diferencias. Merayo (2007) afirmaba al respecto que: “El microondas es un invento maravilloso para calentar la taza de leche por la mañana. Pero si en vez del desayuno se mete al gato durante diez minutos, el niño se echa a perder irremisiblemente.” De igual modo, los smartphones y las tabletas son instrumentos pensados originariamente para un uso concreto de comunicación básica y amplían su espectro práctico si añadimos aplicaciones alternativas que le confieren un uso educativo.

Presentamos a continuación, una propuesta didáctica que ejemplifica un posible uso educativo de smartphones y tablets en el marco

de la Educación Infantil. Una secuencia didáctica que contemplamos como un esquema general, que sirva de orientación y apoyo para aquellos docentes que deseen implementarla para lo que se requiere que la adapten al trabajo y foco temático que desarrollan con su alumnado. Por lo tanto, flexibilidad, apertura, adaptación y creatividad serán las características definitorias de una propuesta que el profesorado finalmente matizará y concretará al contexto donde pretende implementarlo, ajustándola a las necesidades, gustos e intereses de los niños y niñas, principales protagonistas y destinatarios de este trabajo.

Caminando hacia el futuro

Las tecnologías en la sociedad actual se convierten en un elemento imprescindible para la vida diaria de la ciudadanía. El acceso de los pequeños a la tecnología, su uso y manejo a dispositivos tecnológicos desde edades cada vez más tempranas es lo que impulsa la necesidad de promover una educación mediática en los contextos en los que los niños se desenvuelven. El tener acceso a los medios no supone el ser capaz de usarlos de forma adecuada, ética y responsable. Es aquí donde la Educación Infantil tiene la responsabilidad no solo de educar con medios, sino de facilitar el desarrollo de prácticas docentes que transiten hacia una educación en medios y ante los medios que propicie ese uso crítico que ayude a los pequeños a construir y dotar de sentido y significado a lo que hacen a través de la interacción con la tecnología.

La propuesta didáctica planteada a través de los códigos QR, la entendemos como un ejemplo orientador de cómo introducir esta tecnología cada vez más presente en la vida cotidiana, que tiene como objeto que los más pequeños sean capaces de gestionar información a través de tecnología aplicada.

La competencia tecnológica, importante pero no única, debe servir como puerta de entrada a un mundo de reflexión que trabaje el conocimiento estructurado y que haga entender el valor de la tecnología a la hora de aprender conceptos nuevos.

Los entornos virtuales, gestionados por los docentes, deben convertirse en cajones de información donde encontrar gran cantidad de material variado que apoye lo aprendido en el aula. La especial naturaleza del entorno digital permite que la información allí encontrada sea de muy variada naturaleza (fichas de aprendizaje, textos, imágenes, material audiovisual, piezas radiofónicas, etc.) Recursos con enorme potencial que requieren de maestros capaces de aprovecharlos, brindando a los pequeños la oportunidad de experimentar su uso, descubrirlos, comprenderlos y enriquecerlos con sus aportaciones.

Bibliografía

- Bernabeu, N. (2010). La educación mediática en el currículo de la LOE. Aportaciones de este ámbito de conocimiento a la educación por competencias básicas. Euro-Iberoamerican Congress ATEI. Media Literacy and Digital Cultures. Sevilla, 13 y 14 de Mayo de 2010.
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Heinrich, P. (2013). *A study introduction of ipads at longfield Academy*. Winchester: Nace.
- Martínez, M., Enciso, R., y González, S. (2015). Impacto del uso de la tecnología móvil en el comportamiento de los niños en las relaciones interpersonales. *Educateconciencia*, 5(6), 67-80.
- Melgarejo-Moreno, I.; Rodríguez-Rosell, M. M. & Gutiérrez Rivas, P. (2017). Competencia mediática en Educación infantil en el área de conocimiento del entorno: Propuesta con códigos QR. *Pantallas que educan*, 220-231. Tecnos: Madrid.
- Merayo, A. (Ed.) (2007). *El gato en el microondas. Enseña a tu hijo a convivir con los medios*. Barcelona: Nabla Ediciones.
- Rodríguez-Rosell, M., Caldeiro-Pedreira, M.C. & Castro-Zubizarreta, A. (2017). *Visibilización de agentes implicados en el binomio smartphones y Educación infantil*. Educación Mediática y Competencia Digital. Aportaciones. Universidad de Valladolid. 532-547.

- Sánchez, J. & Sandoval, Y. (2012). Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño. *Comunicar*, 38, 113-120. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-02>
- Tourón, J. (2013). *Dispositivos móviles en la clase: ¿modernidad o eficiencia?* Recuperado de <http://www.javiertouron.es/2013/04/dispositivos-moviles-en-la-clase.html>
- Tourón, J. & Santiago Campión, R. (2013). Atención a la diversidad y desarrollo del talento en el aula. El modelo DT-PI y las tecnologías en la implantación de la flexibilidad curricular y el aprendizaje al propio ritmo. *Revista Española de Pedagogía*, 256, 441-459.
- UNESCO (2011). Curriculum para profesores sobre Alfabetización Mediática e Informativa. Revisado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099s.pdf>

Educar la mirada ante los estereotipos de género: una propuesta de alfabetización mediática en Educación Primaria

Sara Barral-Aramburu
Universidad de Cantabria

Paula Renés-Arellano
Universidad de Cantabria

Abriendo puertas

En la actualidad, existe una situación de desigualdad de género en la sociedad española, cuyo máximo exponente es la violencia de género. Este aspecto se puede evidenciar a través de datos como la existencia de 2,5 millones de mujeres que han sufrido violencia física o sexual de sus parejas o exparejas a lo largo de su vida. De este modo, aún existe un reparto inequitativo de poder entre hombres y mujeres, que se materializa en una inequidad de derechos y oportunidades económicas, culturales, sociales y políticas (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2015). A pesar de que se observan avances en materia de igualdad de género en los últimos años, todavía hay aspectos discriminatorios que se asientan en modelos de feminidad y masculinidad, basados en estereotipos y roles de género que son perpetuados a través de la cultura (Hernando, 2015). Desde la infancia, las personas asimilan hábitos, costumbres y normas de género a través de los agentes de socialización, entre los que se destaca, los medios de comunicación, los cuales poseen

gran influencia en la creación de la identidad y percepciones de la realidad de los niños y niñas (UNESCO, 2011).

De este modo, la infancia y juventud crecen en una *iconoesfera* en la que los medios de comunicación tienen poder para filtrar, modificar o calificar la información, creando una serie de mensajes y significados que siempre se enmarcan en un contexto cultural e ideológico (Barthes, 2009; Castells, 2009; Hoehsmann y Poyntz, 2012). Así, los programas, videojuegos, cine, series, prensa, radio... transmiten juicios de género que influyen, sobre todo, en la población infantil (García-Ruiz, Aguaded y Rodríguez-Vázquez, 2014).

Por ello, se apela a la necesidad de potenciar el desarrollo de una competencia mediática en el alumnado, ante los mensajes estereotipados y discriminatorios que se transmiten en ellos, y que perpetúan la situación de desigualdad de género. Así, en este texto se propone una secuencia didáctica con el fin de desarrollar un pensamiento crítico del alumnado ante los estereotipos.

Para conseguir dicho objetivo se opta por la utilización de los medios: cine, videos y videojuegos, todo ello enmarcado en una propuesta de actividades para quinto curso de Educación Primaria. Se escoge esta etapa, ya que cualquier actuación escolar encaminada a la educación en valores y actitudes equitativas debería desarrollarse en edades tempranas, pues es el periodo educativo más significativo en el aprendizaje y desarrollo de la identidad de los niños y niñas (Dahlberg, Pence y Moss, 2006).

Se apuesta por los medios de comunicación como recurso eminentemente educativo dado que permiten diversas respuestas ante las necesidades del alumnado y posibilitan abordar contenidos interdisciplinarios suscitando la curiosidad y atención de los discentes (García *et al.*, 2014). Por consiguiente, la incorporación de este recurso en el aula es especialmente oportuna teniendo en cuenta su carácter socializador,

tal y como se ha plasmado en la sección anterior, y su presencia en los hábitos y costumbres de los jóvenes. De este modo, los medios suponen una excelente vía para educar críticamente la mirada del alumnado ante los fenómenos de la realidad (Santos, 2014), entre los que se encuentra la inequidad de género. Finalmente, la necesidad de llevar a cabo una educación mediática también justifica la elección de estos recursos.

Hacia dónde vamos

El objetivo general planteado para esta propuesta didáctica es utilizar los medios de comunicación como recurso educativo para promover un pensamiento crítico del alumnado de quinto curso de Educación Primaria, ante los estereotipos de género.

Los objetivos específicos son:

- Impulsar la reflexión sobre el proceso y agentes de socialización y su influencia en la construcción de estereotipos de género.
- Fomentar el análisis sobre los modelos de masculinidad y feminidad.
- Promover la habilidad para detectar, analizar y cuestionar los estereotipos de género.
- Potenciar una actitud crítica sobre los estereotipos de género que aparecen en los medios de comunicación.
- Favorecer el análisis y reflexión sobre la propia identidad de género.

Esta propuesta incluye contenidos del área de Valores Sociales y Cívicos de quinto curso de Educación Primaria y aborda de forma transversal las tecnologías de la comunicación y la información y la comunicación audiovisual, según el Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Sesión	Medio Audiovisual	Competencias	Contenidos	Actividades
1. “Cosas de chicos” y “cosas de chicas”	Érase muchas veces. Jugar, contar, crecer (video)	Competencias sociales y cívicas Comunicación lingüística Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor Competencia para aprender a aprender Competencia digital	Reestructuración cognitiva. Escucha activa Dilemas morales en supuestos prácticos relacionados con el entorno escolar Igualdad de derechos y corresponsabilidad de hombres y mujeres La comunicación audiovisual	Antes de la sesión ¹ : visionado del material y resolución de cuestiones relativas al mismo (Érase muchas veces. Jugar, contar, crecer). Durante la sesión : actividad: ¿Nos conocemos?
2. “Modelos de mujer”	<i>Nosotras</i> (reportaje)	Competencia para aprender a aprender Competencia digital Competencias sociales y cívicas Comunicación lingüística Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	Igualdad de derechos y corresponsabilidad de hombres y mujeres Técnicas de resolución de conflictos. Derechos y deberes del alumnado Dilemas morales en supuestos prácticos del entorno escolar Los prejuicios sociales La comunicación audiovisual	Antes de la sesión: visionado del material y resolución de cuestiones relativas al mismo (<i>Nosotras</i>) Durante la sesión : actividad. Quién hace qué.

- 1 El docente puede recoger evidencias del aprendizaje del alumnado durante las sesiones (fotografías o videos) y plasmarlas en la web del centro o la plataforma de trabajo que utilice para gestionar los contenidos y recursos (Chamilo, blog, Moodle, etc.). De este modo, las familias y el alumnado tienen los contenidos, recursos y demás elementos curriculares siempre disponibles.

<p>3. ¿Cómo somos?</p>	<p><i>Javier, el Conquistador y Los Sims 4 (documental y videojuego)</i></p>	<p>Competencia para aprender a aprender Competencia digital Competencias sociales y cívicas Comunicación lingüística Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor</p>	<p>Dilemas morales en supuestos prácticos relacionados con el entorno escolar Los prejuicios sociales Escucha activa Empatía Cooperación y trabajo en grupo La comunicación audiovisual</p>	<p>Antes de la sesión: visionado del material y resolución de cuestiones relativas al mismo (<i>Javier Fernández, el conquistador</i>). Durante la sesión: actividad: ¿Cómo somos? ¿Cómo queremos ser?</p>
<p>4. Evaluando lo aprendido</p>	<p>Evaluación</p>	<p>Competencia para aprender a aprender Comunicación lingüística</p>	<p>Procesos implicados en el aprendizaje Conocimiento sobre lo que uno sabe y desconoce en relación con los estereotipos y desigualdad de género</p>	<p>Antes de la sesión: realizar la rúbrica de autoevaluación del alumnado. Durante la sesión: <i>rúbrica de evaluación de la función docente y la propuesta didáctica por el alumnado</i></p>

Fuente: elaboración propia.

Cómo trabajamos/Cómo lo hacemos

Papel del alumnado

Teniendo en cuenta las aportaciones de Pegurer y Martínez-Cerdá (2016), se han seguido principios metodológicos para el empoderamiento del alumnado en su proceso de aprendizaje: (1) Garantizar el acceso y uso de los materiales y contenidos, (2) Potenciar el análisis, comprensión, evaluación y asimilación de contenidos, (3) Favorecer la creación y participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y (4) Realizar una evaluación y reflexión sobre los aprendizajes.

Metodología de enseñanza y aprendizaje

En relación con los enfoques metodológicos de la propuesta, se apuesta por la Simulación² y la Instrucción Invertida³ por los múltiples beneficios en el proceso de formación del alumnado: aumento de la motivación, atención y concentración, además de un aprendizaje más significativo y funcional debido al carácter lúdico, la alta participación e interacción entre el alumnado y la necesidad de poner en práctica las habilidades y capacidades personales durante el aprendizaje (Fernández-March, 2006; González-Gómez, Cañada, Su y Gallego, 2017; UNESCO, 2011). De esta forma, las tradicionalmente “tareas para casa” están conformadas por materiales audiovisuales explicativos de corta duración (videos, anuncios, documentales, cine, etc.) y así, los discentes pueden ver, en sus hogares o fuera de los mismos, los materiales tantas veces como necesiten. De esta manera, el tiempo de aula puede dedicarse a expresar dudas e intereses personales suscitados y a actividades de reflexión y de desarrollo de competencias personales (González-Gómez, Cañada, Su y Gallego, 2017). En cualquier metodología de enseñanza, pero, sobre todo, en la Instrucción Invertida, se requiere una gran dedicación por parte del profesorado en la elaboración del material para sus clases, ya que la calidad y variedad de los recursos será elemental para mantener la motivación del alumnado durante el trabajo autónomo fuera del aula. (González-Fernández y Ortega-Carrillo, 2016a).

-
- 2 La Simulación consiste en una experiencia de aprendizaje en la que el alumnado debe utilizar sus capacidades y habilidades intrapersonales e interpersonales, para resolver situaciones hipotéticas a través del juego (Fernández-March, 2006).
 - 3 En el enfoque metodológico Instrucción Invertida o Flipped Classroom el tiempo que el estudiante permanece en el aula se emplea para realizar actividades de aprendizaje activas respecto a los contenidos o materiales trabajados previamente en casa (González-Gómez, Cañada, Su y Gallego, 2017).

Recursos y herramientas

Tabla 1
Sesión 1. “Cosas de chicos” y “cosas de chicas”

Descripción general		
Objetivo general	Impulsar la reflexión sobre la situación de desigualdad de género en la sociedad y los agentes sociales que perpetúan los estereotipos de género.	
Recursos	Un aula, un ordenador, un proyector y el medio audiovisual Érase muchas veces. Jugar, contar, crecer	
Estructura y desarrollo		Tiempo
<i>Despertando la curiosidad</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repasar conceptos: desigualdad de género, patriarcado, matriarcado, roles de género y socialización. 2. Visualizar el material Érase muchas veces. Jugar, contar, crecer trabajado en casa. 3. Debate en gran grupo sobre el video. 	15 min
<i>Asumiendo nuevas metas</i>	Comunicar el objetivo general y la actividad a realizar al alumnado.	5 min
<i>Pasando a la acción</i>	<p>Actividad. ¿Nos conocemos?</p> <p>Objetivo: crear una atmosfera de confianza y seguridad en el aula y reflexionar sobre los agentes sociales que transmiten estereotipos de género al alumnado.</p> <p>Disposición: en parejas o tríos, de forma que el alumnado mantenga un contacto visual constante con sus iguales.</p> <p>Pasos del proceso:</p> <p>Creación de las parejas o pequeños grupos.</p> <p>Diálogo entre el alumnado sobre las cuestiones.</p> <p>Puesta en común en gran grupo de algunas experiencias del alumnado.</p> <p>Descripción:</p> <p>Una vez que se han creado los grupos, cada persona se presentará a su pareja o al pequeño grupo contestando cuestiones como: ¿Cómo te llamas? ¿Qué disfrutas haciendo? ¿Con quién lo</p>	30 min

	haces? ¿Por qué crees que te gusta tanto esa actividad? ¿Hace cuánto tiempo practicas esa actividad? ¿Crees que esa misma actividad la podría hacer de la misma forma un hombre que una mujer? Una vez que todos se hayan presentado a su pareja o pequeño grupo, se pueden compartir en el gran grupo ⁴ . Una vez escuchadas las aportaciones voluntarias del alumnado se debería explicar, ahora sí, en gran grupo, que muchas de las actividades que han elegido las han imitado de personas que admiran o quieren y, por tanto, la elección de unas u otras depende de lo que vemos o tenemos contacto en nuestro entorno.	
<i>Reflexionando sobre el conocimiento adquirido</i>		10 min

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2
Sesión 2. “Modelos de mujer”

Descripción general		
Objetivo general	Fomentar la reflexión sobre los modelos de feminidad que existen y los roles y estereotipos de género que subyacen en ellos.	
Recursos	Un aula, cajas de cartón, una cuerda, disfraces, un ordenador, un proyector y el medio audiovisual <i>Nosotras</i>	
Estructura y desarrollo		Tiempo
<i>Despertando la curiosidad</i>	1. Repasar conceptos: desigualdad de género, modelos femeninos, roles de género y machismo. 2. Visualizar el material <i>Nosotras</i> trabajado en casa. 3. Debate en gran grupo sobre el video.	15 min
<i>Asumiendo nuevas metas</i>	Comunicar el objetivo general y la actividad a realizar al alumnado.	5 min

4 En vez de ser el alumnado el que hable de sí mismo a los demás, se puede pedir a la pareja que le ha escuchado previamente, que explique al resto de los compañeros cómo es y qué le gusta a ese alumno.

<p><i>Pasando a la acción</i></p>	<p>Actividad 4. Quién hace qué</p> <p>Objetivo: impulsar la reflexión sobre los estereotipos y roles de género en el ámbito familiar y la corresponsabilidad familiar en las tareas y cuidado del hogar y la familia.</p> <p>Disposición: se pide a cinco voluntarios que se pongan en un lugar visible de la clase. Se necesita un grupo de tres alumnos y dos alumnas o viceversa. El resto del alumnado observa desde sus pupitres la situación.</p> <p>Pasos del proceso: Selección de los participantes (5 minutos máximo). Explicación de la actividad. Ofrecer los disfraces. Repartir tareas del hogar a cada miembro familiar. Repartir cajas en función de las tareas. Intentar caminar sobre la cuerda (“camino”) sin que se caigan las cajas. Debate con todo el alumnado.</p> <p>Descripción: Se plantea al alumnado (el que participa activamente en la actividad) que es una familia. Cada persona elige voluntariamente que personaje de la familia quiere ser: padre, madre, hijo o hija mayor, mediano o pequeño. Posteriormente, se les informa que hay disfraces y que pueden elegir vestirse como quieran. Después, se les indica que en la familia hay que hacer diferentes tareas y es necesario repartirlas. Para ello, se va diciendo en alto una lista de tareas y cada persona debe levantar la mano cuando se nombre la tarea que desee hacer. Una vez repartidos los roles, se les explica que cada tarea implica un tiempo diferente, de este modo, “las tareas se han convertido en cajas”, las cuales son más grandes cuanto más tiempo consumen. Es decir, se pondrán los nombres de las tareas en diferentes cajas, y el tamaño de las mismas será mayor o menor, en función del tiempo que lleve el desempeño de las tareas.</p>	<p>30 min</p>
<p><i>Reflexionando sobre el conocimiento adquirido.</i></p>		<p>10 min</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3
Sesión 3. ¿Cómo somos? ¿Cómo queremos ser?⁵

Descripción general		
Objetivo general	Desarrollar la habilidad para detectar, analizar y cuestionar los estereotipos de género del alumnado.	
Recursos	Un aula, un ordenador, un proyector y los medios audiovisuales <i>Javier Fernández, el conquistador</i> (para casa) y <i>los Sims 4</i>	
Estructura y desarrollo		Tiempo
<i>Despertando la curiosidad</i>	1. Repasar conceptos: prejuicio, estereotipo de género y respeto. 2. Debate en gran grupo sobre el material <i>Javier Fernández, el conquistador</i> trabajado en casa previamente.	15 min
<i>Asumiendo nuevas metas</i>	Comunicar el objetivo general y la actividad a realizar al alumnado.	5 min
<i>Pasando a la acción</i>	Actividad 7. ¿Cómo somos? ¿Cómo queremos ser? ⁵ Objetivo: potenciar la reflexión del alumnado sobre su propia identidad y sobre los estereotipos de género masculino y femenino. Disposición: mesas en forma de U para facilitar la interacción entre el alumnado Pasos del proceso: Se dan unas pautas escritas para acceder al juego (desde casa) y se describe las posibilidades que ofrece para la creación de la personalidad en los Sims. Se crea conjuntamente el avatar femenino y después, el masculino. Debate con el grupo completo sobre las razones de la elección de los elementos de la personalidad de los avatares.	30 min

5 Otra actividad interesante que se puede realizar si se dispone de tiempo es pedir al alumnado que diseñe a su familia. Este ejercicio puede ayudar a los discentes a ser conscientes de que cada persona o familia tiene unas cualidades y, por ende, una identidad diferente que les caracteriza y les define. Además, puede ser útil para que aprendan a aceptar y respetar diferentes modelos familiares y formas de ser.

	<p>Descripción: Se pedirá al alumnado que cree conjuntamente dos personajes, uno femenino y otro masculino, que representen a todos los compañeros y compañeras. Una vez creados, se realizará un debate en el que se cuestionarán aspectos como: ¿por qué se ha elegido esa ropa para el avatar? ¿Quién os ha enseñado a vestirlos? ¿Por qué habéis escogido esas metas para el avatar?</p>	
<i>Reflexionando sobre el conocimiento adquirido</i>		10 min

Fuente: elaboración propia.

¿Qué hacemos?

En este apartado se refleja la estructura y desarrollo general de la propuesta didáctica, los bloques temáticos en los que se articula y la descripción detallada de las sesiones. Teniendo en cuenta las recomendaciones didácticas de Fernández-Montalvo, Peñalva, Irazabal y López-Goñi (2017), se ha elaborado la Tabla 1.

Tabla 4
Estructura y desarrollo de las sesiones didáctica

Estructura y desarrollo		Tiempo
¿Qué sabemos ya? <i>Despertando la curiosidad</i>	Recapitular lo trabajado días anteriores y avivar la curiosidad del alumnado.	15 min
¿Para qué? <i>Asumiendo nuevas metas</i>	Plantear el eje temático de la sesión, y de los objetivos generales de la misma. Concienciar al alumnado de qué va aprender a lo largo de la sesión.	5 min
¿Qué y cómo lo vamos a hacer? <i>Pasando a la acción</i>	Realizar la actividad principal para la adquisición de las competencias relacionadas con los objetivos de la sesión.	30 min
¿Qué hemos aprendido hoy? <i>Reflexionando sobre el conocimiento adquirido</i>	Ofrecer un tiempo para que el alumnado exprese los aprendizajes de la sesión y anticipar los contenidos que se abordarán el próximo día, despertando intriga en el alumnado.	10 min

Fuente: elaboración propia.

Para poder desarrollar una actitud crítica en el alumnado ante los estereotipos de género, se considera necesario fomentar la comprensión sobre los procesos de creación de los estereotipos, los mecanismos y agentes que los perpetúan, así como potenciar el desarrollo de una identidad personal basada en valores y actitudes de respeto, tolerancia e igualdad. Por ello, los contenidos de la propuesta se han organizado en cuatro bloques temáticos, los cuales parten de aspectos más generales y finalizan con elementos más específicos. Estos son: (1) El proceso de socialización y la influencia de los agentes sociales en la creación de los estereotipos de género, (2) Los modelos de masculinidad y feminidad (3) Los prejuicios y estereotipos de género y, por último, (4) La construcción de la propia identidad (tabla 2).

Tabla 5
Sesiones de la propuesta

Sesiones de la propuesta didáctica	
Sesión 1 Bloque temático: 1. Socialización ⁴ Recurso: Érase muchas veces. Jugar, contar, crecer (video)	Sesión 2 Bloque temático: 2. Modelos de feminidad Recurso: <i>Nosotros</i> (reportaje)
Sesión 3 Bloque temático: 3. Prejuicios y estereotipos de género Recurso: <i>Javier, el Conquistador</i> (documental) y <i>los Sims 4</i> (videojuego)	Sesión 4 Evaluación <i>Se recomienda realizar una autoevaluación, evaluación de la función docente y propuesta didáctica por el alumnado.</i>

Fuente: elaboración propia.

Caminado hacia el futuro

Teniendo en cuenta la literatura, se concluye que la desigualdad de género continúa siendo hoy en día un problema que necesita medidas urgentes. Los estereotipos de género representan un mecanismo clave para perpetuar valores, roles y modelos de feminidad y masculinidad discriminatorios. Por eso, como primera conclusión de este trabajo, se

presenta la escuela como agente importante en la transmisión de valores y actitudes de los seres humanos y, por ende, debe ser “motor” para la transformación personal del alumnado. Al mismo tiempo, nos encontramos en una sociedad mediática en la que los niños y jóvenes emplean, desde muy pequeños, los medios de comunicación para relacionarse, aprender, jugar y comunicarse, que requieren de una educación especializada en medios, una alfabetización mediática adecuada a sus necesidades. En consecuencia, teniendo en cuenta el contexto cultural coetáneo, este trabajo apuesta por la utilización de los medios de comunicación como recurso educativo, capaz de promover un pensamiento crítico del alumnado ante los estereotipos de género. En este sentido, se considera que este trabajo tiene importantes implicaciones educativas, dado que las propuestas de intervención sugeridas ofrecen a los docentes la oportunidad de reflexionar sobre la necesidad y posibilidad de impulsar el desarrollo de una competencia mediática en el alumnado bajo una perspectiva coeducativa. De este modo, propuestas didácticas enmarcadas en esta perspectiva, pueden empoderar al alumnado ante la situación de desigualdad de género, potenciando una actitud crítica, reflexiva y analítica ante este problema.

Bibliografía

- Barthes, R. (2009). La imagen. En: R. Barthes, *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces* (pp.11-29). Barcelona: Paídos.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chamilo (s.f). *Manual de profesor. Chamilo 1.10*. Recuperado de: <https://campus.chamilo.org/chamilo-guia-profesor-es-1.9.pdf>
- Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 13 de junio de 2014, núm. 29, 2014-8557.
- Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2015). *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer*. Recuperado de: http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/Avance_Resultados2015/home_valida.htm

- Fernández-March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo, XXI*, 24, 35-56.
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A., Irazabal, I. y López-Goñi, J. J. (2017). Efectividad de un programa de alfabetización digital para estudiantes de educación primaria. *Cultura y Educación*, 29(1) 1-30.
- García, C., Días, P., Sorte, A., Díaz-Pérez, J., Rita Leal, A. y Gandra, M. (2014). El uso de las TIC y herramientas de la Web 2.0 por maestros portugueses de la Educación primaria y Educación especial: la importancia de las competencias personales. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(1), 242-255.
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A. y Rodríguez-Rosell, M.M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 22(43), 15-23. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- García-Ruiz, R., Aguaded, I. y Rodríguez A.I. (2014). Propuesta de alfabetización mediática ante los estereotipos de género en los medios de comunicación. *Prisma Social*, 13, 576-609.
- González-Fernández, N. y Ortega-Carrillo, A. (2016a). El Aprendizaje Cooperativo y la Flipped Classroom: una pareja ideal mediada por las TIC. *Aularia*, 2, 43-48.
- González-Gómez, D., Cañada, F., Su, J. y Gallego, A. (2017). La enseñanza de contenidos científicos a través de un modelo “Flipped”: Propuesta de instrucción para estudiantes del Grado de Educación Primaria. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 35(2), 71-87. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2233>
- Hernando, A. (2015). Identidad relacional y orden Patriarcal. En: A. Hernando (Eds.), *Mujeres, hombres, poder. Subjetividades en conflicto* (pp. 83-120). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Hoechsmann, M. y Poyntz, S. (2012). *Media Literacies: A Critical Introduction*. Chichester: Wiley Blackwell.
- Pegurer, M. y Martínez-Cerdá, J. F. (2016). Alfabetización mediática en Brasil: experiencias y modelos en educación no formal. *Comunicar*, 24(49), 39-48. <http://dx.doi.org/10.3916/C49-2016-04>
- Santos, A. (2014). Cine. En C. Clouder (Dir.), *Artes y emociones que potencian la creatividad. Informe Fundación Botín 2014* (pp. 37-51). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- UNESCO (2011). *Alfabetización mediática e Informacional. Curriculum para profesores*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>

Vivir más y mejor. Educación y tecnologías emergentes al servicio de las personas mayores

Susana Agudo Prado
Alejandro Rodríguez-Martín
Emilio Álvarez-Arregui
Universidad de Oviedo

Abriendo puertas

Es un hecho constatado que entre la población mundial cada día hay más personas mayores, debido a que la esperanza de vida ha venido experimentando un considerable aumento en los últimos años y a la progresiva reducción de los índices de natalidad. La proporción de personas con más de 65 años está creciendo con mayor rapidez que ningún otro grupo de edad, y España se encuentra entre los países más envejecidos de Europa (con un 18% de personas mayores de la población total). Esto implica que las generaciones más numerosas sean las más mayores y no las más jóvenes.

Este fenómeno prolongado y silencioso la “Revolución de la Longevidad” ha venido a llamarse “Revolución Demográfica”, “Terremoto demográfico”, “Nuevo orden internacional de la población” y por sus repercusiones supone una transformación social y presenta importantes desafíos al tratarse de un hecho sin precedentes en la humanidad y que acontece de forma simultánea en otros países de Europa. Lo que incita a que organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) o la Organización Mundial de la Salud (OMS),

comiencen a desarrollar políticas e iniciativas sociales firmes y con gran visibilidad en materia de envejecimiento activo.

El modelo de envejecimiento activo ha sido propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) como respuesta a un fenómeno sin precedentes en la historia de la humanidad: el aumento de la longevidad del ser humano. Este modelo ofrece una visión realista y positiva de lo que supone envejecer, y constituye una estrategia sociopolítica de intervención global para abordar el envejecimiento de la población como un fenómeno multidisciplinar y no sólo como un asunto de las personas mayores.

Gráfico 1
Determinantes en el envejecimiento activo



De acuerdo con la definición ofrecida en la Segunda Asamblea Mundial sobre envejecimiento, celebrada en Madrid en 2002: “el envejecimiento activo es el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen”. En todo este proceso, se hace necesario plantear estrategias, medidas y actuaciones educativas para favorecer y potenciar una forma positiva y satisfactoria de envejecer, incidiendo especialmente en la autonomía personal; uno de los retos más inmediatos de las políticas sociales en la lucha contra la dependencia.

Desde un punto de vista educativo, la vejez es un momento más del desarrollo vital de las personas, por lo tanto, susceptible de socialización como cualquier otra etapa evolutiva. La socialización puede ser considerada, en la línea de Vega (1996), como un proceso de aprendizaje social por el cual el individuo adquiere el conocimiento, las habilidades, las actitudes, los valores, las necesidades, las motivaciones y las pautas cognitivas y afectivas que le capacitan para participar de un modo más o menos efectivo como miembro de un grupo o una sociedad. Por supuesto, se habla de una socialización participativa frente a su opuesta la socialización represiva, primando la autonomía de la persona frente a la obediencia, y favoreciendo la libertad para iniciar actividades por sí mismo y explorar el mundo por iniciativa propia.

Y precisamente, porque estamos en una realidad en transformación continua, hay que preparar a las personas mayores para que se adapten a él, y se apuesta por la educación como la clave para comprender la naturaleza del cambio, reconocer cómo puede orientarse y controlar sus efectos. Fernández Lópiz (2002, p. 8) afirma que el acceso a la educación y a la cultura es vital para que las personas de edad reencuentren su identidad y puedan además llevar a un escenario real sus capacidades y también sus necesidades. Según la actitud (abierta o cerrada) puede percibirse como un desafío o como un problema, pero la educación es siempre un avance, una apuesta hacia el futuro.

Por ello se hace necesaria la proliferación de iniciativas educativas dirigidas a las personas mayores. Y así lo vemos en el contexto europeo, nacional o local, en el que encontramos un importante auge de proyectos de carácter cultural y educativo, exclusivamente, para personas mayores.

En la mayor parte de los foros internacionales, se ha consolidado y puesto de manifiesto la visión de la educación como un recurso vital fundamental para las personas mayores, de cara a favorecer el cambio personal, la adaptación a nuevas fases de la vida y el cambio social, esta nueva perspectiva educativa viene dándose desde la Conferencia sobre Envejecimiento de la Casa Blanca de 1971 hasta nuestros días. Tras el reconocimiento internacional de las personas mayores en 1999 (Año Internacional de las Personas Mayores, bajo el lema “Una Sociedad para todas las Edades”) comienzan a surgir múltiples iniciativas que reflejan la preocupación que por ellas existe en la sociedad actual, como una nueva fuerza social emergente.

Como señala Cambero (2005, p. 110), es posible que observando las proyecciones demográficas de cara a los años venideros del siglo XXI, exista una población mayor más informada, formada y versada en el conocimiento, con más medios económicos a su disposición, con otra voluntad de aprovechar el tiempo libre y de ocio, con otras demandas y necesidades de calidad de vida...; en definitiva, un mayor que quizás desee participar más activamente en su realidad circundante, en colectivos y grupos de iguales que compartan similares inquietudes y perspectivas de futuro. Nos encontramos que algunas personas mayores están cambiando de perfil, sus necesidades y expectativas son otras. Así, recoge Triadó y Villar (2008, p. 145) que:

[...] el perfil de participante típico es persona relativamente joven —aproximadamente dos de cada tres participantes tienen menos de 65 años—, con un nivel educativo alto en comparación con los estándares de toda la población mayor —dos tercios de los participantes han cursado estudios secundarios o más, y aproximadamente el 30% tiene

estudios universitarios previos— y mayoritariamente femenino (70% de mujeres).

Hoy en día, los servicios y programas a ofertar no pueden estar relacionados únicamente con la protección y la asistencia, ya que se constata que la mayor parte de los mayores aún se encuentran en un momento óptimo de desarrollo, en una etapa más de su vida, con riesgos y con pérdidas, pero también con compensaciones y oportunidades. Como consecuencia de esta situación surgen iniciativas y programas dirigidos a proporcionar el máximo de oportunidades de desarrollo educativo, social y cultural para las personas mayores. La Educación abre sus puertas, de una manera firme, a las personas mayores.

¿Hacia dónde vamos?

Envejecer no se circunscribe a un momento concreto de la vida, sino que el envejecimiento es parte de la secuencia del desarrollo humano, por ello, plantear la vejez como un proceso abre caminos de actuación y derriba barreras de prejuicios. El entorno donde crecen, viven, se socializan y se relacionan las personas se presenta como un elemento clave durante toda la vida. Un entorno rico en estímulos, en posibilidades proporciona un estilo de vida saludable y en la vejez es fuente de satisfacción y de calidad de vida. Los Centros Sociales de Personas Mayores (CSPM) se definen como espacios para la participación social y el envejecimiento activo, conceptos que deben traducirse en nuevos modelos y estrategias de acción para favorecer que la vejez sea una etapa más de la vida de las personas, de crecimiento y enriquecimiento personal. Por todo esto, deben ser apoyados en la integración y promoción de las TIC entre las personas mayores, con el fin de evitar las desigualdades sociales y favorecer la inclusión social.

Analizando detenidamente la situación actual de los CSPM en relación a las TIC, se observa que el uso de las mismas entre los mayores se encuentra en un nivel medio-bajo, lo cual incita a proponer una es-

trategia de acción que ayude a divulgar, acercar y formar a los mayores en el uso de las tecnologías emergentes... hacia ahí vamos.

Objetivos generales

Se pretende, con la puesta en marcha de un programa de intervención formativa, que las personas mayores se acerquen a las tecnologías emergentes y las perciban como herramientas útiles en los diferentes quehaceres de la vida cotidiana, desechando miedos y prejuicios, y valorando su uso tanto en las posibilidades como en las limitaciones.

Objetivos específicos

A través de las diferentes actividades y acciones formativas que engloba el programa se intenta favorecer la adquisición de las nociones básicas y destrezas en el manejo y la utilización de las tecnologías emergentes.

- Potenciar el aprendizaje a lo largo de toda la vida como estrategia para la adaptación saludable a los cambios.
- Acercar las TIC a las personas mayores socias del CSPM (aprox. 25 000) con el fin de superar la brecha digital.
- Proporcionar las bases para utilizar las TIC de manera autónoma.
- Fomentar la relación y la convivencia entre las personas mayores al utilizar las TIC como herramienta de comunicación, participación, ocio, etc.

¿Cómo lo hacemos?

La metodología se caracteriza por ser:

- Informativa: informando sobre la importancia de conocer las TIC en la sociedad actual; sus ventajas y sus desventajas.
- Educativa: enseñando la utilización de la informática y sus aplicaciones y posibilidades (internet, fotografía digital, telefonía móvil, etc.) en los quehaceres de la vida cotidiana.

- Participativa y dinámica: integrando y haciendo participe a las personas mayores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se sigue un modelo de intervención educativa no formal, que persigue el desarrollo personal y la participación social a través de un proceso de realimentación, lo define García Mínguez (1998, p. 169) como una educación interactiva, cuyos rasgos principales son:

- La estructuración no formal de la educación. Las personas mayores no tienen la urgencia de titulaciones académicas o ataduras legales, prefieren actividades libres, porque su objetivo consiste en acrecentar su bienestar y su desarrollo personal. Sus objetivos finales apuntan a la realización personal, la seguridad psicológica, la comunicación o el compromiso social.
- Los dos fines de la educación interactiva: la realización personal y el compromiso social apuntan al desarrollo deseable de las competencias individuales y sociales de los sujetos incorporados al mundo de la educación. Estos individuos cumplen unas condiciones particulares: son personas ya formadas, sin condicionantes laborales, con amplia experiencia y con verdadera ilusión y entrega a una cultura que se le negó en su tiempo. Busca una mayor calidad personal en el orden físico, psíquico y social. La necesidad de compañía lleva aparejado el compromiso con el colectivo, prueba de la adhesión al grupo, que obliga a la educación a centrarse en la transformación personal y social.
- El carácter reversible del proceso, en el que la interactividad se contempla como método y como objetivo. Se trata de conseguir en el participante mayor el doble papel del educador y educando al mismo tiempo. Del mismo modo pueden trascenderse y abrirse hacia la comunicación con otros, así se convierten en sujetos-fuente de sus propios conocimientos. La educación interactiva alberga la esperanza de recuperación de la sabiduría popular, dando protagonismo a los mayores, lo que les hará sentirse útiles miembros de la colectividad.

Lo que se pretende con los talleres formativos es favorecer un aprendizaje activo y participativo abordando temas de interés para las personas mayores. La duración de los talleres es de diez horas, cinco sesiones formativas. Si la persona está interesada en la temática puede ir enlazando los talleres y a lo largo del año disfrutar de unas cien horas formativas. Las personas que realicen al completo el programa de intervención formativa serán convocadas para proponerles ser dinamizadores de las TIC en el CSPM (en su propia comunidad). La formación recibida puede revertir en el bien de la comunidad, esta propuesta formativa no se centra sólo en la instrucción, sino que se entiende que la educación persigue una acción de cambio, intentando la innovación, la construcción y transformación de la persona, lo que conlleva mejorar su contexto socio-cultural.

Tabla 1
Ficha técnica de la propuesta de intervención socioeducativa

Encuentro: “Redes sociales: Personas mayores y TIC”			
Encuentro I de Octubre “Día Internacional de las Personas de Edad”	Objetivo	Divulgar el uso de las tecnologías emergentes (informática, internet, telefonía móvil, etc.) entre las personas mayores.	
	Espacio	Centro de Recursos Polivalente	
	Actividades	Punto de información	
		Espacio para entidades, asociaciones, organismos relacionados con las TIC	Financiación del programa.
		Charla-coloquio: Redes sociales: Personas mayores y TIC	
Taller TIC			
Talleres formativos: Personas mayores y TIC			
Centros sociales de personas mayores ANUAL	Objetivos	Potenciar el aprendizaje a lo largo de toda la vida como estrategia para la adaptación saludable a los cambios. Acercar las TIC a las personas mayores socias del CSPM con el fin de superar la brecha digital.	

		<p>Proporcionar las bases para utilizar las TIC de manera autónoma.</p> <p>Fomentar la relación y la convivencia entre las personas mayores al utilizar las TIC como herramienta de comunicación, participación, ocio, etc.</p>
	Espacio	Centros sociales de personas mayores de Asturias.
	Talleres 10 X 10	<p>Acércate a la informática (iniciación).</p> <p>Internet: información y comunicación.</p> <p>Gestiones y trámites a través de internet.</p> <p>El cuaderno de bitácora: creación de un blog.</p> <p>Comprar a través de Internet: posibilidades y precauciones.</p> <p>Manejo sencillo del teléfono móvil.</p> <p>Manejo sencillo de la cámara digital.</p> <p>Taller “básico” de fotografía digital.</p> <p>Gimnasia mental utilizando las TIC.</p>
	Actividad intergeneracional	<p>Las personas mayores que realizan el programa 10x10 al completo son convocados para que de manera voluntaria lleven a cabo la iniciativa de abrir el aula de informática a otras personas, como por ejemplo los niños de la zona. Transmitiendo lo aprendido a los más pequeños a la vez que compartiendo con ellos unas horas de manera divertida y lúdica</p>
<p>Evaluación A través de indicadores cuantitativos y cualitativos.</p>		

Fuente: Elaboración propia.

¿Qué hacemos?

Para la consecución de los objetivos del programa se diseña una propuesta de intervención formativa (como experiencia piloto a desarrollar a lo largo de un año) que se desarrolla a continuación:

Propuesta de intervención formativa

El 14 de diciembre de 1990, la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas proclamó el 1º de octubre “Día Internacional de las Personas de Edad”. Con motivo de la celebración de ese día se propone el comienzo de un programa de intervención formativo que tiene como destinatarias a las personas mayores de Asturias (aprox. 250 000) convocadas a participar en diferentes actividades gratuitas en un espacio de referencia para las personas mayores.

El proyecto contempla la construcción de una red social que tiene como objeto divulgar el uso de las tecnologías emergentes (informática, internet, telefonía móvil, etc.) entre las personas mayores y que pretende que los Centros Sociales de Personas Mayores se conviertan en un espacio donde mayores y agentes sociales relacionados con ellos puedan intercambiar información, ideas, opiniones y experiencias, convirtiéndose así en un lugar de enriquecimiento para todas las personas participantes.

Las actividades que se promueven giran en torno a una conferencia marco que lleva por nombre “Las redes sociales: las personas mayores y las TIC”, a través de la cual se estimula y promueve las actividades relacionadas con las TIC entre las personas mayores. Con el fin de potenciar la conferencia tanto para favorecer la asistencia a la misma como para contribuir a la adquisición de la información que en ella se transmite se organizan una serie de actividades complementarias.

Actividades complementarias

Punto de Información: Un espacio disponible para albergar información de cada uno de los CSPM atendido por las propias personas mayores.

Espacio: Un espacio disponible para entidades, organismos, asociaciones, empresas relacionadas con las TIC... en la que se presentan

proyectos, servicios y/o productos orientados a las personas mayores. A modo de ejemplo, empresas de telefonía móvil, fabricantes y/o distribuidores de consolas de videojuegos, entidades que desarrollan servicios de domótica en el hogar, diseñadores de electrodomésticos ergonómicos, etc.

Taller TIC: Las propias personas mayores usuarias de las TIC en los CSPM diseñarán una actividad a desarrollar ese día (a partir de unas directrices, ellos serán los creadores de lo que se aborde en este taller).

Uno de los objetivos de estas actividades complementarias es darle vida a la conferencia marco del programa, dinamizando y facilitando las relaciones entre las personas mayores, y favoreciendo que ellos sean los verdaderos protagonistas. Es interesante propiciar que las personas mayores no esperen a recibir de las instituciones sin más, sino que asuman su rol como actores sociales con amplias posibilidades de participación.

Una vez finalizada la jornada serán los CSPM los verdaderos motores del proyecto reforzando la continuidad del programa, facilitando el acceso a las TIC y formando a las personas mayores en su manejo a través de la convocatoria de diferentes talleres formativos.

Actividades formativas

Gestiones y trámites a través de Internet: Se aborda de una forma sencilla y práctica, los conocimientos necesarios para realizar operaciones de gestión y trámites utilizando Internet. Aprender a hacer gestiones bancarias, a realizar trámites con las Administraciones, y conocer los requisitos para poder hacerlas, así como las precauciones que se deben de tomar a la hora de realizarlas.

El cuaderno de bitácora: creación de un blog: El objetivo de este taller es abordar, de una forma sencilla y práctica, los conocimientos y herramientas que nos permitan crear un Blog.

Comprar a través de Internet: posibilidades y precauciones: Comprar sin salir de casa es una realidad, pero es interesante conocer la existencia de algunos productos y lugares más idóneos que otros para realizar las compras.

Manejo sencillo del teléfono móvil: Taller práctico que aborda las principales funciones del teléfono móvil (menú, gestión de la agenda, mensajes, etc.) y cómo utilizarlo.

Manejo sencillo de la cámara digital: El objetivo de este taller es proporcionar, de forma sencilla y comprensible, los conocimientos básicos sobre la cámara digital. Se estudiarán las posibilidades de cada cámara digital en cuanto a su objetivo, tarjeta, automatismos y funciones manuales... será un primer paso para introducirse en el mundo de la fotografía digital.

Taller "básico" de fotografía digital: Se aborda de una forma sencilla y práctica, los conocimientos que nos permitan retocar fotografías, realizar diseños creativos y crear montajes fotográficos mediante el uso de las herramientas de fotografía digital.

Gimnasia mental utilizando las TIC: Taller práctico que pone a disposición de los participantes una serie de actividades que permiten estimular y ejercitar la mente (desde pasatiempos a juegos).

Caminando hacia el futuro

En un momento en que los recursos se presentan como limitados abrir el CSPM a la comunidad (a la vida cultural y social del barrio) favorece, por un lado, el aprovechamiento de los mismos (recursos económicos, materiales, instalaciones, personal contratado, suministro, etc.) y, por otro, las relaciones intergeneracionales. Las TIC pueden presentarse como un vehículo para favorecer relaciones intergeneracionales... este es el camino hacia el futuro.

Los estudios realizados sobre las relaciones intergeneracionales ponen de relieve los importantes beneficios (en el desarrollo, en el funcionamiento cognitivo, en la adquisición de habilidades y destrezas, en las relaciones sociales, etc.) que tanto las personas mayores como los niños obtienen de las actividades intergeneracionales. Plantear una actividad intergeneracional en los CSPM puede ser el primer paso para convertir este espacio en un lugar de intercambio de experiencias, conocimientos y valores fomentando una sociedad para todas las edades.

Generations United, organización norteamericana dedicada a la mejora de la vida de los niños, los jóvenes y los mayores a través de estrategias, programas y políticas públicas intergeneracionales, señala cinco razones por las que se justifica la existencia de los centros intergeneracionales (*intergenerational shared sites*):

- Es necesario luchar contra una segregación por motivos de edad según la cual cada persona, en virtud de su número de años, tendría que hacer (o dejar de hacer) lo que socialmente está considerado que le corresponde hacer y donde debe hacerlo.
- El creciente envejecimiento de la población obliga a plantearse modos creativos de hacer frente a la demanda de servicios y cuidados para las personas mayores.
- El conflicto entre las generaciones y el distanciamiento entre las personas más jóvenes y las más mayores, con el consecuente deterioro del tejido social, hace que sea necesario organizar servicios integrados, que ofrezcan oportunidades para el beneficio mutuo y simultáneo y para el acercamiento de niños, jóvenes y mayores.
- El debilitamiento y la contracción del espacio público aconsejan el aumento de las posibilidades que tienen los ciudadanos para participar en dicho espacio; el voluntariado intergeneracional, como el que favorece un centro abierto a la comunidad (un centro intergeneracional).
- En un momento en el que los modelos familiares varían y el contacto intergeneracional intrafamiliar disminuye, los centros

intergeneracionales pueden reforzar el encuentro entre personas de distintas generaciones.

El diseño de una actividad intergeneracional e inclusiva en los CSPM pretende ayudar a conectar a las personas mayores con el entorno más próximo, en el que viven y en el que pueden participar activamente si se les prepara para ello.

El principal elemento que une a las personas mayores con los niños en el CSPM es el ciberaula, con el propósito de encontrar un espacio de convivencia y un tema de unión que conecta el pasado con el presente y favorezca socializarse y relacionarse a través del intercambio de experiencias en torno a la temática “Antes y Ahora” (cómo era antes la escuela, la casa, los transportes y los juegos, y cómo es ahora). Se centra la atención en el encuentro de dos generaciones alejadas en edad, vida, costumbres, etc. Por un lado, se pretende que los mayores recuerden y revivan su niñez, a la vez que escuchan y hablan con los niños comprendiendo mejor los cambios que se han ido produciendo en la manera de vivir y transmitiendo valores de gran valor humano (solidaridad, responsabilidad, justicia, colaboración, respeto, compromiso, lealtad,). Por otra parte, los niños viven un momento de aprendizaje divertido con las personas mayores, adquiriendo conocimientos y valores que les transmiten y comprenden la importancia de las personas mayores como fuente de experiencia desmitificando la vejez.

El interés radica en que convivan y compartan un espacio y un tema común durante un día (unas 2 horas), intercambien conocimientos, protagonicen y participen en actividades juntos, normalizando sus relaciones, desmitificando mitos y estableciendo lazos más cercanos unos con otros, es decir, se trata de una transferencia comunicativa intergeneracional con beneficios mutuos. Por ello, el planteamiento de la actividad parte de las recomendaciones de la Asamblea Mundial del Envejecimiento celebrada en Madrid (2002) en la que se fomentan las relaciones entre las dos generaciones (mayores-niños) con el fin de propiciar la comunicación y la transmisión de conocimientos y valores entre ambos.

Acceso al conocimiento, educación y capacitación

Utilización plena de las posibilidades y conocimientos de las personas de todas las edades, reconociendo los beneficios derivados de la experiencia adquirida con la edad.

- Crear, dentro de los programas educativos, oportunidades para el intercambio de conocimientos y experiencias entre las generaciones.
- Alentar el aprovechamiento del potencial y los conocimientos en materia social, cultural y educativa de las personas mayores.

Solidaridad intergeneracional

La solidaridad a todos los niveles es fundamental para el logro de una sociedad para todas las edades. A nivel de familia y comunidad, los vínculos intergeneracionales pueden ser beneficiosos para todos.

- Fortalecer la solidaridad mediante la equidad y la reciprocidad entre las generaciones.
- Promover, mediante la educación, la comprensión del envejecimiento como una cuestión que interesa a toda la sociedad.

Bibliografía

- Cambero, S. (2005). *Voluntarios mayores, corazón de oro*. Diputación de Badajoz. Colección Estudios Provinciales, nº3. Badajoz.
- Fernández López, E. (2002). *Psicogerontología para educadores*. Granada: Universidad de Granada.
- García Mínguez, J. (1998). *Un modelo de educación en los mayores: la interactividad*. Madrid: Dykinson.
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Envejecimiento Activo. Un marco político*. Ginebra: OMS.
- Triadó, C. y Villar F. (2008). *Envejecer en positivo*. Girona: Aresta.
- Vega, M. T. (1996). *Socialización en el Cuerpo Nacional de Policía. Formación y estabilidad del compromiso con la institución policial*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Salamanca.

El desarrollo de la competencia mediática a través de la publicidad en Educación Primaria

Mónica Bonilla del Río
Universidad de Cantabria

Abriendo puertas

Hoy en día los medios de comunicación influyen en gran medida en el proceso de aprendizaje de las personas, llegándose a convertir en uno de los agentes educativos, junto con la familia y la escuela, más importantes en el desarrollo de los niños. Desde edades cada vez más tempranas, debido a las características del entorno multipantalla, los dispositivos tecnológicos forman parte de su cotidianeidad y se convierten en recursos habituales de interacción en la infancia y la adolescencia (Ibarra y de la Llata, 2010). La ingente cantidad de mensajes y estímulos provenientes de los medios tradicionales y emergentes pueden influir y modificar la formación del pensamiento de los niños. En este sentido, cabe destacar que, en la actualidad, tal y como plantea García-Ruiz (2013), la escuela ha de plantearse la reformulación de las prácticas curriculares, con el fin de formar ciudadanos críticos y con capacidad reflexiva ante los medios, ya que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han confeccionado un contexto globalizado y mediatizado en el que los alumnos han de estar preparados para el consumo y la producción de contenidos audiovisuales.

Esta propuesta didáctica pretende incluir los medios de comunicación en la escuela, concretamente a través de la temática de la publicidad

presente en la mayoría de ellos. De este modo, de acuerdo con Sánchez (2007), es de vital importancia que se enseñe desde los contextos educativos a percibir de manera adecuada los mensajes publicitarios, ayudando a los niños a distinguir tanto las estrategias y técnicas empleadas como los elementos persuasivos. A través de esta propuesta se podrá fomentar el trabajo individual, así como el trabajo en equipo mediante una metodología activa, flexible y participativa. Asimismo, se favorecerá y valorará positivamente que los alumnos tengan la oportunidad de desarrollar su creatividad mediante la creación de recursos digitales y multimedia.

Imagen 1



La intencionalidad de este proyecto es que los niños se aproximen al concepto de publicidad, desarrollando su pensamiento crítico a la hora de consumir los spots y anuncios publicitarios. Es importante ayudar a los alumnos a reflexionar sobre las finalidades de las campañas publicitarias y de los efectos que se derivan de la publicidad como, por ejemplo, el consumismo o los estereotipos de género. Durante el desarrollo del proyecto, los niños serán los protagonistas principales de su aprendizaje, ya que participarán de manera activa en las diferentes actividades presentadas.

Esta propuesta está dirigida al alumnado del segundo ciclo de Educación Primaria, concretamente podría enfocarse al quinto o sexto curso de esta etapa educativa. Sin embargo, las actividades podrían ser modificadas o adaptadas para poder desarrollar el proyecto en cursos inferiores o posteriores.

Del mismo modo, cabe mencionar que los objetivos se han planteado teniendo en cuenta el currículo de Educación Primaria y que los contenidos se trabajarán, en la medida que sea posible, de manera globalizada y abordando las diferentes áreas de esta etapa educativa.

Se trata, por tanto, de una propuesta abierta y flexible, por lo que será susceptible de ser ampliada o adaptada a las necesidades o intereses de los estudiantes y del contexto en el que pudiera ser aplicada, así como a las modificaciones que pudieran ir surgiendo a lo largo del desarrollo del proyecto.

¿Hacia dónde vamos?

La concreción de los objetivos se ha desarrollado teniendo en cuenta el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria en España. A continuación, se definen los objetivos generales de etapa, así como los específicos de la propuesta didáctica.

Objetivos generales

- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
- Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.
- Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana.

Objetivos específicos

- Concienciar al alumnado de la repercusión de la publicidad presente en los medios de comunicación.
- Investigar y recabar información acerca del funcionamiento de la publicidad y sus técnicas, distinguiendo publicidad educativa y publicidad consumista.
- Reconocer y explicar las técnicas publicitarias más habituales a través del análisis de ejemplos concretos.
- Valorar con espíritu crítico la función de la publicidad.
- Generar contenidos audiovisuales y digitales y compartirlos con otros miembros de la Comunidad Educativa.
- Participar de manera activa en la creación de productos con materiales reciclados y darlos a conocer a través de recursos publicitarios como catálogos o anuncios.

¿Cómo lo hacemos?

Las estrategias metodológicas que se emplearán en el desarrollo de esta propuesta didáctica irán enfocadas a la participación activa del alumnado en la dinámica del aula y en los procesos de enseñanza-

aprendizaje. Será de vital importancia partir de los intereses y necesidades de los niños, con el fin de que el aprendizaje sea significativo. Por este motivo, se deberán tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos para poder alcanzar aprendizajes constructivos que conecten e integren los contenidos previos con los nuevos.

Imagen 2



Se fomentará el trabajo en equipo, buscando que los alumnos colaboren y cooperen de manera activa en grupos. Asimismo, se procurará propiciar un ambiente de trabajo positivo, participativo y comunicativo. El docente deberá motivar a los alumnos de manera adecuada, proponiendo actividades y experiencias vinculadas con las expectativas del alumnado y que permitan a los niños implicarse en su propio aprendizaje.

En relación a la propuesta es necesario mencionar que se caracterizará por la flexibilidad y que deberá adaptarse a las circunstancias e intereses de los alumnos. Las actividades planteadas pretenden promover la reflexión y el sentido crítico de los niños ante los medios de comunicación y la publicidad. En esta línea, cabe mencionar que las actividades diseñadas están orientadas al análisis de los contenidos y

mensajes transmitidos en los *mass media*. Se propondrá a los niños actividades basadas en la investigación, con el fin de partir de la curiosidad de los alumnos, entendiendo el aprendizaje como una experiencia activa y participativa. Del mismo modo, se valorará la creatividad expresiva de los alumnos. Para ello, se plantearán actividades en las que los niños sean creadores de contenidos audiovisuales, digitales y artísticos.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación serán un factor fundamental en el desarrollo de toda la propuesta educativa. El alumnado aprenderá a utilizar, de forma responsable, los distintos recursos digitales y mediáticos tanto en el ámbito de consumo de los mensajes transmitidos por los mismos como en el ámbito de producción de contenidos de elaboración propia.

¿Qué hacemos?

Creamos un blog para nuestro proyecto: El docente presentará a los alumnos el tema del proyecto sobre el que trabajarán durante los próximos meses: la publicidad. Se abrirá un turno de preguntas y comentarios acerca de lo que los niños conocen sobre esa temática. Les explicará también que se creará un Blog relacionado con el proyecto que utilizarán como recurso educativo a lo largo de todo el proceso y en el que los alumnos podrán participar de manera activa, intercambiar impresiones y compartir sus aprendizajes. Se podrá valorar la posibilidad de incluir o anunciar el nuevo Blog en la Web del colegio, con el fin de darlo a conocer a toda la Comunidad Educativa.

Nuestros grupos de trabajo: En el supuesto de que nuestra clase fuese de veinte niños, el docente formaría cuatro grupos de trabajo compuestos de cinco alumnos. En primer lugar, se les pedirá que realicen una breve presentación en formato digital en la que deberán incluir una breve descripción de los miembros del grupo y en la que deberán señalar aquellos aspectos relacionados con el tema sobre los que les gustaría aprender, conocer o investigar.

Imagen 3



¿Qué es para ti la publicidad?: El maestro planteará a los alumnos la posibilidad de hacer entrevistas en las que se aborde el contenido de la publicidad. Para ello, por grupos de trabajo, los niños deberán redactar las preguntas que compondrán la entrevista, seleccionar a los entrevistados y registrar sus respuestas. Cada grupo deberá entrevistar al menos a cinco personas diferentes. Para hacer más enriquecedora la actividad, el docente asignará a cada grupo unas pautas para elegir a los entrevistados en función de la edad de los mismos. De este modo, el primer grupo deberá entrevistar a niños, el segundo a adolescentes, el tercero a adultos y el cuarto a personas mayores de 65 años. Antes de realizar las entrevistas deberán pedir los permisos necesarios para realizar las oportunas grabaciones e informarles de los fines de las mismas, teniendo en cuenta que los menores deberán tener una autorización de los padres o madres. Posteriormente, a través de un editor, como por ejemplo Movie Maker, podrán realizar un video recopilando todas las entrevistas. Se concretará un día con los alumnos para visionar en el aula los diferentes videos de los grupos, con el fin de comparar y analizar lo que los entrevistados opinan sobre la publicidad y establecer si existen diferencias o

similitudes en función del rango de edad. Además, se compartirán las entrevistas en el Blog que se había creado previamente para el proyecto.

Investigamos sobre publicidad: En los grupos de trabajo, se realizará una pequeña investigación en relación a la publicidad presente en diferentes medios de comunicación. El docente asignará a cada grupo un medio de comunicación (TV, radio, prensa e internet). Los alumnos recabarán información sobre las características principales de la publicidad en relación al medio que les haya sido asignado y destacarán aquellos aspectos que consideren más relevantes (frecuencia con la que aparecen los mensajes publicitarios, duración o extensión de los anuncios, utilización de elementos musicales...) Cada grupo deberá crear y organizar los contenidos utilizando el formato digital que prefiera (Prezi, video, PDF, Power Point...), valorando de este modo la creatividad de los alumnos. Posteriormente, cada grupo podrá presentar al resto de la clase el trabajo realizado y se compartirán en el Blog los documentos o presentaciones elaboradas.

Imagen 4



Leemos sobre publicidad: El docente planteará a los alumnos la lectura de textos relacionados con la publicidad (artículos de opinión, folletos informativos...), con el fin de que los niños potencien su comprensión lectora, realicen resúmenes, extraigan las ideas principales... De este modo, podrán establecer comparaciones entre diferentes tipos de textos (informativos, divulgativos, argumentativos...).

Estadísticas sobre publicidad: Se planteará a los alumnos la realización de una pequeña investigación para conocer el consumo de publicidad entre los miembros de la clase. En este sentido, se pretende que durante una semana todos los niños realicen anotaciones sobre los anuncios que ven cada día. Para ello, deberán realizar un registro individual en el que irán apuntando todos los anuncios que consumen a diario. En gran grupo se realizará una tabla en la que se clasificarán dichos spots publicitarios en relación al soporte en el que aparecen, la finalidad de los mismos... Posteriormente, en los grupos de trabajo se analizarán los resultados obtenidos por todos los integrantes y se establecerán comparaciones. A partir de esta actividad se pueden realizar diferentes ejercicios matemáticos como, por ejemplo:

- Resolución de problemas: Se planteará a los alumnos la resolución de problemas matemáticos relacionados con la investigación tales como: “Si durante una semana los niños de la clase han visto X anuncios, ¿Cuántos anuncios verán en un mes suponiendo que se mantienen los mismos hábitos ante los medios de comunicación? ¿Y en un año?”.
- Confeción de gráficos: Se planteará a los niños la realización de diferentes gráficas (de barras, de sectores...) en los que deberán recoger los datos obtenidos en función de diferentes variables. De este modo, podrán realizar comparaciones en relación al consumo de anuncios en los diferentes medios de comunicación valorando cuál es el medio en el que más spots consumen, si existen diferencias entre niños y niñas en el consumo de publicidad...

- Estadísticas: A través de los datos recogidos los niños podrán realizar estadísticas en relación a su consumo de publicidad. Podrán plantearse ejercicios en los que los niños tendrán que calcular el porcentaje de anuncios que ven según el momento del día (mañana, tarde o noche); el porcentaje de anuncios en función de su finalidad (comerciales, informativos...), etc.

Somos críticos de publicidad: El docente subirá al blog de manera semanal un anuncio. Los alumnos a partir de dicho spot realizarán opiniones o valoraciones del mismo, tratando de comentar los aspectos más relevantes relacionados con la estética, la finalidad, los destinatarios del anuncio, la música o el eslogan que se empleen, las emociones que transmiten... Se concretará con el alumnado un día de la semana para comentar en clase las opiniones que cada uno de forma individual habrá escrito en el Blog, con el fin de que todos los alumnos para ese día hayan realizado su valoración. De este modo, podrán analizar, comentar y extraer conclusiones sobre los anuncios seleccionados.

El poder del eslogan: El docente introduce el término eslogan a los alumnos. Les realizará preguntas para comprobar sus ideas previas sobre este concepto, tales como: ¿Qué es un eslogan?; ¿Qué características tiene?; ¿Cuál es su finalidad principal?; ¿Todos los anuncios tienen eslogan?; etc. Posteriormente, se podrá buscar el término en el diccionario y comentarlo. A continuación, se planteará a los alumnos que realicen una recopilación de al menos diez eslóganes de anuncios reales en los grupos de trabajo.

¿Dónde encontramos publicidad? A través de esta pregunta, el docente guiará un debate entre los alumnos. Los niños por turnos podrán ir aportando las ideas y conocimientos sobre los soportes y los medios en los que se encuentra la publicidad. En una primera fase, se realizarán preguntas de carácter más general, tales como: ¿Dónde encontramos publicidad?; ¿para qué sirve?; ¿qué mensajes se transmiten en los anuncios? Una vez se haya introducido el tema y todos los niños hayan expuesto sus puntos de vista, el maestro presentará diferentes

ejemplos de publicidad a los alumnos, con el fin de que se analicen las principales características y establezcan comparaciones en función del soporte o el medio en el que se publiciten. Por ejemplo, se mostrarán anuncios concretos publicitados en diferentes medios de comunicación (prensa, TV, radio e internet) A continuación, se procederá al análisis de los mismos. El maestro entregará a cada alumno una tabla comparativa en la que deberán ir anotando las similitudes y las diferencias encontradas entre los anuncios mostrados.

Imagen 5



Callejeros críticos: El docente propondrá al alumnado realizar un registro fotográfico de la publicidad presente en las calles de su ciudad o localización. En grupos de trabajo, los alumnos realizarán un breve Power Point con los anuncios encontrados y las características principales de los mismos. Se les podrá proporcionar un breve guion, con el fin de facilitarles el análisis, destacando que han de fijarse en aspectos tales como: la cantidad, la forma, el tamaño, la colocación, la finalidad de los anuncios... Estas presentaciones también serán compartidas en el Blog.

¿Qué nos transmite la publicidad? A través de esta actividad trabajaremos con los niños dos términos clave: *Consumismo* y *Estereotipos*, cuya comprensión permitirá al alumnado aproximarse a un consumo crítico y responsable de los medios. En una primera actividad, se pretende que los alumnos sean capaces de identificar las estrategias que emplean las campañas publicitarias para hacer un producto atractivo. Mediante preguntas el docente irá focalizando la atención de los niños en aquellos aspectos de los anuncios que, si se analizan de manera crítica, promueven el consumismo. La actividad consistirá en el visionado de spots publicitarios seleccionados previamente por el maestro a partir de los cuales se formularán cuestiones como, por ejemplo: ¿A quién va dirigido el anuncio?; ¿quién lo ha creado?; ¿qué pretende conseguir?; ¿cuál es su eslogan?; ¿os gustaría comprar este producto? ¿por qué?; ¿lo necesitáis realmente?; ¿qué recursos utilizan para que el producto nos parezca atractivo?; ¿qué características se destacan del producto?

En una segunda actividad, el docente presentará a los alumnos la página online *Rostros de Mujer*. Se trata de una web que contiene una ludoteca dinámica y especializada, con juegos interactivos que permiten analizar los estereotipos de género presentes en los medios de comunicación. A través de juegos y actividades se pretende promover la igualdad de género y el desarrollo del pensamiento crítico ante los medios. En este caso, el maestro seleccionará aquellos anuncios que bajo su punto de vista pudieran suscitar interés en el alumnado, así como un posterior debate.

¿Cómo era la publicidad antes? El maestro planteará a los alumnos esta actividad, con el fin de conocer cómo era la publicidad hace unas décadas. Para ello, se invitará al aula a algunos abuelos de los niños y éstos podrán realizarles preguntas, recogiendo su testimonio acerca de cómo eran los anuncios en sus tiempos, en qué han cambiado, cuáles son los anuncios o marcas que recuerden o que más les gustaban. Del mismo modo, se podrá hacer hincapié en los soportes o medios en los que aparecían los anuncios o en cómo han evolucionado los hábitos de consu-

mo. Por su parte, el docente podrá preparar un video comparativo con diferentes anuncios concretos de una misma marca, con el objetivo de proyectarlos en el aula y suscitar comentarios, comparaciones y preguntas entre los abuelos y los alumnos. Por ejemplo, se podría reproducir spots publicitarios de Coca-Cola en los años ochenta (<https://goo.gl/abPdyI>) y anuncios de esta misma marca en la actualidad (<https://goo.gl/V3fHZJ>)

Publicitamos nuestro proyecto: Se plantea a los niños la posibilidad de realizar una colaboración internivelar entre las dos etapas educativas que conforman el centro. En este sentido, se invitará a los alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil a participar en el proyecto. Para ello, los niños escribirán una carta informándoles sobre la temática que se está trabajando e invitarles en la colaboración del mismo. En esta carta los alumnos explicarán que están trabajando sobre la publicidad y explicarán a los alumnos de dicha etapa cómo podrían participar.

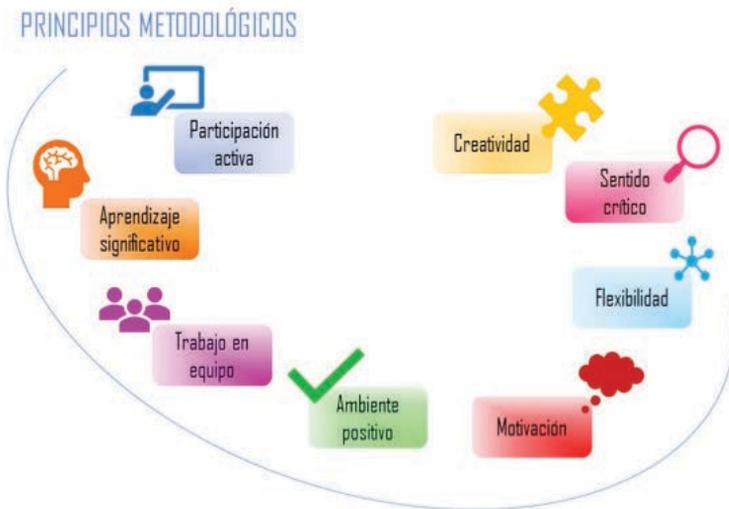
Creación de nuestros productos: Se planteará a los alumnos la creación de diferentes productos que posteriormente podrán adquirir los niños de las clases de Educación Infantil. A través de materiales reciclados y diversas técnicas, los alumnos tendrán que decidir, crear e inventar aquellos productos que consideren podrán ser del interés de destinatarios infantiles. Se les explicará que tendrán que crear de manera colaborativa un total de cinco productos (uno por miembro del grupo). Algunas ideas podrían ser: instrumentos musicales, collares, cuentos, juegos, muñecos...

Creación de nuestra marca, logo y eslogan: Se explicará a los alumnos que en los grupos de trabajo deberán ponerse de acuerdo y consensuar como querrán llamar a su empresa. Deberán elegir el nombre de la marca, diseñar el logo e inventar un eslogan que les identifique.

Creamos anuncios publicitando nuestros productos: Cada grupo de trabajo deberá llevar a cabo la realización de un video en el que se anuncien sus productos. Esta actividad será planteada a los alumnos como un elemento muy importante del proceso, ya que los alumnos

de Educación Infantil verán por primera vez sus productos a través de estos anuncios. Deberán seleccionar cómo llevarán a cabo estos anuncios, qué cualidades del producto destacarán, qué elementos utilizarán (fotos, texto, música...). Deberán crearlo y editarlo con cualquier editor de videos como, por ejemplo, Movie Maker. Posteriormente, se guardará en formato mp4 y se compartirá en el Blog.

Imagen 6



Hacemos una exposición de nuestros productos: Con ayuda del docente se creará en un espacio del centro una exposición de los productos elaborados por los alumnos, con el fin de que los niños de Educación Infantil puedan verlos antes de “comprarlos”. Quizás sea necesario pedir permiso al equipo directivo para llevar a cabo dicha exposición, por lo que será necesario escribir una carta solicitando dicho permiso. Asimismo, se anunciará en el Blog el lugar, fecha y horario de la exposición, con el fin de informar de esta nueva fase del proyecto. Del mismo modo, se podrían generar folletos para entregar en las clases de Educación Infantil o diseñar y colgar carteles en los tablones del colegio...

Creamos un catálogo con nuestras producciones: Una vez que cada grupo de trabajo haya elaborado sus productos y haya decidido el nombre de su marca, podrá diseñar su propio catálogo. Para ello, los alumnos deberán decidir cómo lograrán atraer a “los clientes” y decidir qué medios utilizará para su elaboración (dibujos, fotografías de los propios materiales elaborados, qué colores...) Se les explicará que cada aula de Educación Infantil dispondrá de diez “monedas” y ellos deberán valorar el precio que quieran poner a cada uno de sus objetos, con el fin de conseguir el mayor número de beneficio. Se repartirán los cuatro catálogos a cuatro aulas diferentes de Educación Infantil. Una de las normas que se establecerán es que cada vez que un catálogo nuevo llegue a la clase únicamente se podrá seleccionar un artículo, con el fin de que todas ellas tengan variedad para elegir. Asimismo, se irán tachando los productos que se vayan “agotando”, antes de pasárselo a la siguiente clase.

Preparamos y entregamos nuestros pedidos: Una vez que todas las clases de Educación Infantil hayan seleccionado sus productos, nos entregarán una lista con cada uno de sus pedidos. En este momento, cada grupo de trabajo preparará y realizará la entrega correspondiente, comprobando qué productos han conseguido “vender” y cuál ha sido el “beneficio” obtenido.

Valoramos nuestra experiencia: Una vez que se ha finalizado todo el proceso, se preguntará a los niños cómo ha sido su experiencia, qué les ha parecido, qué han aprendido... Con esta actividad se pretende que los alumnos, valoren y opinen sobre su implicación y sobre la puesta en práctica del proyecto.

Caminando hacia el futuro

A través de la propuesta que aquí se plantea se pretende resaltar la importancia de incluir la alfabetización mediática en las instituciones educativas, con el fin de formar a ciudadanos críticos ante los medios de comunicación. Por consiguiente, la escuela ha de adaptar sus prácti-

cas curriculares a la era digital, ofreciendo respuestas pedagógicas que realmente se adecúen a la sociedad de la información y el conocimiento (Pérez-Escoda, Castro-Zubizarreta & Fandos-Igado, 2016).

En este caso, se ha tomado como referencia la publicidad como un recurso de aprendizaje a través del cual se pueden trabajar diversos contenidos, fomentando el análisis reflexivo del alumnado ante los mensajes provenientes de los medios. A lo largo de la propuesta se han planteado actividades en las que se pretende que los estudiantes sean capaces, por un lado, de consumir críticamente la información que reciben y, por otro, de producir y compartir nuevos mensajes y contenidos digitales y audiovisuales a través de diferentes formatos. Se trata, por tanto, de un planteamiento que destaca la necesidad de fomentar la competencia mediática de los niños como prosumidores, es decir, como ciudadanos capaces de producir y consumir información mediante la utilización de diversas herramientas para expresarse e interactuar de manera ética y efectiva en los entornos virtuales (Sánchez-Carrero & Contreras-Pulido, 2012). Asimismo, se pretende concienciar a los docentes sobre la necesidad de facilitar experiencias de aprendizaje que vayan encaminadas a la educación en medios, ofreciéndoles una serie de estrategias y modelos que pudieran resultarles de utilidad para la inclusión eficaz de la alfabetización mediática en el currículum.

Bibliografía

- García-Ruiz, R. (2013). Competencia digital y mediática: implicaciones didácticas. XVIII Congreso Internacional de Tecnologías para la educación y el conocimiento. UNED. Madrid: 26 a 29 de junio.
- Ibarra, A. M., & de la Lata Gómez, D. E. (2010). Niños nativos digitales en la sociedad del conocimiento: acercamientos conceptuales a sus competencias. *Razón y palabra*, 15(72).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Decreto No. 126/2014. Decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Publicado en Boletín Oficial del Estado. No. 52, 1 de marzo de 2014, España.

- Pérez-Escoda, A. Castro-Zubizarreta, A. & Fandos-Igado, M. (2016). La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. *Comunicar*, 24(49), 71-80.
- Sánchez Gala, M. D. (2007). Publicidad y educación. *Creatividad y Sociedad*, 11. Recuperado de: <https://goo.gl/aQ8fPT>
- Sánchez-Carrero, J. & Contreras-Pulido, P. (2012). De cara al prosumidor: producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Icono*, 14, 10(3), 62-84.

Educación mediática para la comprensión de la información periodística

René J. Zeballos Clavijo
Universidad Católica Boliviana

Abriendo puertas

Los noticieros o telediarios que se emiten diariamente por la televisión con seguridad constituyen uno de los espacios más seguidos por la ciudadanía. La necesidad e interés por las noticias diarias lleva a personas de distinta condición a seguir estos programas con bastante frecuencia.

Algunas posibles interrogantes podrían ser: ¿La ciudadanía analiza con una actitud crítica los noticieros o telediarios? ¿Está preparada para analizar críticamente estos productos audiovisuales? ¿Se da cuenta de que en la elaboración de las noticias hay un procesamiento de la información después de recoger los datos sobre un hecho y antes de darlo a conocer a la población o cree que los periodistas recogen los datos y los presentan sin procesar los mismos? ¿Percibe que estos programas podrían publicar la información a partir de determinados intereses e intenciones? ¿Identifica que los medios conforman agendas, prioridades y enfoques informativos y desde qué criterios podrían hacerlo? ¿Pondera el alto valor de la información periodística como insumo para la construcción de la imagen de la realidad que las personas ejecutamos en nuestra mente? ¿Valora el hecho de que al contar con buena información se puede decidir y actuar con mayor propiedad? ¿Conoce los rasgos que hacen a la calidad de la información? ¿Ha revisado el contenido de

algún código de ética periodística en el comprendido de que en este tipo de documento se define cuál debe ser el correcto desempeño periodístico de los medios de comunicación y de los periodistas? ¿Sabe lo que es el derecho a la información y su importancia en la vida cotidiana?

Ante la probabilidad de que los ciudadanos no tengan mayores elementos para analizar críticamente la información periodística de los noticieros o telediarios, viendo que éstos son muy requeridos diariamente y considerando su importancia para la conformación de la visión de la realidad, hecho central para el desempeño personal y colectivo en la vida actual, se ha establecido importante crear un conjunto de sesiones grupales de educación mediática destinadas a promover de modo especial el análisis crítico respecto a las características del procesamiento de la información periodística en la televisión y por ende de manera general en el conjunto de medios de comunicación masiva.

Los destinatarios de esta propuesta de educación mediática son jóvenes, hombres y mujeres, de entre 16 y 20 años de edad.

Se elige a este grupo de personas debido que las y los jóvenes de esta etapa ya están en contacto con las noticias periodísticas, en particular a través de la televisión, y, en el futuro, como adultos, lo seguirán estando, probablemente con mayor intensidad, por lo que su formación mediática en este ámbito les podría servir para el resto de su vida.

¡Hacia dónde vamos?

Los objetivos establecidos para esta propuesta de educación mediática son:

- Promover el análisis sobre la trascendencia del derecho a la información para beneficio de la ciudadanía.
- Impulsar en las y los jóvenes la reflexión en torno a la importancia de que las personas estén bien informadas, precisando las consecuencias de ello y de la situación contraria.

- Aportar a que las y los jóvenes conozcan algunos rasgos de lo que es información de calidad, como son que debe ser la exacta, veraz, plural, completa, oportuna, necesaria, comprensible y respaldada e investigada.
- Posibilitar que las y los jóvenes identifiquen que dentro de los medios de comunicación existe un procesamiento de la información con carácter previo a la presentación de las noticias.
- Contribuir a que las y los jóvenes conozcan determinados componentes del procesamiento de la información periodística en los medios de comunicación, como son: la selección de los temas que se incluirán o se descartarán en las noticias; la jerarquización de la que se considera información más importante que otra dentro de esta agenda temática; la posible priorización de unas a otras fuentes informativas; el enfoque que se dará a los titulares o títulos de las noticias y al contenido de cada una de éstas; y el formato o estilo de presentación de las mismas.
- Ayudar a que las y los jóvenes visualicen que el modo de procesamiento de la información, la elaboración y presentación de las noticias podría deberse a causas profesionales periodísticas o a otros factores internos o externos a los medios de comunicación.
- Coadyuvar a que las y los jóvenes reflexionen en torno a las posibles repercusiones que puede tener en los ciudadanos la información periodística que difunden diariamente los medios de comunicación.
- Generar en las y los jóvenes el análisis de los alcances de los códigos de ética periodística, al constituir estos documentos los poseedores de los principios y las directrices de las responsabilidades sociales a los que deben sujetarse los medios de comunicación y periodistas en su labor informativa.

Los contenidos centrales a ser desarrollados en este proceso de educación mediática son:

La información periodística. Lo que es la información periodística a diferencia de otra información que circula en la sociedad y en los medios de comunicación.

Etapas de producción de noticieros o telediarios. Las fases generales de esta labor, como son la definición de los temas, hechos y fuentes informativas a las que se hará cobertura y a las que no se prestará atención; el recojo de la información; el procesamiento de la información recopilada, que incluye el volumen de la información a emitirse respecto a los diversos sucesos y la definición respecto a aquella a ser destacada como más importante y la que será difundida como menos importante; el establecimiento del enfoque de los titulares o títulos y del desarrollo de la noticia; y los rasgos de forma, artísticos y de estilos de presentación de las noticias.

La conformación de la agenda periodística, la priorización informativa y el enfoque. La selección de los temas de los que se informará, la jerarquización de las noticias dentro de estos temas y la inclinación por el enfoque que se dará a las mismas, a partir de la constatación de que un hecho puede ser expuesto desde distintos enfoques.

Posibles tratamientos de la información periodística. El respeto al trabajo periodístico profesional que cumple los postulados de los códigos de ética frente a las posibles influencias de intereses o intenciones internos y externos a los medios de comunicación.

La calidad de la información. Los rasgos de la calidad de la información periodística promovidos en distintas instancias: que sea exacta, veraz, completa, plural, oportuna, necesaria, respaldada, contextualizada, investigada y comprensible.

La importancia de la información periodística en la ciudadanía. La ponderación de que la información periodística puede incidir en

la imagen de la realidad que construyen las personas, la que al mismo tiempo podría ser decisiva para el desempeño personal y colectivo en lo público y privado. La trascendencia de que las personas estén informadas, se preocupen por ello y sepan cómo hacerlo.

El valor de analizar críticamente los espacios de información periodística. Es preciso ver la importancia de que la gente analice críticamente los noticieros de los medios audiovisuales de comunicación porque es muy frecuente que éstos sean la principal fuente de información para crear opiniones, tomar posiciones y acciones en la vida cotidiana respecto a diversos temas. Es apropiado que se comprenda que detrás de los noticieros hay un conjunto de acciones dentro de los medios de comunicación que definen los contenidos que se emiten a los ciudadanos. En este marco es necesario mencionar el relieve del lenguaje audiovisual.

La trascendencia de una ciudadanía bien informada. Los posibles efectos de contar con buena información o caer en la desinformación, desde el decidir y actuar de la manera más apropiada hasta el sentirse bien cuando se tiene la información necesaria versus la indecisión y la imposibilidad de enfrentar el futuro.

Los códigos de ética periodística. Lo que establecen los códigos de ética periodística, como elemento para que la ciudadanía comprenda mejor los deberes de los medios de comunicación respecto a la información periodística y pueda analizar con mayor criticidad las noticias que los mismos difunden.

El derecho a la información. Sus características centrales e importancia para la población desde la perspectiva de que ésta tiene derecho a acceder y recibir información de calidad, entre otras entidades, de los medios de comunicación. La inclusión de este derecho en documentos internacionales y nacionales —en el caso de Bolivia— como son la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos o Pacto de Costa Rica y la Constitución Política de Estado de Bolivia.

¿Cómo lo hacemos?

La metodología de trabajo para el desarrollo del proceso de educación mediática tiene las siguientes características:

Partir de la realidad. Se parte de la realidad de vida de las y los jóvenes; de sus rasgos culturales, sociales, y económicos, además de las características de su consumo mediático cotidiano. Igualmente, se estudia el contexto mediático de donde viven. Este sustento sirve para que en todo el proceso educativo se puedan considerar estos elementos y se comprendan las experiencias cotidianas de los participantes. Todo proceso educativo debe ser adecuado a la realidad.

Participación plena. Se desarrolla una labor educativa interactiva, dialógica, activa y con plena participación de las y los jóvenes en todo momento.

Perspectiva creadora de las y los jóvenes. Se establece la importancia de que los jóvenes produzcan de forma creativa sus productos comunicacionales dentro de las sesiones dedicadas a esta dinámica. Dando unos criterios globales, se brinda libertad para el efecto.

Una reflexión hacia la aplicación. Una labor permanente será generar la reflexión de las y los jóvenes respecto a los temas que se van abordando. No se trata de memorizar conceptos sino de analizar los contenidos establecidos y proyectar su aplicación.

Una labor individual y colectiva. Para las tareas definidas se identifica la importancia de una participación individual, en lo reflexivo y práctico, y al mismo tiempo un comportamiento activo en lo grupal o colectivo en los mismos ámbitos.

Registro y producción de la experiencia. De manera particular se va registrando en soporte audiovisual la participación de los jóvenes cuando presenten sus producciones de noticieros o telediarios. Esta información es ordenada y con ella se elabora en un video que incluye las

presentaciones informativas, que son mostradas a las y los jóvenes en la última sesión, como devolución a su participación en el proceso de educación mediática.

¿Qué hacemos?

El orden o la secuencia de actividades es la siguiente:

Antes de las sesiones

Recojo de información. Con un tiempo suficiente antes de las sesiones se indaga la realidad general en que viven las y los jóvenes, y se aplica un cuestionario para saber los rasgos de su consumo mediático respecto a espacios periodísticos de televisión y los conocimientos que poseen en torno a los contenidos o temas a abordarse en la presente propuesta de educación mediática.

Procesamiento de la información. Se procesa la información recopilada y se tiene un panorama más claro acerca de los conocimientos juveniles sobre la información periodística y de la relación medios de comunicación masiva-jóvenes y noticieros o telediarios-jóvenes.

Durante las sesiones

Sesión 1

Presentación y explicación general. Se realiza la presentación de las sesiones y se explica el trabajo a efectuarse.

Organización de grupos y explicación de tareas. Se organizan grupos de no más de seis personas. Se distribuye a cada grupo distintos diarios impresos actuales, en lo posible del mismo día.

Actividad central. Se pide a los grupos elaborar noticieros de televisión, como los que habitualmente ven. Para ello se les solicita e

instruye con claridad: seleccionar de los diarios las que consideren las diez principales noticias referidas a los temas que prefieran; ordenar las mismas de la vista como más importante a la menos importante; reelaborar o darle otro titular o título y redacción a cada una de las noticias, adecuándolas para ser presentadas por televisión (vale decir que no se las puede leer del periódico tal cual están ahí); distribuir funciones entre los integrantes del grupo como periodistas y presentadores; organizar la escenografía como de un set de televisión con los materiales disponibles en el lugar, así como el estilo audiovisual con que se expondrán las noticias; y realizar la presentación del noticiero o telediario frente a quienes integran los otros grupos.

El noticiero o telediario incorporará los formatos informativos que se vean convenientes, como lectura de noticias, simulación de entrevistas y despachos en vivo de reporteros. Igualmente se podrán insertar mensajes complementarios como publicidad, propaganda, servicios u otros. Se solicita que la presentación de las noticias sea clara, que se ensaye el noticiero y que se haga una labor seria y responsable. Se pide a los grupos desarrollar su tarea de la manera más creativa. Se les anticipa que se registrará su creación con un soporte audiovisual, cual si fueran noticieros televisivos reales.

Preparación y apoyo. Los grupos elaboran sus propuestas en todos los detalles. De manera paralela, se les brinda las orientaciones pertinentes en lo que se requiera.

Presentación noticieros o telediarios. Los grupos presentan sus noticieros, uno después del otro, de acuerdo a previo sorteo. Simultáneamente se efectúa el registro audiovisual.

Sesión 2

Reuniones por grupo. A cada grupo se entrega un cuestionario para que en él escriba las respuestas centrales a las siguientes preguntas: ¿Con qué criterios seleccionaron las diez noticias y otras las descartaron?

¿Dentro de esas diez noticias, con qué criterios eligieron las principales y las secundarias? ¿Cuáles son los cambios principales que realizaron a las noticias de los periódicos en sus titulares y desarrollo para adecuarlas a la televisión? ¿Qué estilo artístico o recursos audiovisuales utilizaron en su set de televisión y la presentación de las noticias y por qué eligieron esas características?

Trabajo en plenaria. En plenaria se pide a cada grupo que comparta sus respuestas y explicaciones a cada una de las preguntas. Primero exponen todos los grupos respecto a la primera pregunta, para inmediatamente realizar una explicación y análisis colectivo sobre la misma. Así sucesivamente se hace con el resto de consultas.

- Después de tener las contestaciones a la primera pregunta se analiza en plenaria las mismas y quien facilita las sesiones explica la tarea de los medios de comunicación respecto a que de la realidad que le rodea selecciona una agenda con un conjunto de hechos y temas a los que dará cobertura periodística de acuerdo a ciertos criterios. De hecho, ello implica descartar otros.
- Después de tener las contestaciones a la segunda pregunta se analiza en plenaria las mismas y quien facilita las sesiones explica que los medios de comunicación priorizan y dan más importancia a ciertos temas o hechos informativos que a otros a partir de determinados criterios. Ello podría conducir a que éstos acontecimientos también se conviertan en los más importantes para los espectadores.
- Después de tener las contestaciones a la tercera pregunta se analiza en plenario las mismas y quien facilita las sesiones explica con ejemplos que los medios de comunicación habitualmente dan un enfoque a los hechos noticiosos en su elaboración y presentación. En otras palabras, un hecho puede ser presentado con distintos titulares y enfoques a partir de un conjunto de criterios. El enfoque puede hacer que espectadoras y espectadores “vean” desde esa perspectiva o ángulo el hecho o hechos noticiosos.

- Después de tener las contestaciones a la cuarta pregunta se analiza en plenario y quien facilita las sesiones explica que en la televisión es muy importante el lenguaje audiovisual, la imagen y el sonido, y que no es lo mismo presentar las noticias en diarios impresos y en radios que en la televisión. Especialmente la imagen puede incidir en cómo se exponen los hechos y la propia realidad global.
- Después de estas reflexiones se considera el valor de que lo que nos presentan los medios no es la realidad sino una representación de la misma, que nos llega previo procesamiento de la información y que puede incidir en cómo vemos, decidimos y actuamos frente a ella, lo que no deja de ser importante en nuestras vidas.

Sesión 3

Trabajos en grupo. Se conforman cuatro grupos de trabajo. A cada uno se asigna, de manera simultánea, una interrogante respecto a un tema puntual. Las preguntas son:

Grupo 1: ¿Qué características debería tener la información periódica que se emite en los noticieros o telediarios para ser considerada buena información? Se pide al grupo que haga un listado de esos rasgos.

Grupo 2: ¿Cuáles son los motivos por los cuales es importante que la población o ciudadanía deba estar bien informada? Se pide al grupo hacer un listado de los posibles motivos.

Grupo 3: ¿Cuáles son las razones por las que los ciudadanos y las ciudadanas deberían analizar críticamente los noticieros o telediarios? Se pide hacer un listado de posibles razones.

Trabajos en plenaria. A tiempo de que cada grupo realiza la exposición de sus ideas, quien facilita las sesiones debe anotar las mismas para que todo el auditorio las pueda ver. Posteriormente, pide complementar éstas a quienes quieran. Enseguida, va explicando la importancia de cada una y complementa las propuestas con otras que se considera importantes.

- Después de la exposición del Grupo 1, quien facilita las sesiones debe terminar aclarando las características de lo que es la información de calidad.
- Después de la exposición del Grupo 2, quien facilita las sesiones debe terminar aclarando los motivos por los que la ciudadanía debe buscar estar informada y sus responsabilidades en busca de este propósito.
- Después de la exposición del Grupo 3, quien facilita las sesiones debe terminar aclarando las razones del porqué es trascendental que la población realice un análisis crítico de la información periodística y de los noticieros o telediarios.

Sesión 4

Quien realiza la facilitación de las sesiones efectúa dos exposiciones breves:

El derecho a la información. La primera respecto a qué es el derecho a la información, con énfasis en el derecho de los ciudadanos a recibir de los medios de comunicación información de calidad. Este conocimiento es necesario para que las personas efectúen un análisis crítico más profundo de los programas de noticias o telediarios. En el caso de Bolivia, enfatizar que el derecho a la información y la comunicación están insertos en la Constitución Política del Estado.

Los códigos de ética periodística. La segunda respecto a los postulados centrales de los códigos de ética periodística, conocimiento importante para que las personas sepan los principios centrales que deben guiar la tarea periodística y puedan contar con más elementos que les permitan analizar con mayor sentido crítico los espacios de noticias o telediarios de los medios de comunicación.

Sesión 5

En la última sesión se hace el visionado de los noticieros elaborados por los y las participantes. Es un momento de comentarios finales de toda la experiencia.

Posteriormente se aplica un instrumento de evaluación final a los y las participantes.

Caminando hacia el futuro

La educación mediática tiene diversos caminos. Uno podría ser educar para la comprensión de la información, constituyendo esta clave para el desarrollo personal y social.

Es probable que en la adolescencia y la juventud no se tengan todos los criterios para evaluar a cabalidad la información con que se interactúa y tampoco se posea la suficiente claridad respecto al valor de la información y acerca de la manera de obtener apropiadamente la misma.

Los medios de comunicación informan diariamente y por otras vías digitales la información circula en la vida actual. Incluso pueden darse situaciones de fuerte presencia informativa en el entorno, lo que podría provocar una saturación a quienes prestan frecuente atención a los datos que circulan intensamente, aunque a otra gente podría no le interesarle conocer lo que sucede a su alrededor a pesar de la amplia oferta mediática de noticias. Éstos y otros rasgos no han de modificarse en el futuro; lo que sí puede cambiar e irse enriqueciendo es la preparación que tenemos como ciudadanas y ciudadanos para convivir con esta realidad y para incluso sacarle provecho. A esto puede apuntar un camino de la educación mediática.

La vinculación con la información es permanente en la vida. La necesidad de construir una imagen del mundo cercano y lejano para vivir es imprescindible. Para esta elaboración mental y emocional, la información es vital. Tener los instrumentos para elegir y discernir la información se constituye, por lo tanto, en fundamental. Aquí encaja perfectamente la educación para la comprensión de la información, más aún en la niñez, la adolescencia y la juventud.

Educación mediática y políticas públicas en discapacidad

Patricia Muñoz Borja
Universidad de Santiago de Cali

Abriendo puertas

El ámbito universitario establece relaciones con el entorno de diversas maneras, entre las cuales se encuentran propuestas didácticas y pedagógicas que responden a acciones de extensión y educación continuada como los diplomados diseñados para beneficiar a diversas comunidades.

En este caso el diplomado, ofrecido a población rural y urbana de uno de los municipios del suroccidente de Colombia tiene dos propósitos, por un lado formar a los participantes en lo concerniente con las políticas públicas y por otro lado diseñar de manera colectiva y participativa la política pública de discapacidad, con su respectivo Plan de Atención a la Discapacidad; y de este modo cumplir con los principios de la responsabilidad social de las Instituciones de Educación Superior relacionados con el aporte que éstas deben hacer a la construcción, transmisión y uso del conocimiento que las comunidades de base hacen para mejorar su desarrollo y bienestar social.

En este marco se presenta el módulo de “educación mediática y políticas públicas en discapacidad”, dirigido a personas con discapacidad, sus familias, cuidadores, servidores públicos, profesionales prestadores de servicios de educación, salud, recreación, deporte, cultura, etc., representantes de la empresa privada y representantes de asociaciones

de personas con discapacidad y comunidad en general, que estén realizando el diplomado y que pertenezcan al municipio.

Un módulo de educación mediática en un diplomado de políticas públicas en discapacidad es importante porque aporta a la transformación social y cultural de las comunidades en el sentido que responde a la necesidad que existe en Colombia de formar a las personas en competencias ciudadanas para fortalecer e impulsar un ejercicio crítico, auto-crítico y responsable de su ciudadanía.

La educación mediática juega un papel importante en la formación ética, en las competencias ciudadanas y su repercusión en la construcción de la subjetividad de los diferentes actores sociales, en la medida que por un lado permite acceder a la información y al conocimiento de manera más amigable y por otro, lleva a la persona a tener una participación más activa y crítica en la medida que puede expresar sus reflexiones, ideas y opiniones a través de la producción de sus propios contenidos, en este caso, el módulo de educación mediática y políticas públicas en discapacidad permitirá que los participantes se asuman como constructores, productores, y multiplicadores del conocimiento generado en el diplomado, el cual se pondrá en práctica en su municipio a través de la ejecución y veeduría tanto de la política como del plan de atención a la discapacidad. Es decir, este módulo además de entregar herramientas para fortalecer las competencias mediáticas de los participantes como *prosumidores*, aportará al proceso de empoderamiento de ellos y de las comunidades a las que pertenecen.

Este módulo de educación mediática y política pública en discapacidad va dirigido a la población adulta que presenta discapacidad o que está relacionada con el campo de conocimiento de la discapacidad y que vive en el Municipio, ubicado en el Departamento del Valle (Colombia): Personas con discapacidad, sus familias, cuidadores, servidores públicos, profesionales prestadores de servicios de educación, salud, recreación, deporte, cultura, etc., representantes de la empresa privada

y representantes de asociaciones de personas con discapacidad y comunidad en general.

Este Municipio guarda varias de las características que tienen muchos de los municipios pequeños del país, generalmente tienen mayor población en la zona rural que en la zona urbana, se organiza en corregimientos y tiene una cabecera municipal. En este caso, el territorio es agroindustrial y de recreo para los habitantes de la capital del departamento y de los municipios aledaños. Entre sus productos agrícolas se encuentran el algodón, el millo y la caña de azúcar, los cuales son básicos en la economía del departamento y del país.

Este municipio, al igual que muchos otros, es de contrastes sociales y económicos fuertes donde viven personas con muchos recursos económicos y personas con necesidades básicas insatisfechas que se ubican en los índices de pobreza. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE–, en Colombia en el 2016 el porcentaje de pobreza multidimensional fue del 17.8%, y el porcentaje de pobreza monetaria fue del 28% (DANE, 2017).

También ha vivido las consecuencias del conflicto armado interno del país, entre las cuales se encuentran la llegada de personas desplazadas de otros territorios, desvinculados de los grupos armados y/o víctimas de minas antipersonal. Se caracteriza por tener una gran diversidad cultural y étnica, entre sus habitantes se encuentra población indígena, población afrocolombiana y población mestiza.

En la actualidad, según los datos del registro único de discapacidad usado en el país se encuentran identificadas en este municipio 1.450 personas con algún tipo de discapacidad (Coordinación Programa de Discapacidad, 2016).

¿Hacia dónde vamos?

El objetivo general propuesto se concreta en: Brindar un espacio de reflexión a los participantes sobre el papel que la educación mediática tiene

en la formación ética y las competencias ciudadanas, necesarias para el desarrollo de un ejercicio de ciudadanía crítico, responsable y participativo.

Los objetivos específicos derivados son: Caracterizar el conocimiento y uso que existe en la comunidad sobre la educación mediática; explorar los beneficios que la educación mediática aporta a la formación de ciudadanía; diseñar conjuntamente una estrategia de educación mediática dirigida a la población que influya en el ejercicio de ciudadanía crítica, responsable y participativa, a través de la difusión de la política pública de discapacidad.

Los contenidos que se trabajarán en la propuesta son:

Tema 1: ¿Qué es la educación mediática?: Conceptualización, aportes a la formación de ciudadanía, experiencias de educación mediática en Colombia y el mundo.

Tema 2: Prosumidor (García-Ruiz, Ramírez-García, & Rodríguez-Rosel, 2014; García-Galera & Valdivia, 2014): conceptualización, beneficios, ventajas, competencias mediáticas, implicaciones éticas de un prosumidor.

Tema 3: Medios y estrategias usadas en la educación mediática. Medios tradicionales, medios audiovisuales, redes sociales, nuevas tecnologías.

Tema 4: Construcción de estrategia de educación mediática para el territorio. Ejercicio práctico.

¿Qué hacemos?

Bloque de actividades 1 para el Objetivo: “Caracterizar el conocimiento y uso que existe en la comunidad sobre la educación mediática”.

Actividad 1

TALLER EN CLASE. RESOLVER EN LOS GRUPOS DE TRABAJO

¿Qué saben acerca de la educación mediática? Expliquen qué es y para qué sirve.

Actividad 2

SOCIALIZACIÓN Y DISCUSIÓN

Discusión en clase que lleve a la reflexión sobre el conocimiento que tienen sobre el tema, las posibilidades de uso y beneficio que el tema presenta y la identificación de estrategias de educomunicación usadas en el municipio.

Presentación de un video sobre educación mediática: definición y aportes a la formación de ciudadanía, cuyo propósito es complementar la discusión anterior.

Actividad 3

TRABAJO EN CASA

En grupo hacer un video o audio grabación con los recursos que tengan a la mano (p.e. grabadora, videograbadora o celular) donde consignen las respuestas a la indagación que hayan hecho con los vecinos, amigos y conocidos que viven en su territorio sobre los siguientes aspectos: Identificación de la existencia de estrategias de educación mediática, sus usos y sus beneficios en el municipio; y exploración del uso que se ha hecho de la educación mediática en la comunidad para la formación en el ejercicio de ciudadanía.

Nota: Se hará documento de consentimiento informado para tener la autorización de uso de los videos o audios.

Bloque de actividades 2 para el Objetivo: “Explorar los beneficios que la educación mediática aporta a la formación de ciudadanía”.

Actividad 1

TALLER EN CLASE

Video sobre la conceptualización de prosumidor, los beneficios y ventajas de ser prosumidor. Video sobre competencias mediáticas. A partir de los videos, desarrollen en grupo las siguientes consignas:

- Identifiquen los momentos o situaciones en los cuales los participantes han jugado el papel de prosumidores.
- Identifiquen las competencias mediáticas en las cuales son fuertes y las competencias mediáticas que necesitan desarrollar o fortalecer.
- Propongan una actividad o una estrategia para desarrollar o fortalecer las competencias mediáticas.
- ¿Qué implicaciones éticas identifican ustedes que tiene el hecho de jugar el papel de prosumidor en el ejercicio de la ciudadanía? Expliquen.
- ¿Qué papel juega la educación mediática en el ejercicio de ciudadanía? Expliquen.

Actividad 2

SOCIALIZACIÓN Y DISCUSIÓN EN CLASE

Se llevará a los participantes a reflexionar sobre el tema a partir de la discusión inicial que realizaron en los grupos, con el propósito de que encuentren los beneficios de la educación mediática en la formación de ciudadanía.

Actividad 3

TRABAJO EN CASA, EN GRUPO

En grupo indagar a través de buscadores y/o bases de datos especializadas sobre experiencias de educación mediática para la formación de ciudadanía utilizadas en Colombia o en el mundo.

Teniendo en cuenta las características sociales, económicas, culturales y de conectividad de su territorio, evalúen si la o las experiencias encontradas podrían ser replicadas en su región para desarrollar un ejercicio de ciudadanía crítico, responsable y participativo.

Qué aspectos éticos resaltarían para la aplicación de la experiencia encontrada.

Bloque de actividades 3 para el Objetivo: “Diseñar conjuntamente una estrategia de educación mediática dirigida a la población que influya en el ejercicio de ciudadanía crítica, responsable y participativa, a través de la difusión de la política pública de discapacidad”.

Actividad 1

TALLER EN CLASE

Utilizando los equipos electrónicos y la tecnología que tienen a la mano, indaguen sobre:

- Cuáles son los medios de comunicación tradicionales que se han utilizado para la educación popular y educación formal.
- A qué se denominan medios audiovisuales y cómo se pueden utilizar estos con los recursos que puede haber a la mano en su comunidad.
- Qué es una red social y qué tipos de uso se le dan. Qué redes sociales conoce y/o utiliza.
- A qué se le denomina nuevas tecnologías y cómo pueden ser utilizadas para la formación de ciudadanía.

Actividad 2

SOCIALIZACIÓN Y DISCUSIÓN EN CLASE

En clase los participantes expondrán las ideas que lograron desarrollar a partir del taller en clase y se llevará a la discusión para construir colectivamente conclusiones sobre la utilidad que estas estrategias y me-

dios pueden tener hoy en día en la vida de las personas y las ventajas que pueden tener para formar en ciudadanía.

Actividad 3

TRABAJO EN CASA, EN GRUPO

Construcción de estrategia de educación mediática para el territorio: 1. En los grupos de trabajo y retomando los productos que han entregado en cada tema y los conocimientos adquiridos sobre educación mediática, diseñen una actividad de este tipo que les permita facilitar la formación de su comunidad en el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable y participativa. Para esto utilizarán como tema de discusión alguno de los aspectos consagrados en la política de discapacidad o en el plan de atención a la discapacidad de su municipio o del país. Como ejemplo, pueden plantear un programa de radio, un periódico, la realización de un blog, la creación de un grupo en alguna de las redes sociales, un programa de televisión, un video juego, un texto interactivo, alguna de las estrategias de comunicación propias de su región, etc. Tiempo para realizar este producto 3 semanas.

2. Socialización en clase: Cada grupo presentará su propuesta a los demás participantes y entre todos se organizarán las actividades en una estrategia de educación mediática diseñada para su territorio.

La conjunción de las estrategias de los territorios que conforman el municipio (cabecera municipal y corregimientos que forman la zona rural) dará como resultado la estrategia de educación mediática en política pública de discapacidad, para el fortalecimiento del ejercicio de ciudadanía en dicho Municipio.

¿Cómo lo hacemos?

Debido a que el diplomado en el cual se encuentra inmerso este módulo está dirigido a la población adulta de zona rural y urbana con niveles educativos que van desde el analfabetismo hasta la formación

doctoral, con diversidad cultural que lleva a que cada grupo étnico participante imprima su propio sentido y significado de mundo a la situación objeto del diplomado y que el fin último de éste es construir la política pública de discapacidad de dicho Municipio y su Plan de Atención a la Discapacidad, se utilizará como metodología la construcción colectiva de conocimiento, enmarcada en la propuesta de la educación popular (Freire, 1997, 2005; Kaplún, 1990, 1985, 1998; Walsh, 2014), que permita la suficiente flexibilidad para que todos los participantes se sientan acogidos y con la confianza de aportar sus ideas y participar activamente.

Para esto, el módulo se dictará en cada uno de los corregimientos rurales y en la cabecera municipal, es decir, este módulo se reproducirá tantas veces como territorios conformen el municipio, con participantes diferentes.

En cada versión del módulo se pedirá a los participantes que se organicen en grupos de cuatro a seis personas, teniendo en cuenta la proximidad de sus viviendas o la facilidad de encuentro en el territorio.

Todas las actividades planteadas durante el módulo se realizarán en los grupos de trabajo conformados y todos los productos realizados tendrán como propósito aportar al producto final.

Para facilitar el desarrollo de las actividades se ofrecerá: Un espacio virtual de asesorías a los distintos grupos de trabajo y una guía de trabajo para cada actividad la cual será presentada en papel y en video con transcripción en español (texto escrito) y/o interpretación a lengua de señas colombiana, dependiendo de los participantes.

Caminando hacia el futuro

Esta propuesta pretende en primer lugar aportar a la formación de las comunidades colombianas con y sin discapacidad, herramientas para enriquecer procesos de participación y construcción colectiva que fortalezcan sus competencias como ciudadanos, en segundo lugar, en-

tregar una forma de educación, difusión y comunicación de la política pública de discapacidad del país que sea de fácil acceso y utilización, para facilitar el conocimiento y apropiación de la misma por parte de cualquier ciudadano, y en tercer lugar, se espera que esta propuesta lleve a dicha población a conocer la importancia que hoy en día tiene la educación mediática en su vida cotidiana y en su ejercicio de ciudadanía, además de desarrollar o fortalecer su capacidad para utilizar dicha educación de manera responsable y crítica como prosumidor. Si las tres pretensiones se alcanzan, esta propuesta brindará mayores oportunidades tanto a las personas con discapacidad como a las personas sin discapacidad de generar estrategias mediáticas de reconocimiento, identificación y respeto mutuo cifrado en su papel como ciudadanos mediáticos con derechos y deberes, acordes a las exigencias del siglo XXI.

Debido a las características geográficas, culturales, sociales y políticas del país, esta propuesta permitirá que las creaciones de educación mediática desarrolladas a partir de la construcción colectiva de los participantes, reflejen la diversidad de sus gentes en cuanto a la forma de dar sentido y significado a su realidad y su mundo para luego expresarlos, de tal modo que se puedan encontrar estrategias de educación mediática para la formación en política pública de discapacidad que mezclen o articulen no solo las formas tradicionales de educación popular como la relación cara a cara y fortalecimiento de vínculos personales, de comunicación a través de medios tradicionales como el periódico, la televisión o la radio, y las formas actuales como las nuevas tecnologías, la virtualidad o las redes sociales, entre otras, sino que mezclen y articulen estrategias que tengan en cuenta la accesibilidad (OMS, 2013), la usabilidad (Lara Navarra & Duart Montoliu, 2005) y el diseño universal (ONU, 2006) en términos generales.

Es decir, los resultados construidos siguiendo esta propuesta pueden reflejar la mixtura étnica, cultural y social que conforma el pueblo colombiano, reflejar las características de ciudadanía construidas y aportar estrategias de educación mediática mixtas que permitan acceder

de manera sencilla y eficaz al conocimiento y apropiación de la política pública de discapacidad del país y de las regiones.

Bibliografía

- Coordinación Programa de Discapacidad, C. (21 de noviembre de 2016). Población con discapacidad en el Municipio. (P. Muñoz Borja, Entrevistador)
- DANE. (2017). Pobreza monetaria y multidimensional en Colombia 2016. Fecha de actualización: 22 de Marzo de 2017. Disponible en: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-y-desigualdad/pobreza-monetaria-y-multidimensional-en-colombia-2016>
- Díez Villoria, E. & Sánchez Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Revista Aula Abierta* 43 (2015) 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina.
- _____. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2da edición. México: Siglo XXI. (1970). ISBN: 968-23-2589-7.
- García-Galera, C. & Valdivia, A. (2014). Prosumidores mediáticos. Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios. *Comunicar*, 22(43), 10-13. <http://doi.org/10.3916/C43-2014-a2>
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A., & Rodríguez- Rosel, M. M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 22(43), 15-23. <http://doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. Quito: Ciespal.
- _____. (1990). *Comunicación entre grupos. El método del Cassette-Foro*. Buenos Aires: Ed. Humanitas.
- _____. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre. ISBN: 9878479601858
- Lara Navarra, P., & Duart Montoliu, J. (2005). Gestión de contenidos en el e-learning: acceso y uso de objetos de información como recurso estratégico. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 2(2), 6-16.

- OMS (2013). ¿Qué es la accesibilidad de los medios electrónicos? Disponible en: <http://www.who.int/features/qa/50/es/>
- ONU (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados- Educación y Sociedad*, 1, 17-31.

Nueve meses, nueve causas. Una propuesta para un docente prosumidor

M^a Victoria Muerza Marín
Universidad de Zaragoza

Adriana Pedrosa Aznar
Universidad de Zaragoza

Celia Riveres López
Universidad de Zaragoza

Abriendo puertas

Las TIC en educación. Uso del teléfono móvil

Hoy en día vivimos rodeados de las llamadas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Hace algunos años la mayoría de la población casi no sabía utilizar el teléfono móvil, pero ahora, cada vez son más los adolescentes que poseen este dispositivo entre sus manos y lo manejan a la perfección. Se puede decir que la tecnología se ha convertido en algo indispensable en nuestra sociedad.

El teléfono móvil es un elemento totalmente integrado en la vida cotidiana de los alumnos. Se podría incluso afirmar que es lo último que miran antes de llegar a clase, y lo primero que miran nada más salir de ella.

La accesibilidad de los adolescentes a estos dispositivos ha supuesto que cada vez sean más las prohibiciones que existen en torno a éstos dentro de las aulas. El debate sobre el uso de la tecnología móvil en el aula está muy presente en nuestro día a día.

Hoy en día en las clases de un Instituto, el teléfono móvil es un elemento que está presente junto con los alumnos. Los alumnos disponen de él las 24 horas del día, haciendo así del móvil un elemento para el aprendizaje tanto dentro como fuera del aula. Dada la gran atracción que los adolescentes tienen hacia él, desde el centro se decide que sería más interesante utilizarlos en el aula con fines educativos.

Así es como surge este proyecto en el que, entre otras cosas, se busca que el alumnado aprenda a hacer un correcto uso del móvil, de la tecnología y de Internet, enfatizar la competencia digital, y aumentar la motivación y participación del alumnado.

Las últimas leyes orgánicas del sistema educativo español han promovido la adquisición y utilización de las nuevas tecnologías entre los alumnos en los diferentes niveles. La Ley Orgánica de Educación (LOE) establece la “necesidad de desarrollar y capacitar a los alumnos mediante aptitudes y habilidades con el fin de garantizar el acceso de todos a la enseñanza de las TIC y la promoción de la enseñanza de las TIC y de los valores en todas las materias y áreas del sistema educativo”.

Las nuevas tecnologías no sólo facilitan el proceso educativo de los alumnos y alumnas, sino que desarrollan hábitos, estrategias y habilidades necesarias para el mundo en el que nos encontramos inmersos. Por ello, si cambia la cultura social, la cultura educativa debe cambiar del mismo modo (Martínez Redondo, 2010).

Las nuevas tecnologías están cambiando la cultura e ideas de nuestra sociedad. Es por ello que el uso de éstas es beneficioso en los procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando el empleo de las TIC en el aula sea adaptado y organizado de forma que se limite su uso a cuando éstas sean necesarias (Area Moreira, 2010).

En definitiva, el aprendizaje mediante las TIC en general, cumple cuatro características primordiales (Alemañy Martínez, 2009):

- Proveen al estudiante de un entorno creativo con múltiples herramientas y materiales que ayudan al estudiante, logrando además un compromiso activo con cada integrante del aula.
- Facilitan el contacto entre alumnos y profesor y permiten la realización de actividades grupales compartiendo ideas.
- Rompen la barrera de espacio y de tiempo, ya que no es necesario estar presente o reunido con cualquier integrante del aula para plantear alguna pregunta o compartir algún tema, además de hacer posible la interacción frecuente y la retroalimentación.
- Ofrece a los estudiantes el acceso a un mundo de información que les permite una conexión con el contexto del mundo real, abriéndoles las puertas a materiales auténticos de la lengua meta.

Los alumnos utilizan el teléfono móvil fuera de las clases en cualquier momento para comunicarse, acceder, compartir e intercambiar la información, etc. Así, el teléfono móvil puede ser un complemento de las clases presenciales fuera del aula.

El móvil dispone de funcionalidades de las que incluso a veces no somos conscientes, tiene un gran potencial educativo: conectividad, geolocalización, apps, compartición de información, etc.

Si nos centramos en los beneficios concretos del uso del móvil con fines educativos, Gil y Guilleumas (2010) afirman que se propicia un proceso de aprendizaje interactivo, permanente y que puede ser desarrollado en equipo. Un proceso de aprendizaje personalizado, adaptado a las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje de cada estudiante, y que se puede realizar independientemente del tiempo y del espacio. Es decir, un proceso de aprendizaje acorde al contexto contemporáneo y que ayude a los estudiantes a desarrollar las competencias que necesitarán para vivir y actuar en la Sociedad de la Información.

En la misma línea, Vila (2008) afirma que con el aprendizaje mediante el empleo de teléfonos móviles o “M-learning”, las personas pasan de ser simples receptores pasivos de contenidos a ser unos partici-

pantes creativos y en permanente comunicación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Hunteet

Hunteet es una aplicación móvil creada en el año 2013 por cuatro estudiantes aragoneses (España) que cuenta con más de 10.000 usuarios. Su nombre es un híbrido entre *hunter* (cazador) y *street* (calle) y busca animar a los usuarios a salir a la calle a “cazar” retos.

En Hunteet un reto es una acción específica en la que el usuario tiene que realizar una fotografía relacionada con el desafío y subirla a la plataforma web. Cada uno de los retos de Hunteet tiene una temática específica y uno o varios premios.

Como complemento a los retos, la gamificación que Hunteet propone tiene su máximo exponente en el formato de liga: un conjunto de retos organizados en torno a una temática concreta en la que por cada reto cumplido se suman puntos. El hecho de sumar puntos, consigue la competición entre los usuarios, ya que se va escalando posiciones en el ranking de participantes y esto genera que al final haya uno o varios ganadores de premios en la liga, el primero y con posibilidad de premio los que estén en las primeras posiciones.

Hunteet es una plataforma de publicidad activa constituida en torno a una comunidad de usuarios, una nueva forma de publicidad activa en la que los usuarios interactúan directamente con la temática elegida. La aplicación es gratuita y está disponible tanto en Android, como en Iphone o en Windows Phone, y también se pueden realizar los retos desde la web (www.hunteet.com).

Campaña de concienciación

Hoy en día son muchas las campañas publicitarias que vemos como métodos de generar conciencia en temas sociales. Estos métodos

de publicidad muchas veces no llegan a los adolescentes, o en muchos de los casos pasan desapercibidos.

Desde las escuelas se tratan ya sea en las horas de tutoría o mediante charlas con especialistas. Es importante que los alumnos sean conscientes de muchos temas tales como el medio ambiente, las drogas, el maltrato, la trata de mujeres, la igualdad entre hombres y mujeres, la sexualidad, los peligros de Internet y el cibercrimen, la nutrición y la orientación sexual-LGTB (Lesbianas, gays, bisexuales y personas transgénero).

El problema es que muchas veces es difícil hablar con un adolescente acerca de estos temas ya que, a veces, carecen de importancia para ellos y no prestan atención. Además, no siempre se dispone del tiempo que estos temas requieren para tener una conciencia social sobre ellos.

Los adolescentes pasan por una etapa de la vida en la cual se empiezan a tomar las primeras decisiones independientes, se hacen elecciones y se acumulan los aprendizajes necesarios que les permitan llegar a ser un adulto autónomo en todos los aspectos. Así pues, estos temas deben ser tratados con los alumnos, para que reflexionen y sean conscientes de ellos. Este proyecto pretende concienciar a los alumnos sobre temas sociales, para que sean conocedores de los problemas de la sociedad, reflexionen y adquieran la capacidad de pensamiento crítico que les permita tomar decisiones autónomas y coherentes.

Aspectos innovadores

Fácil acceso a la información. Internet es la biblioteca más grande del mundo, en este medio se puede encontrar y colgar prácticamente cualquier información que se desee. Los alumnos disponen de la información cuándo y dónde quieran.

Aprendizaje durante todo el año. Los alumnos van a disponer de este proyecto durante todo el curso, el aprendizaje va a ser significativo y van a ir adquiriendo diferentes conciencias sobre aspectos de la sociedad.

Favorece el interés y la motivación de los alumnos. La vinculación con un elemento que está prohibido en la escuela y que para ellos es un objeto cotidiano en su día a día favorece que estén interesados en los temas a tratar. Además, el hecho de que haya un premio y una bonificación les mantendrá enganchados a los diferentes temas.

Introducción del móvil en el aula. Se introduce un elemento que en muchos de los casos prohibido dentro de las clases, y que tiene una gran posibilidad dentro del aula.

Aumenta la creatividad. Debido a los diferentes retos, los alumnos no sólo van a concienciarse de los diferentes temas a tratar, si no que van a aumentar su creatividad pensando en la ejecución de los retos.

El colectivo al que va destinado este proyecto de innovación son los estudiantes de Educación Secundaria, estudiantes de entre 14 y 16 años, aunque puede ser adaptado por el profesorado en función de sus intereses.

Previo al desarrollo del proyecto, se ha realizado un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades) con el que obtener un diagnóstico previo de la situación de partida. Este análisis nos ayudará a plantear las posibles acciones que se pondrán en marcha aprovechando las oportunidades y preparándose contra las amenazas, y teniendo siempre en cuenta las debilidades y fortalezas. Los resultados del análisis DAFO se muestran en la Tabla 1.

¿Hacia dónde vamos?

Objetivos del alumnado

- Potenciar el empleo de las TIC como herramienta de trabajo en el proceso de enseñanza-aprendizaje así como familiarizarse con el uso de esta tecnología.

- Propiciar cambios metodológicos en la intervención docente y en la adquisición de aprendizajes significativos así como la adquisición de competencias básicas.
- Utilizar los recursos tecnológicos como un medio de favorecer sus propios procesos de formación permanente.
- Concienciar de las diferentes realidades que rodean a los alumnos.
- Acercar a los alumnos los temas de actualidad que suceden en la vida real.
- Ofrecer una alternativa de aprendizaje.

Tabla 1
Análisis DAFO situación de partida

Debilidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> • Aulas situadas al límite de ratio. • Profesores reacios a cambiar la forma de enseñar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plantilla ajustada para las necesidades del centro. • Aumento de la ratio del número de alumnos en clase. • Falta de formación y preparación de los docentes.
Fortalezas	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none"> • Dotación de recursos en las aulas (conexión a Internet, cañón, pantalla de proyección). • Aumento de la motivación del alumnado. • Alta frecuencia del uso de las TIC por parte del alumnado. • Metodología activa y participativa. • Aumenta la creatividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje durante todo el curso. • Educación en valores. • Aumento de profesores con conocimientos en TIC. • Involucración de profesores de diversos ámbitos ya que se realiza en la hora de tutoría.

Fuente: Elaboración propia.

Objetivos del profesorado

- Facilitar a los profesores destrezas operativas que les permitan integrar los medios didácticos basados en las TIC y poder analizar sus ventajas y desventajas.

- Capacitar al profesorado para reflexionar sobre su propia práctica docente, evaluando la contribución de las TIC.
- Innovar en las metodologías usadas hasta el momento para este tipo de disciplinas a la hora de trabajar con adolescentes.

Objetivos del profesorado y el alumnado

- Integrar la utilización del teléfono móvil como apoyo de las explicaciones, así como medio para propiciar la adquisición por parte de los alumnos de aprendizaje significativo utilizando metodologías constructivas.
- Explorar las posibilidades educativas de las TIC en todos los entornos, descubrir nuevos métodos y caminos que las mejoren.

Contenidos

A lo largo del proyecto se van a tratar los siguientes temas:

Educación ambiental, sensibilización y concienciación ambiental.

La problemática actual respecto a la contaminación y cambio climático ha aumentado la preocupación de los ciudadanos por las posibles consecuencias que tiene un tratamiento nocivo al medio que nos rodea.

La educación ambiental es un proceso que dura toda la vida y que tiene como objetivo impartir conciencia ambiental, conocimiento ecológico, y actitudes y valores hacia el medio ambiente. De esta forma se posibilita establecer un compromiso sobre qué acciones y responsabilidades tomar, con el fin de llevar a cabo un uso racional de los recursos y así poder lograr un desarrollo adecuado y sostenible.

Drogas. El consumo de drogas constituye en la actualidad un importante fenómeno social que afecta especialmente a los adolescentes. Hoy en día la droga forma parte de nuestra sociedad, siendo habitual hablar del tema en nuestros círculos cercanos.

Ante la alta disponibilidad de las drogas en la sociedad, en la actualidad los adolescentes tienen que aprender a convivir con ellas, tomando decisiones relativas al consumo o abstinencia de las mismas.

Maltrato y abuso de menores y adolescentes. El abuso es, quizás, una de las prácticas más utilizadas por los seres humanos que viven en sociedad. Es un mecanismo para someter a la obediencia a otras personas bajo un mandato. Los abusos producen trastornos y desajustes profundos en la personalidad del individuo.

Trata de mujeres. El negocio de la trata mueve más de 32 000 millones de dólares por año en el mundo. Cuatro millones de personas son víctimas de la trata cada año. La mayor parte de las víctimas son niñas, niños y mujeres. Entre el 10% y el 30 % de mujeres víctimas de la trata son menores de edad.

Igualdad de género. La igualdad de género constituye uno de los temas pendientes en la sociedad. La educación es la principal herramienta para combatir la violencia machista, desterrar el sexismo y formar a los niños y niñas en igualdad.

Sexualidad. No existe una edad mejor que otra para hablar de sexualidad con los alumnos. La sexualidad está presente desde el nacimiento, y debe ser un tema que no debe obviarse en las conversaciones.

En una encuesta a adolescentes españoles de 14 a 29 años, sólo el 18,8% habían obtenido la información sexual fundamentalmente de su padre o madre, la mayoría de ellos, casi el 65% se habían informado preferentemente por sus amigos.

Peligros de Internet y Cibercrimen. Los adolescentes corren muchos riesgos navegando por Internet a menos que sigan los consejos de una navegación segura, y reciban una correcta información acerca de los peligros y trampas que les acechan.

Nutrición. Es vital que los niños tengan una adecuada nutrición y una dieta sana para que su potencial de desarrollo sea óptimo. Durante

la infancia y la adolescencia, los hábitos dietéticos y el ejercicio pueden marcar la diferencia entre una vida sana y el riesgo de sufrir enfermedades en años posteriores. En las distintas etapas de la vida, se necesitan nutrientes diferentes.

LGTB. Se ha comprobado que todos los adolescentes de ambos sexos descubren, se enfrentan o cuestionan su atracción sexual y emocional, así como la manera en que viven su género. Por lo regular lo hacen sin apoyo de sus familias o maestros, enfrentándose en soledad a una sociedad cuyos integrantes suelen ser crueles frente a lo diferente.

¿Cómo lo hacemos?

Para este proyecto se utiliza una metodología que incluye las TIC, la participación del alumnado y la explicación en clase de los diferentes temas a tratar.

El proyecto consiste en la concienciación de diferentes temas sociales en el alumnado de tercero de la ESO. Para llevarlo a cabo se utiliza la aplicación móvil Hunteet, en la cual se irán lanzando los diferentes retos, que se cumplen con fotos para ganar un premio.

Para ello, en la aplicación se establece una liga compuesta por los diferentes retos, los cuales corresponden a cada uno de los temas a tratar.

Más concretamente:

- Se crea una liga en Hunteet donde se agruparán los diferentes retos.
- Cada uno de los retos corresponde a un tema a tratar, por lo que hay una totalidad de 9 retos en la liga.
- Estos temas se exponen dentro de cada reto en la aplicación móvil. Dentro de cada reto habrá una explicación del tema a tratar junto con diferentes links de interés a los que pueden acceder los alumnos.

Ejemplo de reto para el tema nutrición: “Hazte una foto comiendo saludable”

Ejemplo de reto para el tema drogas: “Hazte una foto diciendo NO a las drogas”

- Cada uno de los retos además, tendrá un premio, el cual ganará la mejor foto de entre todas las subidas por los alumnos.
- La liga tendrá un premio final para el alumno que quede en primera posición en el ranking.
- Los alumnos van adquiriendo puntos en función de los retos que van haciendo y logrando para el ranking de la liga.

Cada tres semanas se irán lanzando cada uno de los retos. Lo primero que se debe realizar es la explicación del proyecto a los alumnos.

Cada uno de los temas junto con su reto se expondrá en las horas de tutoría con los alumnos. Así pues, en cada una de las horas el profesor expondrá el tema, lo introducirá y se creará un debate entre los alumnos.

Es importante que se fomente la participación de todos los alumnos, que expongan su opinión y escuchen la de los demás.

El debate invita a los alumnos a ponerse en el lugar del otro y desarrollar su capacidad de empatía. Les permite solucionar conflictos de una manera más eficaz y desarrollar el pensamiento crítico mediante el análisis de las opiniones propias y del resto de los compañeros. Además, permite al alumno ser más flexible ante el cambio fomentando el respeto, la confianza, la adquisición de conocimientos, la ayuda a mejorar las habilidades comunicativas y el trabajo en equipo.

En las diferentes horas de tutoría donde se forman los debates, el profesor tutor podrá determinar el efecto que los diferentes retos planteados están creando en los alumnos. El profesor puede plantear preguntas e introducir temas para que los alumnos vayan opinando. Además, el profesor tutor debe ir mirando la galería y las fotos subidas

por los alumnos, fomentando también que éstos las enseñen a sus compañeros, para así comprobar la participación que están teniendo.

Cada reto estará en la aplicación tres semanas, por lo que durante estas semanas los alumnos irán entrando a leer la descripción, verán la galería del reto, y pensarán sobre el tema, motivados por un premio final que pueden ganar si suben la mejor foto. La acción de ir entrando al reto hace que los alumnos reflexionen sobre el tema y se planteen aspectos que probablemente solo con una charla o una clase no se plantearían. De esta forma se crea un entorno alrededor del tema a tratar durante un largo periodo de tiempo.

Finalmente, una vez llevado a cabo el proyecto, se dividirá la clase en nueve grupos (tantos como retos), y cada grupo será responsable de, en base a lo aprendido, preparar un mapa conceptual de la temática que será expuesto en una jornada de divulgación que tendrá lugar en el Instituto. A esta jornada podrá asistir toda la comunidad educativa, y se tratarán las diferentes temáticas abordadas.

Durante la duración del proyecto en el curso académico, el departamento de orientación, en coordinación con los tutores llevará un seguimiento del estado del proyecto a realizar.

Por otro lado, cada mes se realizará una reunión para evaluar aspectos como el grado de aceptación de las temáticas, la metodología aplicada, la temporalización que se está siguiendo y el grado de cumplimiento de los objetivos marcados.

Así mismo, la persona encargada de contactar con Hunteet deberá estar también en estas reuniones como nexo de unión entre la orientadora y los tutores, y la empresa.

¿Qué hacemos?

Las actividades de las que consta el proyecto son dos:

- Por un lado, los diferentes retos que se van lanzando en la aplicación móvil como parte integrante de la liga en Hunteet. Cada

uno de los retos se corresponderá con cada uno de los temas a tratar, por lo que la liga de retos consta de un total de 9, que van a durar durante los 9 meses del curso escolar.

- Por otro lado, las sesiones de tutoría donde el profesor expone el tema a tratar, indicándoles cuales son los aspectos clave del mismo y explicándoles la situación actual de la sociedad.

En estas sesiones es importante que el profesor propicie la participación del alumno a través de la realización de debates en clase sobre los diferentes temas.

Sin participación, los alumnos pueden pasar a realizar las actividades de modo pasivo. Es importante que en las horas de tutoría se establezca el diálogo entre los alumnos, afianzando su carácter socializador del aprendizaje y refuerzo de autoestima, al percibir la propia contribución como un elemento útil para el desarrollo o el logro de objetivos compartidos. La participación se percibe también como el ejercicio de un derecho que refuerza la propia libertad y reconoce el valor de pertenencia al grupo.

Este proyecto se lleva a cabo durante todo el curso académico. Lo primero que se debe hacer antes del inicio de las clases es la selección de los temas sociales a tratar con los alumnos. Estos temas son elegidos en colaboración con el departamento de orientación.

Debido a que en su totalidad hay nueve temas, éstos se dividen en los tres trimestres del curso. El orden que se sigue contempla empezar por los temas menos delicados de tratar al principio, para acabar sobre con los temas que requieren más conciencia social, de tal manera que los alumnos al finalizar el curso ya tengan la suficiente confianza para debatir con los demás estos temas en clase.

Los temas se dividen durante el curso de la siguiente manera: 1º trimestre: Educación ambiental, sensibilización y conciencia ambiental Nutrición. Peligros de Internet y cibercrimen. 2º trimestre: Maltrato y

abuso de menores y adolescentes Sexualidad. Drogas. 3º trimestre: Trata de mujeres. Igualdad de género. LGTB.

Cada uno de los temas debe estar separado mínimo por tres semanas, coincidiendo con la duración de cada uno de los retos de Hunteet.

Cada una de las sesiones se divide entre: Presentación del tema a tratar, presentación del reto y de la información disponible; introducción a un debate entre los alumnos; presentación de las conclusiones.

Para la realización de este proyecto se necesitan los siguientes materiales y recursos: dispositivo electrónico con conexión a Internet para el profesorado y para el alumnado, y un proyector.

Caminando hacia el futuro

La carta de derechos y deberes de la comunidad educativa revela que los miembros de la comunidad educativa son los siguientes: alumnos, profesores, padres o tutores legales, y personal de administración y servicios y de atención complementaria.

La implicación de toda la comunidad es muy importante. El rendimiento del alumnado y su aprendizaje está influido por las interacciones con los agentes sociales (profesorado, familiares, miembros de la comunidad, grupo de iguales y otros) involucrados en su educación. Por lo tanto, al fomentar los procesos formativos de los agentes sociales, habrá un impacto positivo en el rendimiento académico de los adolescentes (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades -CREA, 2008). Por ello, es importante formar en todos los temas que se van a tratar tanto a los profesores como a las familias. De esta forma se promueve que éstas sean conscientes de lo que sus hijos y/ o hijas aprenden en el colegio, de la educación recibida, fomentando de esta manera su involucración en el proceso.

La participación de la comunidad, y en concreto de los familiares en el currículo y en la evaluación de las actividades del centro educativo, tiene una incidencia positiva en el éxito educativo del alumnado y en la cohesión social.

Bibliografía

- Alemañy Martínez, C. (2009). Redes sociales: una nueva vía para el aprendizaje. *Cuadernos de Educación y desarrollo*, 1(1). Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/01/cam4.htm>.
- Area Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos un estudio de casos. *Revista de educación*, 352, 77-97.
- Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), Universidad de Barcelona (2008). "Case analysis of local projects working towards social cohesion. Spain Project 6 (2nd Round)". Workpackage 4. Includ-ED: Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. European Commission. FP6 European Commission (2006-2011).
- Gil, H. y Guilleumas, R.M. (2010). Tic y Educación: Móviles en clase. En: *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*, Buenos Aires.
- Martínez Redondo, M. (2010). Las nuevas tecnologías en Educación Infantil. Una propuesta didáctica. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 17.
- Vila, J. (2008) *El teléfono móvil como herramienta educativa: el M-learning*. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/6239848/El-telefono-movil-como-herramienta-educativa-el-MLearning>

Reinterpretando la salud en las redes: desarrollo de la competencia mediática y digital en Educación Secundaria

Rubén Quintana-Cabrera
Universidad de Salamanca

Abriendo puertas

El auge de la información transmitida través de las redes sociales y nuevos medios de comunicación por Internet, como los periódicos digitales, ha dado lugar a una nueva dimensión comunicativa. Sin embargo, el libre acceso a las redes va acompañado de un auge de la información polarizada o no contrastada. Adquirir una competencia mediática apropiada es esencial para entender, interpretar y verificar la información, siendo capaces de generar nuevo contenido a partir de ellas. En este proyecto, siguiendo una metodología basada en la interpretación de noticias de salud, el alumnado generará una página web con contenido audiovisual reinterpretando la información aportada. Nuestro objetivo es formar a alumnos de bachillerato en competencia mediática y fomentar sus aptitudes como prosumidores.

El avance de las redes sociales y nuevos medios de comunicación ha propiciado un escenario en el que las nuevas tecnologías se han incorporado de manera estable como transmisoras de información en sociedad. Así, surge una nueva dimensión de la información en la que la ésta se trasmite a canales de internet, redes sociales y aplicaciones móviles. Tal es su relevancia, que no sólo se suman (Jenkins *et al.*, 2009,

p. 29) sino que en muchos casos reemplazan la información clásicamente transmitida por plataformas de televisión, radio o cine, entre otras. Existen notables diferencias en el modo en que distintos sectores poblacionales consumen e interpretan los mensajes de los nuevos canales de comunicación. Se asume que los medios clásicos suelen contar con filtros de verificación de las publicaciones realizadas como regla general, que no eximen sin embargo de ciertos sesgos o subjetividades. Este hecho adquiere especial relevancia en distintos medios de la web y de redes sociales: Accesibles a la publicación por parte de cualquier individuo o colectivo, sin restricciones en el tipo de material compartido, la información transmitida es más proclive a inexactitudes y sesgos. La carencia de control en determinados mensajes realza la necesidad por parte de la audiencia de contar con criterios objetivos y críticos acerca de la información consumida. De este modo, el individuo estaría habilitado para argumentar, reinterpretar y compartir dicha información. Estos conceptos se resumen en la adquisición de una competencia mediática o, en otras palabras, la capacidad para encontrar información, procesarla y transformarla en contenido utilizando soportes que ofrecen las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

Los grupos de edad más jóvenes son a su vez los más vulnerables a la influencia de los nuevos medios de comunicación. Ello deriva del alto uso de redes sociales y aplicaciones móviles de los denominados *nativos digitales*, compuesta de una generación que ha crecido inmersa en la Nuevas Tecnologías (García, 2010). La influencia de ciertos medios sobre este colectivo es, sin embargo, valedora de la formación de criterios erróneos en la interpretación de información y adquisición de conocimientos. Sirvan como ejemplo los numerosos casos de información médica transmitida sin base clínica o científica real. Mediatizando nuevas tendencias en salud, en muchas ocasiones con base comercial, se crea un ambiente perfecto para captar la atención e influir a colectivos sociales identificados con el mensaje transmitido; por ejemplo, dietas milagrosas o tratamientos médicos innovadores de dudosa veracidad científica. Presentados como hechos probados, muchas de estas noticias

difundidas a través de redes sociales consiguen llegar al lector a través de un mensaje esperanzador, revolucionario y gráficamente impactante, a menudo proponiendo teorías complotistas frente a la ausencia de soluciones en salud.

Tomando como ejemplo publicaciones médicas recabadas en las redes, pretendemos fomentar las aptitudes críticas de los alumnos. Promoveremos la formación en alfabetización audiovisual y mediática, entendida como la capacidad de interpretar imágenes y contenidos mediáticos en distintos soportes, que forman parte del medio habitual social y personal (Aguaded, 2009). Como prosumidor, el alumnado debe ser capaz de consumir y contrastar la información recibida, contando con habilidades para crear nuevos mensajes. En otras palabras, el alumnado debe desarrollar su competencia mediática interaccionando con los mensajes producidos por otros y generando nuevo contenido de manera crítica, ahondando en las seis dimensiones de la competencia mediática (Ferrés & Piscitelli, 2012). Mediante esta propuesta se pretende conseguir profundizar en la alfabetización informacional y mediática aplicadas en lo específico al área de conocimiento de ciencias naturales y de la salud.

¿Hacia dónde vamos?

En vista de lo anteriormente expuesto, proponemos en este proyecto de aula la formación docente en competencia mediática a alumnos de secundaria, idealmente del último año de Educación Secundaria y Bachillerato. Siendo un colectivo donde se observa una gran influencia de la información a través de los nuevos canales de comunicación, pretendemos promover en estos alumnos un pensamiento crítico con el tipo de información consumida. Usando como paradigma tres casos controvertidos de divulgación científico-médica en las redes sociales, la educación en competencia mediática pretenderá implementar las aptitudes de los alumnos como prosumidores.

Objetivos y contenidos

La base de este proyecto se centra en dos tipos de recursos. Por un lado, motivar la capacidad crítica de los alumnos para evaluar, verificar e interpretar la información consumida en la red. Por otro lado, incentivar las destrezas en la generación de contenido mediático audiovisual contrastado y objetivo. Así, nuestra meta es promover las habilidades de los alumnos como prosumidores, potenciando en lo específico su capacidad evaluadora de contenidos mediáticos.

Los objetivos generales planteados para ahondar en la adquisición de una competencia mediática por parte del alumnado se expresan en términos de capacidades, detalladas a continuación:

- Capacidad de desenvolverse eficazmente en ambientes mediáticos.
- Habilidad para la selección y evaluación de contenidos mediáticos, teniendo presente parámetros sensoriales, emocionales, estéticos y cognitivos.
- Fomentar una actitud activa en el consumo e interpretación de mensajes mediáticos, evaluando la fiabilidad de las fuentes de información.
- Ahondar en la interpretación crítica de los mensajes recibidos en los medios de comunicación, con particular atención a los mensajes transmitidos a través de redes sociales.
- Contrastar la información recibida, recurriendo a diversas fuentes y medios de comunicación.
- Formar un criterio objetivo y no emocional tras el análisis y comparación de la información proporcionada.
- Promover un conocimiento tecnológico digitalizado, que pretenda utilizarse en la vida cotidiana.
- Generar contenido audiovisual mediático, haciendo uso de las nuevas tecnologías para la re-interpretación crítica y objetiva de los mensajes proporcionados.
- Capacidad de trabajar colectivamente en la elaboración de productos multimedia.

- Conocer y aplicar las seis dimensiones de la competencia en comunicación audiovisual (lenguaje, tecnológica, ideológica y valores, producción y programación, recepción y audiencia y estética) en el consumo y la generación de contenido mediático.

¿Cómo lo hacemos?

El aprendizaje en competencia mediática y la actitud crítica ante la información consumida, especialmente en redes sociales, deben asociarse a los conocimientos previos del alumnado. Los contenidos deben de ser motivadores y promover un papel activo en clase. Para ello contamos con la motivación intrínseca que representa el uso de las redes sociales para los alumnos. Además, fomentaremos la capacidad indagadora de los alumnos con el propósito de descubrir falsas noticias entre las que propondremos para las actividades.

Implementaremos el papel activo, a través de la participación en un trabajo grupal para la creación de una página web, que incluya contenido audiovisual sobre el tema propuesto. La capacidad crítica de cada alumno también quedará incentivada mediante la participación en discusiones de tipo foro y el debate en clase. Con objeto de formar en competencia mediática a los alumnos y promover las aptitudes anteriormente expuestas, recurriremos a una serie de puntos a tratar en el proyecto de aula:

- Presentaremos a los alumnos conceptos claves, como “competencia mediática”, “prosumidor” o “TIC” (Tecnologías de la Información y la Comunicación), entre otros.
- Introduciremos las dimensiones del lenguaje mediático.
- Explicaremos la necesidad de contrastar la información proveniente de cualquier fuente, poniendo de relevancia la particular atención que requieren las redes sociales.
- Mostraremos distintas fuentes de información fiables en ciencias de la salud (páginas web de sociedades científicas, publicaciones

en revistas y libros, blogs de divulgación, etc.) a las que los alumnos puedan recurrir para contrastar la información recibida.

- Para la generación de contenido mediático, abordaremos varios soportes en los que publicar el contenido generado, como portales web, blogs, canales de YouTube, redes sociales y aplicaciones móviles.
- Facilitaremos la discusión productiva en el aula de los temas propuestos, para fomentar la capacidad crítica y argumental del alumnado.

Los objetivos planteados serán abordados desde la capacidad de los alumnos para interpretar una serie de noticias de ámbito científico-médico. Las noticias, de reciente aparición y amplia difusión en redes sociales, han sido seleccionadas por el profesorado y se centrarán en tres supuestos, detalladas a continuación. Se incluyen competencias adicionales que los alumnos adquirirán en el ámbito científico-sanitario:

a) Las vacunas en la generación de autismo: El creciente número de padres que optan por no vacunar a sus hijos en pro de un modo de vida más natural o ante posibles riesgos de la vacunación ha abierto el diálogo en torno a las consecuencias en la salud infantil. Uno de los ejemplos más claros en pro del rechazo a la vacunación ha sido la asociación de ciertos excipientes a la generación de autismo precoz y otros efectos secundarios que se han relacionado con la administración de vacunas. Debido a la repercusión mediática y sanitaria de esta tendencia, los alumnos analizarán las ventajas, contraindicaciones y repercusiones sanitarias individuales y colectivas de la vacunación. Desde el punto de vista biosanitario, los alumnos aprenderán la relevancia de las vacunas en la sanidad pública, individual y colectiva. Además, analizaremos los tipos de vacunas y efectos secundarios y debatiremos los pros y contras de la vacunación colectiva.

b) Las dietas alcalinas en la prevención del cáncer: Coincidiendo con la relevancia del cáncer como uno de los principales condicionantes de morbilidad y mortalidad en países desarrollados, surgen numerosos estudios que establecen una conexión entre la dieta y la aparición de la

enfermedad. Entre ellas, ha tenido especial calado la asociación de determinados alimentos con la capacidad de prevenir o fomentar la susceptibilidad a desarrollar cáncer. Dividiéndolos en aquellos que promueven la alcalinización o acidificación del organismo, se han asociado grupos de alimentos con una base fisiológica para explicar sus consecuencias en esta enfermedad. Analizaremos cuáles son estas bases biológicas y cómo justifican la asociación de ciertas dietas con la probabilidad de desarrollar cáncer. Los alumnos adquirirán una visión objetiva acerca del impacto de las dietas como modulador de la incidencia de cáncer. Serán capaces de catalogar alimentos en base a su impacto positivo o negativo en la enfermedad, a partir de criterios de base biomédica.

c) El tabaco y el café en la prevención de la enfermedad de Parkinson: El envejecimiento progresivo de la población ha dado paso a un incremento en la incidencia de las enfermedades neurodegenerativas. Entre ellas, el Parkinson constituye la segunda de mayor incidencia, solo por detrás del Alzheimer. En la actualidad, no existe una cura efectiva de la enfermedad, siendo su tratamiento paliativo. Sin embargo, existe un amplio abanico de factores que modulan la predisposición al desarrollo de la enfermedad, como el ejercicio físico, la dieta y otros hábitos de vida. Entre los últimos, ha llamado la atención en las redes que el tabaco y el café pueden actuar como factores protectores frente a la enfermedad. En base a ello, los alumnos analizarán las evidencias científicas que permitan argumentar la veracidad y los matices de esta información. Como contenido transversal, se adquirirán competencias en la interpretación de evidencias científicas para justificar efectos beneficiosos o nocivos en la enfermedad de Parkinson. Los alumnos argumentarán la posibilidad de recomendar o desaconsejar el consumo de tabaco y café en base a criterios científicos y médicos objetivos.

¿Qué hacemos?

El alumnado llevará a cabo una serie de actividades colectivas, encaminadas a generar contenido basado en la interpretación crítica de

los ejemplos propuestos. Con ello, se pretende adquirir las competencias mediáticas y transversales reseñadas. En lo específico, realizaremos las actividades reseñadas a continuación:

Actividades de introducción y motivación

- Presentaremos en clase los contenidos de la unidad.
- Realizaremos un breve sondeo de los conceptos previos que tienen los alumnos en cuanto a competencia mediática, identificándolas con sus propias habilidades mediáticas.
- Indagaremos qué información relacionada con la medicina y la salud han recibido a través de redes sociales y cómo la han interpretado.
- Explicaremos en qué consiste la competencia mediática, sus componentes, valores y dimensiones.
- Tomando como ejemplo montajes de videos, imágenes y textos publicados en internet y redes sociales, haremos ver al alumnado que cualquier soporte es susceptible de ser manipulado.
- Como actividad motivadora, visualizaremos videos sobre las expresiones del lenguaje mediático, debatiendo cuáles son las impresiones generadas.

Actividades de desarrollo

- Se presentarán a los alumnos diversos soportes para la generación de contenido audiovisual.
- Como medio de difusión, daremos a conocer páginas web y blogs de libre acceso en las que los alumnos podrán generar y compartir contenido.
- Presentaremos programas libres y aplicaciones para móviles dedicados a la generación de presentaciones y videos.
- Propondremos los tres temas elegidos para su desarrollo. Para ello, daremos ejemplos de noticias compartidas en red.
- Generaremos un pequeño debate acerca de las primeras impresiones sobre las noticias reseñadas y si son consideradas como veraces.

- Ahondaremos en la necesidad de verificar las noticias recibidas y presentaremos recursos para la búsqueda de información en libros y revistas electrónicas, páginas web de índole científica y otras fuentes contrastadas.
- Los alumnos formarán grupos para la búsqueda de información médica y científica contrastada sobre los temas propuestos.
- Una vez verificada la noticia proporcionada, los grupos prepararán un guion para la interpretación de la misma. Se incluirá la fuente original y se comentará la noticia aportando información de las fuentes consultadas para contrastarla.
- Los alumnos generarán una página web con el contenido trabajado. Como epígrafes o secciones, se incluirá al menos la noticia original, la información contrastada, una discusión justificando la veracidad de la noticia y un resumen a modo de “abstract” sobre el tema tratado.
- En la página web generada, se incluirá un breve video o presentación en formato .avi o similar, presentando la noticia original, las evidencias médicas y científicas detrás de ella y las conclusiones.
- En la página web, se incluirá un apartado para comentarios en la que los compañeros de otros grupos deberán incluir sus argumentos.
- Los alumnos presentarán la página web y el video en el aula. Debatiremos con todo el grupo las conclusiones sobre cada noticia, analizando las dimensiones mediáticas tratadas en la elaboración del material.

Evaluación del proyecto

Los criterios de evaluación del proyecto tendrán como objeto analizar el grado de aprendizaje en competencia mediática por parte del alumno. Basándonos en el trabajo grupal para la generación de contenido mediático, y en la participación activa de cada alumno en los debates en el aula y en la web, evaluaremos los siguientes puntos:

- Cambios entre los conceptos previos a la actividad y los adquiridos en relación al lenguaje mediático.

- Capacidad de debate y presentación de ideas. Se evaluará la participación en debate grupal y el diálogo en actividades *on-line* a modo de foro.
- Aprendizaje cooperativo. Habilidad para el trabajo grupal.
- Evaluación, contraste e interpretación de las noticias aportadas.
- Uso de diversos soportes y medios de comunicación para obtener información contrastada y objetiva.
- Capacidad para generar y publicar en una página web contenido mediático y audiovisual.
- Adecuación de las publicaciones a las dimensiones del lenguaje mediático.
- Indagación científica y adquisición de conocimientos transversales en ciencias de la salud.

Caminando hacia el futuro

La información compartida en los medios de comunicación, a través de las nuevas tecnologías de la información, supone un desafío a la capacidad del consumidor para interpretarla y contrastarla. El desarrollo de una competencia mediática que permita descifrar estos contenidos y generar nuevos mensajes audiovisuales de forma crítica es esencial en jóvenes. Fomentando la capacidad crítica ante mensajes transmitidos a través de las TIC, pretendemos que los alumnos de secundaria actúen como prosumidores y tengan un papel activo en el consumo y producción de información.

Bibliografía

- Aguaded, J.I. (2009). El Parlamento Europeo apuesta por la alfabetización mediática. *Comunicar*, 32, 7-8.
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. Revista Comunicar*, 38(XIX), 75-82.

- García, Felipe (2010). *Nativos digitales y modelos de aprendizaje*. Recuperado de: <http://spdece07.ehu.es/actas/Garcia.pdf>
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K, & Robinson, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Massachusetts: The MIT Press.

Ni silencio, ni griterío. Un proyecto de aula en torno a la comunicación no verbal y paraverbal en la producción audiovisual

Michel Santiago del Pino
Universidad de Cádiz

Abriendo puertas

El uso de audiovisuales en la Educación Mediática de niños y adolescentes es un modelo emergente en Europa a través de los ‘talleres mediáticos del prosumidor educacional’, como se constata en el estudio *Nuevo modelo de enseñanza europeo a través del prosumidor infantil televisivo* (Aguaded y Urbano, 2014). Este estudio señala además que los medios, y sobre todo la televisión como medio de mayor importancia e influencia, se deberían comprender “desde dentro” y destaca:

La enseñanza prosumidora televisiva transmite valores necesarios en los niños, muestra efectividad a partir de la educación primaria, la cual es una etapa excelente dado el desarrollo cognitivo del menor; incrementando la complejidad de las actividades en educación secundaria, bachillerato y superiores. (Aguaded y Urbano, 2014, p. 34).

Por su parte, los currículos actuales españoles, no solo no contemplan la competencia mediática, sino que los sistemas educativos han basado históricamente la transmisión del conocimiento en los textos escritos, abandonando la comunicación oral casi en su totalidad y los lenguajes silenciosos por completo.

No se trata sólo de que la gente hable entre sí sin utilizar palabras, sino que hay un universo completo de comportamiento que está sin explorar, sin examinar y que en gran medida se da por supuesto. Funciona aparte del conocimiento consciente y en yuxtaposición a las palabras (...) Debemos acostumbrarnos también al hecho de que los mensajes puedan significar una cosa al nivel de la palabra y comunicar algunas veces algo muy distinto a otro nivel (Hall, 1981, pp. 7-8).

Desde que científicos como el antropólogo Edward Hall o el sociólogo Ervin Goffman (1922-1982), padre del interaccionismo simbólico, publicaran sus estudios, la investigación acerca de los lenguajes no verbales y paraverbales ha avanzado desde las ciencias del comportamiento en diversos terrenos, desde la comunicación intercultural a la interpretación dramática y artística, y otros tantos muy útiles a la Educación Mediática. Pero, además, han sido muy aprovechados por la comunicación política y el marketing comercial ya desde comienzos del siglo XX, llegando en la actualidad a unas cotas de uso en torno al 85% y en casos hasta el 100% para la transmisión de sus mensajes: “Donde sí han generado cambios los hallazgos de la neurociencia en torno al funcionamiento de la mente humana y, sobre todo, en torno al modo de operar del cerebro emocional (Damasio, 2005; LeDoux, 1999; Iacoboni, 2009; Morgado, 2006; Carter, 2002) ha sido en las estrategias de persuasión y de seducción a las que recurren los profesionales de la comunicación publicitaria” (citados por Ferrés, Masanet y Marta-Lazo, 2013, p. 130). Y, sin duda, la comunicación no verbal juega un papel determinante en la elaboración de los contenidos mediáticos audiovisuales en general, en los que cada plano obedece a una intención predeterminada.

Esta propuesta pretende iniciar un camino para desentrañar en los contenidos audiovisuales ese rico y vasto caleidoscopio sin palabras que conforman los significados explícitos y los subyacentes, los transmitidos por códigos culturales desconocidos y los reforzadores de los propios ya interiorizados, los creados para perturbar nuestras emociones o buscar su complicidad, los que vierten los escenarios y encuadres elegidos, y los traídos por los contextos inmediatos y los asociados, y

hasta los escondidos en mensajes subliminales o derivados de la inercia cultural del medio o de los emisores... y también aquellos significados que la historia y las teorías de la comunicación han desvelado ocultos en la intención de los agentes implicados en la estructura emisora, desde la mera decisión del seleccionador de información, sea éste periodista, editor, pagador o ciudadano productor, hasta la imposición de orientación o sesgo desde la línea o intereses editoriales.

Desde esta perspectiva, creemos que el valor del aprendizaje no reside tanto en la retención de los resultados como en la práctica de activar y enriquecer los mecanismos mentales del ejercicio analítico, desde la recepción a la producción de contenidos. Por ello, consideramos que una única actividad no es suficiente para hacer músculo y que el músculo recuerde en este novedoso territorio, y hemos optado por diseñar un proyecto de aula, que se desarrolle a lo largo del curso con tres actividades teórico-prosumidoras centrales, que permitan observar de frente nuestra capacidad perceptiva de los mensajes no verbales, con el fin de lograr que nuestros modelos y patrones ideológicos, nuestras actitudes cargadas de prejuicios se desbloqueen y ganen la flexibilidad suficiente como para mirar desde diferentes ojos la realidad mediática que se nos presenta y que las mediaciones ajenas y propias no nos engañen del todo a la hora de pensar como prosumidores.

A estos propósitos se añaden los temas seleccionados para las tres actividades —análisis de representaciones, tratamiento del acoso, y el género en la publicidad—, acometidos transversalmente desde una perspectiva intercultural amplia. A través de ellos anclamos nuestro proyecto en el enfoque basado en los Derechos Humanos que fundamenta el currículum de formación de profesorado propuesto por la UNESCO (Wilson *et al.*, 2011), a partir del consenso de expertos a nivel mundial, y que consideramos fundamental para la formación de una ciudadanía activa en la construcción y mejora de las sociedades democráticas.

¿Hacia dónde vamos?

De acuerdo con Aguaded y Urbano (2014, p. 34), el programa de actividades aquí planteado puede ser adecuado para alumnado de cualquier edad, con las necesarias adaptaciones. Las temáticas propuestas pueden ser muy idóneas a partir de 5º y 6º de primaria (10-12 años), cursos en los que podría prevenir el acoso entre iguales y avanzar en el conocimiento del tratamiento del género en los medios; y para el alumnado de 1º o 2ª de Secundaria (12-14 años), franja señalada por las estadísticas como la edad con la incidencia de conflictos de convivencia más elevada. Se considera un grupo con 28-32 estudiantes de media. Si se cuenta con dos grupos por curso, las actividades se duplican.

De acuerdo a lo expuesto, los *objetivos generales* de este proyecto intentarán atender a:

- El desarrollo de habilidades en el análisis crítico del discurso audiovisual.
- Ofrecer oportunidades para aprender, fácil y lúdicamente, a través de la experimentación y la práctica de la creación audiovisual.
- Aproximar el conocimiento de los lenguajes y códigos audiovisuales.
- Hacer conscientes del peso de las emociones transmitidas por los medios en la percepción, la opinión y la toma de decisiones de las audiencias.
- La construcción de actitudes positivas, a través de la ruptura de estereotipos y prejuicios frente a otras culturas, estilos de vida o géneros.
- La reelaboración del autoconcepto, en función de las capacidades puestas en acción.
- Despertar nuevos intereses y expectativas personales como consumidores, ante las diferentes posibilidades creativas que ofrece la competencia mediática (investigadoras, literarias, artísticas, técnicas, digitales, etc.).
- La adquisición de los procedimientos adecuados para el desarrollo del debate y el trabajo cooperativo entre iguales: observación

del turno de palabra, incremento de la capacidad de escucha, respeto a la opinión ajena, elaboración de conclusiones y toma de decisiones de forma participativa y consensuada.

El proyecto se extiende a lo largo de un curso completo y se divide en tres actividades, una por trimestre, cada una de las cuales aborda el análisis de unos elementos diferentes de la comunicación no verbal y paraverbal. El propósito es que este análisis se interiorice a través de la reflexión, del debate, de la producción, la distribución y la exhibición-visionado de doce videoclips, con formato de píldora de 1'5 a 2 minutos, cuatro por actividad. Cada videoclip observará el mismo fenómeno representándolo desde diferentes perspectivas y enfoques y haciendo uso de las posibilidades retóricas del discurso audiovisual. La última actividad será la más breve, ya que se debe disponer de tiempo para el montaje de una edición completa con los doce videoclips, que tendrá una duración máxima de 30 minutos. Si contamos con el trabajo de dos grupos (12+12 videoclips), la comparativa de los contrastes o similitudes enriquecerán aún más los resultados. Estos documentos serán compartidos a final de curso con toda la comunidad educativa y serán los estudiantes los encargados de explicar sus hallazgos.

Objetivos específicos: en la primera actividad se trata de comprender cómo el mismo discurso verbal puede ser interpretado de modos diferentes de acuerdo a la variación de los elementos no verbales y paraverbales, cómo estos pueden ser elegidos para transmitir un significado concreto o cómo vienen determinados por culturas de grupos societaarios. En la segunda actividad, es comprender y aprender a detectar el efecto de la narrativa oculta en el punto de vista desde el cual se hace el relato. En este caso se abordará el tema del acoso escolar (bullying), con un mismo asunto tratado desde cuatro puntos de vista diferentes. La tercera y última actividad abordará el tratamiento del género en los anuncios televisivos, para recrear los estereotipos más comunes desde una perspectiva humorística, que evidencie la falta de adecuación a la realidad de la imagen de mujeres y hombres en la publicidad.

¿Cómo lo hacemos?

La metodología a utilizar será el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que ha demostrado de forma suficiente su eficacia tanto en los desarrollos pedagógicos más recientes, caso de las Comunidades de Aprendizaje, como en proyectos personales de profesores comprometidos. El ABP permite a su vez la concurrencia de los métodos más útiles a la Educación Mediática como son, entre otros, los recomendados en el documento *Alfabetización Mediática e Informacional. Currículum para Profesores* (UNESCO, 2011): análisis de las representaciones, de textos y contextual, aprendizaje basado en problemas, estudio de caso, aprendizaje cooperativo, etc. y, en general, los que coinciden con las necesarias metodologías didácticas “innovadoras”.

Ya Dewey (1958) defendió el poder de la experiencia para promover conocimiento, ya que es en la interacción con el medio cuando se encuentra su verdadero significado. Y ha sido seguido por numerosos educadores (Kolb, Epstein, Itin, Chisholm, etc.) y algunos, como Freire o Kaplún, con una visión preclara de la importancia de alfabetizar en las literacidades dominantes y presentes masivamente en la vida exterior al aula. El aprendizaje experiencial:

Ofrece una oportunidad única para conectar la teoría y la práctica. Cuando el alumnado se enfrenta al desafío de responder a un amplio abanico de situaciones reales, se consolida en él un conocimiento significativo, contextualizado, transferible y funcional y se fomenta su capacidad de aplicar lo aprendido. (Romero Ariza, 2010, p. 90)

Este enfoque experiencial ha sido identificado como el idóneo también en los talleres europeos de educación mediática por su capacidad para generar aprendizaje significativo.

Si se lleva a cabo el visionado activo y continuado de contenidos apropiados, junto a la manipulación de materiales y el desarrollo del trabajo de principio a fin realizado por el propio niño, se genera un aprendizaje

de mayor interiorización, es el llamado “aprender haciendo”. (Aguaded y Urbano, 2014, p. 29).

Consideramos este proyecto asumible para un docente prosumidor, pero creemos que ofrece grandes ventajas para ser abordado por un equipo interdisciplinar, en donde la mera preparación del proyecto y el desarrollo natural de las actividades supongan el intercambio de información-formación guiada por pares. Esta segunda opción puede abrir las puertas de la educación mediática a cualquier docente, incluso a aquellos que no han tenido ocasión de adquirir las mínimas destrezas tecnológicas de forma autónoma. Otra ventaja del abordaje interdisciplinar es que se pueden distribuir tiempos y espacios de las diferentes asignaturas sin que sufran menoscabo las demandas de la programación particular de cada una de ellas. Teniendo en cuenta el número estimado de estudiantes por grupo, podríamos contar con un total de 4 equipos de rodaje (8 en el caso de 2 grupos) compuestos por 7 u 8 miembros cada uno. Por su parte, los alumnos dedicarán una hora semanal a reunirse para trabajar sobre el videoclip. Se pretende que los estudiantes sean los protagonistas de su propio aprendizaje de forma lúdica. Para ello, serán coparticipes en todos los procesos que intervienen en el desarrollo de las actividades de modo intenso, liderando la toma de decisiones para lograr que se apropien del proyecto. Este tipo de enseñanza “se erige como una buena oportunidad de tener éxito si se intercala el análisis crítico de la propia producción de los estudiantes, producción que emergiera del propio placer y motivación de los estudiantes” (Von, 2002, 24, citado por Aguaded y Urbano, 2014, p. 29).

¿Qué hacemos?

Tareas iniciales y comunes que vertebran el proyecto

En relación a los conocimientos teóricos, se utilizará de forma transversal la indagación de ideas previas, y preguntas relacionando la materia con los audiovisuales favoritos de los estudiantes, con el propósito de abrir la atención y conectar en la mayor medida posible con el

mundo personal de cada estudiante para traer sus intereses y percepciones a la clase.

Tareas iniciales

1. En la primera sesión se explicará a los alumnos en qué va a consistir el proyecto de forma clara, concisa y motivadora de principio a fin. Se distribuye el alumnado en cuatro equipos por clase (2 clases de 28-32 estudiantes aprox.) para la primera actividad.

2. Los equipos de rodaje: En la segunda sesión se explicará el tipo de dinámica organizativa, en la que la responsabilidad será compartida por todos los miembros de cada equipo. Se explicará y ejemplificará cómo llevar a cabo la toma de decisiones consensuadas a través de la deliberación. Se expondrá con apoyo gráfico la distribución de roles en los equipos de rodaje y su rotación en las actividades siguientes, de modo que cada estudiante intervenga en el ejercicio directo de tres funciones a lo largo del programa. El esquema destacará el apoyo colaborativo entre los miembros a las distintas funciones a desempeñar, teniendo en cuenta que las labores de dirección y producción se llevaran a cabo de forma participada. Cada equipo contará con dos mediadores, uno que se encargará de conectar con el equipo docente en caso de necesidades, dudas o problemas emergentes. El segundo mediador, entrenado previamente, intervendrá en caso de conflicto serio, capaz de bloquear el avance en el trabajo, entre miembros del grupo.

3. En la tercera sesión, se explicarán los elementos más comunes del lenguaje audiovisual, con ejemplos claros en pantalla, así como sus funciones a la hora de aportar significado. Cada estudiante habrá traído a clase una cartulina con un rectángulo recortado en su interior que reproduzca las proporciones aproximadas del encuadre del objetivo de la cámara. Con su ayuda, los alumnos comprobarán in situ los diferentes planos y ángulos, y se utilizarán una o varias sillas con ruedas (dependiendo del clima de la clase y la disponibilidad del espacio), para reproducir algunos movimientos de cámara. Se suministrarán 3 escaletas a

cada alumno y alumna: una que contendrá los elementos tradicionales completados (número de entrada, plano, ángulo, descripción, movimiento de cámara, audio, duración) a modo de ejemplo, otra escaleta semejante sin completar, más otra exclusiva para el contexto, con el fin de destacar los elementos seleccionados para transmitir significados no verbales, explicando cuáles son los contenidos que tendrán que rellenar en cada actividad, y cómo se hará a través de las decisiones que tomen entre todos. Para finalizar, se encargará a cada equipo que busque y seleccione en Internet un videoclip con un máximo de 2 minutos de duración, que guste mucho a todos los miembros para compartir con el grupo en la próxima sesión.

4. Comunicación no verbal, cuarta sesión: es el momento de abordar los conocimientos específicos implicados en el proyecto. Se suministrará a los estudiantes una guía básica sobre las características y funciones del lenguaje verbal, el no verbal y el paraverbal, y se explicarán en clase con apoyo de audiovisuales breves que pongan de manifiesto la importancia de los dos últimos. Es fácil encontrar materiales en Internet que provoquen impacto por lo desconocido del tema y porque suelen mostrar caras ocultas de acontecimientos o personajes famosos. Es recomendable indagar sobre personajes reconocibles por los niños. Se finaliza con el visionado de los 4 videos seleccionados por los equipos, identificando los contenidos explicados en la sesión.

Tareas comunes a las 3 actividades

5. El guion: Una vez asignadas las temáticas a cada equipo, se suministra una guía básica y ejemplos de guiones textuales y del uso del dibujo como herramienta de apoyo, para previsualizar los planos o la estructura del audiovisual y poder detectar problemas antes de su filmación (guion gráfico o *storyboard*). Se tendrán en cuenta las marcas del discurso paraverbal. Es preferible que el alumnado se vea inmerso cuanto antes en la tarea creativa de la forma más lúdica posible de forma que perciban la tarea asequible y divertida. Para ello, se comenzará en esa misma sesión la deliberación de los equipos de rodaje. Cuando el esquema inicial de par-

tida para el guión esté listo, se suministrará a cada equipo un cronómetro, de forma que puedan medir la duración de los diálogos, de los planos y secuencias para ajustarse a la medida del videoclip.

6. Producción: incluye las decisiones de selección de actores, de vestuario, decorados o localización de escenarios y todos los elementos no verbales que con la imaginación de los estudiantes puedan contribuir al significado global que se persigue. Se identificarán las necesidades y recursos materiales necesarios (como los Smartphone disponibles en cada equipo para el rodaje), y se solventarán en el centro o con aportes domésticos sin incurrir, a ser posible, en coste alguno. Algunas de estas decisiones se habrán tomado ya durante la elaboración del guion, pero la flexibilidad es imprescindible para el logro del objetivo.

7. Distribución: Se crea un canal en Youtube por equipo, donde se irán subiendo los audiovisuales producidos, una vez que se ha decidido el cierre de su formato para la distribución (Título, posibles cartelas explicativas o moraleja final, créditos y edición gráfica...).

Actividades

Actividad 1. Esta actividad abordará la exploración del significado de un mismo discurso verbal cuyos elementos contextuales (decorado, vestuario, tipo de planos...) son alterados de forma explícita. La primera tarea consiste en elaborar un diálogo sencillo que aborde una situación que se presente como cotidiana en el texto verbal. Se suministra un ejemplo de guion, con el fin de que comprendan bien los objetivos y su asequibilidad, pongamos por caso, la adquisición de un automóvil:

P.1. ¡Cuando salga de aquí, me voy derecho a pillar un (marca de coche)!

P.2. Sí, dicen que se pone a ... km a los... Y para driftear ...

P.1. Pero sobre todo, no veas como se liga. Un día, Julián me llevó en él hasta ... y no me las quitaba de encima... ¡Y no nos pidieron ni la hora para entrar en ...!

P.2. Con ese coche... ya me contarás

P.1 Sí,... y la percha. Es que el que lo vale Jajaja

P.2. Pero ¿no es demasiado caro?

P.1. Yo ya no tengo problema.

P.3. Todo listo. Nos vamos ya.

El alumnado en grupo acordará trabajar sobre el texto ofrecido o sobre otro de creación propia (se prefiere y se motiva a ello) que cumpla con los requisitos. En el caso del ejemplo, se harían cuatro versiones, cuyos personajes reproducirán estereotipos muy marcados y reconocibles, por ejemplo: delincuentes, snobs (se explicará el perfil a partir del diccionario), mujeres jóvenes vestidas de fiesta y hombres de luto. Se complementarán dos a dos: delincuentes y snobs mantendrán exactamente los mismos rasgos paraverbales, tono, timbre, silencios, ... haciendo uso de iguales marcas retóricas, engreimiento, socarronería, jactancia, etc; mientras que en el caso de las mujeres y los hombres de luto se harán uso de muy diferentes marcas paraverbales, excitación y alegría en las mujeres, y queja, ironía, tristeza en el caso de los hombres de luto. Se busca la metáfora plástica provocada por la semejanza física o simbólica entre los personajes o situaciones presentadas. Si en nuestro grupo hay estudiantes cuya apariencia se acerca o se ajusta a la de los estereotipos elegidos, se puede valorar que sean estos alumnos o alumnas los encargados de representar los roles del estereotipo opuesto. De este modo se fuerza la parodia, ya que el humor es una de las vías más eficaces para invocar las emociones que abren la atención, motivan el aprendizaje y ayudan a obtener el grado suficiente de desinhibición controlada para estimular la creatividad. Para causar mayor impacto el formato y la edición se reproduce en los cuatro.

Así, el diálogo comenzaría en off sobre fundido a negro, mientras poco a poco se visualizan en primer plano las caras de los personajes y el encuadre se va abriendo incluyendo los elementos del contexto hasta mostrar por completo el escenario. En el caso de los snobs, el decorado tendrá las características del lujo (hasta un yate improvisado con cartón); los delincuentes se encuentran sentados sobre una mesa sencilla de oficina, en el suelo rehenes atados con los ojos vendados, se está produciendo el robo a un banco. Las mujeres están, por ejemplo, en un café y una de ellas luce un valioso anillo, se acaba de casar. Los hombres de luto están a la puerta del recinto donde se está velando al padre de uno de ellos. Los estudiantes comprenderán, así, que un relato contiene mucha más información de la que se conoce a través de los textos explícitos pero que sí necesita ser conocida por el equipo de rodaje. También comprenderá que todo lo que aparece en pantalla obedece a un propósito global, que puede ser encontrado en la integración de los significados aislados. Una vez filmado el videoclip, es el momento del visionado y del análisis de la representación de los estereotipos presentados. Por último se sacarán las conclusiones de cada fase del proceso apoyándose en la recapitulación de las observaciones que alumnado y docentes han ido haciendo.

Actividad 2. En el segundo trimestre, la actividad dará comienzo con el visionado de *El velo* (7,5'). Un breve videoclip que pone de manifiesto varios puntos de vista, en el caso de una niña de origen musulmán que en su primer día en el centro acude velada a clase y la profesora la persuade con dificultad de que se lo quite para entrar. Cuando lo hace, y es colocada frente a la clase para su presentación, se enfrenta a un grupo heterogéneo de expresión de identificaciones con varias cabezas cubiertas de diferentes modos. Con este video enlazamos los aspectos de la comunicación no verbal ligados a la imagen personal, a los prejuicios y las bases de la discriminación hasta la exclusión y el acoso. Los temas propuestos en el audiovisual y los asociados pueden originar un debate que enriquezca el perfil de los personajes y situaciones que se crearán en la siguiente fase de la actividad.

En la segunda sesión se acometerá la realización de cuatro videoclips por grupo que abordarán el relato de un caso de acoso (bullying), desde cuatro puntos de vista bien diferenciados: la defensa del acusado de acoso por parte de su familia y del profesorado, con negación de la causa; la defensa de la víctima por parte de su familia y compañeros, con alegaciones de daños físicos y psicológicos; la exposición únicamente de los datos de los intervinientes en el suceso y de los hechos demostrables con testimonios contrastados y presencia en el escenario y, por último, la exposición breve de los hechos con datos mínimos de los protagonistas y con presentación de datos contrastados en investigación para dar cuenta de las posibles causas y factores de conflictos graves entre menores.

En este caso, los datos del evento son exactamente los mismos para todos los equipos de rodaje, pero tendrán total libertad para elaborar el guion del modo que les parezca más conveniente. Para ello, se repasarán los conceptos y funciones aprendidas el trimestre previo y se avanzará sobre el uso de las metáforas, en esta ocasión las que construyen los metarrelatos, asociando significados a imágenes que cobran sentido ligadas al contexto de la obra. La actividad termina con el visionado y debate sobre los procesos, los contenidos, el poder de los estereotipos y el control de los efectos sobre la audiencia.

Actividad 3. Uno de los vectores más influyentes en la reproducción cultural y en el reforzamiento de actitudes o de modelos y patrones de pensamiento es la construcción de metadiscursos a lo largo del tiempo a través de los medios de comunicación y cuyos efectos, de una forma científica, se pueden comprobar mediante un análisis de cultivo (Pérez del Río, 1996). Una forma de iniciarnos en comprender estos procesos en el espacio temporal limitado del aula puede ser a través del impacto que provoca la exposición a una acumulación de mensajes que ofrezcan de forma marcada un mismo patrón sin que ese sea su objetivo explícito. Este recurso es muy habitual en el mundo de la publicidad y, más concretamente, cuando interviene una figura femenina como refe-

rencia central. Por ello consideramos que el trabajo con anuncios es un comienzo para aproximarse a conocer los lenguajes y códigos publicitarios así como el tratamiento audiovisual de la representación de género.

La actividad comenzará con una sesión en la que se hará un visionado de los anuncios que los estudiantes hayan seleccionado en casa, solos o con ayuda, previo encargo por grupos: anuncios de fármacos y cosméticos, de alimentos, de productos de limpieza y de coches. Se trata de identificar cualquier estereotipo de género apoyándonos en la descripción de los perfiles de los personajes que hagan los estudiantes. Se espera que alumnos y alumnas tengan ya soltura suficiente para encarar con mayor autonomía y libertad una producción audiovisual, en la que los equipos de rodaje utilicen la estrategia de la simulación para recrear con hipérboles, ironía, humor y cualquier ruptura de marco que permita poner en solfa los estereotipos denigrantes en materia de género.

La siguiente sesión se dedicará al visionado y debate sobre el tratamiento de género en los medios de comunicación.

Evaluación de las actividades

El interesante estudio de Schilder, Lockee y Saxon (2016), acerca de los retos que plantea la evaluación en la Educación Mediática, cita al inicio: “Es la vieja pregunta: ¿Cómo podemos oponernos a los prejuicios sin mostrar prejuicios contra las personas que tienen prejuicios? En la enseñanza, ¿cómo evaluamos lo abierto de mente que es alguien sin que nosotros mismos tengamos la mente cerrada acerca de la mentalidad cerrada” (2016, pp. 32, 34).

No es nuestra intención dar respuesta a esta pregunta a la que podríamos añadir la dificultad de medir emociones y pensamientos en el incipiente desarrollo de una competencia tan robusta como desatendida. Sino que, como mencionamos más arriba, se trataría más bien de observar los procesos y procedimientos. Mediante la escaleta que cada equipo de rodaje completará y entregará al término de cada actividad,

nos aseguramos de que la comunicación ha sido eficaz o si existe alguna confusión o laguna por subsanar, ya que lograr la percepción de facilidad en todos los procesos es fundamental para incitar la iniciativa autónoma una vez finalizado el curso. Sin embargo, consideramos que el proyecto abarca el tiempo suficiente para que la intensidad de las actividades haya cubierto más que los conocimientos básicos de este tipo de saberes en todos los estudiantes, por medio de la familiaridad en la práctica repetida de los conocimientos y destrezas. Por otra parte, dentro de nuestro rol como observadores de los procedimientos completaremos una rúbrica, tanto para las técnicas como para los debates, que nos ayudará a corregir nuestros propios errores. Apostamos, pues, por un proceso de evaluación y autoevaluación continuas, ya que la certeza de las percepciones a nivel intelectual es difícil de precisar. “Cuando se trabaja con datos culturales solo se puede ser preciso en un nivel analítico cada vez y además solo por un momento” señalaría Hall (1981, p. 126).

A nivel global, los productos audiovisuales elaborados, sumados a los resultados de los debates recogidos en un documento, pueden dar cuenta de si la integración de los cuatro factores principales en el modelo de Dewey: experiencia concreta, reflexión, conceptualización y aplicación, se ha hecho de forma adecuada.

Fin del proyecto: la edición conjunta de los 12 videoclips tiene dos fines: su exhibición ante la comunidad educativa y las familias, para compartir el aprendizaje y las habilidades adquiridas y promocionar los beneficios de la educación mediática; y disfrutar de la sesión en un clima de fiesta que se habrá preparado entre los docentes y el grupo, porque un gran logro bien merece una recompensa.

Caminando hacia el futuro

Los lenguajes no verbales componen uno de los ámbitos de la competencia comunicativa de mayor importancia para la comprensión adecuada de la comunicación en cualquier interacción social y, sin em-

bargo, son hasta hoy día completos desconocidos para los estudiantes que egresan del sistema. Más allá:

La falta de atención a las cuestiones relativas a la mente inconsciente ha de ser considerada también una carencia con peligrosas consecuencias. Los ciudadanos, en el mejor de los casos, son capaces de procesar informaciones explícitas, pero incapaces de comprender cómo socializan las emociones o cómo se transmiten ideas y valores a través de los relatos. (Ferrés *et al.*, 2013, p. 142).

La introducción de la competencia mediática en las escuelas está obligada a recoger estos lenguajes, y su gran peso en la comunicación real y virtual, como materia fundamental para alcanzar cierto dominio en las producciones propias de cualquier tipo de mensaje. Entroncando con los avances en la comprensión de cómo trabaja el cerebro (Ferrés, 2014), a la hora de aprender a partir de una experiencia cargada de estímulos a los que el estudiante buscará el sentido y la explicación de lo percibido, relacionando ideas y conectando los nuevos conceptos, lo contemplado y descrito intelectualmente, con un proceso de reflexión personal conducido de forma natural y espontánea a partir de la experiencia vivida, en este caso, como prosumidor de contenidos audiovisuales. Así, el sistema educativo afrontaría por fin su responsabilidad con los estudiantes, no dejándolos inermes ante el tejido comunicativo que transmite significados a través de emociones, que busca racionalizaciones, que modifica actitudes de modo inconsciente o que refuerza patrones y prácticas perjudiciales para la ciudadanía. Y enseñándoles que el valor del aprendizaje no reside tanto en la retención de los resultados como en la práctica de activar y enriquecer los mecanismos mentales del ejercicio crítico, para encontrar y expresar la voz y la creación propia, y su mejor relación con la colectiva para la mejora de la sociedad que habitan.

Bibliografía

- Aguaded, I. y Urbano Cayuela, R. (2014). Nuevo modelo de enseñanza europeo a través del prosumidor infantil televisivo. *Revista Comunicación y Hombre*, 10, 25-36.
- Ferrés, J., Masanet, M. J. y Marta-Lazo, C. (2013) Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso español. *Historia y Comunicación Social*, 18, 129-144.
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Colección Comunicación Educativa. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Hall, E. T. (1981) El lenguaje silencioso. Alianza Editorial. Madrid.
- Kaplún, M. (1998). *Una Pedagogía de la Comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Pérez Del Río, P. (1996). *Psicología de los Medios de Comunicación*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Romero Ariza, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental*, 10, 89-102.
- Schilder, E., Lockee, B., y Saxon, D. P. (2016). The Challenges of Assessing Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 8(1), 32-48. Recuperado de: <http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1240&context=jmle>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong K. y Cheung, C. (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa*. Currículum para Profesores. Ediciones UNESCO.

