

Educación en medios en acción. Modelos, herramientas y ejemplos de buenas prácticas

Alberto Parola

Asociación Italiana de Educación en Medios (MED), Italia

Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación - Via S. Ottavio, 20 - 10124 Turín.

alberto.parola@unito.it

Maria Ranieri

Universidad de Florencia, Italia
Via Laura, 48 – 50121, Florencia.

maria.ranieri@unifi.it

Resumen

Actualmente la educación en medios (EM) ya no puede ser considerada como un campo de estudio reservado a investigadores de la comunicación, ni como una práctica privilegiada de algunos profesores. Por un lado, la EM ahora es parte de la agenda de las organizaciones internacionales, que consideran el desarrollo de las competencias mediáticas como requisito necesario para ejercer plenamente la ciudadanía en la sociedad actual. Por otro lado, las prácticas de EM están cada vez más generalizadas en las escuelas e involucran a un número creciente de profesores. No obstante, la enseñanza de los medios de comunicación aún parece ser una tarea bastante solipsista, donde “todo está bien”. De hecho, hay una tremenda falta de investigación sobre la calidad y la eficacia de las prácticas educativas. En su dimensión pedagógica, el proyecto *On Air* intenta hacer frente a estos problemas proporcionando un conjunto de herramientas para diseñar, desarrollar y evaluar las actividades de EM en las escuelas. El presente trabajo presenta y analiza sus resultados poniendo atención en la estructura general de la investigación y sus conclusiones principales.

Palabras clave: Educación en medios, competencias mediáticas, proyecto *On Air*, ciudadanía, prácticas educativas, tecnologías de comunicación.

Abstract. *Media education in action. Models, tools and examples of good practice*

Currently, Media Education (ME) can no longer be considered as a field of study reserved for communication researchers, or as a privileged practice of some teachers. On the one hand, ME is now part of the agenda of international organizations, which considers the development of media skills as a prerequisite to exercise full citizenship in today's society. On the other hand, ME practices are becoming more widespread in schools and involve an increasing number of teachers. However, the teaching of the media still seems to be a fairly solipsistic, where “everything is fine”. In fact, there is a tremendous lack of research on the quality and effectiveness of educational practices. In its educational dimension, the *On Air* project attempts to address these problems by providing a set of tools to design, develop and evaluate ME activities in schools. This paper presents and analyzes the results paying attention to the overall structure of the research and its main findings.

Key Words: Media education, media competences, *ON AIR* project, citizenship, educational practices, communication technologies

Introducción

La educación en medios (EM) ha recorrido un largo camino. Hoy en día, ya no puede ser considerada como un campo de estudio reservado para los investigadores de semiótica y comunicación. Tampoco puede ser considerada como una práctica privilegiada de los profesores que, por alguna razón, otorgan a los medios de comunicación una importancia fundamental. Por un lado, la EM ahora es parte de la agenda de las organizaciones internacionales, desde la Unesco hasta la Unión Europea. Estas organizaciones consideran que la educación en medios y el desarrollo de las competencias mediáticas son un requisito necesario para ejercer plenamente la ciudadanía en la sociedad contemporánea. Por otro lado, las prácticas educativas basadas en las tecnologías de comunicación están cada vez más extendida dentro de la escuela, a pesar de que se llevan a cabo con diferentes grados de conciencia y de que los profesores no cuentan con el respaldo que da una formación adecuada.

Ante estas crecientes prácticas e iniciativas, algunas áreas de investigación merecerían un mayor desarrollo, sobre todo en los niveles pedagógicos, educativos y de evaluación (Ceretti *et al.*, 2006; Trincheró, 2008). En cierto modo, a lo que nos referimos es a promover una mayor conciencia pedagógica de los educadores y profesores sobre los objetivos y modalidades de aplicación de la educación en medios a través de la elaboración de modelos adecuados de educación para desarrollar las competencias mediáticas y digitales de los estudiantes. Esta dimensión ha sido recientemente destacado por varios autores (Calvani, 2010; Jacquinet, 2009). Por ejemplo, Jacquinet observa: “con demasiada frecuencia nos olvidamos de trabajar en las teorías educativas o conceptos que están en la raíz de los problemas de la educación en medios, y en las escuelas, en los métodos pedagógicos utilizados por expertos en educación en medios” (Jacquinet, 2009: pág. 145). Los (indeseables) efectos secundarios de esta escasa conciencia de las teorías y los métodos a menudo son resultado de supuestos implícitos que no se discuten o no están muy claros: “Se toman acciones, las (llamadas buenas) prácticas se catalogan, se desarrollan políticas y se realizan las evaluaciones; pero la mayoría de las veces las teorías que inspiran estos trabajos no quedan claras” (Jacquinet, 2009: pág. 147), y —añadimos— ni tampoco los criterios de evaluación relacionados.

Al mismo tiempo, la cantidad y la calidad de la investigación sobre prácticas de educación en medios deben mejorarse, tanto para evaluar su eficacia como con fines de capacitación, con la perspectiva de fomentar el espíritu crítico entre los profesores, de acuerdo con el modelo de “práctica reflexiva” descrita por Schön (1983). La evaluación y la investigación en/de las prácticas obviamente no pueden pasar por alto una reflexión sobre las teorías y los criterios. Por tanto, existe una inseparable conexión entre la investigación sobre las prácticas y la definición de modelos y teorías pedagógico-didácticos: la reflexión sobre las prácticas tiene que ser acorde con los modelos teóricos y los criterios de evaluación correspondientes. Al mismo tiempo, los modelos teóricos tienen que ser probados a partir de las experiencias que surgen de la práctica. El circuito teoría-práctica, reflexión-acción, tan caro a la tradición

pedagógica desde Dewey, sigue siendo un medio epistemológico clave para el desarrollo de prácticas orientadas a la creación de conciencia y conocimiento, y de una teoría que satisfaga las necesidades y expectativas de los profesionales. Además de ser productivo en el nivel heurístico, este enfoque también es productivo —como es bien sabido— en el nivel de formación: el profesional que reflexiona sobre su acción explicando puntos de vista, expectativas y planes de acción se entrena mientras investiga, e investiga mientras se capacita.

Contexto de la investigación: objetivos, estructura y peculiaridades

El estudio que aquí se presenta, y que se desarrolló dentro del proyecto europeo On Air,¹ se deriva del amplio marco descrito anteriormente y sus objetivos fueron los siguientes:

a) *en el plano teórico*: considerar las prácticas de educación en medios como objetos de estudio, reflexionar sobre los modelos pedagógicos y los instrumentos de enseñanza utilizados en el campo de la EM, y definir herramientas para la documentación y evaluación de las prácticas;

b) *en un nivel de desarrollo*: mejorar las actitudes de profesores y escuelas respecto a la investigación y la experimentación, a través de la promoción de prácticas de EM que ya existen e involucrar a los profesores en el diseño y desarrollo de nuevos materiales de educación en medios;

c) *en un nivel de formación*: fomentar las capacidades de los profesores para “explotar” el potencial de los medios digitales, principalmente por el atractivo que estos tienen entre las nuevas generaciones: con y a través los nuevos medios, los profesores deberían ser capaces de motivar a los jóvenes a redescubrir y apreciar la importancia de la capacidad de escribir, y de la capacidad que se necesita para convertirse en un usuario consciente ante los medios.

El estudio general se estructura en dos áreas principales de investigación, una centrada en los aspectos sociológicos (Cortoni, en prensa) y el otro en las cuestiones pedagógicas y prácticas (Parola y Ranieri, 2010). Aquí nos centraremos en el aspecto educativo de la investigación, que fue dirigido por los investigadores de la Asociación Italiana para la Educación en Medios (MED), con el apoyo de los profesores y alumnos de las escuelas involucradas en el proyecto.

1. El proyecto fue financiado por la Comisión Europea, dentro del Life Long Learning Program 2008/2010. Fue apoyado por la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Sapienza (Roma, Italia) y por la Asociación Italiana de Educación en Medios (MED, ver en línea: <http://www.mediaeducationmed.it>). Otros socios fueron INFOREF (Bélgica), Zinev Art Technologies (Bulgaria), Pixel (Italia), Easy Technology (Italia), Kaunas University of Technology (Lituania), WSinf (Polonia), ActiveWatch-Media Monitoring Agency (Rumania). El portal web de On Air está disponible en: <http://www.onair.medmediaeducation.it>.

La investigación pedagógica se articuló en tres principales fases y para cada fase se desarrollaron herramientas y materiales específicos, como se describe a continuación:

Fase 1 - Recopilación, análisis y evaluación de las prácticas de EM

El propósito de esta fase fue identificar, recopilar, documentar y evaluar prácticas y experiencias de educación en medios llevadas a cabo en los contextos nacionales de los países involucrados en el proyecto. El objetivo era doble: por un lado, el análisis de todas las prácticas recogidas para descubrir las tendencias en cuanto a las prácticas de EM con un enfoque en las habilidades/competencias mediáticas y en las cuestiones pedagógicas, y reflexionar sobre una posible agenda de investigación; por otro lado, el objetivo era valorar la labor docente, seleccionando y difundiendo a través de la creación de una base de datos en línea las experiencias de educación en medios significativas que se llevan a cabo en las escuelas.

Fase 2 - Diseño y desarrollo de materiales didácticos de EM en línea

El propósito de esta fase fue para planificar y desarrollar módulos de EM, tomando en cuenta los resultados obtenidos en el análisis de las prácticas recogidas en la fase anterior. Se crearon ocho módulos relacionados con cuatro áreas de competencias mediáticas (Ceretti *et al.*, 2006): (1) lectura de medios: la capacidad de leer y de decodificar los lenguajes de los medios de comunicación; (2) escribir en medios: la capacidad de producir textos mediáticos y utilizar las herramientas digitales con fines creativos; (3) la comprensión crítica y la evaluación de los medios: supone la compleja actitud de observar el contenido mediático y a los propios medios tomando distancia; (4) el consumo consciente de medios: la capacidad de crear conciencia en cuanto a las opciones que se tienen al consumir medios de comunicación, comprendiendo sus mensajes explícitos e implícitos en diferentes situaciones.

Cada módulo incluye una descripción del proceso de enseñanza/aprendizaje, de las herramientas y los materiales didácticos, y un breve vídeo de presentación en el que los profesores involucrados en el proyecto presentan la estructura de las actividades.

Fase 3 - Probar los materiales didácticos y las prácticas de EM

En cada país, un grupo piloto de profesores probó los materiales didácticos creados en la fase 2 con el fin de evaluar la calidad y la eficacia de la teoría. La experimentación fue apoyada por un equipo de investigadores, quienes proporcionaron las herramientas metodológicas (por ejemplo, cuestionarios, guías para las entrevistas y *focus group*, los formularios de evaluación, la forma

de observación, etc.) y las directrices. El objetivo era definir los posibles criterios para evaluar la calidad de las prácticas de EM, así como proporcionar directrices para el desarrollo de acciones efectivas.

Todos los objetivos mencionados anteriormente se llevaron a cabo en un contexto difícil por varias razones y problemas. La primera cuestión eran las definiciones conceptuales: ¿cómo definir el concepto de competencia mediática? ¿Cómo son representadas las áreas de significado de este concepto? Hemos presentado y compartido un modelo conceptual elaborado en otros estudios realizados por investigadores del MED (Ceretti *et al.*, 2006) y estructurado en cuatro áreas principales que son funcionales para el desarrollo de una ciudadanía activa: lector, escritor, usuario, pensador crítico (la ciudadanía mediática aún tiene un largo camino por recorrer).

La definición que hemos adoptado se basa en este modelo. Es necesario, sin embargo, ponerse de acuerdo sobre el valor y el significado que damos al término definición. Una definición, en primer lugar, cumple una función convencional: permite a la gente llegar a un acuerdo sobre el significado de las palabras y, en consecuencia, entenderse mutuamente. Una definición también cumple la función de hacer que la gente “piense bien las cosas”. Sin embargo, una definición no es eterna. En la historia de las ideas, todos los conceptos han sufrido transformaciones semánticas, algunas muy importantes. Basta pensar en el concepto mismo de la comunicación. Como todos saben, el significado original de este término es hacer algo común a muchos, compartir, permitir a alguien compartir algo (del latín *communis*, ‘que pertenece a todos’), pero hoy en día el uso del término *comunicación* se ha alejado, al menos en parte, de su significado original. Consideremos, por ejemplo, los medios masivos de comunicación, llamados medios de comunicación, que sin embargo son el emblema de la impersonalidad, y por lo tanto lo contrario de “compartir”, de “permitir que alguien comparta algo” (Morcellini y Fatelli, 1994).

Por lo tanto, la definición de competencia mediática adoptada en este estudio no pretende ser completa y está abierta a cualquier mejora y desarrollo futuros.

Una segunda cuestión fue la *diversidad de las experiencias nacionales*. Cuando se hizo la recopilación de prácticas de educación en medios en cada país, en algunos contextos era más complicado identificar prácticas relevantes, proyectos y experiencias que en otras realidades, esto es debido a que la tradición en el campo de la educación en medios es más reciente.

Finalmente, un tercer tema fue la necesidad de *equilibrar flexibilidad y rigor*. Tanto en la fase de planificación como en la experimental de los programas de educación en medios, se prepararon y compartieron herramientas de trabajo inspiradas en un marco teórico y metodológico común, pero adaptadas a las necesidades y contextos locales. En otras tratamos de implementar un protocolo común de instrumentación con objeto de restringir, por así decirlo, las áreas de investigación y las posibles herramientas de intervención y; al mismo tiempo, dar a los socios la posibilidad de reelaborar y reinterpretar herramientas compartidas.

¿Qué resultados se consiguieron en relación con el conocimiento de las prácticas y de los modelos y herramientas de planificación/experimentación? Vamos a tratar de agrupar nuestras observaciones en tres grandes categorías.

Prácticas de EM. Tendencias y perspectivas

Alrededor de trescientas prácticas de EM fueron recogidas en los seis países asociados mediante la cumplimentación de un formulario estructurado como una forma de obtener información sobre las áreas de competencia mediática abordadas, los métodos de enseñanza utilizados, la documentación y las herramientas de evaluación, retos y problemas, resultados y niveles de transferencia. Los formularios fueron publicados en inglés en la base de datos que está disponible en línea en el portal de OnAir y son de libre acceso (fig. 1).

FIGURA NÚM. 1 - CAPTURA DE PANTALLA DE UN REGISTRO DE LA BASE DE DATOS ONAIR (HTTP://WWW.ONAIR.MEDMEDIAEDUCATION.IT/CASESTUDIES.ASPX)

Las prácticas recogidas fueron sometidas a un análisis cuantitativo a través de un largo y complejo procedimiento de codificación, y también fueron analizadas, discutidas y evaluadas –sobre la base de un conjunto común de indicadores– por profesores expertos.

En las siguientes notas trataremos de resumir brevemente algunas de las tendencias reveladas por el análisis cuantitativo.

Un primer punto interesante sobre las áreas de competencia. Entre los objetivos típicos de las prácticas de la educación en medios, los más frecuentes

están relacionados con las habilidades de escribir (producir) y leer los medios, mientras que las habilidades relacionadas con el consumo mediático son las menos frecuentes, independientemente del contexto nacional específico de que se trate. Este hecho parece sugerir que, por un lado, la EM logra mayor retroalimentación cuando se combina con el desarrollo de habilidades que son más fácilmente atribuibles a la enseñanza tradicional. Por otro lado, podría ser indicativo de la dificultad de los profesores para estructurar las actividades de enseñanza dirigidas a promover el consumo consciente de los medios, una dificultad que debe/puede ser superada mediante el desarrollo de más herramientas en esta área menos conocida de la EM.

Un segundo punto que merece atención es el hecho de que los llamados medios digitales predominan claramente: los ordenadores y la web 1.0/2.0 parecen dominar las prácticas de medios en la escuela. Con el fin de reflexionar sobre este punto y sus implicaciones hay que mencionar otro elemento relacionado con el gran número de prácticas de educación en medios orientadas a la producción, lo que es probablemente una consecuencia de la proliferación de herramientas digitales fáciles de usar para la creación de contenidos mediáticos. Al mismo tiempo, habría que señalar que los temas relacionados con los temas clásicos de educación en medios, como el análisis de estereotipos y de representación o el estudio de algunos medios como el cine, son ahora casi inexistentes.

Creemos que la prevalencia de las actividades de educación en medios orientada a la producción acompañada por la ausencia casi total de atención hacia los problemas clásicos planteados en la EM debe hacernos reflexionar. Considerado en sí mismo, el primer punto podría, en cierta medida, ser interpretado de manera positiva. Se podría decir que la idea de EM como total y exclusivamente orientada al análisis crítico y a la comprensión de los medios ha sido completamente superada. Durante mucho tiempo se creyó que el objetivo principal de la EM era desmitificar las dimensiones ideológicas de las representaciones mediáticas, desarrollando el sentido crítico. Esta preferencia por el análisis crítico condujo a una fuerte devaluación de actividades de “creación-producción” porque no se consideraban de valor pedagógico. Como Cappello (2010) explica, “animados por una generalizada sospecha frankfurtiana sobre los engañosos placeres de la cultura popular, los educadores en medios siempre han creído que cualquier tipo de producción mediática en el aula era una forma de ‘tecnicismo’, de ‘reproducción cultural’, de ‘deferencia y conformidad’ con las prácticas de los medios de comunicación dominantes”. Esta opinión ha sido ampliamente criticada (Cappello, 2009; Livingstone y Haddon, 2008; Buckingham, 2003), remarcando la importancia de los medios de comunicación en la vida de los jóvenes y los niños: “los niños no experimentan los medios como dispositivos para la transmisión de significados, sino más bien como recursos simbólicos que proporcionan imágenes, fantasías y oportunidades para la autoexpresión imaginativa y el juego” (Cappello, 2010). Es a la luz de este argumento como la presencia de un gran número de actividades de producción puede ser interpretada positivamente.

Sin embargo, que este mismo hecho esté acompañado de una falta de atención a los temas clásicos como el análisis de las representaciones plantea algunas dudas. Parece como si todas las prácticas de educación en medios en el contexto escolar se hubieran limitado a “prácticas de producción”. Pero la práctica de producción por sí sola no es suficiente. Solo uniendo la teoría a la práctica, el análisis crítico a la producción de contenidos, podrán evitarse los peligros –que aún pueden observarse– de limitar las actividades a una simple capacitación técnica.

Dos elementos más se destacan entre los datos recogidos. El primero se refiere a la escasa atención prestada a la documentación de las actividades de educación en medios en clase. Sabemos que la documentación está lejos de ser simple y que implica un verdadero desafío para el profesor: ¿cómo puede ser descrita una experiencia de enseñanza?, ¿cómo puede traducirse en palabras una actividad multidimensional y compleja como la enseñanza? Como observa Castoldi (2010), la búsqueda de respuestas adecuadas a estas preguntas constituye un desafío que surge en relación con cualquier conocimiento práctico y el conocimiento de la educación en medios es un conocimiento práctico.

Al mismo tiempo, si se considera necesario reforzar y mejorar la investigación en torno a las prácticas, la documentación se hace casi inevitable, sobre todo en la perspectiva reivindicada en este estudio e inspirada por la investigación-acción. Y, sin embargo, el campo de la documentación continúa siendo débil. Lo hemos observado como una debilidad en diferentes ocasiones. En la fase de recolección de prácticas y estudio de casos, los cuestionarios estructurados fueron considerados demasiado analíticos, requiriendo, por así decirlo, “demasiadas palabras/detalles”. Así que tuvimos bastantes dificultades para recuperar la cantidad de formularios que solicitamos y también tuvimos que preparar una versión más corta. En la fase de análisis encontramos que a menudo los profesores no habían documentado la experiencia y, presumiblemente, tampoco la habían analizado. Después de todo, incluso la información en los formularios sobre los temas críticos que surgieron durante el proceso de la actividad no fue mucha.

Finalmente, vamos a considerar la evaluación. La mayoría de las experiencias recogidas no tenía prevista ninguna herramienta explícita y conscientemente dirigida a evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Todos estamos interesados en realizar actividades de aprendizaje eficaces, pero pocos nos centramos en el tema de la evaluación y la construcción de herramientas adecuadas para ello. Como nos recuerda Bisogno (1995), debemos considerar la documentación como “saber qué se hizo para ser capaz de hacerlo”; pedimos considerar la evaluación como “valorar cuidadosamente lo que se hizo para ser capaz de hacerlo mejor”.

Comenzamos a trabajar en estos aspectos en los distintos niveles dentro del proyecto. Organizamos grupos de discusión con los profesores en la recogida de estudios de casos y preparamos una serie de herramientas que pueden utilizarse en la evaluación de los programas de educación en medios.

El diseño de los módulos educativos

Se planificaron ocho módulos de educación en medios en las cuatro áreas de competencia identificadas en la fase inicial: competencia lectora, competencia escritora, como usuario, y pensador crítico. La planificación de los módulos educativos requirió de una reflexión preliminar sobre los principios pedagógicos y los modelos, y una consiguiente estructuración de los instrumentos.

En cuanto a los principios, nos inspiramos en el ciclo del aprendizaje experiencial formulado por Pfeiffer y Jones (1985). Vamos a tratar de abordarlos brevemente. El ciclo propone partir de un problema que debe ser planteado (es decir, incorporando diferentes soluciones) y relevante para aquellos que deben encontrar una solución. Resolver el problema lleva a los estudiantes a una nueva experiencia dentro del contexto social (por ejemplo, la clase o el grupo de entrenamiento). Cada estudiante (cada par, o líder de grupo) entonces debe contar su experiencia (comunicación, es decir, la exposición de palabras y/o ayudas visuales) y, con la ayuda del profesor y del grupo, analizar los puntos fuertes y débiles de la solución propuesta por él/ella (o por ellos). El profesor y el grupo de trabajo resumirán los puntos fuertes de todas las soluciones propuestas con el fin de encontrar una o varias de las mejores opciones y comprender los principios en que debe basarse la mejor solución (generalizar). El profesor propondrá una situación en la que serán aplicados estos principios (aplicación) iniciando un nuevo ciclo de aprendizaje a través de la experiencia, siguiendo un camino paso a paso.

Organizar de esta manera las actividades educativas puede presentar muchas ventajas: 1) el estudiante desarrolla una conciencia de que un problema puede tener varias soluciones; 2) la atención del estudiante no está en la solución del problema (el proyecto) sino en el proceso que condujo a la solución y en los principios generales que pueden extrapolarse de la solución y que se pueden aplicar a problemas similares. El estudiante aprende qué es importante para resolver el problema, pero es mucho más importante explicar por qué lo resolvemos de esa manera, extrapolando las reglas generales con las que es posible solucionar problemas que pertenecen al mismo género y aplicando lo aprendido a situaciones nuevas no contempladas en la experiencia concluida.

Es necesario subrayar que los cinco momentos del proceso de aprendizaje: a) no constituyen una secuencia fija, es decir, otras fases pueden superponerse unas a otras; b) constituyen una estructura básica para la planificación de las actividades de aprendizaje en el que la fase empírica y la fase de reflexión se han completado alternativamente.

Al final de la fase de diseño y desarrollo, los ocho módulos de EM se aplicaron vinculándolos a las cuatro áreas de competencia mediática, como describimos a continuación:

Vamos a publicar un dossier de prensa, INFOREF (Bélgica)

Este módulo se basa en la creación de un kit de prensa que integra una serie de habilidades: alfabetización mediática, búsqueda, síntesis, espíritu crítico, ciudadanía, etc.

Permite a los usuarios abordar algunas de las nociones esenciales del curso de francés en un contexto funcional: la creación de un plan, síntesis o resumen, cómo tomar notas, la adquisición de vocabulario específico (el de los medios de comunicación, específicamente), e incluso la adquisición de algunas reglas de ortografía (por ejemplo, la elisión, el uso de mayúsculas, la regla del pasado participio, etc.) tienen sentido aquí, ya que están orientadas a la producción de una obra escrita que realmente será leída y publicada en el marco de los proyectos de la escuela.

La mayoría de los métodos establecidos en este módulo de EM se centra en el alumno: el profesor ayuda a los estudiantes a construir por su cuenta el aprendizaje.

Se trata de un trabajo en el marco de un proyecto que involucra a toda la clase. En pequeños grupos, a los estudiantes se les pide crear un kit de prensa a través de las diferentes etapas que combinan trabajo individual y aprendizaje cooperativo.

Alto o la Señora Gramática disparará, Zinev Art Technologies (Bulgaria)

El objetivo de este módulo es incrementar los conocimientos de los estudiantes sobre los medios de comunicación (qué son, cómo se crean los mensajes, cómo los medios integran determinados valores y puntos de vista), y las habilidades de escritura, aprendiendo sobre y con los medios. Específicamente, en cuanto a conocimiento, los estudiantes podrán aprender qué son los medios de comunicación, cómo funcionan, especialmente los blogs, las páginas de Facebook, vídeos, wikis. Los estudiantes aprenden a identificar, reconocer, interpretar, explicar, resumir, dar ejemplos, ilustrar, parafrasear y reflexionar sobre los mensajes y los textos de los medios.

En cuanto a las habilidades, los estudiantes son capaces de evaluar, clasificar, utilizar recursos de internet; diseñar, desarrollar medios y contenidos, comunicar clara y correctamente los textos escritos. Por último, respecto a las actitudes, los estudiantes son capaces de cuestionar los mensajes y textos de los medios, criticar y decidir qué mensajes quieren comunicar a sus compañeros, padres y profesores a través de los medios.

Los métodos de enseñanza adoptados son cooperativos y de aprendizaje entre pares, discusión y aprender haciendo, implicando a los estudiantes en las siguientes actividades: creación y publicación de contenidos, producción de vídeo, creación y edición de wikis.

Ser o no ser... adolescentes digitales, MED (Italia)

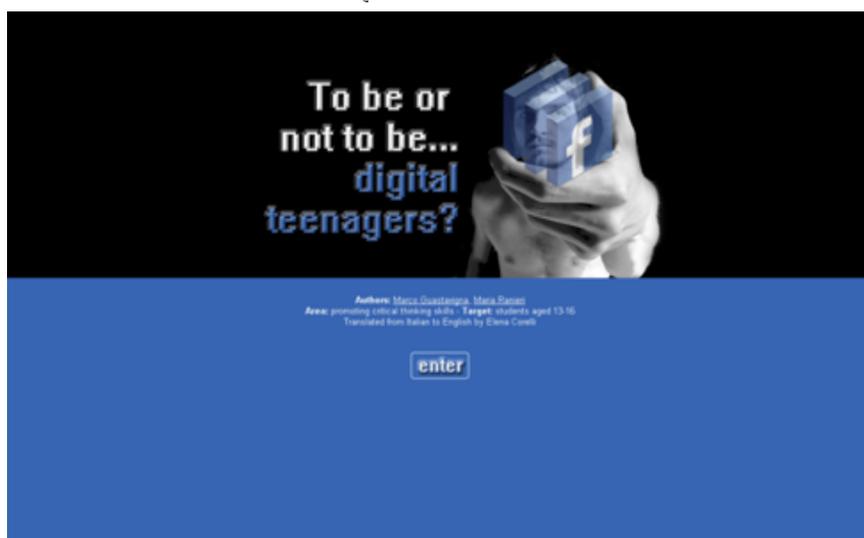
Los objetivos de *Ser o no ser ... adolescentes digitales* son, en primer lugar, promover y desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes frente a los medios y en particular frente a internet, y en segundo, favorecer su capacidad de escribir (producir) medios, a través de la creación de productos multimedia en línea.

Hoy en día, uno de los principales desafíos que enfrentan los educadores en medios es que los niños y adolescentes comprendan críticamente el desmedido mundo de la información digital en línea. Como es bien sabido, el tema del exceso de información, junto al problema de la calidad de la información en internet están planteando problemas cada vez más graves como: ¿cómo evaluar la información?, ¿cómo identificar y evaluar las fuentes?

Esto evidencia una necesidad emergente de ciberafabetización, donde internet, sus contenidos y sus narrativas se convierten en objeto de un análisis y comprensión crítica.

Por otra parte, el módulo educativo tiene también como objetivo el promover la creatividad de los estudiantes y su capacidad para crear productos digitales de acuerdo con sus propias lengua y gramática. El enfoque en los distintos medios se basa en una aproximación transversal a la cuestión de la comunicación digital.

FIGURA NÚM. 2 - PÁGINA PRINCIPAL DE “¿SER O NO SER... ADOLESCENTES DIGITALES?”



Mi YouTube, MED (Italia)

Este módulo de EM está orientado al desarrollo de la conciencia de los estudiantes en cuanto al consumo de medios. Se centra en YouTube con la finalidad de descubrir y comparar las visiones y concepciones ingenuas de este medio, analizando sus características y límites, y teniendo en cuenta un uso crítico y consciente de él. Se comienza por navegar libremente en el sitio web YouTube, con el fin de familiarizar a los estudiantes con el sitio web que van a examinar. Luego se realiza un primer y documentado análisis de las trayectorias de navegación de los estudiantes en su hogar.

La segunda etapa se lleva a cabo en el aula, utilizando una hoja; se centra en una descripción y representación ingenua de YouTube; y el análisis de cuándo, dónde y cómo navegan los usuarios por la red, esto, en el hogar.

Una parte importante de este módulo consiste en proporcionar a los estudiantes información sobre las características principales y las categorías de YouTube, ofreciéndoles información y haciendo que realicen actividades de navegación. Después de la fase de información, a través de una serie de ejercicios, los estudiantes buscan vídeos en la web y los clasifican de acuerdo con instrucciones específicas.

A través de los medios, La Sapienza (Italia)

El objetivo de este módulo es el de promover la capacidad de comprensión y creación de contenidos multimedia desde una perspectiva transversal a todos los medios, analizando las formas en que un mismo contenido puede adoptar a través de múltiples y diferentes lenguajes y plataformas mediáticas.

El módulo se basa en el uso de la pizarra interactiva como soporte que permite la hibridación de diferentes lenguajes en un mismo tema (cine, radio, internet, novela, videojuegos, etc.).

Se estructura en tres niveles, es decir, conceptos clave, lectura y uso consciente, escritura y análisis crítico. A lo largo de estos pasos los estudiantes participan primero en la lectura y decodificación de los textos mediáticos, y después en el análisis y producción sobre un tema específico.

Soy lo que como, Universidad Tecnológica de Kaunas (Lituania)

El objetivo de aprendizaje de “Soy lo que como” es promover el pensamiento crítico de los estudiantes y la resolución de problemas, para que sean capaces de buscar información específica a través de diferentes fuentes y de seleccionar la información adecuada, resumirla y presentarla ante un público. Cuestiones acerca de alimentación y salud son el núcleo principal de las actividades de enseñanza y aprendizaje que aquí se proponen.

A través de las actividades educativas los estudiantes desarrollan una actitud más consciente hacia un estilo de vida saludable, serán capaces de selec-

cionar buenos productos y alimentos, aprenden a pensar antes de tomar lo que está delante de ellos. Al mismo tiempo aprenden a seleccionar adecuadamente, a analizar y resumir la información, para trabajar con los medios de comunicación y hacer presentaciones ante un auditorio en su lengua materna y en inglés.

Escucho y olvido; veo y recuerdo; hago y comprendo, WSinf (Polonia)

Los cómics pueden mantener la atención de los estudiantes más fácilmente que unos bloques de texto impreso, ya que su formato permite combinar en partes iguales imágenes y texto. Por ello están motivando a los estudiantes a empezar a leer por su cuenta. El aprendizaje a través de los cómics puede tener un gran valor académico y social para niños y adolescentes, con un enfoque creativo para que los estudiantes combinen habilidades tales como lectura, escritura, reflexión y la conceptualización de ideas. De hecho, con un cómic podría ser menos intimidante. Las palabras podrían no ser familiares, pero al menos las imágenes son universales. Tener menos texto se traduce en menos palabras para descifrar. Leer tres palabras es más manejable que leer veinticinco. Luchar contra la fatiga de seguir todo un vocabulario diferente puede causar que quienes aprenden un segundo idioma se den por vencidos antes de haber entendido toda la historia. En un cómic, las imágenes están ahí para ayudar a los estudiantes a entender la historia. Una vez que los estudiantes están comprometidos y comprenden parte de la historia, querrán saber más.

El módulo está estructurado en tres etapas: etapa 1) mejorar las habilidades de lectura, el aprendizaje sobre el género del cómic con el uso de recursos en línea, ampliar el vocabulario de inglés; etapa 2) familiarizarse con el software de *Comic Life*; etapa 3) desarrollo y evaluación de cómics.

Vamos a descubrir juntos qué hay detrás de las noticias, Agencia de Monitoreo ActiveWatch-Media (Rumania)

El objetivo principal de este módulo de EM es el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes hacia las noticias y los mensajes de los medios de comunicación, y promover un comportamiento racional de los estudiantes como consumidores de noticias. La razón de este enfoque se relaciona con los desafíos que los medios ponen ante los estudiantes. Por ejemplo, al vivir en la “sociedad de la información”, dominada por internet, los estudiantes tienen que desarrollar sus habilidades de análisis crítico de lo que leen, y aprender a reflexionar y volver a examinar lo que han leído.

En segundo lugar, a través de esta actividad educativa ellos ponen en práctica técnicas instruccionales que podrían mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de involucrar a los estudiantes en la actividad de su propio aprendizaje y conseguir que aprendan haciendo. El módulo se centra en la creación de un boletín de noticias, pero, para hacer

esto, los estudiantes tienen que aprender a seleccionar, analizar/decodificar y evaluar las noticias como consumidores. La creación del noticiero hace que los estudiantes cambien su papel –se convierten en periodistas–, pero el objetivo es ayudarles a lograr una comprensión más profunda de la producción de noticias y ser más responsables como consumidores de noticias.

Prueba de los módulos educativos

Consensuar puntos de vista y las herramientas en un contexto multicultural como en el que hemos trabajado no es para nada una tarea sencilla. Todos nuestros planes y actividades de investigación se caracterizaron por la voluntad, capacidad de percepción, el compromiso, la flexibilidad y la colaboración, lo que nos permitió superar aún algunos obstáculos más estrictamente relacionados con la distancia y las diferentes tradiciones y experiencias culturales. Este es el primer resultado que creemos que hay que destacar con respecto a las actividades de control que llevamos a cabo.

En cuanto al resto, además de los resultados concretos alcanzados en los contextos individuales para los cuales hay que remitirse a los informes nacionales, tres elementos merecen ser destacados en este último párrafo.

La importancia del círculo teoría-práctica

Hemos considerado la actividad de testeo como una búsqueda de mejores soluciones para ciertos problemas de la educación que surgen durante la práctica dentro de un determinado campo educativo que da importancia a valores como el sentido crítico y la educación para la ciudadanía. Esto nos llevó a elegir un enfoque que se inspira en la investigación-acción y en cualquier caso por un método de investigación que se centra en la alternancia de acción y reflexión. Esta opción teórica requiere de una intensa actividad dialógica entre los investigadores y la clara definición de un plan común de trabajo para limitar la desorganización y los resultados poco concluyentes.

*La importancia de las actividades de revisión **inter pares** y dialógica*

Todo el proceso ha sido constantemente seguido a través de actividades de revisión *inter pares*, realizado por investigadores participantes y también por algunos profesores; las actividades de revisión por pares se han llevado a cabo a través de un foro por internet o a través de videoconferencia. Los objetivos de las reuniones fueron: 1) hacer un balance de la situación, presentando el estado de los trabajos; 2) analizar los puntos críticos y evaluar las posibles soluciones; 3) subrayar los elementos positivos y evaluar la posibilidad de utilizarlos en otras situaciones; y 4) examinar y adaptar los propósitos, los métodos y los procedimientos, con base en las nuevas necesidades, pero en un marco co-

mún; 5) conocer el punto de vista de los estudiantes sobre esta experiencia en curso; 6) conocer el punto de vista de los profesores acerca de la experiencia; 7) conocer el punto de vista de otros actores involucrados en esta experiencia; 8) examinar los productos que los estudiantes realizaron poco a poco; 9) analizar y comparar los resultados obtenidos en diferentes contextos.

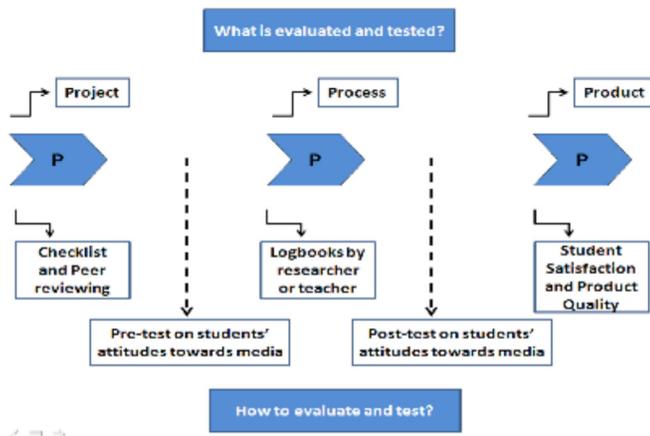
La importancia del proyecto, el proceso, el producto

Un proyecto educativo elaborado por un profesor requiere tres tipos de comportamientos en tres momentos diferentes para llevarse a cabo en el marco de trabajo del proyecto: un momento de imaginación y construcción (edición); un segundo momento de guía y control (durante la entrega); y un tercer momento para hacer una comparación a posteriori (la distancia entre el proyecto previsto y lo que se hizo realidad). Este es de hecho un primer paso que permite al profesor, que ha seguido un camino de EM, llevar a cabo tres funciones y tres formas diferentes de “ser un maestro”.

De acuerdo con nuestra concepción de EM, es muy importante que el profesor asuma todas estas actitudes, porque durante el proyecto pensará sin duda en crear un vínculo directo entre los objetivos de aprendizaje y la evaluación de sus alumnos: es menos probable que haya descrito los objetivos y que, durante el proceso de preparación, proveyera de herramientas diferentes y complejas para la evaluación de cada estudiantes en el aula.

Las pruebas han tenido en cuenta estas tres dimensiones (proyecto, proceso, producto) y para cada uno fue preparado un instrumento de evaluación apropiado.

FIGURA NÚM. 3 - EL MODELO DE PROYECTO-PROCESO-PRODUCTO



Conclusiones

En los últimos cinco años, la Unión Europea puso en marcha varias iniciativas para promover la EM en los Estados miembros y para apoyar que se compartan e intercambien buenas prácticas a través de acciones concretas a nivel nacional y europeo (Celot y Tornero, 2008; Tornero *et al.*, 2010). En los documentos y recomendaciones de la UE, la competencia mediática se define como la capacidad de utilizar los medios de comunicación de manera crítica, consciente y creativa y se representa como una condición previa necesaria para ser ciudadanos activos en la llamada “información o sociedad del conocimiento”.

Al mismo tiempo, hay un número creciente de investigaciones nacionales e internacionales que sostiene que el atractivo de los medios digitales (televisión, internet, radio, etc.) para las nuevas generaciones amenaza el desarrollo de la lectura y la escritura. Por otra parte, el problema de la sobrecarga de información y el uso crítico de la información basada en internet está surgiendo en toda su extensión. Gran parte de la investigación internacional muestra cómo la validez del contenido no es un tema sobre el que los jóvenes “internautas” especulen espontáneamente. Los estudiantes generalmente confían en la calidad de los contenidos que encuentran en la red, su comportamiento se caracteriza en general por la pasividad y la falta de reflexión crítica, por dejarse guiar por el azar, sin una evaluación previa de las fuentes.

En este contexto, la profesión docente se vuelve doblemente importante en la actualidad por dos razones. En primer lugar, en muchas situaciones el maestro es el único punto de referencia para niños y jóvenes, ya que pasan la mayor parte del día en la escuela. Por otra parte, el profesor debe reconocer los talentos en un mundo que parece estar dividido en dos partes: el entorno educativo y protector de la escuela, por un lado; y el rico y extremadamente seductor contexto mediático “externo”, por el otro. Una de las prioridades de la profesión del maestro es identificar las actitudes de pensamiento crítico de los estudiantes, tales como la curiosidad intelectual, la flexibilidad, la capacidad de pensar y operar de una manera sistemática, la capacidad de analizar, el acercamiento al conocimiento basado en valores como el autocontrol y la autoestima y también la capacidad de confiar en otras personas.

Aquí, bajo ciertas condiciones, que deberían ser más destacadas por la investigación académica, los medios pueden actuar como un “buen aliado”. De hecho, el trabajar con los medios de comunicación y sus lenguajes puede favorecer la aparición de actitudes de pensamiento crítico de los estudiantes y, en efecto, incluso en el maestro (en el sentido de ser capaz de criticar su propio trabajo). En este contexto, la investigación sobre EM tiene un importante papel que desempeñar al proveer a las escuelas y los maestros de directrices y recomendaciones sobre el uso de medios de comunicación para capacitar a los estudiantes y hacerlos participar más activamente en la sociedad actual.

Bibliografia

- BISOGNO, P. (1995). *Il futuro della memoria – Elementi per una teoria della documentazione*. Milano: Franco Angeli.
- BUCKINGHAM, D. (2003). *Media education. literacy, learning and contemporary culture*. London: Polity Press-Blackwell Publishing.
- BUCKINGHAM, D. (2010). “Il futuro della media literacy nell’era digitale. Sfide per la politica e per la pratica”. *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*. Vol. 1, nù. 1, pàg. 27- 38.
- CALIDONI, P. (2004). *Insegnamento e ricerca in classe*. Brescia: La Scuola.
- CALVANI, A. (2010). “Dove va la Media Education? Riflessioni sull’identità della M. E. nella società contemporanea”. *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*. Vol. 1, nù. 1, pàg. 13-25.
- CALVANI, A.; FINI, A.; RANIERI, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e promuoverla*. Trento: Erickson.
- CALVANI, A.; FINI, A.; RANIERI, M. (2011). *Valutare la competenza digitale*. Trento: Erickson.
- CAPPELLO, G. (2009). *Nascosti nella luce. Media, minori e media education*. Milano: Franco Angeli.
- CAPPELLO, G. (2010). *Beyond the critical vs. creative debate. New challenges for media education in the digital age* [en línea en Form@re]. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A. [30/09/2010]
- CAPPELLO, G.; CORTONI I. (2011). “Crescere e insegnare nella società in rete”. *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*. Vol. Special Issue on the European Project OnAir. Nú. 1, pàg. 17-32.
- CASTOLDI, M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- CELOT, P.; TORNERO, J. M. P. (2008). *Media Literacy in Europa. Leggere, scrivere e partecipare nell’era mediatica*. Roma: Eurilink, Eurispes.
- CERETTI, F.; FELINI, D.; GIANNATELLI, R. (ed.) (2006). *Primi passi nella media education*. Trento: Erickson.
- CORTONI, I. (in press). *Young Digizen? New cultural challenges in media education*. Milano: Franco Angeli.
- FELINI, D. (2004). *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*. Brescia: La Scuola.
- HOBBS, R. (2010). *Empowerment and protection: Complementary strategies for digital and media literacy in the United States* [en línea en Form@re]. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A. [30/09/2010]
- HOBBS, R. (2011). “Un’istantanea multinazionale sulla ME in sei paesi europei”. *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*. Vol. Special Issue on the European Project OnAir. Nú. 1, pàg. 53-70.
- JACQUINOT, G. (2009). “De quelques repérages pour la recherche en education aux médias”. En: P. VERNIERS (ed.), *EuroMeduc. L’éducation aux médias en Europe. Controverses, défis et perspectives*. Bruxelles: EuroMeduc. Pàg. 143-151.
- LIVINGSTONE, S.; HADDON, S. (ed.) (2009). *Kids Online. Opportunities and Risks for Children*. Bristol: Polity Press.

- Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche* (2011). Vol. Special Issue on the European Project OnAir. Núm. 1, pág. 9-70. Trento: Edizioni Erickson. Semestral.
- MORCELLINI, M.; FATELLI, G. (1994). *Le scienze della comunicazione. Modelli e percorsi disciplinari*. Roma: NIS.
- PAROLA, A. (ed.) (2008). *Territori Mediaeducativi. Scenari, rappresentazioni e progetti nella scuola e nell'extrascuola*. Trento: Erickson.
- PAROLA, A.; RANIERI, M. (2010). *Media Education in Action. A Research Study in Six European Countries*. Firenze: Firenze University Press.
- PAROLA, A.; RANIERI, M. (2011). "Agire la media education. Modelli, strumenti, buone pratiche". *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*. Vol. Special Issue on the European Project OnAir. Núm 1, pág. 33-51.
- PFEIFFER, J. W.; JONES, J. E. (ed.) (1985). *A Handbook of structured experiences for human relations training*. San Diego: University Associates.
- SCURATI, C. (2001). *Fra presente e futuro. Riflessioni e analisi di pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- TORNERO, J. M. P. (2004). *Promoting Digital Literacy. Final Report EAC/76/03*. Barcelona: UAB [20/07/2011]. http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf.
- TORNERO, J. M. P. (2010). "Preface". En: A. PAROLA, M. RANIERI. (2010). *Media Education in Action. A Research Study in Six European Countries*. Firenze: Firenze University Press. Pág. 7-10.
- TRINCHERO, R. (2008). "Valutare la competenza mediale". En: A. PAROLA (ed.). *Territori mediaeducativi*. Erickson: Trento. Pág. 327-337.
- TRINCHERO, R. (2010). "Developing and Assessing Media Competence". En: A. PAROLA, M. RANIERI, *op. cit.*, pág. 37-54.

Alberto Parola. Vicepresidente de la Asociación Italiana de Educación en Medios (MED) e investigador sobre pedagogía experimental del Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Università degli Studi di Torino, Italia.

Maria Ranieri. Doctorada en Telemática y Sociedad de la Información, es investigadora en el Departamento de Ciencias de la Educación y de los Procesos Culturales y Formativos de la Università degli Studi di Firenze. Desde 2001 ha participado en las actividades de investigación del Laboratorio de Tecnología Educativa (<http://www.lte.unifi.it>) de la Università degli Studi di Firenze y en el máster de Diseño y gestión de la educación en línea. Sus principales áreas de investigación incluyen la teoría y la metodología en relación con los medios de comunicación y la tecnología en la educación, así como el trabajo en torno a las prácticas docentes y el aprendizaje de los alumnos.
