



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Cuando las nuevas tecnologías dejen de ser nuevas, ¿qué será de nosotros?

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

Cuando las nuevas tecnologías dejen de ser nuevas, ¿qué será de nosotros? / Luca, Toschi. - In: HACHETETEPÉ. - ISSN 2172-7910. - STAMPA. - (2015), pp. 15-28.

Availability:

This version is available at: 2158/1011587 since: 2016-04-15T15:07:22Z

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

(Article begins on next page)

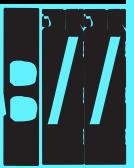
2015 revista científica
de educación y comunicación

hachetetepé

Educación y comunicación actual

http

n° 1
Noviembre 2015



Edita (Published by)

Grupo de Investigación para la Educación en Medios de Comunicación

(Edu-comunicación)

Adscrito al Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz

-EDUCOM-

Facultad de Educación.

11519 Campus Río San Pedro. Puerto Real. Cádiz (España)

Teléfono: (0034) 956 016728

Fax: (0034) 956 01 62 53

E.mail: educom@uca.es

<http://www.grupoeducom.com>

ISSN: 2172-7919

DL: CA 608- 2010

e-ISSN: 2172-7929

(REVISTA http SOBRE EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN)

2º Semestre, Noviembre de 2015

Monográfico.- “Educación y comunicación actual”

Coordinado por Beatriz Pérez González. Universidad de Cádiz (España) y Mihaela Gavrilă. Sapienza Università de Roma (Italia).

>La revista http es una publicación educativa y cultural que se edita semestralmente (los meses de noviembre y mayo)

>La revista http tiene como finalidad promover y difundir el conocimiento entre los especialistas de la educación, la comunicación y demás áreas de conocimiento afines

>La revista http es una publicación de ámbito nacional e internacional

>La revista http presenta artículos científicos (reflexiones, investigación, experiencias, etc.) y otros de carácter más divulgativo, así como entrevista y reseñas

>la revista http publica los textos en castellano

>La revista http tiene carácter interdisciplinar

>La revista http no se hace responsable de las opiniones, puntos de vista o afirmaciones vertidas en los artículos por su autores y autoras

>La revista http acepta y promueve el intercambio con otras revistas de carácter científico

>Los autores ceden a la revista http la propiedad literaria del material publicado

>La reproducción de los textos publicados en la revista http requieren de la autorización de la editorial, quien disfruta de los derechos legales

>La revista dispone de revisión metodológica, idiomática y de estilo

CONSEJO EDITORIAL (Editorial staff)**Universidades Internacionales** (International University):

Dra. Maria João Gomes. Universidad do Minho. Portugal

Dr. Fernando Albuquerque .Universidad de Lisboa. Portugal

Dr. Erik Caparros Højbjerg. Universidad de Copenhague. Dinamarca

Dra. María Bergman. Universidad de Estocolmo. Suecia

Dr. Kalmár Zoltán. Universidad de Pannonia. Hungría
Dr. Massimiliano Fiorucci. Universidad de Roma 3. Italia

Dra. Lilia Vasilievna Moiseenko. Universidad de Moscú. Rusia

Dr. Leandro Pinheiro. Universidad Federal do Rio Grande do Sul. Brasil
Dra. Marilene Proença. Universidad de Sao Paulo. Brasil
Dra. Denise Trento Rebello. Universidad de Sao Paulo. Brasil
Dr. Antenor Rita Gomes. Universidad de Bahia. Brasil
Dra. Carla Silva. Universidad Estadual del Oeste del Paraná. Brasil
Dra. Marta Ofelia Chaile. Universidad Nacional de Salta. Argentina
Dra. Pilar Samaniego. Universidad de Universidad de Loja. Ecuador
Dr. José Martí. Universidad de La Habana. Cuba
Teresa Montes de Oca. Universidad Tecnológica de México. México
Modesto Tuñón. Universidad de Panamá. Panamá
Dr. Ángel Puentes Puente. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de la República Dominicana. República Dominicana
Dra. María Campo-Redondo. Universidad del Zulia. Maracaibo. Venezuela
Dr. Carlos L. Yordan. Drew Universidad. Nueva York. Estados Unidos.
Hamid Aïdoni. Universidad Abdelmalek Essadi. Tánger-Tetuán. Marruecos
Dr. Rachid Barhoune. Universidad Abdelmalek Essadi. Tánger-Tetuán. Marruecos
Dr. Boutbouqalt Tayeb. Universidad Abdelmalek Essadi. Tánger-Tetuán. Marruecos
Dr. Elie Yazbek. Universidad Saint Joseph. Líbano

Universidades Españolas (Spanish University):

Dr. Juan Pérez Ríos. Universidad de Cádiz. España
Dra. Mayka García. Universidad de Cádiz. España
Dr. Julio Pérez Serrano. Universidad de Cádiz. España
Dr. Julio Cabero. Universidad de Sevilla. España
Dra. Teresa Terrón. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla. España
Dr. Vicente Llorent. Universidad de Córdoba. España
Dra. Ana Sedeño. Universidad de Málaga. España
Dra. Inmaculada Sánchez. Universidad de Málaga. España
Dr. Manuel Area. Universidad de La Laguna. España
Dra. María Luisa Sevillano. Universidad a Distancia. UNED. España
Dr. Alfredo Hidalgo Lavié. Universidad a Distancia. UNED. España
Dr. Rosabel Roig. Universidad de Alicante. España
Dr. Francisco Javier Gómez Tarín. Universidad Jaume I.Castellón. España
Dr. Javier Ballesta. Universidad de Murcia. España
Dr. Mohamed Lemrini. Universidad Europea de Madrid. España
Dra. Juana Sancho Gil. Universidad de Barcelona. España
Dr. Raúl Santiago. Universidad de La Rioja. España

Medios de Comunicación (Communication Media)

Jesús Cabaleiro. Asociación de la Prensa de Cádiz. Cádiz
Dr. Julio Barroso. "Revista de Medios y Educación. Pixel-Bit" Sevilla. España.

Dr. Jesús Alberto Andrade. “Revista Venezolana de Información, tecnología y conocimiento”. Venezuela
 Dra. Gelsa Knijnik. Revista de Educación de la Universidad do Vale do Rio dos Sinos. Brasil

Director (Editor)

Dr. Víctor Amar Rodríguez. Universidad de Cádiz. España

Subdirectora (Assistant Editor)

María del Carmen Moguel. Grupo de Investigación Educom. Universidad de Cádiz

Secretaria (Secretary)

Flores Domínguez Caro

Coordinación Monográfico (Guest-edited Special Issue)

Beatriz Pérez González. Universidad de Cádiz (España)

Mihaela Gavrilă. Sapienza Università de Roma (Italia)

Consejo Científico (Editorial Advisory Board)

Dr. Manuel Granado. Universidad de Cádiz. España

Dr. Jorge Amar Rodríguez. Universidad de Cádiz. España

Dra. Eli Terezinha Henn Fabris. Revista de Educación de la Universidad do Vale do Rio dos Sinos. Brasil

Alex Cala. Fundación Faisem. Andalucía

Rocío Ortega. Fundación Faisem. Andalucía

Esther Gil de Reboleño. Universidad de Cádiz. España

Alba García Marcos. Área de Comunicación. Fundación del Campus Tecnológico de Algeciras. Cádiz. España

Dr. Laurent Bonardi. Center of Latin American Studies /WDC de Washington. Estados Unidos.

José Mata Justo. Universidad Luisiadas de Lisboa. Portugal

Dr. Jaime Martínez Montero. Universidad de Cádiz. España

Dr. Vicente Llorent Bedmar. Universidad de Sevilla. España.

Dra. Verónica Cobano-Delgado Palma. Universidad de Sevilla. España.

Antonia Corona Aguilar. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla. España

Dra. María del Carmen Lasso de la Vega González. Universidad de Cádiz. España.

Dr. Ruth Jiménez Liso. Universidad de Almería. España.

Dr. Nacho Rivas Flores. Universidad de Málaga. España.

Dr. Jerônimo Jorge Cavalcante Silva. Universidade de Bahia. Brasil.

Dr. Claudio Cledson Novaes. Universidad Estadual de Feira de Santana. Brasil.

Dra. Kathrin Sartingen. Universidad de Viena. Austria

Dr. Rodrigo Mundaca Gómez. Universidad de Los Lagos. Santiago de Chile. Chile.

Ignacio Aliaga Riquelme. Cinemateca chilena. Santiago de Chile. Chile.

Jaime Navarro Saras. Revista Educarnos. Guadalajara. México.

Dr. Abdel Imrani. Universidad Abdelmalek Essaâdi. Tánger-Tetuán: Marruecos.

Dr. Mohamed Abdelwahab Allali. Universidad de Rabat. Marruecos.

Eva Guzmán. Universidad de Guadalajara. México

Dra. Alexandra Pinto. Universidad de Porto. Portugal

Consejo Técnico (Board of management)

Joaquín Montaner (Teleformación. Junta de Andalucía)

Juan Manuel Serón (Universidad de Cádiz)

Dr. Joaquín Piñeiro (Universidad de Cádiz)

Juan Manuel Baro García (Informático)

Dra. Ana Sacristán (Universidad a Distancia. UNED. España)

Intercambio (Comercial)

Flores Domínguez. Grupo de Investigación Educom. Universidad de Cádiz

Traducción (Traslation)

Víctor Amar

Flores Domínguez

Maurice O'Connor

Asistente de traducción

Marina Montero Pérez

Diseño (Designed by)

Mario Pérez. Grupo de Investigación Educom. Universidad de Cádiz

Edición electrónica (e-http)

Javier Granado. Grupo de Investigación Educom. Universidad de Cádiz

Relación con los medios

Atanasio Domínguez



Reconocimiento – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

// ÍNDICE (Summary)

11- 2º Semestre
Nov. de 2015

Editorial

9

Editorial

Introduction

11

Presentación al monográfico

Monografic / Monográfico

The permanent communication. When
technologies will no longer be new

15

**Cuando las nuevas tecnologías dejen de ser nuevas, ¿qué
será de nosotros?**

Luca Toschi. Universidad de Florencia (Italia)

Multidisciplinary teaching of reading and
writing

29

**La pluridisciplinariedad de la enseñanza de la lectura y
de la escritura**

José Antonio Hernández Guerrero. Universidad de Cádiz
(España)

The new socialization: TV screen
and touch technologies

43

**La nueva socialización: pantalla televisiva y tecnologías
táctiles.**

Mihaela Gavrilă y Mario Morcellini. Universidad Sapienza
de Roma (Italia)

Physical Education and ICTs as
tools to improve communication
in Education

63

**La Educación Física y las TIC como herramientas para
la mejora de la comunicación en la Educación**

Manuel Pavón Campos Prof. Colegio Luisa Marillac (El
Puerto de Sta. María, Cádiz) y Francisco Pavón Rabasco.
Universidad de Cádiz (España)

We don't need no education.
Rethinking education in the age
of social media

79

**We don't need no education. Repensar la educación en la
era de los medios sociales**

Diana Salzano, Universidad de. Salerno y Vera D'Antonio.
Universidad Sapienza de Roma (Italia)

New landscapes for 21 st.
Century's teacher training. PLE
and design of training's action

91

**Nuevos escenarios para la formación docente del siglo
XXI. PLE y diseño de acciones formativas**

María del Carmen Llorente Cejudo. Universidad de Sevilla
(España)

Divulgatio / Divulgatio

The author and her project (Communication contemporary's clues)

105

La autora y su obra (Claves contemporáneas de la comunicación)

María Antonia García de León Álvarez. Universidad Complutense de Madrid (España)

Mobile learning between opportunities and risks. A critical thinking

111

El aprendizaje electrónico móvil: entre la oportunidad y el riesgo. Una reflexión crítica

Davide Borrelli. Universidad Suor Orsola Benincasa de Nápoles y Carmine Piscopo. Universidad Sapienza de Roma (Italia)

Educating with mass media, a review from the classics. Two centuries of education: from Freinet to Wikipedia

119

Educando con los medios, una revisión desde los clásicos. Dos siglos de educación: de Freinet a Wikipedia

María Gómez y Patiño. Universidad de Zaragoza (España)

The mass media influence in the socialization process and the importance of coeducation to equality

131

La influencia de los medios de comunicación en el proceso de socialización y la importancia de la coeducación para la igualdad

Daniele Leoz. Periodista, Universidad PUC-PR (Brasil)

Interview

141

Entrevista

Apuntes de cultura a través de los ojos de Stefano Ribaldi Stefano Ribaldi, ex-dirigente Responsable Rai Scuola [Rai Escuela]

Books

147

Reseñas

Resources

157

Recursos

Edition Criteria

163

Criterios de edición

Procedure of publication

167

Normas de publicación



educación y comunicación

11: 9-10 Nov. 2015

EDITORIAL

(Editorial)

Simplemente, el título del presente número de la revista hachetetépe -http- (ya vamos por el 11), nos seduce. Puede existir, de lo que estamos convencido, otros títulos más controvertidos, deseados o, inclusive, apegados a la realidad. Pero, no obstante, éste de “Educación y comunicación actual” nos embargó posiblemente por lo de *actual*. Pensamos en la inmediatez, en lo que nos ha tocado vivir y de lo cual somos agentes y agencias de la contemporaneidad. Vayamos a explicarnos un poco sobre estos dos conceptos: lo de agentes, tal vez, por lo de sujetos activos más que por lo de individuos pasivos. Y lo de agencia por, quizás, la conversión masiva de ser emisor y receptor de una materia prima y primordial como es la información y la comunicación. El siglo XXI, el nuestro, el de referencia no niega lo anterior, cohabitando los mass media con los nuevos medios. Pero se erige sobre un nuevo modelo de comunicación que ha transformado la mayoría de los segmentos de la población. La comunicación, la incomunicación, la discomunicación son elementos que se irradian por la educación y la cotidianeidad. Por ello, podemos empezar a hablar de un nuevo hecho comunicativo (actual).

Dicho esto, lo que acabamos de hacer no es más que una presentación al título que, insistimos, nos ha persuadido desde el principio. Ahora bien, en este momento, cabría hacer alusión e hincapié en los artífices: un dueto hispano-italiano de profesoras universitarias. Beatriz Pérez González de la Universidad de Cádiz y Mihaela Gravila de la Università de Roma. Y vaya por adelantado nuestra gratitud y reconocimiento a un extraordinario trabajo, delicado y sensible con un resultado: el haber generado una visión de lo actual sea en el ámbito de la sociología, la comunicación o la educación. Igualmente, el resultado es lo que ustedes irán a descubrir a partir de la lectura, análisis y reflexión de estas páginas. Un viaje *iniciático* por aquello que en el título genérico llamábamos de lo actual. La actualidad nos puede encandilar

o escandalizar, con unas consecuencias verosímiles o inverosímiles. La abrazamos o la rechazamos. Nos pertenece o nos excluye. Pero no deja de ser lo actual. Y, a lo que añadiríamos, que ahí estamos. Somos capaces de tomar conciencia de unos hechos abruptos o encantadores que, probablemente, no nos dejen ver la magnitud de lo actual. La comunicación necesita de la reciprocidad y lo actual no solo lo permite sino que lo incentiva. Es casi inadmisibile en lo actual desenvolverse sin una comunicación interactiva. ¿Y la educación? Pues no puede quedar al margen de todo lo anterior. Debe desarrollarse en lo actual y en paralelo con los emergentes procesos de comunicación.

Buen disfrute y, eso, no perdamos del horizonte vital lo de lo actual. Estamos hablando, y hablan, de todos nosotros (también nosotras) y aquí en la revista http número 11 hay una buena muestra de ello. Ojalá les sirva.

Por último, no dudamos en la calidad de los artículos (sean en la sección del monográfico, como en el divulgatio). Vayamos a reconocer la generosidad y experiencia de los autores. Pues, con ellos y sus contribuciones de saber y sensibilidad, todo esto no sería, precisamente, actual.

Con todo, hemos introducido el título del monográfico, las dos coordinadoras, los contenidos de lo que aquí se va a hablar, los autores y no nos olvidamos de los lectores; pues de no hacerlo sería considerado como algo poco elegante. A esta extensa red de narratarios nos gusta llamarlos, cariñosamente, de hacheteteperos. Y sin ustedes cada día, cada número que sale, nuestra revista (que es también la suya) tiene más sentido y nos nutre de ilusión para continuar en esta singladura de compartir el conocimiento para que se torne sabiduría.

Grazie mille; o sea, muchas gracias.

Víctor Amar

Director de la revista Hachetetepé “http”

(Grupo de Investigación “Educom”. Universidad de Cádiz)



educación y comunicación

11:11-14 Nov. 2015

PRESENTACIÓN AL MONOGRÁFICO (Introduction)

El presente ejemplar: “Educación y Comunicación actual”, ha sido un ejercicio de colaboración sociológica, con autores de distintas universidades, con aportaciones académicas e investigaciones coherentes y muy variadas. Se ha querido contribuir así, al análisis, la formulación de ideas, y diagnóstico en torno a debates sociales y educativos en las sociedades difusas y digitales.

La comunicación, a menudo identificada con la vulgarización de los medios, encuentra en la educación su contenido más valioso y un campo de actividad y de experimentación. Lo que sí es seguro, es la fuerza de transformación que la comunicación opera sobre la gente. Las formas de expresión cotidiana de la era digital tienen que ver con los soportes (tabletas, teléfonos móviles, etc.) y con la post-información. Y la socialización que procuren las sociedades tecnológicas precisará de formas de expresión, cada vez más contundentes y visuales en el *advenimiento* de una sociedad que conecta en un *pack* imagen y lenguaje.

La escuela forma para el trabajo y los modos en que este se desarrolla procurando un tipo de socialización que hoy día compete (como se ha dicho), con otros agentes. Todas las dimensiones de la vida social, reconciliadas sólo antes por las agencias tradicionales de socialización, se renegocian a la luz y la presencia del uso de las tecnologías. Ni la escuela ni la familia pueden eludir estos cambios.

Si los dos aspectos mencionados: el trabajo y la socialización tienen relación directa con la educación, serán amplios los retos para los docentes que prepararan a generaciones futuras. Educar en los medios significa entrenar la mente a pensar de forma crítica, para alinearse con los nuevos tiempos, en términos de innovación de lenguajes y alianzas recíprocas; en un momento en que la distribución del conocimiento, alentado por los medios de comunicación, implica una

democratización en el acceso y el aumento de las oportunidades de vida. Por lo tanto, debemos repensar, a la luz de las interacciones entre el mundo de la comunicación y el de la educación, en tres cuestiones fundamentales que están en la base de cualquier planteamiento didáctico: “¿Qué hay que transmitir? ¿A quién transmitirlo? ¿Cómo transmitirlo?” De hecho, la evolución en los métodos de transmisión del conocimiento y en la forma de vida en la era del acceso (Rifkin, 2000), exigen una revisión radical a estas preguntas. “En primer lugar, la respuesta a la primera cuestión, no es propiamente sobre el conocimiento puro”. El conocimiento está a disposición de todos como una gran Biblioteca de Alejandría, alimentada constantemente por medios de comunicación de todo tipo y en particular por internet, como meta-medio. En cambio, no es fácil encontrar (fuera de los muros de la escuela y la universidad), la crítica, el cuestionamiento, en definitiva el empoderamiento que un conocimiento procesado, nos podría proporcionar.

La pregunta “¿A quién transmitir?”, sin duda tendría que ver en que los profesores acompañasen al alumnado en su universo, con sus características, su comportamiento cultural, sus pasiones, sus crisis, sus sufrimientos y sus proyecciones futuras. Michel Serres llama a las chicas y los chicos de estos días Pulgarcita, y Pulgarcito, es decir, aquellos que utilizan sus pulgares para la mayoría de las actividades, del juego a la escritura de mensajes de texto, las experiencias “on line”, las interacciones, la búsqueda de informaciones o entretenimiento. A pesar de que no siempre son nativos digitales, Pulgarcito y Pulgarcita están hiperconectados, se informan a través de los sitios de Internet de información, a través de Facebook y Twitter, ven la televisión a través de Internet y no se sienten políticamente comprometidos. En comparación con las generaciones anteriores, tienen de su lado la facilidad y naturalidad de acceso y muestran una gran necesidad de recuperar las raíces, la historia y su lugar en la sociedad. Por lo tanto, las diferencias entre jóvenes y adultos en el tercer milenio se podrían considerar en cuanto a la influencia que supone el acceso mediado por las tecnologías.

“¿Cómo transmitir?” En un mundo tan diferente, el “cómo transmitir” se convierte en la parte más crítica de la educación. Las diferencias de opinión entre los jóvenes y los adultos, los usuarios de Internet y los que no utilizan internet, los maestros y los estudiantes, a menudo son obvias: como si el uso del medio condicionase el pensamiento, o la opinión prejuzgase la decisión de sumergirse en el entorno “on line”, más o menos fuertemente.

De una forma o de otra, estos temas se plantean en el número 11 de Hachetetepé con aportaciones que se resumen a continuación.

El ensayo escrito por Luca Toschi, abre una interesante reflexión sobre los cimientos del conocimiento en los tiempos de la era digital, con propuestas para la educación basadas en la continua integración entre el digital informático y el digital natural, para una recuperación de la dimensión humanista y la complejidad del conocimiento. El autor propone un modelo interpretativo que trabaja la visión generativa de la comunicación: en el centro de todos los procesos de comunicación está la relación entre el texto mental-interior y el texto empírico-social.

J. Antonio Hernández Guerrero, es un autor con una amplia trayectoria en publicación de libros, en magistrales clases de oratoria y escritura. ¿Quién mejor para enseñarnos cómo comunicar como docentes o escritores que él?... porque los caminos de lo académico están muy próximos a la creatividad. En ese camino, estará sin duda, como el autor dice, “aprender a vivir” y a “transcender”, a los que la educación otorga un significado especial.

El ensayo de Mihaela Gavrilă y Mario Morcellini se centra en el grupo de edad menos explorado por la literatura científica sociológica: los niños en edad preescolar y su relación con las tecnologías. Esta aportación ilustra los primeros resultados teóricos y empíricos de una investigación aún en desarrollo, en colaboración entre diferentes universidades italianas. El trabajo se centra en las tecnologías de comunicación con mayor impacto en las familias y la socialización infantil. Pero hay que tener en cuenta cuestiones metodológicas, y sobre todo éticas, cuando se conducen investigaciones en un universo tan sensible como el de los niños.

En el artículo *“La Educación Física y las TIC como herramientas para la mejora de la comunicación en la Educación”*, realizado por Pavón Rabasco y Pavón Campos, se hace una interesante reflexión sobre la enseñanza de Educación Física apoyada en las NNTT. Partiendo de experiencias e investigaciones anteriores, se ofrece una combinación adecuada de propuestas que sirven tanto a los docentes más jóvenes como a los de más experiencia.

El trabajo titulado *“We don't need no education”*. *“Repensar la educación en la era de los medios sociales”*, de Diana Salzano y Vera D'Antonio, trata el grupo de los adolescentes. Las autoras cuestionan la metáfora nativos digitales, a menudo utilizada para describir y delimitar las rutinas diarias de los adolescentes on line. Se argumenta que dicha metáfora puede obstaculizar la plena comprensión de los desafíos que los jóvenes de hoy en día tienen para afrontar un mundo interconectado, permeado por las tecnologías digitales. El artículo reflexiona sobre las estrategias para una educación crítica y adecuada en los medios.

En la misma sección, se incluye: *“Nuevos escenarios para la formación docente del siglo XXI. Ple y diseño de acciones formativas”*, de María del Carmen Llorente que presenta un adecuado equilibrio entre el uso de las plataformas virtuales y sus diferentes herramientas, así como los principios básicos a conseguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se destaca el uso práctico que los docentes podrán dar a estas herramientas mediante estrategias muy interesantes.

En la sección Divulgatio María Antonia García de León aúna sus perfiles personales y auténticos de socióloga y poeta con exquisita naturalidad, algo que muchos ambicionan. El narcisismo de la época de la imagen y del *selfie*, ya tratado en aportaciones anteriores de este monográfico, adquiere aquí una dimensión crítica y también sentimental. Es una descripción utilizada en la sociología actual para fotografiar procesos y tendencias de los sujetos en la sociedad de nuestros días, con esa perentoria necesidad de estar presentes, de mostrar ante otros las grandezas. Es una descripción original de estilo más preciosista que Baumaniano. Una hermosura así no necesita referencias, porque tiene una muy esclarecedora al final, (que no adelantamos...)

El artículo de Davide Borrelli y Carmine Piscopo, titulado *“El aprendizaje electrónico móvil: entre la oportunidad y el riesgo Una reflexión crítica”* plantea los nuevos horizontes que ha abierto en la educación el uso generalizado de la tecnología móvil, proporcionando la oportunidad de ocupar los intersticios del espacio y del tiempo con programas de formación e información especializados. Esta aportación sugiere un nuevo enfoque en la educación superior, invitando a las universidades a repensar su oferta en clave digital.

En la misma sección se encuentra: *“Educando con los medios, una revisión desde los clásicos. Dos siglos de educación: de Freinet a Wikipedia”*, un trabajo en el que María Patiño hace un ejercicio reflexivo en torno a la evolución y

aprendizaje en educación y la construcción del conocimiento a través de las TIC. Y ¿bajo qué condiciones podría por tanto funcionar hoy día el sistema educativo? ¿Qué necesidades tiene hoy el alumnado?

En la misma sección Daniele Leoz, trabaja la transmisión de valores, creencias, comportamientos y representaciones estereotipadas de varones y mujeres por los agentes de socialización y que el fomento de la desigualdad limita el pleno desarrollo del individuo. En este contexto los mass media juegan un papel clave, dado que en las sociedades actuales se han convertido en una referencia para todos los demás agentes, además de un potente canal de transmisión e interiorización de modelos, ideas, símbolos culturales o actitudes.

En la sección de entrevistas se ofrece la de Martina Ferrucci a Stefano Ribaldi, manager de la televisión pública italiana (RAI), con muchos años de trabajo en instituciones dedicadas a la educación. En ella se plantea la compleja relación entre educación y entretenimiento a través de los medios de comunicación, especialmente a través de los contenidos audiovisuales. Educar sin entretener y entretener sin educar, a la luz de los cambios tecnológicos y culturales que estamos viviendo, puede convertirse, en los ojos del público, en una práctica anacrónica y poco apetecible. En este sentido, la cultura no debe ser considerada sino como una dimensión transversal de la comunicación, con un especial interés de servicio público.

En la sección reseñas Raquel Poy nos regala un detallado resumen de la obra publicada en el 2015 por Krijnen (Erasmus University Rotterdam) y Van Bauwel (Ghent University), donde se recopilan debates en torno al género y la comunicación. No podía faltar esta aportación y nos alegramos de que esté aquí.

Daniela Cinque realiza la reseña de *Save the Media. L'informazione sui minori come luogo comune*. Su trabajo resume el texto de un trabajo realizado por el "Observatorio Mediamonitor de Menores", en el cual se investiga la forma de representación de la relación entre los medios y los niños en el sistema de medios de comunicación italianos. Y cierran el apartado Hugo Heredia y Víctor Amar de la Universidad de Cádiz

Beatriz Pérez González. Universidad de Cádiz (España)

Mihaela Gavrilă. Sapienza Università de Roma (Italia)



educación y comunicación
11:15-28 Nov. 2015

CUANDO LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DEJEN DE SER NUEVAS, ¿QUÉ SERÁ DE NOSOTROS?

The permanent communication. When technologies will no longer be new

Luca Toschi
Communication Strategies Lab –
Universidad de Florencia (Italia)
E.mail: luca.toschi@unifi.it

Resumen:

La comunicación digital puede generar conocimiento favoreciendo un progreso en la historia humana como nunca antes había sucedido; o al contrario, como sucede en la práctica dominante de hoy en día, puede ayudar a crear la acumulación de poder en manos de unos pocos, favoreciendo la propagación de la ignorancia. El digital informático y el digital natural están destinados a encontrarse cuando las tecnologías que hoy consideramos nuevas se conviertan, por increíble que parezca, en viejas. Así como el imaginario y lo real. La realidad aumentada no es más que la prehistoria de todo esto. Para llegar a esa cita de manera que nos podamos beneficiar y dar vida a un nuevo humanismo, es necesario superar la actual oposición/división entre elaboración simbólica y elaboración física trabajando con una visión generativa de la comunicación cuyo eje central es la relación entre texto mental-interior y texto empírico-social.

Palabras clave: Realidad, digital, realidad aumentada, nuevas tecnologías, medios tradicionales.

Abstract:

Digital communication can generate knowledge fostering a progress never happened before in human history or (it is the dominant practice today) it can help creating the accumulation of power in very few hands supporting the spread of ignorance. The digital computer and the digital nature are destined to meet each other when the current new technologies will be incredibly old. As well as the imaginary and the real. The augmented reality is only the prehistory of this. To get to the point and benefit for the future of our humanism is necessary to overcome the current opposition/contrast between symbolic and physical processing, working on a vision generating communication and focusing on the relationship between inner and mental text and the empirical and social one.

Keywords: Reality, digital, augmented reality, knowledge, new technologies, old media.

Recibido: 09-09-2015 Revisado: 03-10-2015 Aceptado: 10-10-2015 Publicado: 01-11-2015

Primer acto. Prolegómenos, o casi.

Lo digital y lo infinitamente pequeño, donde todo se conecta con todo

El lenguaje digital está en una continua transformación. Pero estamos demasiado ocupados en perseguir las continuas propuestas comerciales de innovaciones cada vez más tecnológicas, a las aplicaciones, a los usos de los nuevos dispositivos digitales como para encontrar el tiempo y el modo de hacernos preguntas sobre el antiguo origen del mismo lenguaje digital; sobre su rapidísima transformación a través de las diferentes tecnologías; sobre su posible, futuro, desarrollo en el que todos nosotros estamos llamados a decidir.

El error principal consiste en identificar a la actual tecnología y soporte (silicio o el que vendrá) con el texto, con el lenguaje digital. Debe ser esto último lo que nos revele cómo debe cambiar la tecnología y no al revés.

Lo digital informático, sin embargo, aunque cada vez es más nuevo solo está al principio de su historia en términos de soluciones tecnológicas y lo que hoy nos parece nuevo, con respecto a ayer, aparecerá (solo hay que pensar en el veloz triunfo de la nanotecnología) como viejo dentro de unos años. Un portátil, un Tablet, un Smartphone (si obviamos el aspecto de la implementación), son tecnologías cuya lógica, invención y definición tecnológica se remontan a decenas de años. Kay, músico prodigioso, alumno de Iván Sutherland, habiendo conocido a Seymour Papert, al final de los años sesenta, inventó el Dynabook, idea precursora de aquel “One Laptop per Child” (Nicholas Negroponte), un laptop-Tablet conexo, con la ya definida idea del eBook, que anticipaba las modernas soluciones del mobile learning: la tentación

de definir un modelo formativo más allá del tiempo y del espacio tradicionalmente identificados con los de la escuela.

En resumen, un poco de historia nos basta para explicar que las nuevas tecnologías ya están datadas; se han mejorado, se han hecho más eficientes y funcionales, se han convertido en invisibles insertándolas en la vida común, se ha creado para y con ese inmenso mercado mundial, pero en cuanto se trata de inventar algo nuevo no sucede nada: se está viviendo de las rentas de los años cincuenta-sesenta del siglo pasado. Nos faltan las preguntas para este tipo de innovaciones.

La propia Red, así como es, tiene poco de nuevo. Solo está mejorando un proyecto que ya está pasado de moda. A lo mejor ha llegado el momento de idear una nueva. Para hacer esto las necesidades del hombre deben volver a guiar las instrumentalizaciones técnicas, de encaminar la programación de la producción de la realidad hacia necesidades y sueños nunca antes pensados. Retomando así, un camino que nos ha traído hasta este punto. Por lo tanto, si queremos concebir nuevas tecnologías debemos desviar nuestra investigación hacia el lenguaje digital, intentando comprender bien qué camino ha abierto y cuánto nos falta por explorar, proyectar y descubrir. La frontera de lo inédito está aquí, en la capacidad de narrar, de representar nuestra realidad en un modo que no se ha hecho antes, sobre todo ofreciendo la posibilidad de interaccionar la representación simbólica de la realidad con la realidad física, concreta, como nunca antes ha sido posible. En este plano, la historia de lo digital viene de lejos pero todavía hay que escribirla. Dos son los planos que se entrecruzan continuamente, uno micro y uno macro:

1. El micro. Como escribía en 1959 Richard Feynman,



el padre de la bomba atómica, de la física cuántica, “There’s plenty of room at the bottom” y por lo tanto en el mundo de los átomos. Cuanto más consigue trabajar el calculador con símbolos materialmente constituidos por unidades de significado pertenecientes al nivel sub molecular, atómico, más profundo, es decir al nivel de las reacciones químicas comunes, tanto más profundas se crearán, antes o después, las condiciones para construir conexiones entre partes de la realidad que a nivel macro serían inconexas. Lo que significa que allí se podrá “escribir” un mundo nunca visto antes.

2. El macro. La red conecta las representaciones digitales del ordenador a la realidad de referencia, haciendo que el simbólico digital actúe directamente sobre la realidad no digital (por ejemplo la smart mobility, la smart governance, las smart cities). Son los outputs de lo digital en lo que tenemos que estar atentos, porque cada vez más dejaremos atrás la escritura que representa la realidad para iniciar a escribir sobre la misma realidad, con la que se podrá interactuar directamente. La experimentación está a punto de abandonar los laboratorios de investigación y a punto de envolver toda la realidad en cada una de sus manifestaciones.

Una estrategia extendida que ve el infinitamente pequeño converger hacia lo infinitamente grande. Y viceversa. Solo es un problema de tiempo: el hombre podrá actuar directamente sobre la realidad concreta, planear con las mismas cosas que intenta transformar, según una creciente convergencia de la realidad representada hacia la realidad a la que la representación se refiere. Y esto será posible gracias al progreso tecnológico, pero sobre todo será posible en consideración a la historia iniciada hace miles de años.

Una historia de la que no se puede prescindir porque decidir cómo escribir la realidad no es un problema técnico (no lo ha sido nunca ni siquiera cuando se empezó a escribir el paisaje con la agricultura), es un problema de proyecto social, económico y político: es el problema de nuestra condición de hombres. Y su solución no puede confiarse a ningún algoritmo.

La comunicación digital nos ha llevado ante un umbral que nos cuesta vislumbrar y atravesar. Al otro lado de este umbral comienza un mundo nunca antes experimentado: se trata de un salto de sistema cultural, social, económico, político que, aunque viene de lejos, el hombre no ha experimentado nunca. Difícil es, antes de comprenderlo, intuir su presencia. Por esto, ante lo digital, antes de ver lo que representa a nivel de sistema socio-cultural (sea más un recorrido histórico que posibilidades técnicas utilizables inmediatamente) es preferible camuflarlo con lo ya visto, con lo que ya se ha experimentado, relacionándose con ello como si se tratara de un inmenso potenciamiento de lo existente, negándose así a comprender que el potenciamiento de las posibilidades humanas, más allá de un determinado umbral, no constituye una ampliación de lo existente sino un salto de sistema.

Se celebra así la excepcionalidad, la capacidad revolucionaria, la innovación extraordinaria pero mientras se afirma que el mundo no será nunca más como antes, el mundo sigue como antes, es más, peor que antes. Porque lo digital, una vez que lo has inventado no se queda quieto esperando que tu decidas qué hacer con ello, sino que actúa sobre la realidad individual y colectiva, la encamina, la transforma en todos los niveles. ¿Quién controla el inmenso movimiento generativo que envuelve a todo el

mundo? ¿Quién lo proyecta? ¿En sus manifestaciones macro y micro?

Es aquí donde solo la historia puede ayudarnos. La historia del hombre no la de la informática.

Se dice pronto digital...

El texto digital está perenemente decontextualizado con respecto a los grandes movimientos de la historia, induciéndonos así a todos nosotros al error de perspectiva que comporta costes que, a quien quiere ver, está bajo los ojos de todos: desde la escuela al mundo de la producción, desde la sanidad a la economía.

Una estrategia de marketing basada en la venta que la ilusión de “usar” la tecnología en todos los aspectos de nuestra vida significa estar involucrados activamente en la experimentación, en la construcción del futuro sistema socio-económico y político (si así se puede definir la anti política que nos envuelve): sucede así que la gran mayoría de las personas y de las organizaciones están convencidas de que están contribuyendo a la realización de una nueva cultura, la cultura digital.

Y sin embargo hoy, que la investigación científica nos da la oportunidad excepcional de “escribir” la realidad que está dentro y fuera de nosotros, si queremos dar de verdad, a estos inéditos instrumentos tecnológicos un proyecto socio-cultural que vaya más allá de la triste dimensión del consumo de cosas e ideas, superando la actual fase de deriva humanística, es necesario colocar lo digital informático en la vasta historia de las “relaciones” que hemos construido en el tiempo entre la escritura de la realidad de nuestra mente y la realidad “pura y dura” de las “res” (significando con

esta expresión todo aquello que tiene una existencia efectiva más allá de nuestra interioridad, ya sea animado o inanimado).

No hay duda, por lo tanto, de que lo digital esté provocando y provoque cada vez más una ruptura entre pensar, comprender, imaginar la realidad y actuar sobre ella. Aquí encontramos el salto de sistema cultural, en la relación que construimos entre deseo y realidad, entre lo que parece y lo que es, entre lo que creemos que hacemos y lo que hacemos de verdad. Donde “de verdad” es un adverbio que cada vez más parece perder valor: ¿dónde acaba la ficción y comienza la verdad? ¿Lo estamos imaginando o está sucediendo?

Un ejemplo: si estoy actuando sobre una imagen que representa una parte del cuerpo humano, consiguiendo ver y hacer las cosas que ningún ojo o mano podrían, ¿estoy operando de verdad a un paciente? ¿Es una simulación o es la realidad? Pueden ser las dos. Cada día, un número elevado de pacientes recuperan la salud en este ambiente que relaciona la representación con la realidad representada; así como, sirviéndose de un ambiente similar, si no idéntico, un número importante de aspirantes a cirujanos aprenden a operar. Cuando estén listos, se encontrarán delante de la misma pantalla con instrumentos interactivos parecidos, solo que tendrán más allá de la pantalla una vida humana.

“Verdad efectiva”, “imaginación de ésta”: una relación inédita

Después de decenios en los que la innovación tecnológica ha acabado por abrazar nuestra entera existencia, no se puede aplazar más el momento en el



que debemos preguntarnos con sinceridad cuál es el sentido de la fortísima aceleración de la investigación tecnológica y de los productos de uso común que ésta produce, con respecto a nuestra historia. Antes que nada para saber si la dirección del actual desarrollo de la “escritura” digital es sostenible, no tanto en términos de recursos materiales, como de proyecto humano. Porque los seguidores favorables (la gran mayoría) y los contrarios (la minoría) a lo digital, más allá de las argumentaciones, tienen en común una dificultad o no-voluntad, la de querer comprender cuál es el verdadero punto de discusión: el sentido de cambio recorrido en la relación entre realidad física y simbólica, entre, como diría Maquiavelo, la “verdad real de las cosas” y “su imaginación” (El príncipe).

Por lo tanto, una cuestión de naturaleza no tecnológica que embiste nuestra capacidad de imaginar la realidad y de proyectarla, es decir, la relación entre nuestro texto mental de la realidad y la realidad física, una “relación” que está alterando lo digital como nunca antes había pasado en la historia del hombre. Pero, ¿en qué dirección? ¿Según qué proyecto?

Una perspectiva de análisis que nos impone una reflexión sobre las dos caras, solo aparentemente, contrapuestas de lo digital:

1. Una orientada hacia la absoluta continuidad que pone, como decíamos, a la “escritura” digital de la realidad en el interior de la historia, antigua en cuanto al género humano, de la capacidad interpretativa, analítica, imaginativa del hombre. Una dimensión “naturalmente” histórica, fundamental para defender la centralidad de nuestro humanismo o hacer fuerza sobre el mismo para idear y desarrollar un futuro hecho de un progreso real.

2. Una portadora de una innegable discontinuidad,

ligada a la potencialidad nunca experimentada antes en estos términos, de la informática, del tratamiento automático de los datos y de las representaciones de la realidad en una relación cada vez más estrecha y no inmediata con la misma realidad.

Conseguir recomponer esta contraposición entre continuidad y discontinuidad, entre natural y artificial es el sentido profundo de palabras como complejidad o sostenibilidad.

Complejidad: porque si es verdad que en los sistemas los componentes individuales están indisolublemente unidos a la interacción con las otras partes, es aún mayor verdad que la continuidad de una propiedad debe prever el fin del propio sistema y el inicio de otro sistema, aunque se genere a partir del anterior. Por lo tanto, la historia como historia de continuidad pero también como discontinuidad del sistema, de eventos generativos de realidades antes inexistentes. En otras palabras: el conocimiento se sostiene con la creatividad, con la libertad de poder desmarcarse de la propia historia y de generar “otro” de “sí misma”. Sostenibilidad: o lo que es lo mismo, la cuestión de toda esta transformación que tiene que ver con el concepto de “recursos”. Cualquier lógica conservadora en la individualización y en la gestión de los recursos está destinada a fallar: el punto está en cómo crear nuevos recursos. En esta perspectiva, la comunicación que se dirige hacia el paradigma generativo, genera conocimiento, crea recursos. Pero, ¿van estas tecnologías en la dirección de crear conocimiento? Y de ser así, ¿es un conocimiento participativo, compartido o monopolizado por parte de algunos?

Escribir sobre “si mismo” para que se convierta en “otro”. Escribir sobre “otro” para que se convierta en “si mismo”

La historia del texto digital entra dentro de esta perspectiva de la relación entre texto mental y texto “otro”. Comenzando (y no podría ser de otra manera) por nosotros mismos. El hombre, desde siempre, ha construido mentalmente la realidad. Sus “textos mentales” la representan como le permite la cultura a la que pertenecen, la historia vivida individualmente y socialmente, su carácter, ya quiera adecuarse o intervenir para cambiarla.

Pero esta “escritura mental con la que se ve, se oye, se actúa sobre la realidad externa ha creado, desde siempre, formas de preciosas “mediaciones” consigo misma, un modo para leerse, evaluarse, escucharse, para salir de sí misma, para pensarse y entenderse mejor. Y lo ha hecho tratando de alimentarse en el mismo modo en el que ella se representa, en la convicción de que el encuentro entre ideas y cosas concretas generasen conocimiento, de otra manera sería imposible. Un mundo fuertemente simbólico que representa al exterior los textos mentales en manera de dar a la mente la posibilidad de “leerse” y de “reescribirse”.

En esta perspectiva, la comunicación interior se sirve de textos internos con los que puede observarse, estudiarse, entenderse: la oralidad ayuda a reflexionar y a juzgar lo que se piensa; escribir exterioriza nuestro pensamiento, nos ayuda a verlo, a profundizar, a corregirlo; grabarse y re-escucharse es un modo de intentar no solo de dar forma a los pensamientos, sino también de encontrarlos, hacerlos salir de sí mismos; un dibujo, abstracto o no, algunas líneas trazadas sobre

una superficie con cualquier instrumento, ayudan a visualizar, entender y corregir textos que si se quedan encerrados en la mente no obtienen la ventaja de la comparación con el mundo externo. La música, la fotografía, el lenguaje audiovisual, la representación gráfica, no son menos importantes, cada uno con su especificidad, ya sea analítica o expresiva.

Leer/escribir es un continuo ir y venir de un medio (interno/interior) a otro (externo/exterior), de un texto mental a un texto construido con otros soportes. Este último, aunque sea nuestro producto, apenas confiado al mundo externo en cualquier forma de “escritura”, empieza a vivir una vida propia, y una vez “leído” se nos impone una recuperación, una reescritura interna/interior. Es justo esta trama de movimientos entre dentro y fuera, entre el “sí mismo” y el “otro” lo que puede enriquecer nuestro conocimiento y la relativa posibilidad de actuar. Una trama de símbolos diferentes que comparándose los unos con los otros puede proporcionarnos instrumentos preciosos de conocimiento. Escribo “puede” porque no se da por sentado que esta dinámica de escritura/lectura/re-escritura se esté conduciendo de manera que favorezca el análisis, la valoración, la toma de conciencia y la ampliación del conocimiento.

El todo depende de la “relación” que se pretende construir entre procesos internos y procesos externos, entre texto interior y texto exterior.

Si esta relación quiere favorecer un recorrido de control de cuanto se ha escrito, valorándolo como si hubiese sido compuesto por otro, casi un extraño, obligándose así a “recomenzar desde el principio” todo el proceso cognoscitivo que lo ha producido, no dando por sentado nada, corroborando todos los elementos y la trama que los estructuran.



O bien, limando la aparente coherencia, la corrección formal, escondiendo las incongruencias y las insensateces, defenderlo para evitar volver a un trabajo de análisis y de investigación interior que preferimos dar por acabado. Es decir, usarlo para convencerse de que han entendido.

Empresa y riesgo

El tipo de relación que se establece entre nuestro texto mental y los “otros” textos que escribimos sobre todo para nosotros, siendo nosotros mismos los lectores que debemos aprobar lo que hemos producido, está en la base del valor que atribuimos a la escritura “para” los demás. En otras palabras: el modo con el que nos comunicamos con nosotros mismos define la relación que establecemos a nivel comunicativo con las personas y las “otras” cosas. Porque la escritura/lectura (expresión que aquí usamos en su acepción más amplia, o lo que es lo mismo, en el sentido de expresión de los diferentes lenguajes), es un potente instrumento para narrar la realidad externa a nosotros mismos, que actúa sobre dos campos:

1. Lo orientado hacia nuestra interioridad, como ya se ha dicho, organizador de nuestra visión de la realidad;

2. Lo dirigido hacia el mundo externo, instrumento de investigación y de análisis indispensable para verificar la misma visión que orienta nuestro pensamiento y nuestras actuaciones. La eficacia del texto escrito/leído se mide verificando la dinámica que ello establece entre estos dos campos de acción del hombre, entre ideas y “res” (en la acepción indicada antes), porque es el instrumento principal para verificar nuestra visión de la realidad

y para incidir sobre la misma. La comunicación entre nosotros y el mundo está ahí, en esa “relación”, en este tercer elemento que a veces siendo público empieza a vivir una misteriosa vida propia, autónoma respecto a su creador. Como saben bien los artistas o cualquiera que produzca cualquier cosa.

Cuanto más libre de compararse lo dejemos, de encontrarse con la realidad, liberándolo de cada una de nuestras percepciones, tanto más generoso de conocimiento será, enriqueciendo nuestra capacidad de comprender aquella realidad.

Si no nos respetamos a nosotros mismos, nuestra inteligencia y la virtud que poseemos, no podremos respetar a los demás. Si la comunicación que vivimos en la relación entre nuestro texto mental y nuestro texto “escrito” (en la acepción más amplia) es el lema de la defensa a ultranza de cuanto hemos escrito, si la relectura/reescritura del texto solo es formal, dirigida a convencernos del valor de cuanto afirmamos, si tenemos miedo de usarlo, para recorrer la trama lógica, la coherencia, la corrección de cada elemento; en definitiva, si es una comunicación dirigida solo a defender el texto mental originario, entonces el valor heurístico de la escritura confiada a un soporte externo (cualquiera que sea, digital o no) es nulo. Y solo nos queda limitar la función de la comunicación a una acción de violencia sobre la inteligencia y sobre la creatividad ya sea de “si mismo” como del “otro” que hay en cada uno de nosotros; el “otro” que quiere crecer, mejorar y que tiene la esperanza de un progreso personal y social, colectivo, histórico y que, por eso, quiere salir de sí mismo para generar, a través del encuentro con el mundo externo, un conocimiento de la realidad y de sí mismo que de otra manera sería imposible.

En nosotros está la decisión. Lo ha estado siempre, desde el principio de los tiempos. Porque ningún medio de comunicación, ninguna solución técnica o tecnológica, ni “uso” particular de un instrumento de comunicación podrá librarnos de la elección (del todo ética y política) de decidir si la comunicación debe sostener el conocimiento, cueste lo que cueste, o emanciparnos de las dificultades de redescubrirla cada vez, liberarnos del peso de la virtud que aspira a un conocimiento no entendido como un capital privado que hay que aumentar, como el depósito del Tío Gilito, el personaje de ficción, sino como una base para socializar, solo así puede enriquecerse construyendo un futuro de libertad para todos los sujetos.

Repitémoslo: escribir/leer, por lo tanto, pueden ser actividades que inducen a nuestra mente y nuestra capacidad de comparar, a actuar sobre las cosas hacia un sueño mortal; o bien hacia una vitalidad sorprendente, inagotable durante todo nuestro trayecto vital. Es decir, pueden favorecer procesos generativos de recursos o, al contrario, ser disipadores de los mismos.

La actual crisis en términos de calidad que envuelve la comunicación cautivada por una deriva que parece imparable, entendida como realización entre interioridad y exterioridad, depende de la dificultad que ésta esté encontrando, ya desde hace demasiado tiempo, en imponerse como unión vital, creativa entre estas dos esferas de la actividad humana. Una separación que produce, por una parte peligrosas fugas hacia un imaginario estéril, privado de relaciones con la vida, y por otra parte hacia un hacer sin un proyecto que no sea la acumulación pasiva, impersonal. Quizás traducido en ganancias.

Una comunicación mortuoria que tiende a velar

el embalsamamiento, en el mejor de los casos, de lo existente en lugar de aceptar el desafío de emprender una empresa sabiendo que no sería tal si no comportase un cierto nivel de riesgo. Estas dos últimas palabras, “empresa” y “riesgo”, cuyo uso lo hemos dejado ya totalmente en manos de la economía, invirtiendo el equilibrio entre economía y “social”, entre medios y finalidad.

Este es el escenario en el que se coloca la historia escrita y sobre todo la que está por escribir de lo digital. Una historia que se juega y siempre se jugará sobre cómo entendemos interpretar la “relación” entre ideas y cosas.

Segundo acto. Operativamente... ¿prácticamente?

Hasta ahora he tratado de trazar en líneas generales el escenario en el que actúa, se quiera o no, cualquier forma de comunicación, desde la más antigua a la más futurista. Para concretar al máximo este punto, lo he estructurado en breves puntos estratégicos.

Para quién tuviera interés en profundizar, en discutir cuánto aquí expreso, redirijo a Luca Toschi, La comunicación generativa (Apogeo, Milán 2011), donde analizo el sentido de la comunicación digital, tratando de explicar que la comunicación es un proceso participativo y sobre todo generativo, que debe poner de manifiesto los conocimientos y habilidades explícitas, implícitas, reconocidas y eliminadas en el interior de las organizaciones. Pero también dentro de nosotros mismos, antes de nada dentro de nosotros.

Para el uso de los medios de comunicación, a los que reconozco su gran importancia porque creo que van un paso por delante en el desarrollo de la comunicación (¡y no sólo digital!) siempre que se demuestren

capaces de encontrar la orgullosa confianza de salir de un presencialismo y un “bla bla bla” intolerable cuanto vacuo, marginal, redescubriendo el valor de la red si se aplica con firmeza, haciéndola vivir fuera de la propia red, en el mundo real. Os remito al volumen del “Communication Strategies Lab” de la Universidad de Florencia Realtà Aumentate (Apogeo, Milán 2012).

Mi investigación teórica nace y se desarrolla tras una amplia experimentación en el campo de la comunicación práctica. Por esto creo que podría ser de utilidad la página web www.csl.unifi.it que reconduce todos los datos más relevantes de los proyectos que, con mis colaboradores del “Communication Strategies Lab” de la Universidad de Florencia, he desarrollado y estoy desarrollando en diversas áreas relacionadas con la comunicación y las nuevas tecnologías: desde el marketing territorial a la sanidad; desde las administraciones públicas hasta los centros de investigación; desde la valoración del patrimonio histórico-artístico y cultural a la escuela; desde las grandes cadenas de distribución organizada a la cooperación internacional.

Los puntos que siguen se presentan como elementos de la síntesis de un trabajo que dura décadas; pero también como posibles prolegómenos a futuras intervenciones en el campo de la comunicación. Modestas ideas maduras en mis años de investigación y experimentación sobre la comunicación, así mismo apoyadas y sostenidas por estrategias comunicativas expresas por entes, empresas y varias instituciones (públicas, privadas, nacionales, internacionales etc.) en su día a día comunicativo.

I - La comunicación es algo de lo que se habla en la medida en la que nos cuesta practicarla con

resultados satisfactorios. Y hoy se habla demasiado, reemplazando la buena comunicación con reflexiones infinitas sobre ella: las cuales supliendo a prácticas concretas pueden solo producir una pésima comunicación. La mejor forma de comunicación debería ser la que emerge del pensar y del practicar cotidiano. Recomponer la separación entre el ser y comunicar es el objetivo hoy fundamental para cualquier innovación posible. La comunicación que se comunica a sí misma es el lenguaje con el que nuestro sistema socio- económico, cultural y político está celebrando su propio final, sin haber logrado hasta este momento poner las bases para un sistema futuro que finalmente conduzca al hombre fuera de la pre-historia en la que ha vivido hasta hoy.

II - La comunicación es más eficaz cuanto menos visible es, necesita mostrarse para afirmar su misma existencia y utilidad. Cuando la comunicación se comunica así misma incesantemente, cuando se auto celebra, significa que está sufriendo peligrosamente (como un órgano de nuestro cuerpo del que se advierte de repente la presencia). La comunicación no narra el pensar y el hacer fuera del flujo real de las cosas y de la gente: es hacer, es pensar. Si necesita contar lo que no hay (estrategia muy difusa hoy en día) esto significa que la empresa que se comunica no existe realmente: el engaño tiene vida breve, las promesas deben ser seguidas por los hechos, en caso contrario, se inicia una espiral negativa y destructiva. Rigurosamente en esta perspectiva, se puede afirmar que la modalidad de comunicar entre varias partes de una entidad, la imagen que ello da de sí al exterior, no es un hecho formal sino que expresa la realidad de la entidad.

III - La comunicación no es un revestimiento, una

“forma” privada de “sustancia”. La comunicación bien hecha es portadora de conocimiento: interno y externo a las organizaciones. Lamentablemente, tal como se tiende a proponer hoy en día, parece servir a embellecer, a adornar; está construida para estar alejada de la realidad, que es mucho más rica y generosa de cómo se quiera comunicar. Porque la realidad está atravesada por una comunicación que ignoramos, una comunicación humillada por las actuales órdenes organizativas y por la visión por áreas de interés totalmente disgregadas ya que de lo contrario se revelarían demasiado conflictivas entre ellas. Cuando se afirma que la comunicación es todo, es verdadero y falso. Falso si se entiende que es importante hacer creer, impresionar, debilitar la capacidad de juicio, de análisis, de crítica. Verdadero si se hace referencia al hecho de que la realidad es comunicación, cada acto humano, desde el más interiorizado al más público.

IV - Si no tiene mucho sentido afirmar que una cosa esta bien o mal comunicada; si la comunicación es todo uno con lo que comunica; si dividir los dos campos de fuerza es imposible; quien comunica contenidos opuestos a los que práctica lo hace para apartar la atención de la mala realidad que representa (por lo tanto cada comunicación expresa una visión de la realidad) sea pequeña o grande (pero, al mismo tiempo, contribuye inevitablemente, de manera fundamental, a generar una nueva realidad). Un entorno comunicativo, con su arquitectura, con sus sujetos, con sus instrumentos, con sus procedimientos etc. está generado por una visión socio-económica, pero, al mismo tiempo, sustenta, refuerza, una determinada organización de la realidad: de la más pequeña a la más grande. La comunicación dice

muchísimo acerca de la identidad de quien comunica, acerca de sus valores, de los objetivos que se pone, de la visión social, económica, política, cultural que lo mueve. El estilo comunicativo de sujetos o grupos, por lo tanto, es un hecho sustancial para cualquier sujeto.

V - No existe ni la comunicación externa ni la comunicación interna. Existe solo la comunicación. Cuando me piden (y mi experiencia encuentra consuelo en la de muchos colegas) analizar, valorar las modalidades comunicativas de algunos sujetos (desde entes públicos y privados hasta empresas, pero también a ejecutivos que me solicitaban indicaciones sobre cómo comunicar en público) para conseguir resultados significativos, he tenido que resistir a fuertes peticiones que querían relegar mi intervención a la comunicación externa. La expectativa era que me limitase al estudio y al seguimiento de actos y estrategias comunicativas del sujeto en cuestión, hacia el mundo externo. Nada más equivocado, porque la buena comunicación nace de la buena organización. Cada acto comunicativo hacia el exterior está indisolublemente unido al acto interno, al sistema que los regula y los inspira, a su arquitectura y a sus instrumentos y flujos. A partir de la comunicación personal.

VI - El proceso comunicativo no es, por lo tanto, ni secuencial ni circular es sistémicamente generativo, es decir, todas las fases interaccionan continuamente para crear el fenómeno viviente que es la comunicación. Aislar el uno del otro perjudica inevitablemente el inmenso y fundamental potencial cognoscitivo (sea por parte de la producción, como por ejemplo una empresa, o sea por parte de los usuarios de productos y servicios) de la comunicación. Comprender este



paradigma comunicativo es esencial para ir más allá de la idea de que ocuparse de comunicación quiera decir ocuparse banalmente de la relación con el “mundo externo” de las organizaciones y de las empresas (pero también de las personas, sean consideradas singularmente o como parte de grupos estructurados). Un comunicado de prensa, por ejemplo, empieza a escribirse en el momento en el que una Junta Directiva se pronuncia y, por lo tanto, su “escritura corporativa” parte de la documentación (del conocimiento) sobre el cual se basa la deliberación y del texto de la misma deliberación. Esto significa que la comunicación no se inicia o existe cuando afronta la relación con el mundo externo sino que está en cada fase, en cada nivel del proceso decisional y productivo (una diferenciación entre interno y externo que está definitivamente superada). “In” y “out” son diferentes caras del mismo, unitario entorno de comunicación.

VII - El terreno en el que han fracasado clamorosamente las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TIC) es el que rige la relación entre comunicación interna y externa. No han sabido incidir sobre la relación entre organización y comunicación. Se han adaptado a esta separación, que va en contra de su propia razón de ser, ligada a su nacimiento histórico (años cincuenta/sesenta) que aspiraba con su modelo de red, a superar esta visión de los procesos, antiguamente atada a dinámicas culturales, sociales y económicas superadas por los acontecimientos. Demasiadas veces hemos visto (por parte de todos los sujetos sociales) en las TIC el modo para engañar a la innovación, para referirse a una fachada, a un sistema que necesitaba un replanteamiento y una redefinición global, en todos sus componentes, desde los más grandes a los más pequeños. A partir de la redefinición

de lo que es más importante y de lo que es menos importante. Nos aferrábamos a la ilusión que de esta manera, con ordenadores cada vez más personales y cada vez más atados a nuestra corporeidad, con redes, y ahora con las nubes digitales que nos siguen por todas partes, con poder cambiar todo para dejar mucho, muchísimo, demasiado quizás, como era.

VIII - La interacción/personalización que los nuevos medios de comunicación proponen o son una simple operación de imagen, basada en la exhibición de una cultura de la escucha sola anunciada, aparente; o bien (y ésta es la solución deseable) la interacción, la conversación que se puede establecer entre Institución y usuario es de veras un recurso precioso (como cree quien escribe) para las dos partes implicadas en el proceso de comunicación. Pero para que una pregunta que viene de la esfera externa de acción, por ejemplo, de una administración municipal o de cualquier empresa pueda transformar una exigencia, una duda, una crítica de un usuario/cliente en un instrumento precioso, imprescindible de conocimiento por la producción o por la oferta de un servicio, es necesario que la comunicación interna, que está en la base del sistema organizativo sea una única cosa con la comunicación externa.

IX - Afirmar, como se debe, que no existe separación entre una comunicación externa y una interna, que existe sólo la comunicación de una institución, de una empresa (la cual es el resultado generado por la interacción entre sujetos y objetos comunicativos, según los casos, de áreas más o menos relacionadas con el ciclo productivo de aquellas instituciones, empresas etc.), significa poner en el centro de la entera cuestión, el papel del Conocimiento, tal y como lo ha hecho una fuente acreditada como la

UNESCO al formular a mediados de la década pasada un importante documento con la firma de muchos estudiosos y premios Nobel: "Towards Knowledge Societies". Más específicamente, significa afirmar que el centro sobre el que todo gira, es la relación entre Comunicación y Conocimiento.

X - La cuestión se puede resumir de la siguiente manera: ¿la comunicación debe dirigirse a promover el conocimiento o a inhibirlo? Más exactamente: ¿qué se entiende por Conocimiento? De hecho, es un término fascinante y de difícil definición. Ciertamente este no es el lugar, ni quién escribe tiene el perfil científico idóneo para tratar una temática de este alcance, que va de la filosofía a la más reciente ingeniería de gestión ("Knowledge Management"). Pero un punto es fundamental: ¿creemos que la comunicación del nuevo milenio tiene que tener una fuerte continuidad con la comunicación de los milenios anteriores?

XI - No existe un problema de recursos, existe el problema de reconocer y poner en valor los recursos. A menudo, cuando nos llaman para supervisar, evaluar las estrategias de comunicación y los relativos resultados de empresas o instituciones nos damos cuenta de los inmensos recursos humanos que tienen. Pero nuestros análisis también revelan la terrible necesidad (que no se puede aplazar más, si no queremos seguir pagando el precio que estamos pagando) de encontrar formas de comunicación radicalmente nuevas que permitan hacer emerger, logrando hacer sistema, los conocimientos, las competencias, que estamos dispersando, humillando. El desinterés progresivo de quien trabaja para una empresa es ante todo esto: darse cuenta de tener conocimientos, desde los más simples a los más complejos, y que el sistema para el que se trabaja los ignore, o todavía peor que los

haga morir. ¡Mucho peor que la crisis económica! La crisis económica es el resultado de una crisis social, entendida como pérdida del sentido de pertenencia del sujeto (persona o grupo) a la comunidad de referencia.

XII - Cuando se habla de automatización y de automatismos relacionados con la comunicación es necesario ir más allá de la visión que tiende a identificar la automatización con los medios mecanizados que reemplazan muchas operaciones hechas por los hombres. La dimensión mecánica de hoy en día, con operadores que trabajan en el ámbito de la nanotecnología, se relaciona siempre con el comportamiento humano. Comportamiento que es ante todo cultural y mental. Los algoritmos de los ordenadores han actuado y actúan sobre algoritmos no digitales. Los mentales son fundamentales. Porque si bien es cierto que las arquitecturas de comunicación digital son el producto de una intensa actividad humana, son el resultado de decisiones bien precisas (con sus prioridades y objetivos), interactuar a diario con máquinas que requieren procesos muy específicos implica afirmarse de una mentalidad, es decir un modo de interpretar la realidad y de actuar sobre de ella. La gramática de las máquinas es viral sobre el hombre.

XIII - Para cubrir esta progresiva deshumanización, el actual sistema, que humilla la creatividad y la libertad individual así como la posibilidad de dar vida a fuertes comunidades, celebra cotidianamente el mito del gran comunicador: en todos los niveles. El comunicador como salvador, como quien sabe convencer, persuadir, motivar: el resto (la parte operativa de su mensaje) vendrá en consecuencia, casi mágicamente. Su liderazgo no es técnica, operativa, concreta (solo de fachada), tratándose de un sujeto en realidad funcionalmente débil, cuya inconsistencia esconde los numerosos hilos con los que los poderes



fueres (estos sí invisibles, como siempre) lo mueven. Este tipo de “matador” ignora que el conocimiento (motor de la sociedad contemporánea, la verdadera energía de nuestra sociedad, economía, cultura, política) es un proceso basado en la compleja organización de competencias, de roles y de diferentes responsabilidades y, precisamente por esto, necesitado de una fuerte división de proyecto por parte de todos. Solo así los distintos sujetos involucrados podrán, cada uno en su campo, dar lo mejor de sí mismos.

XIV - La innovación para ser tal debe reportar al centro de la acción el Proyecto, en su doble naturaleza de acción a corto y largo plazo. Pero cada proyecto que sea digno de este nombre también necesita precisas elecciones que definan la prioridad de orden ético y, por lo tanto, político.

XV - Un Proyecto que merezca este nombre es ya cosa, apenas se comienza a trazar una primera, vaga idea. Nace en el astillero. Las ideas son cosas y las cosas son ideas. Cada separación mata a ambas. Un proyecto que sea tal no es un largo, inteligente, culto y documentado impulso para no saltar en la realidad las cosas que se deben hacer, realizar porque sin realización no hay proyecto que valga. Pero también realizar sin proyecto no es realización. Una comunicación que se respeta se sitúa en el origen de cualquier proceso productivo; así como cada producto final debe poder comunicar a quien lo ha proyectado y realizado lo que va bien y lo que va mal, para llegar así a un nuevo ciclo de ideación, proyección, producción, etc. La comunicación parece ser cada vez más la energía que une las cosas a las ideas y viceversa; dando a las primeras una visión, una perspectiva, en sentido identificativo, profundamente humano; y a las segundas el valor de la historia, no

imaginada en mundos remotos y protegidos sino vivida profundamente, aquí y ahora.

No es una conclusión, a lo mejor es un inicio

He introducido el artículo diciendo que el hombre estaba ante el umbral de una época totalmente nueva. Lo digital es el instrumento pero antes aún representa la señal inequívoca de que el tiempo de elegir ha llegado: ¿en qué dirección deberá ir esta fuerza del hombre de “escribir” el mundo como nunca antes había sido posible? ¿Quién sabe hoy, de verdad, qué quiere decir “escribir” y “leer” el texto social en el que vivimos?

El mundo que tenemos delante, recluido por milenios de historia, es un mundo que espera ser escrito, de lo contrario se escribirá por sí mismo movido por una deriva imparable; si no queremos confiar la escritura del presente y del futuro a los algoritmos invisibles, a script no elegidos; si, por el contrario, queremos elegir ejercitar nuestra humanidad decidiendo qué queremos que sea el mundo, ya desde hoy, entonces deberemos aceptar la empresa y el relativo riesgo de reparar tantos conceptos de uso común como ideaciones, proyecciones, realizaciones, recursos etc.

Pero sobre todo deberemos repensar definitivamente el concepto de “viejo” y de “nuevo”: para las máquinas y sobre todo para los seres humanos. En definitiva, volver al valor de proyecto y de futuro representado no por la historia general (a menudo entendida como alejamiento de la realidad) sino por aquella historia que interroga ansiosa de aprender, la historia que “lee” el pasado para reivindicar el derecho a “escribir” el propio futuro.

Referencias

Amendola, M.; Antonelli, C. & Trigilia, C. (Coord.) (2005). *Per lo sviluppo. Processi innovativi e contesti territoriali*. Bologna: Il Mulino.

Anichini, A.; Boffo, V. & otros (2012). *Comunicazione formativa. Percorsi riflessivi e ambiti di ricerca*. Milán: Apogeo.

Baker, S. (2006). *Sustainable Development*. Londres: Routledge.

Bocchi, G. & Ceruti, M. (Coord.). (1985). *La sfida della complessità*. Milán: Feltrinelli.

Caroli, M. G. (Coord.) (2011). *Il marketing territoriale: idee ed esperienze nelle regioni italiane*. Milán: FrancoAngeli.

Carù, A. & Cova, B. (2007). *Consuming Experience*. Nueva York: Routledge.

Castells, M. (2009). *Communication Power*. Oxford: Oxford University Press.

Communication Strategies Lab (2012). *Realtà aumentate. Esperienze, strategie e contenuti per l'Augmented Reality*. Milán: Apogeo.

Ferraresi, M. & Schmitt, B. H. (2006). *Marketing esperienziale. Come sviluppare l'esperienza di consumo*. Milán: FrancoAngeli.

Getz, D. (2008). *Event Tourism: Definition, Evolution and Research*. *Tourist Management*, 29; 403-428.

Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Vol. 4. Turín: Einaudi.

Grossi, R. (2014). *Cultura. L'alternativa alla crisi per una nuova idea di progresso*. 10° Rapporto annuale Federculture 2014, Milán: 24 Ore Cultura.

Marshall, A. (1890). *Principles of Economics*. Londres: Macmillan and Co.

Morin, E. (1999). *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. Parigi: UNESCO

(<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>) (15-10-2015).

Luhmann, N. (1975). *Macht*. Stuttgart: Enke.

Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ostrom, E. & Hess, C. (Coord.) (2006). *Understanding Knowledge as a Commons: From Theory to Practice*. Cambridge: MIT Press.

Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. New Haven and Londres: Yale University Press.

Stiglitz, J. E., Sen, A., Fitoussi, J. P. (2010). *Mismeasuring Our Lives: Why GDP Doesn't Add Up*. The Report, Nueva York, The New Press

Toschi, L. (2011). *La comunicazione generativa*. Milán: Apogeo.

Toschi, L. (2014). *La comunicazione sostenibile. Prolegomeni ad una comunicazione formativa*. *Informazione*, IX(12); 9-30

Toschi, L. (2015). *Generative Communication for Cultural Heritage. Towards a New Paradigm of Resources*, en Bambi, G. & Barbari, M. (Coord.). *The European Pilgrimage Routes for promoting sustainable and quality tourism in rural areas*. International Conference proceedings. 4-6 December 2014. Florencia: Firenze University Press (<http://www.fupress.com/catalogo/the-european-pilgrimage-routes-for-promoting-sustainable-and-quality-tourism-in-rural-areas/2947>) (15-10-2015).

UNESCO, (2005). *Towards Knowledge Societies*. Paris: UNESCO Publishing (<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>) (15-10-2015).

UNWTO, (2015). *World Tourism Barometer and Statistical Annex*, April 2015 (<http://www.e-unwto.org/doi/abs/10.18111/wtobarometereng.2015.13.2.1>) (15-10-2015).



LA PLURIDISCIPLINARIEDAD DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA

Multidisciplinary teaching of reading and writing

José Antonio Hernández Guerrero.
Facultad de Filosofía y letras.
Universidad de Cádiz (España)
E.mail:jose.hernandez@uca.es

Resumen:

En este texto nuestro cómo la enseñanza de la lectura y de la escritura, al poner en funcionamiento un amplio espectro de procedimientos lingüísticos, literarios y retóricos, y al activar mecanismos psicológicos y neurológicos convergentes, ha de ser una tarea pluridisciplinar. Esta consideración proporciona una eficaz ayuda para hacer posible transformaciones reales de la pedagogía general y de las actitudes y de los comportamientos individuales, y para evitar que los múltiples y rápidos cambios sociedad actual nos atrapen y nos incapaciten para gobernarlas. La lectura crítica y la escritura comprometida amplían nuestra capacidad de conducirnos en la vida individual y de interactuar con nuestros conciudadanos estableciendo unas amplias vías de comunicación de diálogo y de colaboración. De esta manera será posible asegurar la individualidad y garantizar la conciencia de las tareas colectivas en la construcción de un mundo más humano.

Palabras clave: Pedagogía, lingüística, retórica y psicología

Abstract:

In this article I show how the teaching of reading and writing, to implement a wide range of linguistic, literary and rhetorical procedures, and to enable converged psychological and neurological mechanisms must be a multidisciplinary task. This consideration provides effective help to enable real transformations of the general pedagogy and individual attitudes and behaviors, and to prevent multiple and rapidly changing modern society caught us and incapacitated to govern us. Critical reading and writing committed expand our ability to lead in individual life and interact with our fellow citizens by establishing a broad roads of dialogue and collaboration. This makes it possible to ensure individuality and ensure awareness of collective tasks in building a more human world.

Keywords: Pedagogy, linguistic, rhetoric and psychology.

Recibido: 01-06-2015 Revisado: 03-08-2015 Aceptado: 20-08-2015 Publicado: 01-11-2015

Introducción

En este trabajo pretendo mostrar cómo las tareas comunicativas de la lectura y de la escritura son unas actividades convergentes y complementarias cuyas enseñanzas y aprendizajes tienen en común un amplio espectro de dimensiones lingüísticas, literarias y retóricas cuyas pautas didácticas se han de apoyar en consideraciones psicológicas y sociológicas, fundamentadas y orientadas en los actuales conocimientos neurológicos. Estoy de acuerdo, por lo tanto, con Stewart cuando afirma que:

«El estudio de la comunicación humana es una empresa interdisciplinaria. Las artes gráficas, ciertos sectores de matemáticas, la electrónica y la fisiología contribuyen a la comprensión del proceso de la comunicación. Pero, si nos viéramos obligados a discriminar entre las muchas actividades académicas y tecnológicas que implica este tema, deberíamos decir que la Lingüística, la Filosofía y la Psicología ocupan las posiciones más importantes» (Stewart, D. K., 1968: 7).

Si es cierto que, en una opción política, en una actitud ética, en un sentimiento religioso, en una elección profesional, en la aceptación de una teoría filosófica o científica, en el juicio de un hecho y en el padecimiento o en la curación de una enfermedad, intervienen, de una manera consciente o inconsciente y de forma variable, los mecanismos neuronales, el temperamento del sujeto, su estado de ánimo, su equilibrio psíquico, su madurez emocional y su integración social, con mayor razón se ha de aceptar la conveniencia de conocer el funcionamiento de los recursos psicológicos y de los procedimientos sociológicos que -directamente relacionados por la estructura cerebral- han de orientar los procesos

de enseñanza de la lectura y de la escritura (Cfr. Hernández Guerrero, J. A. en <http://cort.as/XaZx>).

El conocimiento de algunas conclusiones de los estudios de las Neurociencias nos permitirá comprobar hasta qué punto los instrumentos de análisis que nos proporcionan estas disciplinas dedicadas al estudio de la mente y del cerebro nos pueden servir para comprender mejor los planteamientos epistemológicos de las ciencias humanas, los mecanismos de la enseñanza y del aprendizaje y, más concretamente, los múltiples resortes que se ponen en marcha durante los procesos de la lectura y de la escritura.

En este mundo complejo, caracterizado por profundos y por vertiginosos cambios, el aprendizaje permanente de la lectura y de la escritura constituye una necesidad y una obligación para lograr asumir las transformaciones reales y para evitar que nos atrapen y nos dejen incapacitados para gobernarlas. Mediante la lectura crítica y la escritura comprometida podemos ampliar nuestra capacidad de conducirnos en la vida e interactuar con nuestros conciudadanos del modo más eficiente posible estableciendo unas amplias vías de comunicación y de diálogo que, al mismo tiempo que aseguran la individualidad, garantizan la plena conciencia de las tareas colectivas en la construcción de un mundo más humano. Por eso hemos de aprender a leer las opiniones de los demás y a expresar nuestros juicios evitando la manipulación de los fuertes y poderosos medios de comunicación de masas.

En los diferentes análisis de textos retóricos (1998b, 1999, 2002, 2004), periodísticos (Austin, J. L., 1962; Bauman, Z., 2004; Hernández Guerrero, J. A., 2005), publicitarios (Hernández Guerrero, J. A., 2011^a) y literarios (Hernández Guerrero, J. A., 2011b), he aplicado como criterios los principios que, al menos



como supuestos epistemológicos, están implícitos en las retóricas clásicas de Platón, Aristóteles, Rhetorica ad Herennium, Cicerón, Tácito y Quintiliano (Cf. Hernández Guerrero, J. A. y García Tejera, M. C. 1994), en las nociones lingüísticas contemporáneas de Saussure, Hjelmslev, Trubetzkoy, Sapir, Chomsky (Robins, R. H., 1974) y en las teorías de la literatura del siglo XX de Spitzer, Barthes, Todorov, Voloshinov, Lacan, Wellek, Jauss (Cf. Cuesta Abad, J. M. y Jiménez Heffernan, J., 2005. Estas nociones están formuladas de manera más explícita en los trabajos de J. L. Austin, 1962, E. R. Balken et alí, 1966, D. K. Stewart, 1968, y Ogden C. K. y Richards, 1968).

La lectura es un instrumento para interactuar con el medio y para dialogar con los demás seres humanos

Para describir la lectura como instrumento pedagógico imprescindible para vivir la vida de una manera más consciente, más intensa, más grata, más solidaria y más humana, parto del supuesto de que leer no es sólo descifrar el significado que los diccionarios asignan a cada palabra de un texto sino, además, interpretar los diversos sentidos que las frases encierran, valorar los mensajes que transmiten y comprender las intenciones con las que se emiten. Reconozco desde el principio que un texto no sólo dice más de lo que significa cada una de sus palabras, sino que, además, los lectores recibimos, a veces de manera inconsciente, múltiples impulsos que influyen en nuestros pensamientos, actitudes y comportamientos. Llegamos a la conclusión, por lo tanto, de que, hasta que no se sea capaz de identificar todos esos sentidos

y todos esos estímulos, no se habrá aprendido a leer correcta y adecuadamente (Cfr. Hernández Guerrero, J. A., y García Tejera, M. C., 1995).

Apoyo esta afirmación, en primer lugar, en el análisis de textos publicitarios que transmiten mensajes “subliminales” -que están por debajo del umbral- a los que la psicología se refiere cuando habla de los procesos psíquicos inconscientes, que actúan por debajo del umbral de la conciencia y que, aunque el sujeto no se dé cuenta, ejercen una considerable influencia en su conducta. Las fotografías publicitarias ofrecen unas ilustraciones claras como, por ejemplo, las siluetas femeninas camufladas en los anuncios de güisqui o de automóviles, unos productos destinados tradicionalmente a compradores masculinos (Cfr. Hernández Guerrero, J. A., 2011a).

El análisis crítico de textos literarios me permite afirmar, en segundo lugar, que los escritores, valiéndose de procedimientos pertenecientes a los diferentes elementos de los signos lingüísticos -como los significados, los sonidos o, incluso, a la construcción sintáctica- son capaces de crear, por ejemplo, una atmósfera de sensualidad. Es seguro que, si las releemos con parsimonia y con regusto, las palabras más triviales resonarán en nuestros oídos con ecos nuevos; los datos consabidos nos revelarán desconocidos misterios y, quizás, las imágenes trasnochadas se vestirán con colores nuevos. A partir de esta constatación propongo la práctica de la relectura de textos conocidos, quizás desde la niñez, evocando la memoria y dejándonos llevar por los deseos para recordar, repasar, repensar, reconocer, redescubrir y revivir experiencias pasadas (Cf. Hernández Guerrero, J. A., y García Tejera, M. C., 2005).

La escritura nos descubre los misterios de la naturaleza y nos reúne a los seres humanos

Escribir, como es sabido, es plasmar, mediante signos gráficos, sonidos articulados que, enlazados de acuerdo con las normas de una determinada lengua, constituyen palabras, oraciones y frases dotadas de significados y portadoras de mensajes. La escritura, efectivamente, es un soporte físico y visual de pensamientos, de sensaciones y de sentimientos. Gracias a la escritura exteriorizamos y contemplamos, hasta cierto punto objetivado, el fondo más profundo de nuestras vivencias interiores. Aunque se suele repetir con ingenua seguridad que hemos de escribir como hablamos, si efectuamos un análisis comparativo, resulta claro que la escritura es una actividad lingüística diferenciada del lenguaje oral; es una tarea cuyo ejercicio exige el dominio de destrezas peculiares. Estas ideas elementales e, incluso, simples obviedades, a mi juicio resultan útiles si las sometemos a una revisión crítica. Para captar las posibilidades expresivas y comunicativas de los textos escritos, el investigador tendrá que desbordar el ámbito de la “redacción” que constituye una destreza indispensable pero insuficiente, tendrá que reconocer que la escritura trasciende los límites del oficio y deberá acercarse, lo más posible, a las ideas de “maestría”, de “destreza”, de “habilidad” y de “arte” (Cf. Hernández Guerrero, J. A., 2005).

El arte de la escritura exige, además de habilidad para penetrar en el fondo oscuro del misterio de la propia conciencia, otras cualidades como agudeza para indagar el sentido de las aspiraciones humanas, perspicacia para identificar las cuestiones que inquietan a los lectores, destreza para despertar sus

intereses vitales, tino para acertar con los senderos que conducen a las capas profundas de sus entrañas, sagacidad para conectar con sus sensibilidades, tacto para inquietar y serenar los ánimos, agilidad para preguntar y para responder acertadamente, sutileza para plantear problemas y para proponer soluciones, delicadeza para tocar el cuerpo material de las ideas y para desvelar el espíritu de los objetos materiales (*Ibidem*).

Escribir, por lo tanto es dibujar, pintar, esculpir y edificar; es, sobre todo, levantar puentes de encuentro, trazar avenidas de entendimiento y abrir surcos por los que discurra la corriente fecunda de la vida. Escribir es abrir puertas para compartir con otros la intimidad individual e intransferible. Mediante la escritura creamos lazos y hacemos partícipes a los lectores de las propias sensaciones, sentimientos y pensamientos; evitamos olvidar lo más importante de nuestras vidas como, por ejemplo, el amor y la amistad, la ignorancia y los temores, la sabiduría y el arte. Escribir es una forma de hacer que permanezcan inalteradas las experiencias vitales, sin que influyan en los mensajes los cambios experimentados en nuestra voz, en nuestro rostro y en nuestra mente. Escribir es una manera de curarnos, de recuperarnos y de vivir sin morir completamente (Hernández Guerrero, J. A., 2010a).

Para llegar a estas conclusiones el lector deberá tener en cuenta que, en los textos escritos en los diferentes lenguajes epistolares, periodísticos y, sobre todo, literarios, de manera no siempre explícita, queda algo -a veces lo más auténtico- del escritor, de su espíritu, de sus ideas y de sus sentimientos. En resumen afirmo que el escritor escribe para explicarse y para hacer a los demás partícipes de su vida, para confiar a los lectores



los secretos más importantes, para comprenderse a sí mismo, para que los demás lo comprendan, para crear y para procrear, para hablar con voces desconocidas, para transmitir mensajes imaginados, para entrar en el alma de otros e influir en sus estados de ánimo.

Con la serie anterior de definiciones he ampliado intencionadamente el ámbito de la escritura, he descrito sus principales funciones y, sobre todo, he adelantado algunas pistas que pueden orientar los diferentes caminos metodológicos que, de manera convergente, el profesor ha de recorrer para alcanzar las sucesivas metas pedagógicas. Insisto en que las tareas del escritor son más abundantes, más complejas, más importantes y, sobre todo, más apasionantes que las del escribiente y las del redactor (*Ibidem*).

Opino, por lo tanto, que, para ser escritor, es necesario (además de las destrezas que se adquieren con el trabajo) estar en posesión de un peculiar talento. Con la vocación, con la voluntad y con una férrea disciplina, podemos llegar a ser, como máximo, unos discretos o indiscretos “escribientes”, esto es, unos copistas fieles o infieles de textos leídos o de palabras aprendidas. No trato de simplificar la naturaleza de este conjunto de pericias, sino que pretendo señalar los diversos elementos y de mostrar las diferentes sendas por las que, con esfuerzo, método y disciplina, podemos acercarnos a la meta (*Ibidem*).

El escritor ha saber, sobre todo, mirar la realidad con atención, con interés y con respeto, con el fin de evitar que sea una mera ilusión óptica. Mirar es descubrir la sustancia de los objetos, traspasar los límites sensibles de los sucesos, desnudar de disfraces y de caretas a las personas, penetrar en el fondo oculto de la mente, trascender las apariencias engañosas de los gestos, interpretar el significado de las palabras, apropiarse

de las esencias de los objetos, crear y recrear paisajes, construir y reconstruir mundos (Swadesh, M., 1966). Por eso es posible afirmar que la calidad de un texto escrito depende, más que de la habilidad de la mano, de la agudeza de la mirada; más que de la finura del pincel, de la fuerza transformadora de las sensaciones y, más que de la agilidad de la pluma, de la capacidad creadora de la imaginación, de su poder incisivo para desentrañar los misterios de cada día. Como resumen es posible afirmar que la lectura y la escritura se han de concebir como un alimento que nos hace crecer, y como una terapia que nos cura las enfermedades del cuerpo y de la mente. Este es el sentido de las expresiones que, a veces escuchamos: “leer es vivir más” y “escribir alarga la vida”.

La necesidad de revisar la enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura

A partir de las anteriores descripciones de la lectura y de la escritura propongo la revisión de los procesos de su enseñanza y de su aprendizaje (dos tareas complementarias que, además de condicionarse se exigen mutuamente) partiendo del supuesto general de “economía humana” según el cual sólo recibimos cuando y lo que damos. De la aplicación de este principio al ámbito de la pedagogía extraigo la conclusión práctica de que el conocimiento no sólo alcanza su sentido correcto y su eficacia plena cuando se orienta hacia la enseñanza, sino que, además, las funciones específicas de los profesores y las de los alumnos son intercambiables: los dos enseñan y los dos aprenden recíprocamente. Otro de los presupuestos de esta reflexión es que el aprendizaje, sobre todo de las destrezas intelectuales, posee unas dimensiones

morales porque exige esfuerzo, constancia y disciplina; sin estos valores los demás procedimientos didácticos están condenados al fracaso porque (no lo olvidemos) el conocimiento está íntimamente unido a la actividad pragmática y a la conducta ética: a las acciones eficientes y a los comportamientos buenos (Hernández Guerrero, J. A. 1983, 1984, 1988a).

Los autores clásicos señalan que la eficacia de la función docente o de la tarea de instruir, (tanto la desarrollada mediante la transmisión de información, *propositio*, como la llevada a efecto mediante la demostración razonada, *argumentatio*), se apoya en el hecho de experiencia de que la información determina cambios de mentalidad, de actitudes, de estimaciones y de comportamientos. Enseñar, por lo tanto, es una manera de influir en los discentes y en los docentes, y una forma de cambiar los pensamientos, las valoraciones y las vidas de los destinatarios y de los agentes. Esta es la razón profunda de la importancia que se le concede a la retórica en los planes de estudio en casi toda la historia de la pedagogía (Hernández Guerrero, J. A., 1988a).

En consecuencia, el profesor tendrá que evitar, desde el principio, la tentación de pensar que la calidad pedagógica depende sólo de la cantidad de información que proporciona y exige. Siguiendo a Montaigne (2004), me permito afirmar que el objetivo de la enseñanza y del aprendizaje es lograr más que una cabeza llena, una cabeza bien hecha. Como consecuencia declaro que, en vez de “aumentar” de manera permanente el volumen de las asignaturas, los planes de estudio hemos de orientarlos hacia la elevación de la calidad proporcionando principios, criterios y pautas para el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Es así cómo será posible fundamentar la

enseñanza sobre unas bases sólidas y a partir de unos conocimientos útiles desde el triple punto de vista de la madurez humana, de la competencia profesional y de la cultura general. De esta manera nuestros alumnos experimentarían el gusto de saber y los profesores sentiríamos la satisfacción de enseñar propiciando el crecimiento personal y no sólo explicando un programa. En última instancia la enseñanza consiste en ayudar a los alumnos para que cada uno, mediante una lectura correcta de los episodios, sea útil a la sociedad y feliz luchando por ser él mismo, pensando libremente y actuando solidariamente.

Parto, por lo tanto, del supuesto fundamental de que uno de los objetivos comunes de las enseñanzas de las diferentes disciplinas es desarrollar las destrezas lectoras y escritoras proponiendo unos principios sólidos, unos criterios claros y unas pautas prácticas para identificar, desde las respectivas perspectivas formales, los significados, las funciones y los funcionamientos de los objetos materiales y de los comportamientos humanos o, en otras palabras, proponer códigos para desentrañar los mensajes que nos dirigen los seres de la naturaleza y los hombres y las mujeres con los que convivimos, explicarlos con rigor y con claridad, y aplicarlos oportuna y adecuadamente. Desde esta perspectiva podemos afirmar que los profesores de Matemáticas, de Física, de Química, de Ingeniería, de Economía, de Medicina, de Enfermería, de Derecho, de Historia, de Geografía, de Sociología, de Psicología, de Pedagogía, de Ciencias del Mar, de Ciencias de la Educación, de Ciencias del Trabajo o de Filología tienen como misión común proporcionar a los alumnos y a la sociedad unas claves actualizadas para leer los diferentes lenguajes de los objetos y de los



episodios, y para explicarlos de una manera rigurosa, clara y lo más persuasiva posible.

Insisto, además, en que el aprendizaje es una tarea siempre inacabada que, por lo tanto, se ha de prolongar durante toda la vida. Como es sabido, una de las diferencias que nos separan a los seres humanos de los demás animales es nuestra mayor capacidad y nuestra mayor necesidad de aprender a leer los significados de la vida con el fin de vivirla de una manera más intensa y más consciente.

Frente a lo que ocurre con los animales, los hombres y las mujeres hemos de seguir aprendiendo a lo largo de toda nuestra vida: un recién nacido abandonado de sus padres, de su familia y de la sociedad, no sólo no llegaría a ser hombre o mujer en el pleno sentido de esta palabra, sino que, a los pocos días, perecería. Si es verdad esta aseercción cuando la referimos a las tareas laborales, es más cierta cuando tratamos de la interpretación de las normas éticas y de las pautas sociales o, en otras palabras, de los significados de los comportamientos más estrictamente humanos. La generosidad y la solidaridad, la paz y la justicia, la paciencia y la misericordia, la prudencia y la discreción, el perdón y la compasión, la magnanimidad y la benevolencia, la fortaleza y la moderación, la esperanza y la confianza, por ejemplo, no son los resultados espontáneos de algún automatismo biológico, sino los frutos posibles de un difícil y de un lento aprendizaje. La democracia, la convivencia, el respeto mutuo, la bondad, la clemencia y la tolerancia, por ejemplo, no se deducen de la razón ni de la historia, sino de unos proyectos aprendidos y de unas experiencias dolorosas que, en algunos aspectos nos “trascienden”.

La lectura y escritura de textos retóricos, literarios y

publicitarios ponen de manifiesto que la vida humana es plenamente humana cuando se siente impulsada por la necesidad y por la obligación de “trascender” la realidad a partir del análisis crítico de sus significados, cuando manteniendo un permanente esfuerzo por superarla, se rompen, incluso, las ataduras inútiles de las convenciones arbitrarias tradicionales (Changueux, J. P. 2010, Chomsky, N., 1995, Hernández Guerrero, J. A., 2010 y 2015, Swadesh, M., 1996). Este concepto de “trascendencia” (próximo al de “utopía”) exige, por supuesto, que alimentemos y desarrollemos nuestra capacidad de imaginar y de plasmar unos modelos de vida diferentes a los vividos. Empleo, por lo tanto, la noción de “trascendencia” en el sentido etimológico que, como es sabido es una metáfora espacial (de trans, más allá, y scando, escalar) y, de manera más exacta, al modo como lo explica Z. Bauman (2004: 271), como aquella perspectiva interpretativa desde la que se juzga la vida “como es” en función de cómo “debería ser”, es decir, como una vida que se imagina diferente de la vida conocida, y, particularmente, como una vida que sería mejor y preferible a aquella que contemplamos. Considero, por lo tanto, que éste es (o debería ser) un rasgo constitutivo del concepto complejo de “humanidad”. De una manera más sencilla aplico la noción de “trascendente” a aquellos comportamientos que, por “sobresalir”, van más allá de las otros menos prominentes, más allá de las realidades trascendidas que están formadas por aquellos usos y comportamientos habituales que quedan atrás o por debajo de tales aspiraciones. No pretendo aludir, por lo tanto, al significado religioso ni tampoco al que le asigna Kant en su, 2002, *Crítica de la razón Pura*.

Aprender a vivir humanamente es una tarea

complicada y, a veces, una asignatura pendiente que no sólo se ha de aprobar, sino que, además, se ha de colaborar para que los otros también la aprendan. Por eso afirmo que la enseñanza y la educación de la lectura y de la escritura son labores urgentes y permanentes que nos comprometen a todos. Concibo, por lo tanto, la educación no como mera “instrucción”, como unos quehaceres en los que los destinatarios son meros receptores de información (tanto de las ciencias como de las letras), sino como la “construcción” de unos modelos de comportamientos adaptados a las sucesivas necesidades surgidas durante el proceso de desarrollo del individuo y de la sociedad que no se reducen al traslado de datos sobre los fenómenos económicos, técnicos y científicos que vayan emergiendo. El aprendizaje de la lectura y de la escritura incluye, por lo tanto, la metabolización mental y afectiva de la información recibida cuya consecuencia directa es la edificación de un modelo (de unas claves) para asumir y para comprender los significados de la realidad y de las palabras, y para contraer la responsabilidad de explicarlas y de modificarlas haciéndolas cada vez más humanas. Se trata, por lo tanto, de un proceso de construcción de conocimiento en la participación, en la actitud crítica y en la generación de nuevas propuestas a partir de esas nuevas formas de mirarlas, de leerlas, de comprenderlas, de expresarlas y de comunicarlas. Esta diferente manera de concebir y de practicar la enseñanza de la lectura y de la escritura sustituiría al puro racionalismo basado en la mera aplicación de un determinado programa lingüístico o literario, científico o técnico (Changueux, J.- P., y Ricoeur, P., 1999).

El profesor que pretenda desarrollar un alto nivel

de las destrezas lectoras y escritoras, deberá aceptar que, como ocurre en el aprendizaje de las diferentes habilidades, la enseñanza de la lectura y de la escritura ha de ser práctica, reflexiva y autocrítica, y que, en consecuencia, el método ha de consistir en leer y en reflexionar pausa y pautadamente sobre las propias experiencias lectoras y escritoras y, además, en analizar las vivencias vitales más importantes. Huyendo de todo esquematismo didáctico, concibo la enseñanza de la lectura y de la escritura como un ejercicio espiritual y como un lugar de la comprensión, como un espacio de diálogo y como un cauce de comunicación, más (insisto) que como la transmisión de informaciones. La docencia será, por lo tanto, una manera privilegiada de contagiar a los destinatarios el amor a las palabras como vías ineludibles para la interpretación de la vida individual y colectiva. Por eso repito una y otra vez que la verdadera comunicación ha de impedir que el escritor se evada del interlocutor (y viceversa), y les exige que creen estrechos vínculos entre ellos.

Aplicando estos criterios, describo la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura como permanentes procesos de diálogos que han de suscitar el interés por los valores científicos, técnicos, estéticos y éticos (individuales y colectivos) más nobles. Estos rasgos fundamentales representan, a mi juicio, la aportación más valiosa de las ciencias lingüísticas, literarias y retóricas, y constituyen un desafío permanente y un acicate estimulante para los que tratan las cuestiones más actuales de las ciencias humanas adquieran plena conciencia de que estas asignaturas marcan unas directrices que sirven para trazar puentes entre disciplinas afines y entre visiones plurales dentro del amplio y complejo ámbito de la



pedagogía y de la psicología (Changueux, J. P., 2010, Chomsky, N., 1995, Hernández Guerrero, J. A., 2007, 2010b, 2015, Swadesh, M., 1966).

Pongo especial énfasis en la fuerza positiva y creativa que encierran en sus entrañas todas las experiencias vitales, incluso las más negativas, dolorosas y destructivas. No se deben oponer, por lo tanto, los ámbitos de la lectura, de la escritura y de la vida ya que constituyen niveles mutuamente implicados e interdependientes: cada uno de ellos determina y explica la naturaleza y el significado de los otros. Los modelos lingüísticos, retóricos y literarios funcionan en la medida en la que definen e interpretan, exteriorizan y objetivan los rasgos profundos más o menos conscientes de los lectores de una determinada sociedad y de un momento históricos. Ésta es la razón por la que afirmo que las obras literarias, los textos periodísticos y los mensajes publicitarios, por ejemplo, formulan de manera plástica los valores y los contravalores sociales, las aspiraciones y las frustraciones de las diferentes comunidades y de los distintos grupos. Pero se ha de tener en cuenta que esos modelos no se limitan a repetir miméticamente los grandes mitos inventados por la poesía o por la publicidad sino que influyen, en cierta medida, en la configuración de la realidad social contemporánea. Afirmo, en resumen, que la sociedad no sólo se encuentra impregnada por la creación cultural, sino que ella misma “es” creación cultural. Antonio López Eire explica esta realidad con las siguientes palabras:

«Cuando uno realiza un acto de habla, deja entrever su carácter, su “êthos”, y al mismo tiempo expresa y comunica una pasión, una excitación anímica, “páthos”, que, puesto que hablar es hacer, desea hacer efectiva en su oyente. Y esto se da no sólo en el len-

guaje, “lógos”, sino también en la música y en la danza, que para los antiguos griegos expresaban y comunicaban, al igual que el lenguaje, “êthos” y “páthos”, y, por consiguiente, también en poesía» (López Eire, A., 2002: 22).

La aportación de las ciencias neurológicas

Parto del supuesto de que los progresivos estudios de las Neurociencias pueden aportar nuevas luces a las conclusiones extraídas por los análisis lingüísticos, psicológicos, éticos, estéticos, poéticos, retóricos y publicitarios desarrollados a lo largo de toda nuestra milenaria tradición. Especial interés ofrecen para la enseñanza de la lectura y de la escritura los abundantes trabajos de investigación experimental y computacional centrados en el pensamiento analógico o razonamiento inductivo desarrollados a partir de 1980, y las propuestas de las teorías conexionistas, que establecieron cierto grado de relación entre las representaciones, los procesos mentales y las redes neuronales del cerebro que, a mi juicio, son aplicables a los procesos de la lectura y de la escritura, sobre todo, si tenemos en cuenta las conclusiones a las que llegan las neurociencias cuando se combinan con la psicología para crear la neurociencia cognitiva una disciplina que, como es sabido, proporciona una nueva manera de entender el cerebro y la conciencia que, como es sabido, se configura a partir de experiencias a las que damos nombres. La descripción de las operaciones de la mente y del funcionamiento del cerebro nos ayudará para que, además de descubrir las razones por las que algunos procedimientos no son eficaces, podamos comprender el desarrollo de los procesos mentales y lingüísticos y, además, nos

orientará en los procesos de elaboración de lectura y escritura.

Las neurociencias, además de explicar los mecanismos neuronales del lenguaje y de la comunicación, de la lectura y de la escritura, nos proporcionan unos conceptos que abren nuevos horizontes para redefinir las nociones lingüísticas, retóricas, poéticas y publicitarias sobre la comunicación, como, por ejemplo, las de “persuasión”, “identificación emocional”, “concepto del yo”, “empatía”, “mecanismos de la pasión” y “contenidos de las emociones y de los sentimientos”, forman parte de los procedimientos, de las estrategias y de los mecanismos que se aplican para la elaboración de textos informativos, comunicativos y persuasivos. El hecho de que, por ejemplo, exista una base neuronal de la semántica constituye en la actualidad un campo estimulante para la investigación científica especialmente si pretendemos conocer los principios de la codificación neuronal semánticamente universales.

Si prestamos atención a nuestras actitudes, comportamientos y hábitos personales, podemos llegar a la conclusión de que las realidades que construyen nuestros cerebros y nuestras mentes, incluso las concepciones que poseemos de nosotros mismos, cambian incesantemente y evolucionan en una búsqueda permanente de sentido de las experiencias y de las palabras que las explican y las transmiten. Tras aceptar que no somos máquinas biológicas encadenadas que operan de manera automática, hemos de reconocer que somos seres que, en cierta medida, poseemos capacidad para influir en nuestra constitución personal. Los seres humanos y las sociedades humanas somos los productos y

a la vez los productores de nuestras arquitecturas cerebrales y de los entornos en los cuales evolucionan nuestros cerebros. Especial aplicación en la docencia es la concepción de la “plasticidad neuronal” como una de las propiedades fundamentales del sistema nervioso que, por lo tanto, no es un órgano dotado de una estructura inmutable sino que, por el contrario, experimenta cambios estructurales y funcionales que se manifiestan en el número de contactos sinápticos que forman circuitos nuevos como resultados de la experiencia, del aprendizaje o, a veces, como efectos de tratamientos terapéuticos (Damasio, A., 2010, 2011). Esta concepción dinámica e interactiva debería posibilitar la elaboración de los programas interdisciplinarios de la enseñanza de la lectura y de la escritura.

De la misma manera que Jean-Pierre Changeux (1986 y 2010), Kathinka Evers (2010) o Elena Cortina (2011), adentrándose en los estudios de la neuroética, de la neuroestética y de la neuropolítica, están abriendo nuevos caminos que van desde la neurobiología y, más concretamente, desde la neurociencia a las ciencias humanas, es posible y útil esbozar unas líneas hipotéticas que partan del conocimiento de la estructura y del funcionamiento del cerebro y conecten con unas pautas nuevas para la interpretación y para la producción y para la lectura crítica de textos. En la actualidad, este acercamiento ya es posible gracias al panorama que nos han abierto las incursiones de los especialistas del cerebro en el terreno de los fenómenos humanos como la cultura, el arte, la conciencia, la cognición, la memoria, el aprendizaje, los lenguajes artísticos y los procedimientos persuasivos, todos ellos relacionados con la lectura y con la escritura.



Ya podemos acceder, por ejemplo, a la formación de los “circuitos culturales” del cerebro como son los de la lectura y de la escritura, y así, es posible conocer los factores que intervienen en la creación de los sistemas simbólicos propios de cada cultura. Esta colaboración puede modificar la percepción que el individuo tiene de sí mismo y nos proporciona importantes claves para el progreso y para el bienestar humano (Debru, Cl., 2010, prólogo de Changueux, J.-P., *Sobre lo verdadero, lo bello y el bien*: 10). Esta concepción dinámica del cerebro y del espíritu humanos puede ser útil para, comprendiendo nuestra predisposición natural para establecer relaciones humanas, mejorar las habilidades lingüísticas y, más concretamente, para perfeccionar los mecanismos de la escritura y de la lectura.

Conclusiones

El establecimiento de un doble puente entre la lingüística, la retórica, la poética, la psicología, la neurobiología y la pedagogía, al explicar y aplicar las pautas del funcionamiento de las sensaciones, de los sentimientos, de los pensamientos y de los comportamientos, proporciona una base más sólida para trazar las coordenadas de la enseñanza de la lectura y de la escritura. Un acercamiento a estas disciplinas permite comprobar hasta qué punto los análisis de la mente y del cerebro sirven para comprender mejor los mecanismos que se ponen en marcha tanto en la elaboración como en la recepción de los textos explicativos, comunicativos y persuasivos orientando la adopción de nuevos principios, criterios y pautas. Desde esta óptica se comprende mejor cómo la lectura y de la escritura, así

concebidas, nutren la personalidad y construyen al ser humano facilitándonos la asimilación -la “digestión”- de las impresiones, sensaciones, emociones y valoraciones que nos originan los sucesos anodinos o los acontecimientos importantes que constituyen nuestra biografía.

La combinación de la acción científica, de las producciones estéticas y de la labor pedagógica constituye, al menos, una ayuda para someter a discusión serias algunas de las ideas y algunos de los hábitos docentes cuyo objetivo último ha de ser proporcionar instrumentos para leer, expresar e intervenir en la vida y, por lo tanto, para actuar en el mundo y en la historia, partiendo del supuesto de que el pensamiento y la palabra son formas humanas de comportamiento eficiente.

Referencias

- Aristóteles (2000). *Du mouvement des animaux*. Traducción española, Partes de los animales. Movimientos de los animales. Marcha de los animales. Madrid: Gredos.
- Austin, J. L. (1962). *How to do with words*. Oxford; Oxford University Press.
- Bachelard, G. (1953). *Le materialismo rationnel*. París: PUF.
- Bacon, E. (2006) *La nueva Atlántida*, Madrid: Akal.
- Balken, E. R. y otros (1966). *The psychology of Language*. Language and Psychology, Semantics, Nueva York: Philosophical Library.
- Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cortina, E. (2011). *Neuroética y Neuropolítica*. Madrid: Tecnos.

- Changueux, J.-P. (1986). *El hombre neuronal*. Madrid: Espasa-Calpe.
- (2010). *Sobre lo verdadero, lo bello y el bien. Un nuevo enfoque neuronal*. Buenos Aires: Katz. Prólogo de Claude Debru.
- Changueux, J.-P. y Ricoeur, P. (1999). *Lo que nos hace pensar; la naturaleza y la regla*. Barcelona: Península.
- Chomsky, N. (1995). *Language and nature*. *Mind*; 104: 1-61.
- Damasio, A., (2010). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- (2011). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Barcelona: Destino.
- Claude Debru (2010). Prólogo, en Changueux, J.-P. *Sobre lo verdadero, lo bello y el bien. Un nuevo enfoque neuronal*, Buenos Aires: Katz Editores; 10.
- Eldredge, N. (2009). *Darwin. El descubrimiento del árbol de la vida*. Buenos Aires: Katz.
- Evers, K. (2010). *Neuroética. Cuando la materia se despierta*. Buenos Aires: Katz.
- Fernández, C. (1970). *Los filósofos modernos. Selección de texto*. Madrid: BAC.
- Formigari, L. (1990). *L'esperienza e il segno. La Filosofia del linguaggio tra Illuminismo e Restaurazione*, Roma; Editori Riuniti.
- Frankfurt, H. G., (2007). *Necesidad, volición y amor*. Buenos Aires; Katz.
- Hernández Guerrero, J. A. (1983). *Principios y criterios lingüísticos para la elaboración de una didáctica de la lengua española*, *Patio Abierto*, 6; 10-13.
- (1984). *Esquema didáctico para una explicación del lenguaje como comportamiento humano*, *Patio Abierto*, 8; 1-7.
- (1998 a). *Teoría gramatical y modelo educativo: análisis crítico del verbo en Eduardo Benot*, *Gades*, 18; 171-182.
- (1998 b). "Hacia un planteamiento pragmático de los procedimientos retóricos", *Teoría / Crítica. Revista del Seminario de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada de la Universidad de Alicante*, 5; 403-426.
- (1999). *Los poderes de la palabra y los fines de los recursos oratorios*, en I. Paraiso (ed.), *Téchne Rhetoriké. Reflexiones sobre la tradición retórica*, Valladolid: Publicaciones de la Universidad; 65-84.
- (2002). *Las estrategias psicológicas de la retórica*, *Logo. Revista de Retórica y Teoría de la Comunicación*, II, 2; 35-51.
- (2004). *La Ideología y la retórica actual*, *Logo. Revista de Retórica y Teoría de la Comunicación*, IV, 6; 71-86.
- (2005). *El arte de escribir*, (Prólogo de J. Pascual Barea), Barcelona; Ariel.
- (2007). *Ética y Retórica*, en Garrido Gallardo, M. A. y Frechilla Díaz, E. (eds.), *Teoría / Crítica. Homenaje a la profesora Carmen Bobes Naves*, Madrid; CSIC, Instituto de la Lengua Española, *Anejos de Revista de Literatura*, 17; 285-297.
- (2008). *El arte de callar*, Cádiz: Publicaciones de la Excm. Diputación Provincial.
- (2010, a) *¿Curan las palabras? Manual de comunicación médica y sanitaria*, Madrid: Sanofi Aventis.
- (2010 b). *El contenido psicológico y el fundamento ético de la Retórica*, en Cortés Gabaudan F. y J. V. Méndez Dosuna (eds.). *Dic mihi*, Musa, *virus (Homenaje al Profesor Antonio López Eire)*, Salamanca: Ediciones de la Universidad; 293-301.
- (2011 a) *La Publicidad y las Ciencias Humanas. Análisis pluridisciplinar de anuncios publicados*



- en periódicos y revistas españoles del siglo XX y comienzos del XXI (<http://cort.as/Xadz>) (10/07/15).
- (2011 b) El arte de la escritura literaria (<http://cort.as/Xaeb>) (10/07/15)
- (2015) La naturaleza psicofísica de los procedimientos retóricos (<http://cort.as/Xaf0>) (10/07/15)
- Hernández Guerrero, J. A. y García Tejera, M. C. (1994). Historia Breve de la Retórica. Madrid: Síntesis.
- (1995). Orientaciones Prácticas para el comentario crítico de textos. Sevilla: Algaida.
- (2005). Teoría, Historia y Práctica del Comentario Literario. Barcelona: Ariel.
- (2008). El arte de hablar. Barcelona: Ariel.
- Kant, E. (2002). Crítica de la razón pura. Trad. de Manuel García Morente. Madrid: Tecnos.
- Leahey, T. (1993). Historia de la psicología. Madrid: Debate.
- Ogden, C. K., Richards, I. A. (1984). El significado del significado. Buenos Aires; Paidós
- Pérez Álvarez, M. (2011). El mito del cerebro creador. Madrid: Alianza.
- Popper, K. R. (1994). El cuerpo y la mente. Barcelona: Paidós.
- Robins, R. H. (1974). Breve Historia de la lingüística. Madrid; Paraninfo.
- Spinoza, B. (2010) Ética. Madrid: Alianza. (Edición a cargo de Vidal Peña).
- Stewart, D. K. (1968). The Psychology of Communication. Nueva York: Funk & Wagnalls.
- Swadesh, M. (1966) El lenguaje y la vida humana. México: Fondo de Cultura Económica.
- Teofrasto (1989). Sobre las sensaciones. Barcelona: Anthropos. (Edición bilingüe).
- Thagard, P. (2008) La mente. Introducción a las Ciencias Cognitivas. Buenos Aires: Katz.



educación y comunicación
11: 43-62 Nov. 2015

LA NUEVA SOCIALIZACIÓN: PANTALLA TELEVISIVA Y TECNOLOGÍAS TÁCTILES COMPORTAMIENTOS COMUNICATIVOS DE LOS NIÑOS DE 3/6 AÑOS, ENTRE LAS CUESTIONES ÉTICAS, METODOLÓGICAS Y LA INTERVENCIÓN FORMATIVA

**The new socialization: TV screen and touch technologies.
Communicative behaviors of children 3-6 years old
between ethical and methodological issues and
educational strategies**

Mihaela Gavrilă

Departamento de Comunicazione e Ricerca Sociale

Università Sapienza de Roma (Italia)

E.mail: mihaela.gavrila@uniroma1.it

Mario Morcellini

Departamento de

Comunicazione e Ricerca Sociale,

Università Sapienza de Roma (Italia)

E.mail: mario.morcellini@uniroma1.it

Resumen:

Este artículo afronta algunas cuestiones claves respecto al grupo de edad menos explorado por la literatura científica, en el ámbito de la sociología y la de comunicación: los niños en edad preescolar (3-6 años). La reflexión se inicia en las abundantes sugerencias que surgen de una investigación aún en desarrollo, que se realiza en el Departamento de Comunicación e Investigación Social de la Universidad de Roma de La Sapienza, en colaboración con otras universidades y empresas italianas. En particular, este artículo tiene por objeto ofrecer unos escenarios del espacio comunicativo de los niños en edad preescolar y de sus consecuencias en términos de socialización y desarrollo cognitivo. Entre las tecnologías de comunicación, se han elegido las consideradas de mayor impacto en el estilo de vida de las familias. Por tanto, dichas tecnologías comprenden desde la televisión, hasta los nuevos dispositivos con pantallas táctiles (touch screen) como smartphones y tablets. Pero los problemas que se plantean en el camino que va desde la escuela en primer lugar a la experimentación de interfaces y ambientes digitales que hay que integrar en los contextos educativos, no son pocos. Es necesario tener en cuenta muchas cuestiones metodológicas, y sobre todo complejas cuestiones éticas en un universo tan sensible como el de los niños.

Palabras clave: medios digitales, edad preescolar, socialización y desarrollo cognitivo, contextos educativos

Abstract:

The contribution deals with some key issues related to the age group that is least explored in sociological and communicative scientific literature, the pre-school children (3-6 years). The consideration starts from some stimulation provided by an ongoing research conducted at the Department of Communication and Social Research of “Sapienza”- University of Rome, in collaboration with other universities and Italian enterprises. In particular, the article aims to provide some scenarios related to communicative behaviours of preschool children and the repercussions in terms of socialization and cognitive development. Among the technologies of communication, we selected the ones we consider have the greatest impact on the lifestyle of families and, therefore, also of children: from television, up to the new devices based on touch screens such as smartphones and tablets. But the problems that arise before testing the interfaces and the digital environments to be integrated within the educational context, the school in primis, are many: it should be considered many issues related to methodology, but also the delicate ethical issues posed by a sensitive world such as that one of the early childhood.

Keywords: digital media, preschool children, socialization and cognitive development, educational context

Recibido: 26-07-2015 Revisado: 10-09-2015 Aceptado: 27-09-2015 Publicado: 01-11-2015

Desconocemos la infancia, y con las falsas ideas que de ella tenemos, cuanto más avanzamos en su conocimiento, más nos desviamos (J. J. Rousseau, 1762)

Honey, We Lost the Kids(1). Premisas para un análisis crítico de la relación entre niños y tecnologías comunicativas

El binomio comunicación-educación, que se encuentra en el centro de los desafíos científicos, culturales y sociales de esta revista, requiere una constante capacidad de adaptarse a los tiempos, de verificar los cambios que a menudo vienen provocados por la innovación tecnológica y comunicativa, y al mismo tiempo tener presente todos los sujetos que podrían estar en el centro de dichos procesos: niños, jóvenes, adultos, ancianos, personas expuestas a desigualdades por motivos geográficos o de pertenencia socio-cultural, etc. En particular, el universo de la infancia (justamente por su incidencia a medio-largo plazo sobre lo que será el horizonte ético, cultural y de estabilidad de una sociedad), ha sido siempre particularmente atractivo para los estudios de sociología de los procesos culturales y comunicativos tanto en Italia como internacionalmente (véase, entre otros, Porro & Livolsi 1990; Morcellini, 1997 y 1999; Livingstone & Bovill, 2001; Prensky, 2001 y 2006; Drotner & Livingstone, 2008; Livingstone & Haddon, 2009; Davies y otros, 2014, etc.).

Sin embargo, mientras que a la edad de la formación “institucionalizada”, es decir al período de riguroso encasillamiento escolar de los niños, se han dedicado durante mucho tiempo varios estudios desde ángulos inter y trans disciplinares (sociología de la educación, psicología de la edad educativa, psicología de la

educación, pedagogía, sociología de la comunicación, etc.); una cierta nebulosidad (seguida de cierto abandono en la esfera estrictamente psicológica o pediátrica), se cierne sobre la edad de las primeras experiencias socio-culturales y comunicativas de 0 a 6 años.

Ciertamente desde el terreno de la reflexión filosófica han llegado varias contribuciones sobre la historia de los estudios de la infancia, con una aportación cultural que culmina con la filosofía iluminista de Jean Jacques Rousseau, quien dedica a la edad de la primera infancia (0-5 años) una parte relevante de su *Émile ou sur l'éducation* (1762). Se trata de un atento estudio de la evolución de la vida humana en el marco de su sinergia con los elementos de la naturaleza, con las reglas sociales y con uno mismo, que se encontrará más tarde reflejado en la mayor parte de los estudios psicopedagógicos de los últimos dos siglos, empezando por las numerosas contribuciones de Jean Piaget, siguiendo con la visión experimental de María Montessori y con muchas otras aportaciones procedentes básicamente de la psicología de la edad evolutiva (por ej. Vygotskij, 1934). En todos los casos se trata de testimonios de la importancia estratégica de esta fase de la vida de un individuo en un crecimiento armonioso.

En la formación de todos resuena el lema de Juvenal (*Satire, XIV, 47*) (a menudo citado en el frontispicio de las clínicas pediátricas italianas *maxima debetur puero reverentia*), y aunque siempre que hemos citado este bonito lugar común de la retórica clásica, raramente hemos pensado en esa franja de edad preescolar. Cuando hablamos de la franja de edad de entre 3 y 6 años (3/6 años; aunque con naturales extensiones a los años inmediatamente anteriores), nuestra cultura

se conforma con la fórmula de infancia, aludiendo al hecho de que la lengua y la expresión del niño son inseguras y en vía de desarrollo (in-fans: no hablante). Y como en todos los procesos “en movimiento”, en transición, resulta casi intangible y difícil de contener y analizar.

Inequívocamente se trata de un residuo de racionalismo que juzga a los sujetos en relación con los niveles de competencia esperados, subestimando la importancia de los modos, de los tiempos y de las influencias en el proceso de aprendizaje, es decir del instrumento fundamental de interacción que es el lenguaje. Los niños siguen siendo básicamente unos desconocidos, porque no presentan la organización en el discurso y el razonamiento lógico característicos (más o menos) de los adultos; el lenguaje infantil se distingue por una secuencia lineal y un “eterno presente”, que constituyen los primeros elementos de la organización del discurso y, por consiguiente, de la interacción. Por tanto, el denominado “eterno presente”, es una consideración que dista de lo académico asociado al pensamiento y a la acción de María Montessori, y más tarde de Jorge Munari, una clara muestra de titularidad expresiva y de interacción por parte de los niños.

Pero “los clásicos” de las teorías del desarrollo y de la “buena educación” no podían prever lo que iba a acontecer en poco más de medio siglo de historia de la humanidad, con el nacimiento y el éxito de una de las más cautivadoras formas de comunicación humana: la televisión. A ésta le siguieron una concatenación de revoluciones tecnológicas que abarcan de forma diferenciada, aunque relevante, todas las franjas de edad.

Con estas premisas, el presente artículo busca facilitar

algunos escenarios referidos a los comportamientos comunicativos de los niños en edad preescolar y a los efectos en términos de socialización y desarrollo cognitivo. En particular, esta reflexión forma parte del marco interpretativo de un programa de investigación interdisciplinar, llevado a cabo por el Departamento de Comunicación e Investigación Social de la Universidad Sapienza de Roma, sobre los efectos educativos y conductuales de los medios digitales en la socialización preescolar.

Inf@nzia Digi.tales(2) es el título de este proyecto multidisciplinar, que empieza con el análisis de la socialización preescolar a fin de construir un mapa de conexiones capaz de identificar las relaciones de continuidad entre desarrollo evolutivo, estilo de consumo mediático, estrategias de socialización familiar y estimulación cognitiva. Tales conectores representan los presupuestos teóricos para construir un sistema de intervención que, a partir de la planificación de instrumentos digitales de estimulación mental y de demandas de competencias metacognitivas, defina un ecosistema de intervenciones sociales y mediático-educativas capaz de proponer formas de revisión del sistema formativo y escolar a distintos niveles.

Concretamente, el proyecto Inf@nzia Digi.tales se dirige a los niños y niñas de 3 a 6 años de edad, incluyendo por ende el primer año de colegio (llamada escuela primaria en Italia), con el objetivo de una renovación a nivel psicopedagógico de los modelos de enseñanza y aprendizaje en este segmento de la educación.

El principal objetivo de la investigación es potenciar la capacidad de acción, de exploración y manipulación, y por tanto de conocimiento y aprendizaje, de los niños, aprovechando las oportunidades de las

tecnologías comunicativas. En particular, el proyecto aspira a la experimentación de sistemas adaptivos, interfaces y ambientes digitales para integrarlos dentro de contextos educativos, sobre todo en la escuela, y capaces de animar formas de aprendizaje colaborativo.

Sin embargo, para llegar a alcanzar objetivos tan ambiciosos, hay que avanzar con pequeños pasos, empezando por el análisis de la relación entre los niños que están en edad preescolar y las antiguas y nuevas “pantallas”, lo que constituye el objetivo específico de este artículo. Por tanto empezaremos por la controvertida relación con la pantalla televisiva, para llegar, en la segunda parte, a la incidencia de las nuevas soluciones tecnológicas, basadas en las soluciones táctiles (iPad, smartphone o teléfono inteligente, ordenador táctil, etc.), en el desarrollo psicosocial y cognitivo de los niños. Esta segunda parte, en lo específico, pondrá al investigador delante de nuevos desafíos científicos, metodológicos y éticos que serán subrayados en las conclusiones del artículo.

Apocalypse now. ¿La televisión como instrumento de alienación?

“Sophie, 2 años, mira la televisión una hora al día. Esto duplica sus posibilidades de tener trastornos de atención cuando sea mayor.

Lubin, 3 años, mira la televisión dos horas al día, triplicando de esta forma sus posibilidades de tener sobrepeso.

Kevin, 4 años, mira programas para jóvenes violentos como Bola de Dragón Z. Esto cuadruplica sus posibilidades de tener trastornos de comportamiento cuando empiece el colegio” (Desmurget, 2012, traducción propia).

Ésta es la contraportada de un estudio dedicado a la influencia nociva de la televisión sobre la mente del niño y sobre el fuerte condicionamiento en la vida entera de una persona expuesta a la fruición de la televisión durante su infancia. Un punto de vista tan extremo viene convalidado tanto por los estudios neurológicos y pediátricos, que prescinden del contenido para focalizarse sobre todo en el medio, como por una determinada literatura sobre los medios, que se basa en la incidencia de la televisión en la difusión de fenómenos como la violencia, el miedo, las inseguridades en distintos niveles (véase, entre otros, Brown, 1979; Eron, 1986; Barry, 1993; D’Amato, 1996; Rule & Ferguson, 1999). El debate, que empezó ya en los años 50, sigue todavía abierto y aún lleno de contradicciones, por lo menos en el campo de los estudios de la sociología y la psicología de la comunicación.

Es evidente que la contextualización del argumento dentro las características psicofísicas y socio-actitudinales de las primeras fases de la infancia genera un nuevo orden de problemas, el cual necesitaría de una reflexión multidimensional, tanto a nivel cuantitativo, para poder medir la dimensión del fenómeno, como en términos cualitativos, para permitir un análisis de calidad de la experiencia televisiva del niño y de sus consecuencias positivas y negativas sobre el comportamiento, lenguaje, relaciones, confianza, disponibilidad y capacidad de aprendizaje. Sin embargo, los datos y la literatura científica disponible llevan a una elección distinta, focalizada sobre todo en el análisis del “peso” cuantitativo que la fruición televisiva tiene en la vida de los niños en edad preescolar.

Para contextualizar el impacto de este fenómeno

facilitamos otra referencia, esta vez de una investigación estadounidense, que documenta que los niños de entre 0 y 4 años trascurren una media de aproximadamente 3-4 horas diarias delante de la televisión, utilizando de esta forma el 30-40% del tiempo total que están despiertos (suponiendo que están activos alrededor de 10-12 horas diarias). El estudio, publicado por *Acta Paediatrica* y realizado por Dimitri Christakis, médico del Seattle Children's Research Institute y profesor de la Universidad de Washington, llega a la conclusión de que un niño no tendría que estar de ninguna forma expuesto a la televisión, por lo menos hasta los 2 años. En los primeros dos años de vida, el cerebro triplica su dimensión, de una media de 333 gramos por 1 kilo. El aumento de las dimensiones está directamente relacionado con la estimulación externa y las primeras experiencias de vida. Las imágenes luminosas en sucesión rápida cansan el cerebro de los hijos, agitándoles y generando malestar, según concluye Christakis.

Entre los resultados del estudio, que reutiliza los datos publicados en 78 investigaciones distintas especializadas en esta temática y llevadas a cabo entre el 1983 y el 2008, se recogen las siguientes consideraciones:

1. Los programas de televisión (incluso los que se consideran educativos), generan problemas en el desarrollo y retrasos en el aprendizaje del lenguaje. El telespectador-niño mira, escucha, pero no interactúa con otros oradores, no habla, inhibiendo o retrasando sus propias capacidades expresivas. El autor demuestra que un grupo de niños de edad comprendida entre los 7 y 16 meses, sometido a la visualización de DVDs especiales para niños, conocía

menos palabras con respecto a los niños que no habían visto tales programas.

2. Los niños en edad escolar que en los primeros dos o tres años de vida han mirado a menudo programas de televisión tienen resultados más bajos en las pruebas de memoria y lectura, demostrando además una atención y capacidad de concentración más escasas. La lectura requiere un esfuerzo mayor, un trabajo de imaginación que implica una concentración superior con respecto a la simple visión de imágenes. Por esto, concluye Christakis, un niño de 14 meses puede imitar lo que ve en una película, pero podría aprender mucho más a través de una experiencia verdadera y real. Por ejemplo, los niños que han aprendido el chino mandarín con un nativo han adquirido competencias lingüísticas mejores con respecto al grupo de control de niños que sólo han visto videos con clases impartidas por la misma hablante (Christakis, 2009: 8-16).

Nos encontramos aquí, de lleno en el territorio apocalíptico de las investigaciones sobre la influencia de la televisión en el desarrollo psicofísico de los niños. Se trata de un terreno particularmente controvertido, que reconoce en la televisión el elemento responsable de generaciones con problemas de desarrollo intelectual, resultados escolares insatisfactorios, problemas de lenguaje, de atención, de imaginación o de creatividad. Tabaquismo, violencia, alcoholismo, trastornos sexuales, alteraciones de la conducta alimentaria, obesidad y hasta en lo referente a la esperanza de vida son, según estos estudios, factores generados por una incorrecta dieta televisiva suministrada en edad precoz (Pool y otros, 2000: 293-326).

Sin embargo, una corriente de estudios bastante

compacta como esta, con una precisa colocación en el ámbito médico, privilegia aspectos específicos de naturaleza fisiológica y neurológica, sin un vínculo directo con los contenidos de los medios y de la televisión en particular.

En lo que concierne al caso italiano, a estas consideraciones se añade la función social de la televisión, que se observa como parte importante de la familia y hasta de “mamá” (la televisión de servicio público italiana ha sido denominada durante mucho tiempo “Mamma Rai”), y por tanto la que da vida y mantiene sólidos los vínculos intergeneracionales. Efectivamente la televisión ha sido un indiscutible catalizador de la atención de un público multigeneracional (abuelos, padres, hijos), llevando a cabo de forma indiscriminada un papel de agente de información y socialización, que pasa a través de los lenguajes y de los estilos expresivos de la información y del entretenimiento. En unos contextos de pobreza de estímulos culturales, integrados éstos con otros consumos tanto culturales como mediáticos y con las instituciones tradicionales, la televisión en Italia se asoció, sobre todo en sus primeras fases de desarrollo, con el verdadero papel de *vector de valores* (Morcellini, 2004) y con la herramienta de orientación en la vida cotidiana. Incluso la publicidad, en estas mismas fases de desarrollo, no dejó demasiado espacio a las populares definiciones apocalípticas tales como *mala maestra*, *criada infiel*, *ladrona de tiempo* (Popper, 1994; Condry, 1993). Es más, en plena ética de la cultura del trabajo y del ahorro (en el caso de Italia desde el nacimiento oficial de la televisión italiana en 1954, hasta el final de los años setenta), la que mandaba a la cama a los hijos era siempre la servicial televisión canguro, con un eficaz

“Niños, después del *Carosello*, todos a dormir!” (3). En relación con la regulación o *monitorización*, y sin faltar al respeto a la específica autoridad de Popper, se nos permitirá decir aquí que la suerte del panfleto dedicado a la televisión como mala maestra, representa un indicador claro de la decadencia de la investigación junto con la arbitrariedad e ineficacia de las posiciones anti-televisivas. El éxito de este texto nos indica la dificultad de los investigadores a la hora de transmitir mensajes lo más sobrios y correctos posibles, rigurosamente inspirados en los datos; condición ésta que ha alimentado un género editorial de éxito que no es menos kitsch de las realidades culturales que se proponía combatir y flagelar (Morcellini, 1999: 9).

Desde luego los tiempos han cambiado y el espacio que podemos dedicar a esta contribución, no nos permite adentrarnos de forma adecuada en la amplia y pluridimensional lectura científica nacional e internacional de la televisión y los menores. De todas formas intentamos explorar, aunque sintéticamente, el territorio de la programación para niños, tal y como se presenta en Italia en el tercer milenio. A pesar de la evolución positiva de los programas dedicados a toda la familia (incluidos los niños muy pequeños), al igual que los distintos concursos de talentos donde los protagonistas son jovencitos de distinta edad, los productos para niños y jóvenes en las programaciones tradicionales italianas son cada vez menos frecuentes, lo que contribuye al progresivo envejecimiento de las plantel televisivo. La programación de la televisión tradicional en Italia en los últimos años ha ido reduciendo cada vez más los espacios dedicados a los menores. En 2006 tan sólo una media de 3,6% de la programación de los canales tradicionales estaba

dedicada a los dibujos animados y a transmisiones ad hoc para niños, mientras que resultan particularmente escasas las transmisiones educativas pensadas para el público joven (Gavrila, 2010: 39-42). A partir de los datos de las cuotas de audiencia de Auditel (febrero 2009), elaborados por Starcom Italia (2009), se observa cómo a partir de 2003, año de nacimiento de Sky Italia, acontece un proceso de transición de los usuarios niños y jóvenes de los canales tradicionales hacia la más estimulante y amplia oferta vía satélite. El fenómeno de desafección concierne en particular a los canales del servicio público y esta tendencia, ya observable en los datos de 2009, aumenta en el último periodo, a pesar del sustancial enriquecimiento de la oferta temática del digital terrestre.

A diferencia del estatismo del mercado televisivo que caracterizó las últimas dos décadas, el escenario actual registra un desplazamiento sustancial desde los protagonistas del doble monopolio televisivo, Rai y Mediaset, hacia la oferta mejor focalizada del operador televisivo multinacional Sky, que en Italia cuenta casi con el monopolio del mercado de la

transmisión vía satélite (Centorrino, 2006). Los datos se vuelven aún más interesantes cuando se mira a la franja de edad más cercana a nuestro objeto de estudio: de 4 a 7 años. En esta franja se observa una sustancial pérdida de público, a pesar de la inversión en redes dedicadas a los más pequeños, tanto por parte de la Rai (Rai Yoyo) como por parte de Mediaset (antes con Italia1 y actualmente con Cartoonito, canal dedicado a los niños pequeños de 3-6 años). En un solo año, ante la pérdida del 11,23% de la Rai y del 21,35% de Mediaset, Sky gana el 27,67% en la misma franja de edad. Un principio que quizás guía en la elección de la programación de Sky ha sido la firme estrategia de diferenciar la oferta para niños y jóvenes, bien definida a través de una clara numeración de los canales 600, que permite a padres e hijos una fácil orientación. Además de esta característica se añade la elección de algunos editores para evitar la publicidad en la programación para los más pequeños.

Tabla 1 – Los niños huyen de los canales convencionales. Comparación de las audiencias Rai, Mediaset, La7 y Sky (2011 vs. 2012)

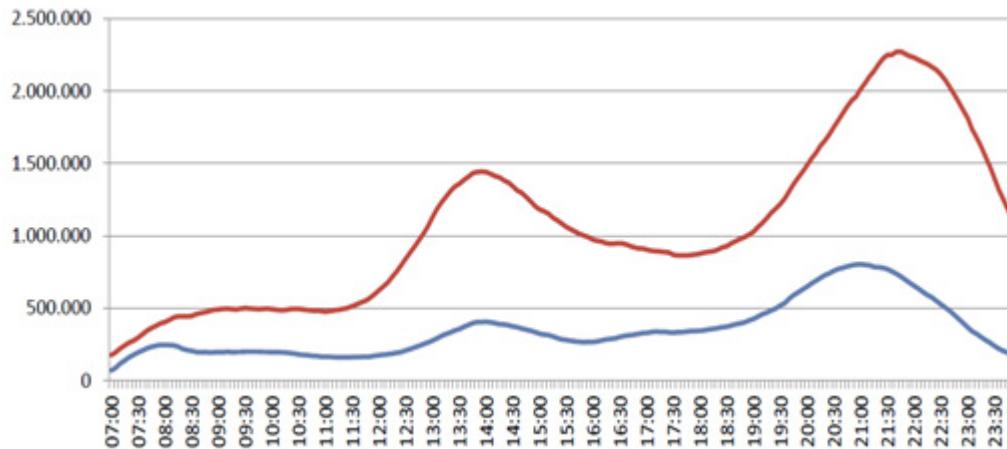
	Total Rai			Total Mediaset			La7			Sky		
	2011	2012	Var. %	2011	2012	Var. %	2011	2012	Var. %	2011	2012	Var. %
Niños 4-7 años	38.385	34.075	-11,23	61.913	48.696	-21,35	2.793	2.707	-3,8	30.873	39.417	27,67
Niños 8-14 años	76.631	67.714	-11,64	142.403	119.866	-15,83	5.237	5.013	-4,28	78.907	88.434	12,7
Adolescentes (15-19 años)	64.951	56.063	-13,68	133.267	114.768	-13,88	4.135	4.101	-0,75	55.707	65.617	17,79
Adultos 19-24 años	129.021	120.005	-6,99	261.280	234.571	-10,22	11.255	10.385	-7,73	110.478	122.481	10,86
Adultos 25-34 años	229.028	203.985	-10,93	343.504	313.046	-8,89	28.387	25.121	-11,51	162.355	176.828	8,91
Adultos 35-44 años	369.302	326.207	-11,67	505.556	448.214	-11,34	39.503	35.459	-10,24	271.741	294.361	8,32
Adultos 45-54 años	511.727	480.504	-6,10	524.426	505.655	-3,58	56.113	50.593	-9,84	266.802	292.716	9,71
Adultos 55-64 años	682.170	665.799	-2,40	510.518	480.062	-5,97	85.186	77.521	-9,00	183.497	206.014	12,27
Adultos desde los 65 años	1.573.110	1.582.004	0,57	886.687	804.410	-9,28	159.863	149.667	-6,38	154.544	185.814	20,23

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de Auditel 2011 y 2012

Con la difusión de la televisión vía satélite, en Italia se abre ante el universo juvenil un nuevo panorama televisivo. Hemos pasado de una limitada programación ad hoc dedicada a los menores, a través de los únicos canales convencionales (RaiDue, RaiTre e Italia1) y atada a las lógicas a veces demasiado rígidas de la parrilla, a un florecer de programas y sobre todo de canales expresamente pensados para este tipo de público. Una oferta que abre una estación de la abundancia a través de la pluralidad de canales digitales temáticos, a menudo distinguidos según la franja de edad (los canales para niños actualmente disponibles en las distintas plataformas digitales en Italia son: el abanico del digital terrestre ofrece 9 canales para niños, de los cuales 5 son de pago; la oferta vía satélite prevé la presencia de 20 canales en italiano de los cuales 18 son de pago); hecho que ha provocado una gradual marcha de la audiencia de la televisión generalista a la vía satélite, y en los últimos tiempos, bajo la inercia del reciente apagón del sistema analógico, incluso hacia el digital terrestre. El éxito de la programación para niños y jóvenes se hace patente de forma sorprendente en el ranking de los canales más vistos justamente en las plataformas digitales, vía satélite y terrestre, testimoniando una vez más la escasa visión de los principales canales convencionales, poco conscientes de la importancia

en términos sociales, culturales y comerciales de un público como el de los niños. Además de garantizar una programación “protegida”, apta para las características psicofísicas de una franja de edad que necesita de un “acompañamiento” cognitivo y actitudinal, sobre todo a través de propuestas de programación basadas en la música, en un lenguaje más distendido y en el juego, estos canales se vuelven un verdadero negocio para los editores, los cuales consiguen involucrar en sus programaciones tanto a los pequeños usuarios como a sus padres o abuelos. Los datos disponibles no facilitan un análisis preciso del uso de la televisión por parte de la totalidad del público que interesa a nuestra investigación. De hecho Auditel toma en consideración en sus exploraciones sólo la población a partir de los 4 años. Sin embargo, basta con observar la evolución de las curvas de audiencia (tanto en la parrilla televisiva en su totalidad como en los canales como Rai Yoyo y Cartoonito), para comprender cómo la exposición a la televisión interesa también a franjas de edad precedentes. Si así no fuese, sorprendería la presencia, en la audiencia de tal programación, de adultos con hijos de 0 a 3 años y la particular coherencia entre las curvas que representan los distintos casos analizados (cfr. Gráficos 1, 2, 3).

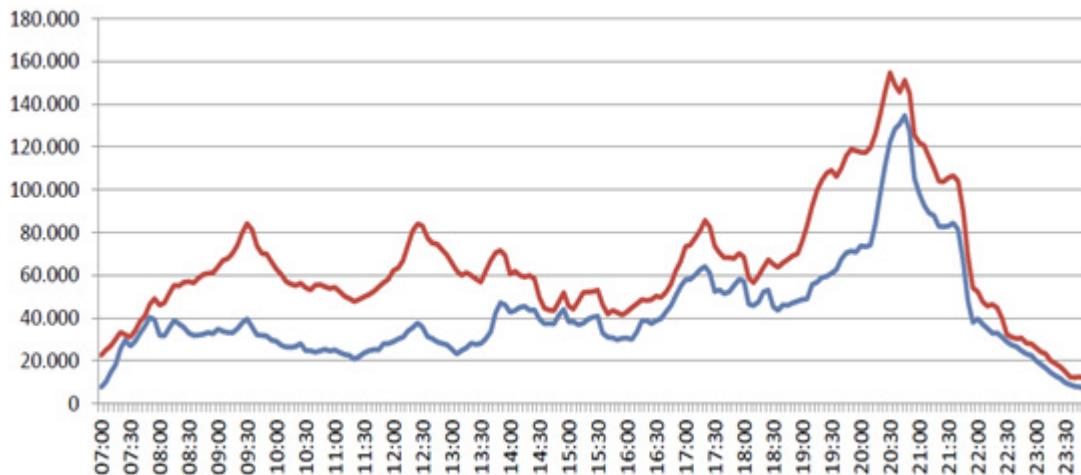
Gráfico 1: Padres e hijos. La tele que (aún) une



Fuente: Auditel abril 2013

Público televisión total. — niños 4-7 años — adultos con hijos de 0-3 años.

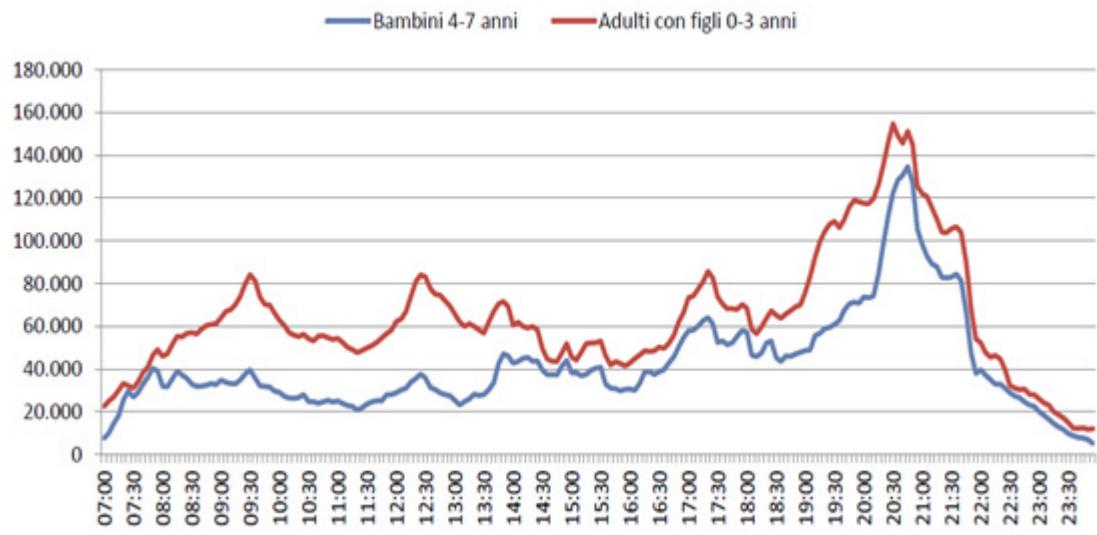
Gráfico 2: Padres e hijos. El caso de Rai Yoyo



Fuente: Auditel abril 2013

Escuchas de Rai Yoyo. — niños 4-7 años — adultos con hijos de 0-3 años.

Gráfico 3: Padres e hijos. El caso de Cartoonito (Mediaset)



Fuente: Auditel abril 2013

Escuchas de Cartoonito. — niños 4-7 años — adultos con hijos de 0-3 años.

Se trata de estilos de consumo de la televisión ya documentados por la investigación social y que confirman la tendencia a usar la televisión con fines de socialización, sobre todo en algunos momentos del día. Por lo tanto la programación para niños se vuelve estratégica no sólo para el entretenimiento y la educación de las nuevas generaciones, sino también en su faceta familiar, particularmente eficaz en calidad de mediador en las relaciones entre generaciones.

Ya en los años noventa, Mario Morcellini demostraba el carácter socializador de la televisión (Morcellini, 1999: 80), aspecto que viene corroborado por las distintas fuentes analizadas más recientemente. Además de los datos de Auditel que ya hemos expuesto, también la encuesta Censis 2011, retomada en el “Libro Bianco Media e Minori” (Libro Blanco Medios y Menores) de Agcom – Agencia acreditada para las Garantías en las Telecomunicaciones (2013), confirma que el 68,9% de los niños de 4-5 años mira la televisión preferentemente acompañado de los padres y el 20,1% de los abuelos. La encuesta demuestra que sólo al 4,7% de los niños les permiten quedarse solos delante de la pantalla (Censis, 2011). Se confirma así que la denominada “frucción conjunta” no es una abstracción sin fundamentar de los estudios de los medios, sino más bien una realidad que testimonia la función relacional que la televisión sigue desempeñando por lo menos con respecto a las franjas de edad de los más pequeños. Naturalmente, tal realidad no se escapa a los publicistas, bien conscientes de la incidencia que los hijos pequeños ejercen en la elección y en la compra de productos audiovisuales y multimedia.

La edad de la dependencia y de la exploración. Infancia multipantalla

Desviamos la mirada de la pantalla tradicional para ponerla ahora, en multitud de pantallas que han aparecido en el campo digital. Para adentrarnos en lo específico de este estimulante argumento, volvemos a retomar la voz “de los otros”, más concretamente de una investigación realizada por la Academia de las Ciencias de Francia en 2013 (Bach, Houdé, Tisseron Lénam 2013). Fruto de la reflexión multidisciplinar de psicólogos especializados en la infancia, psiquiatras, científicos expertos en neurociencia y comunicadores, el informe busca aclarar una serie de convicciones, algunas verdaderas y otras falsas, además de los denominados neuro-mitos, contruidos alrededor de la exposición masiva de niños y adolescentes a pantallas de cualquier tipo. Mientras las tabletas, los ordenadores y otras pantallas se presentan como “facilitadoras” del desarrollo psicofísico y hasta social del niño, el exceso de televisión sin el “acompañamiento” de los padres es el principal culpable (Desmurget, 2012, Gavrilá, 2014). En opinión de los estudiosos del tema, existe un disenso difícilmente superable que se verá en las premisas del informe, que se expresan a continuación.

Es cierto que en este período los niños se exponen a distintas pantallas con mucha más antelación, incluso mucho antes de que cumplan su primer año de vida. Una variedad de productos, programas, canales temáticos y aplicaciones están destinados a este público. Varios sondeos, a menudo complacientes con las estrategias de marketing de estos productos, tienden a enfatizar la influencia benéfica de las pantallas en el desarrollo de la inteligencia de los

niños y en el aprendizaje de la lengua. Por otro lado, algunos estudios demuestran que las mismas pantallas provocan un retraso de las competencias lingüísticas, considerando que la mejor manera de favorecer el desarrollo lingüístico del niño sea más bien la interacción con los otros seres humanos, a través de la narración de historias y el juego con los propios hijos. En otras palabras, incluso para algunos estudiosos estadounidenses, el exceso de exposición a pantallas de pequeñas dimensiones entre 1 y 3 años (y con mayor razón antes de esta edad), aumenta el riesgo de desarrollar un déficit de atención cuando alcancen los 7 años de edad (Christakis, 2004).

Volviendo a las premisas del Dossier de la Academia de las Ciencias de Francia, vamos a intentar resumir algunas consideraciones que devolverían al nuevo ámbito digital una función positiva en el desarrollo del niño. Una primera dimensión es la experimental: si en la socialización tradicional la experiencia del niño se limitaba a la relación con el ambiente familiar de referencia y con el espacio físico de la casa, el nuevo contexto multimedia permite experimentar lo que sería difícil encontrar en el espacio limitado que le rodea. Colores, palabras, sonidos, caras, movimientos, entran a integrar y a formar parte de su patrimonio cognitivo, incentivando en algunos casos su reactividad y capacidad de aprendizaje y adaptabilidad con respecto a nuevas situaciones. En otras palabras, esta situación puede ser aprovechada por la mente de los pequeños para ampliar de forma considerable el número de sinapsis neuronales que contribuyen a la configuración de su futura personalidad. Naturalmente todo esto representa una forma de apoyo y de integración para una experiencia más completa y totalizante de la socialización primaria tradicional, llevada a cabo por la familia y

las instituciones escolares de la primera infancia. Los soportes visuales y táctiles podrían generar *empoderamiento*, sobre todo cuando son introducidos por los padres, los abuelos o los niños más grandes de la familia, transformando de esta forma el mundo que pasa por las pantallas en una realidad en consonancia con la inteligencia de los niños de entre 0 y 2 años. En consecuencia, en la construcción del pensamiento simbólico entre los 2 y 6 años, los niños deben por primera vez aprender a experimentar la alternancia entre lo real y lo virtual (lo verosímil), sobre todo en la actividad del juego que empieza en la vida real, con las muñecas y las personas de su alrededor, para luego transformarse en una actividad de juego que ven a través de la mediación de pantallas de cualquier tipo. Sin embargo ésta es también la edad en la que, con cierta facilidad y espontaneidad, el niño se puede refugiar y hasta esconder en el mundo de las pantallas, donde la actividad específica de la infancia, que es el juego, podría huir de la mirada y de la sensibilidad de los adultos. Justamente por esta razón no hay que imponer una negativa al uso de la tecnología, sino más bien facilitar una práctica moderada y, en la medida de lo posible, autorregulada.

El niño, siendo “programado” desde su nacimiento para aprender, transforma la pantalla en objeto de exploración visual y táctil, como todos los objetos de la vida real, oscilando así entre peluches y juguetes, y los artículos *high-tech* o de alta tecnología. Junto a esta capacidad de estimulación perceptiva y cognitiva de los soportes digitales, se añade la posibilidad (y el riesgo) de que los niños más pequeños desarrollen una preferencia por los personajes amables, altruistas, que simulen situaciones simplificadas de la vida social, como demuestran varios estudios de ese segmento de edad (Hamlin y otros, 2007).

De hecho, la mente del niño ya está predispuesta (nos referimos al cerebro), a una especie de imaginario incluso antes de la adquisición del lenguaje: lo que pasa en la mente de un bebé de tres meses, cuando oye una voz cálida que le cuenta unas fábulas, es muy parecido a lo que le pasa al niño más grande, que entiende el lenguaje. Está demostrado incluso que el recién nacido activa unas zonas cerebrales “del lenguaje” parecidas a las de un adulto que escucha un cuento (Dehaene-Lambertz y otros, 2002: 2013-2015).

Por tanto, no se ha descubierto casi nada nuevo respecto a lo demostrado y transmitido por Marco Fabio Quintiliano (35-96 d.C.) en su *Institutio oratoria* (La formación del orador) donde sostiene hace casi dos mil años, que el niño tendría que aprender desde la primera infancia, animando para ello a los adultos a aprovechar estos primeros años. El comienzo del aprendizaje, afirmaba Quintiliano, se basa en la memoria que no es sólo sensorial, sino también, y sobre todo, afectiva, relacional, experiencial. En la actualidad, ésta se cristaliza en la sinergia entre las relaciones reales con el ambiente y con las personas, y el gran universo de las simulaciones y de los juegos tecnológicos, ya hoy parte integrante de la compleja e inmediata escuela de vida de los nativos digitales.

Lo que no debemos descartar (y sobre este punto concordamos con el informe elaborado por la Academia de las Ciencias de Francia), es que junto a un necesario acompañamiento por parte de los adultos en el mundo de las pantallas, los niños necesitan un ambiente formativo institucional consciente de las oportunidades y de los límites de las tecnologías comunicativas. Pero no podemos engañarnos con el hecho de que la exposición de la primera infancia a

la multitud de pantallas no incide en las capacidades cognitivas y las modalidades relacionales que el futuro joven o adulto instaurará con el mundo circundante. Las mismas diferencias existentes entre jóvenes y adultos en el tercer milenio se podrían evaluar en términos de acceso mediado a las tecnologías. Todas las dimensiones de la vida social, antes conciliadas exclusivamente a través de las agencias tradicionales, vuelven a reconsiderarse a la luz de la presencia y del uso de las tecnologías. Y frente a estos cambios, ni la escuela ni la familia podrán desvincularse.

No podemos evitar entonces la reflexión, junto a Michel Serres, sobre las que serán las mutaciones antropológicas generadas por el contagio entre los niños, desde la más frágil edad, y el ambiente digital que “habitan” casi constantemente.

«Las tecnologías digitales trastornan el cuadro antropológico conocido hasta ahora. Virtualidad, conectividad universal y libre acceso a las fuentes de información están volviendo a plasmar las facultades cognitivas de los jóvenes y facilitan el saber de otra forma. Ya no se encuentra allá fuera, remoto, escarpado, cenagoso y a menudo repelente; ahora está todo en el bolsillo, alcanzable, sin mediación. Mientras los grandes mediadores (el sistema escolar, pero también las instituciones de la política y de la sociedad del espectáculo) se obstinan en lucir como estrellas muertas desde hace tiempo, ignaras de su mismo fin» (Serres, 2012: contraportada).

Pero el desafío de la actualización (incluso tecnológica) de las instituciones que cuidan de los niños menores de seis años, es otra pieza de la investigación que esta contribución ha intentado presentar de forma sintética en estos breves apuntes.

INF@NZIA DIGI.tales. Un proyecto colaborativo para transformar el capital tecnológico en capital social y cultural

Para hacer un resumen de los primeros análisis, es necesario subrayar la importancia de enfatizar el impacto de las tecnologías en el momento en que se enriquece y se forma el universo discursivo de los niños. Hasta el día de hoy nos hemos conformado con observar con maravilla o preocupación la realidad cada vez más prepotente de la invasión tecnológica, sin conseguir poner bajo sospecha la novedad tan importante de la investigación. La otra opción es hacer lo que ya ha sido elegido por la publicidad: conformarse con mirar más o menos extasiados a los pequeños consumidores.

Es necesario volver a afirmar la singularidad que nos ofrece este descubrimiento y conocimiento; en la franja de edad que estamos analizando, la observación es particularmente estratégica y, allí donde podamos, tenemos que recurrir a la sabiduría de los métodos etnográficos. Efectivamente se trata de una ocasión poco común en la que el investigador se encuentra ante un sujeto “condicionado” por muy pocas variables de impacto (familia, parientes y a lo mejor la escuela infantil). Sobre todo, se trata de un sujeto que todavía no se ha enfrentado con una variable estratégica de socialización tal como la escuela. Sumando tales estímulos a la natural propensión para las tabletas y las pantallas táctiles, se entiende cómo esta edad representa una encrucijada esencial para entender lo que sucede en la constitución de las habilidades táctiles y expresivas del niño.

Hasta ahora hemos examinado los elementos que dan valor a esta franja de edad y que tienen como objetivo

el conocimiento. El problema que se propone ahora es el tratar los límites de la comunidad científica con el fin de evitar que los procedimientos de investigación operen (incluso más allá de las buenas intenciones) como invasión o, peor aún, como manipulación indebida de la subjetividad infantil. De todos modos, relativo a esta cuestión, resulta necesario hacer hincapié en el hecho de que en todas las reuniones del grupo estratégico del proyecto INF@NZIA DIGI.tales, la cuestión deontológica del respeto a la edad y madurez formativa de los niños ha sido siempre tomada en consideración. Por esta razón se decidió crear un comité ético externo a la comunidad de investigadores que participan en el proyecto, a fin de que pudiera funcionar como guía para una validación en estrategias de investigación y en la obtención de resultados sociales.

La cuestión es particularmente delicada, ya que en nuestro programa de investigación el cometido principal no se limita únicamente a conocer dichas temáticas. Forman parte esencial del proyecto la experimentación en tecnologías, la asistencia en cuanto a “proporcionar”, y por tanto implementar habilidades y costumbres de los niños. Es necesaria una sensibilidad ética que no se limite a cuestionar cuáles son las fronteras en las que tenemos que posicionar el diálogo más o menos formal con los niños. Incluso en este aspecto, no se nos tiene que olvidar el precedente que se está creando: quizás por la primera vez una comunidad científica se plantea el problema de cómo llevar a cabo una investigación científica, junto a una experimentación educativa mediada por las tecnologías, con sujetos in-fantes.

Una vez expuesta la cuestión deontológica, hace falta dar un paso atrás para reflexionar atentamente

sobre la singularidad de esta franja de edad, que es la premisa indispensable para abrir con claridad la cuestión del valor y de la responsabilidad social de las tecnologías en la edad infantil. Han sido tratadas ciertas problemáticas en la observación en relación con la televisión y a través del análisis de la literatura científica y de los datos secundarios de las investigaciones internacionales. Seguimos hablando de niños que todavía no han entrado en el sistema escolar, por tanto la cuestión de los artefactos se impone con preguntas radicales, ineludibles en nuestra reflexión: ¿Cómo se alcanza la autonomía? ¿Cómo interfieren las tecnologías táctiles en este diseño de emancipación? ¿Cuáles y cuántos son los riesgos de dependencias, probablemente poco frecuentes a nivel estadístico, pero de alto riesgo en lo conceptual? ¿Cuál es la contribución que aportaría un exceso de confianza en las tecnologías, falta de intermediación y construcción de la identidad, autonomía y personalidad del niño?

Junto a las anteriores preguntas, el bagaje que experiencias precedentes, podría también aportar datos por asociación. Existen pocas investigaciones que observen esta franja de edad, pero ya hemos recordado que, por ejemplo, las agencias que analizan las audiencias televisivas empiezan a censar niños a partir de los cuatro años. Sobre todo en el ámbito americano por el impacto de la publicidad, disponemos de datos incluso antes del cuarto año de vida. Por esta razón el hecho de estudiar el comportamiento de los niños en sus primeras experiencias con los medios convencionales puede ser una buena base de partida para analizar las analogías y diferencias con respecto al impacto de las tabletas y las tecnologías táctiles. En otras palabras, no se excluye que los

elementos confirmativos no nos ayuden a mapear una fenomenología que, de otro modo, resultaría desconocida a los estudios.

Objetivamente, tenemos que partir de la constatación de que las tecnologías en esta franja de edad determinan de todas formas una hiperestimulación de un sujeto que, obviamente, todavía no está formado. El impacto en la mente de un niño, en sus costumbres, en su destreza manual, en la falta de atención, es empíricamente constatable, hasta el punto de que se puede prever un cambio profundo en la gestualidad del niño, con interesantes desarrollos de formas precoces de autonomía y de experimentación de lo nuevo. Queda no obstante la cuestión de cómo la relación con la pantalla puede constituir un suplemento de interacción y socialización o, al contrario, representar un caso de ambivalencia cultural de la red, que proyecta una autonomía más fácil para sujetos con una condición de capital social y cultural más rico, y deja a todos los demás en un “nivel de crecimiento” distinto. Ninguna de estas cuestiones está formulada en términos maniqueos, pero no hacer preguntas tan radicales impedirá tal vez, que la innovación tecnológica se transforme también innovación formativa y por tanto social. Definir estas preguntas es el primer paso para incrementar la cobertura cultural del cambio tecnológico, a sabiendas de que investigamos para mejorar el futuro.

Para entender cuestiones más definitivas sobre el impacto de la comunicación en un tiempo en el que ésta ya no implica una sociedad que tiene un punto de referencia externo a la cosmología de los medios; tenemos que actuar de tal modo que los niños, incluso los de la primera infancia, no estén ya desvinculados de la investigación sistemática. Le toca también a la

investigación social, en sinergia con la investigación educativa, tecnológica y psicológica, transformar estos sujetos sociales no identificados (como parecen ser prevalentemente hoy en día) en niños y niñas capaces de sacar provecho de todas las experiencias sociales y tecnológicas. Sólo de esta forma habremos dado un firme paso hacia adelante en la cuestión del capital social puesto en juego con las tecnologías.

Notas

- (1) El título se inspira en el libro de Kathleen McDonnell, autora ya en 2001 de “Honey, We Lost the Kids: Re-thinking Childhood in the Multimedia Age”, Second Story Press, 2001, Toronto: Canadá
- (2) El proyecto, aún en curso, ha involucrado durante un trienio a distintas instituciones tales como: Engineering Ingegneria Informatica, Fastweb, Interactive Media, Consorzio iCampus, Università degli Studi di Napoli “Federico II”, Università degli Studi di Roma “La Sapienza”, Università degli Studi di Salerno y Università degli Studi di Trento
- (3) Il Carosello fue el primer “formato” publicitario italiano. Se emitió del 3 de febrero de 1957 al 1 de enero de 1977.

Referencias

Bach, J-F.; Houdé, O.; Léna, P. & Tisseron S., (2007). Rapports sur l’usage excessif des écrans. Emotional and Behavioral Effects of Video Game and Internet Overuse – AMA Council on Science and Public Health Report.

Bach, J-F.; Houdé, O.; Tisseron S. & Léna, P. (2013). L’enfant et les écrans. Un avis de l’Académie des sciences. Paris: Le Pommier.

Barry, G. L. (1993). Children and Television: images in a changing sociocultural world. Thousands Oaks: Sage Publication.

Brisset, C. (2002). Les enfants face aux images et aux messages violents diffusés par les différents supports de communication: rapport par la Défenseure des enfants, Ministère de la Justice Français.

Brown, R. (1979). Children and Television. Londres: Macmillan.

Censis/Ucsi (2011). 45° Rapporto sulla situazione sociale del paese 2011. Milán: FrancoAngeli.

Centorrino, M. (2006). La rivoluzione satellitare. Come Sky ha cambiato la televisione italiana. Milano: FrancoAngeli.

Charren, P., Gelber A. & Arnold M. (1994). Media, children and violence: a public policy perspective. *Pediatrics*, 50(5); 631-637.

Christakis, D. (2009). The effects of infant media usage: what do we know and what should we learn? *Acta Paediatrica*, 98; 8-16.

Christakis, D. et al (2004). Early Television Exposure and Subsequent Attentional Problems in Children. *Acta Paediatrica*, 113:4; 708-713.

Condry, J. (1993). Thief of Time. Unfaithful Servant: Television and the American Child. *Daedalus*, (122) 1.

Cortoni, I. (2011). Young Digizen? New challenges in media education. Milán: Franco Angeli.

Davies, C.; Coleman, J.; & Livingstone, S. (Eds.) (2014). Digital Technologies in the Lives of Young People, Londres: Routledge.

D’Amato, M. (1996). Bambini e tv: un manuale per capire, un saggio per riflettere. Milán: Il Saggiatore.

Dehaene-Lambertz, G.; Dehaene S. & Hertz-Pannier L. (2002). Functional neuroimages of speech

- perception in infants. *Science*, vol. 298; 2013-2015.
- Desmurget, M. (2012). *Tv Lobotomie. La vérité scientifique sur les effets de la television*. Paris: Max Milo Édition.
- Drotner, K & Livingstone, S. (Eds.) (2008). *The International Handbook of Children, Media and Culture*. Londres: Sage.
- Eron, L. D. (1986). Interventions to mitigate the psychological effects of media violence on aggressive behavior. *Journal of Social Issues*, 3; 155-170.
- Gavrila, M. (2010), La televisione della crisi. La programmazione per bambini e ragazzi come killer application per il future. *In-formazione*, 6; 39-42.
- Gavrila, M. (2010). *La crisi della Tv. La Tv della crisi. Televisione e Public Service nell'eterna transizione italiana*. Milán: FrancoAngeli.
- Gavrila, M. (2014). *Bambini nell'arcipelago delle tv. La multidimensionalità delle esperienze televisive*. *In-formazione*, 12; 62-70.
- Hamlin, J. et al., (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature*, vol 450; pp. 557-560.
- Huesmann, L.R. & Taylor L.D. (2006). The role of media violence in violent behavior. *Annu Rev Public Health*, 27; 393-415.
- Libro bianco "Media e Minori" (2013). Roma: Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni.
- Livingstone, S. & Bovill, M. (Eds.) (2001). *Children and their Changing Media Environment: A European Comparative Study*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Livingstone, S. & Haddon, L. (Eds.) (2009). *Kids Online: Opportunities and risks for children*. Bristol: The Policy Press.
- Livingstone, S., Haddon, L. & Gorzig, A. (Eds.) (2012). *Children, Risk and Safety Online: Research and policy challenges in comparative perspective*. Bristol: The Policy Press.
- Morcellini, M. (1997). *Passaggio al futuro. Formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media*. Milán: FrancoAngeli.
- Morcellini, M. (1999). *La TV fa bene ai bambini*. Roma: Meltemi.
- Morcellini, M. (eds) (2004). *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*. Milán: FrancoAngeli.
- Piaget, J. (1955). *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*. Florencia: Editrice Universitaria.
- Piaget, J. (1955). *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*. Turín: Edizioni scientifiche Einaudi.
- Piaget, J. (1958). *Giudizio e ragionamento nel bambino*. Florencia: La Nuova Italia.
- Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Turín: Einaudi.
- Piaget, J. (1969). *Dal bambino all'adolescente. La costruzione del pensiero*, Florencia: La Nuova Italia.
- Pool, M. et al. (2000). Background Television as an inhibitor of performance in easy and difficult homework assignments. *Communication Research*, 27; 293-326.
- Popper, K. (1994, trad it. 2006). *Cattiva maestra televisione*. Venezia: Marsilio.
- Porro, R. & Livolsi, M. (1990). *Infanzia e mass media*. Milano: FrancoAngeli.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-2. (<http://www.nnstoy.org/download/technology/Digital+Natives+-+Digital+Immigrants.pdf>) (15-10-2015)
- Prensky, M. (2006). Don't bother me, Mom, I'm learning! How computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how

you can help. St. Paul: Paragon House.

Quintiliano. M. F. (1541). *Institutionum oratoriarum*, Paris: Roigny (Catalogue, n° 1954); tr. it. *Istituzioni oratorie*, 2 voll. Pennacini, A. (Eds) (2001). Turin: Einaudi.

Rousseau, J. J. (1762, trad it. 2007). *Emilio e dell'Educazione*. Milano: Oscar Mondadori.

Rule, B. G. & Ferguson T. J. (1999). *The effects of of media violence on attitudes, emotion and cognition*.

Journal of Social Issues, n. 2; 29-51. Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris: Éd. le Pommier.

Starcom Italia (2009). *Il futuro della tv dei bambini è nel digitale* (www.primaonline.it) (19-09-2015)

Van Eyra, J. (2004). *Television and Child Development*. Londres: Routledge.

Vygotskij, L.S. (1934, trad. it. 2006). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.



educación y comunicación
11: 63-78 Nov. 2015

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LAS TIC COMO HERRAMIENTAS PARA LA MEJORA DE LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN

**Physical Education and ICTs as tools to improve
communication in Education**

Manuel Pavón Campos

Colegio Luisa de Marillac (El Puerto de Sta. María)

E.mail: manuel@marillacpuerto.es

Francisco Pavón Rabasco

Grupo de Invest. Investigación, Evaluación y Tecnología

Educativa HUM154

Universidad de Cádiz (España)

E.mail: francisco.pavon@uca.es

Resumen:

En el presente artículo tratamos de ofrecer una panorámica sobre la importancia de la “Comunicación” durante el proceso educativo y de plasmar algunas reflexiones basadas fundamentalmente en la experiencia, pero contrastadas con una gran diversidad de autores. Comenzamos planteando algunas características de la preparación, exposición y el análisis posterior de nuestras actuaciones docentes frente a los estudiantes. Hoy en día se debe aprender en todo momento y lugar y no sólo en la clase tradicional. Tenemos que conocer todas las cualidades que introducen las TICs en el proceso comunicativo y que hay que tener en cuenta en la comunicación virtual para que sea efectiva y complementaria a la presencial. Finalizamos aterrizando en algunas buenas prácticas realizadas desde la especialidad de Educación Física.

Palabras clave: comunicación docente, competencia digital, Educación Física, interacción virtual.

Abstract:

In this article we try to give an overview on the importance of “communication” in the educational process and also to capture some reflections based on our experience, but contrasted with a wide variety of authors. We started suggesting some characteristics of the preparation, presentation and the following analysis of our teaching actions towards students. Nowadays, we must learn anytime, anywhere and not just in the traditional classroom: we continue with other facts that introduce ICTs in the communication process and that should be considered in virtual communication to be effective and complementary in the classroom. Finally, we suggest some good practices in Physical Education as a subject.

Keywords: teaching communication, digital competence, physical education, virtual interaction.

Recibido: 12-06-2015 Revisado: 01-09-2015 Aceptado: 30-09-2015 Publicado: 01-11-2015

Introducción

El ser humano es comunicativo y presenta múltiples dimensiones en las que se debe formar y educar: la físico-biológica, la cognitivo-intelectual, la social, la ética y la emotivo-afectiva. El informe J. Delors, realizado por la Comisión Internacional para la Educación del s. XXI, hace especial referencia a dos retos importantes en la educación: *aprender a vivir juntos y aprender a ser* (Darder, 2003:11).

Nunca se le ha dado gran relevancia al aspecto emocional en los currículums educativos, pero conocer la relación y dependencia mutua entre las dimensiones racional y emocional en la vida de las personas tiene importancia capital para la educación y formación de los niños y jóvenes. En el aprender a ser, la toma de conciencia de las propias emociones, rápidas, impulsivas e intuitivas que experimentamos; es fundamental para interaccionar adecuadamente en la realidad que nos rodea.

La capacidad de controlar y dirigir las emociones resulta vital para la persona. Aquellos que se dejan llevar por las emociones descontroladas hacen cosas que no desean, actúan con discontinuidad y les resulta difícil realizar proyectos con coherencia y dedicación (Darder, 2003).

Reconocer las propias emociones nos permitirá favorecer nuestras relaciones interpersonales, ya que nos ayudará a entender diferentes situaciones y a actuar buscando la empatía, estableciendo relaciones positivas de afecto.

Las vivencias afectivas y emocionales son el motor de nuestras vidas y de nuestras relaciones, por tanto deberían serlo también en la educación. Es necesario educar en las emociones para hacerlas conscientes y

canalizarlas de forma positiva, tal y como recoge la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación secundaria obligatoria (ESO).

En nuestro artículo, estas exigencias serán tratadas y analizadas desde las aportaciones que pueden realizar la educación física y las TICs a la mejora de la comunicación.

La comunicación del docente. Los lenguajes como principales herramientas de comunicación

Los lenguajes aportan en el desarrollo personal, la posibilidad de expresión, creación y comunicación de ideas, experiencias y sentimientos. Los principales objetivos de la educación y comunicación son conseguir, a través de ellos, fines expresivo-creativos.

Aunque el lenguaje verbal (diversos signos lingüísticos: letras, sílabas y palabras representados en un código lingüístico), es el que más frecuentemente utilizamos en nuestra vida social y profesional, en el lenguaje, además, aunque no pongamos atención en ello, también existe el ritmo y la entonación y son elementos importantes en la organización de las palabras que integran una idea. Además del lenguaje verbal, que puede ser oral o escrito, en nuestro “tratar de comunicar con los estudiantes” hemos de tener presente otros lenguajes especialmente importantes por la relevancia que tienen en la sociedad actual; nos referimos a los lenguajes: corporal, de los gestos, de la imagen, el sonido, los emoticonos, de los nuevos medios, etc. Pero comencemos situándonos en la posición más común del docente: preparando clases o actuaciones docentes, acudir a las mismas, experimentar cómo resultan y evaluar posteriormente qué detalles debe-



ríamos haber tenido en cuenta o debemos cuidar para mejorar la próxima vez.

Preparando nuestra actuación docente presencial: tratando de comunicar

Desde nuestro punto de vista, es fundamental ver la educación como un proceso de comunicación, ya que todo en ella gira en torno a la transmisión de mensajes, verbales, icónicos y no verbales, entre un emisor, que normalmente suele ser el profesor, y un receptor, que suele ser el alumno.

Vamos a reflexionar sobre los “momentos clave de la comunicación” que generalmente realiza un docente en su actividad profesional. Hemos querido destacar como momentos previos aquellos en los cuales, de una manera pausada y edificante, dedicamos nuestro tiempo para conseguir que su preparación sea un éxito.

Lo primero será dominar el tema y tener unas ideas claras, “nadie da de lo que no tiene”; además debemos cuidar todos los factores que intervienen en la sesión. No lograremos esa tranquilidad a la que todos aspiramos, la confianza en nosotros mismos y por supuesto la naturalidad deseada, a no ser que los temas que vayamos a desarrollar hayan sido lo suficientemente preparados y apenas nos asalten dudas sobre los mismos. Es verdad que a veces nos traicionan los nervios pero, no nos engañemos, bastantes veces ese sentimiento de que la sesión no está saliendo como deseáramos se debe sobre todo a una insuficiente dedicación a todos los detalles e ideas que hemos de desarrollar.

Estudiemos el proceso educativo como un sistema que consta de programación, enseñanza (aprendizaje y evaluación).

Primer paso: la planificación

- *Escribir lo que se piensa decir.* Preparar una exposición no es escribir un texto como si se tratara de un trabajo para una asignatura o de un artículo para una revista. Hablar es decir algo a alguien y la transcripción del texto facilita la claridad, el orden y la precisión de las ideas; permite su lectura detenida, su crítica rigurosa y su corrección adecuada; además de ser útil, posee las ventajas de facilitar la memorización y ayudar a ser más exhaustivo en la formulación de algunos juicios. Todo lo escribiremos pensando en las personas a las que se lo vamos a explicar, repito, no para aprendérselo de memoria, sino para que una vez dados todos los retoques necesarios, olvidarlo.

- *Redactarlo con precisión y claridad.* Cuando nos dan poco tiempo para exponer una idea o un trabajo, hemos de resumir tanto que no nos podemos permitir el lujo de ser imprecisos o poco claros. La precisión es la adecuación del lenguaje a los mensajes que se pretenden transmitir, consiste en decir justamente lo que queremos; por claridad, nos referimos a que los oyentes reales entiendan el contenido de manera fácil y cómoda (Hernández Guerrero, 2005).

- *Sintetizar.* No es un mero resumen, sino la reconstrucción de la totalidad y la definición del sistema que le confiere unidad. Nos obliga a ser concisos, a decir todo y sólo lo que se debe decir: nuestro discurso, aunque sea escueto, ha de ser completo.

- *Pensando en los oyentes.* Un tema lo podemos preparar atendiendo a diferentes criterios, pero cualquiera de ellos no puede pasar sin tener en cuenta el auditorio. Los oyentes, los alumnos en nuestra actuación docente, constituyen el factor más importante del proceso comunicativo. En la preparación lo primero que hemos de hacer es estudiarlos para así poder aco-

modar la selección de los temas, los razonamientos y, en general, el lenguaje. Cuando estamos pensando o escribiendo el concepto o idea que vamos a decir, debemos imaginarnos a las personas que en ese momento nos van a escuchar; cuáles son sus intereses, profesiones, circunstancias, etc.; posiblemente así el mensaje que transmitamos llegue mejor. Hemos de intentar ver el mundo con los ojos de los otros y dejarnos invadir por las esperanzas y por los temores ajenos. Para hablar con comodidad, con fluidez y con acierto, el profesor necesita sentirse respetado, valorado y querido; recordad con qué espontaneidad y fluidez nos salen las palabras en una reunión de amigos y como resulta trabajoso y bloqueante hablar ante un público que no conocemos; por ello, ya desde el principio es aconsejable el empleo de procedimientos variados que disuelvan los prejuicios negativos sustituyéndolos por disposiciones receptivas.

- *División en partes.* El dicho popular - “divide y vencerás”- atribuido a César y referido a la estrategia bélica, es aplicable a la oratoria, puesto que un discurso tiene una linealidad; no ocurre igual con los lenguajes icónicos - como la pintura - cuyos elementos están presentes y son percibidos globalmente de manera simultánea. El lenguaje oral - de la misma manera que la música y el cine - posee una dimensión lineal, es un proceso temporal que abarca además de un presente momentáneo en continuo movimiento, un pasado que progresivamente se alarga y un futuro que inexorablemente se reduce hasta desaparecer (Hernández Guerrero y García Tejera 2004).

El discurso oratorio es como un viaje en el que debemos saber de dónde partimos y a lo que queremos llegar. Como en un viaje, nos dirigimos a un lugar, queremos alcanzar una meta, conocer un sitio que

despierta la curiosidad o el interés. El destino, orienta y alienta el caminar, marca la dirección de los pasos, determina la selección de los caminos, ayuda a superar las pendientes, justifica el gasto de energías y compensa el malestar del cansancio. Pero esas características sólo se cumplen cuando el destino está presente y activo en el momento de la decisión y a lo largo de todo el recorrido, en especial, en los momentos de dificultad (Hernández Guerrero y García Tejera 2004).

Al igual que el viaje se divide en etapas, la distribución de nuestra actuación docente debe estar elaborada a partir de un criterio o fundamento permanente, adecuada de manera que la suma de las partes coincida con el todo y que no se multipliquen las divisiones y subdivisiones de manera que resulte complicada.

Tres partes definidas y equilibradas con respecto al tiempo podrían ser: justificación del trabajo, planteamiento y revisión bibliográfica, seguida del núcleo, para terminar con las conclusiones e implicaciones.

- *Recursos de apoyo.* En la actualidad, nuestra comunicación con los demás, especialmente cuando nos dirigimos a un grupo, puede ir acompañada de recursos de apoyo que en unos casos nos servirán para recordar y estructurar todo el contenido que deseamos desarrollar a lo largo de la sesión y otras simplemente para ser más explícitos, amenos y conseguir mantener la atención. Tales recursos pueden ir desde las simples transparencias, diapositivas, el vídeo u otros. Actualmente, el PPT o el PREZI son los recursos de apoyo más utilizados, los cuales se convierten en herramientas indispensables para el orador.

- *Ejercicios de simulación.* De todas formas, antes de llegar al estrado o lugar donde va a tener lugar la sesión, es conveniente, especialmente en momentos y circunstancias determinados, realizar algunos ejerci-



cios de simulación, ya que nos servirán de adaptación a los momentos reales que después vamos a vivir.

Segundo lugar: actuación docente

Los momentos de intervención real ante la audiencia los hemos denominado “momentos decisivos” puesto que son el objetivo y fundamento de nuestra preparación. Explicar es algo más que pronunciar un discurso en alta voz, el profesor, con sus expresiones y con sus gestos, con su seguridad o sus vacilaciones, descubre sus cualidades y sus defectos y pone en juego múltiples mecanismos y habilidades. Hemos de tener confianza, la exposición real siempre resulta con mayor calidad que cualquiera de las anteriores simulaciones ya que los estímulos que recibimos del público son superiores y mejores a los recibidos por un espejo o una cámara de vídeo. Además santa adrenalina responde, no le tengamos miedo, es como una droga natural que nos permite estar más despiertos, ocurrentes y quizás más brillantes que si no se presentara. Que no nos preocupe ponernos nerviosos sino que procuremos que, aunque lo estemos, las cosas salgan como tienen que salir.

- *Inspirar credibilidad.* Hemos de ser conscientes de que un discurso convence y persuade (más que por la coherencia de los argumentos o por la fuerza de las comparaciones) por la credibilidad que inspira la persona del orador. Es cierto que el orador ha de mostrar que está informado sobre el asunto del que trata y ha de dominar la lengua para expresarse con corrección, claridad y elegancia. La credibilidad no se demuestra, no se exhibe ni se impone, sino que, como ocurre con los valores más auténticos, se muestra (Hernández Guerrero y otros, 2003).

- *Enviemos mensajes “con acuse de recibo”.* En cuanto comencemos nuestro contacto con los asistentes, notaremos una mayor confianza y bienestar; no pensemos que el tema ha de salir tal y como justamente lo teníamos preparado, habrá ideas que se olviden y datos que no salgan, pero recuerden “sólo nosotros sabemos lo que realmente habíamos preparado”. Pero eso sí, nuestros mensajes hemos de enviarlos “con acuse de recibo”, es decir, durante la sesión observamos las caras y gestos de los que nos atienden y nos dan muestras de cómo están recibiendo los conceptos que tratamos de enviarle; procuremos, sobre todo si nuestra sesión es participativa, que las preguntas y respuestas de los oyentes nos sirvan de guía para recomponer las ideas atendiendo a la estructura mental del que está escuchando. Por supuesto que en estos momentos comprobaremos como todo ese material que preparamos como soporte de apoyo responde a nuestras expectativas por la forma en que es aceptado por la audiencia. Además, nos daremos cuenta de que nos ayuda a crear ambientes de aprendizaje y comunicación agradables.

Evaluación. Reflexión sobre la práctica

Los años de experiencia en la enseñanza nos conceden trienios, pero no nos hace adquirir a todos el grado de expertos; así mismo, la repetición sucesiva de un acto no consigue de forma automática perfeccionamiento, sino que pensamos que siempre es conveniente para que nos sirva como desarrollo profesional, realizar una autocrítica constructiva ayudados por la información suministrada por una cámara de vídeo o casete y además, si es posible, con los comentarios de personas que se encuentren presentes en la sesión, que

generalmente son las que nos sirven para neutralizar parte de nuestros ataques personales más feroces.

La reflexión es la capacidad de revisar y dar sentido a la propia actividad. Durante el desarrollo de la misma no es fácil valorarla en su justa medida; traer al presente lo que ha pasado, para hacerlo consciente y objetivo sin la presión del aquí y el ahora. La autocrítica es una actitud reflexiva de discernimiento de las cualidades y de los defectos, de los “rasgos de estilo” que deben ser respetados y de los “vicios adquiridos” que deben ser corregidos. Ésta ha de emprenderse con ánimo sereno y con una disposición positiva; no ha de confundirse, por lo tanto, con la autocensura ni, menos, con la autoflagelación. La reflexión se puede presentar en una doble vertiente:

1. Cognoscitiva, en cuanto que se realiza a un nivel de conceptos e ideas y le permite conocer sus propios pensamientos y acciones.
2. Afectiva, que le permite desarrollar sentimientos acerca de su propia acción para proporcionar seguridad y valía personal y avanzar en el propio sentimiento de responsabilidad profesional.

Nuestra única apreciación resulta subjetiva, por lo que precisamos de las aportaciones de los alumnos, oyentes y de otros compañeros para intentar conseguir una percepción más objetiva. Es importante considerar la posibilidad de la reflexión grupal, ya que crea el ambiente que sirve de soporte como implicación activa en los procesos de cambio. Esa conversación, entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o experiencias, origina un discurso que genera el intercambio de problemas, estrategias y las posibles soluciones que les impone la práctica contextualizada. Significa conectar y comunicarse a nivel profesional, suponiendo que varias perspectivas

son mejor que una sola (Hernández Guerrero y otros, 2003).

A veces, no confiamos en nuestra capacidad para enfrentarnos a los retos de una buena comunicación, creemos más en lo que otros expertos nos dicen acerca de aquello que tenemos que hacer. Con esta actitud perdemos oportunidades de aprendizaje y, a veces, gastamos una enorme energía en buscar fuera lo que teníamos dentro, mejor dicho, lo que quizás podríamos tener si valoráramos lo que puede emerger del análisis de nuestra práctica profesional. ¡Pongamos en valor nuestras fortalezas y conozcamos nuestras debilidades para aminorar sus efectos!

Presentadas las etapas claves para lograr buenas exposiciones, hemos de continuar diciendo que para ser lo suficientemente motivador, el docente siempre tiene que tratar de ser innovador y creativo.

El docente innovador y creativo

El mundo en que vivimos está pasando de la era Industrial a la era de la información y de ésta a la era de la creatividad. Una de las características más importantes de la era de la creatividad es la explosión de la información, la caída constante de las viejas normas y los desafíos enormes que estos cambios han provocado. Las personas que pueden hacer lo mejor gestionando la gran cantidad de información, serán finalmente los ganadores de tanta competencia. A nivel empresarial, las empresas que pueden gestionar con eficacia sus mentes creativas y sistema de innovación prosperarán en el mercado cambiante, mientras que sus competidoras menos creativas fracasarán y desaparecerán. ¿Estamos preparados la mayoría de los individuos, las empresas y las instituciones para



afrontar los retos de gestionar la creatividad y la innovación de manera eficaz?

A nivel individual, somos reacios a dar rienda suelta a nuestro potencial creativo, debido a una variedad de conceptos erróneos acerca de la creatividad y debido al hecho de que nuestro sistema educativo actual todavía adopta el estilo industrial de la educación, que hace demasiado hincapié en el desarrollo del lenguaje y el pensamiento lógico, mientras que suprime el desarrollo de las artes y la creatividad.

El análisis de la formación de los profesores de las teorías del currículo, puede ayudar a organizar la información generada sobre este tema y también nos permite explicar, entender o comprender gran parte de las actividades didácticas con los medios de comunicación (Lee & Así, 2014).

¿Qué es ser creativo?

Es desarrollar la capacidad para modificar o transformar el mundo, de generar nuevas ideas, modos de pensar o conceptos diferentes a los ya conocidos... el profesor creativo del siglo XXI se asocia con las TIC, usa las tecnologías como un medio útil para conseguir un fin pero de forma simultánea con métodos experimentados y efectivos pues sabe que los medios por sí solos... no crean innovación.

El creativo, modifica su entorno, lo adapta a sus fines. El creativo tiene capacidad para enfrentarse a los imprevistos; el docente creativo, conoce al alumno, disfruta aprendiendo, saca una sonrisa, acepta recomendaciones, trabaja con otros, nunca lleva la clase cerrada, promueve la participación, es generoso con sus materiales... los pone a disposición en Internet

¿Por qué se caracteriza un profesional innovador?

Busca siempre nuevos métodos para trabajar, es enemigo de la rutina, nunca llegará a ser un profesor

“quemado” su actitud no se limitan a su trabajo sino que invade su vida personal. El profesional innovador está presente en todos los recovecos de la red, es un “ser digital 2.0”, su perfil está diseminado por todos registros... aplica los nuevos aprendizajes a su actividad profesional. Por todo ello y tratando de llegar a ser creativos e innovadores en nuestro campo, vamos a presentar algunos de los muchos recursos que hemos desarrollado durante nuestros cursos.

Algunos recursos digitales utilizados en nuestras clases de Educación Física

A simple vista puede parecer que exista una escasa conexión entre educación física y TICs sobre todo cuando se piensa en los juegos, la expresión corporal y los deportes en los distintos ciclos educativos (Cappellonch, 2005).

Todos pretendemos realizar buenas prácticas con TIC aplicando los recursos tecnológicos de manera que estén al servicio de la atención a la diversidad y mejora de la calidad educativa o del servicio que estamos prestando. Cuando trabajamos colaborativamente con las herramientas digitales, tratamos de:

- Involucrar a los estudiantes o participantes de manera que sean ellos mismos quienes interactúan y exploran.
- Diseñar una hoja de ruta de aprendizaje constructivo y reflexivo, que permita elaborar nuevos conocimientos partiendo y acomodando a los previos.
- Que sea el estudiante o participante el que propone sus metas a alcanzar.
- Aprender en un entorno que resulte auténtico y retador; procurando afrontar situaciones reales y preparar siempre futuros retos.

- Crear un clima cooperativo, colaborativo y conversacional que fomente la interacción entre estudiantes para discutir problemas, aclarar dudas y compartir ideas.

Al igual que al comienzo del artículo planteábamos unos momentos claves para lograr una buena comunicación con nuestro alumnado, ahora retomamos los mismos (planificación, intervención y evaluación), en la línea de presentar algunas herramientas digitales que no serán útiles en el avance del proceso educativo.

Tiempo de Planificación:

Cuando comenzamos nuestra planificación, ya sea anual, trimestral de una determinada sesión; en el momento presente no podemos imaginarnos ese momento sin la Web 2.0. La red, no sólo en un banco de recursos, sino una plataforma para trabajar, crear muchos materiales y compartirlos. Somos conscientes que las herramientas que nos proporciona la Web 2.0 favorecen el trabajo colaborativo, el empleo de redes, la elaboración de los proyectos comunes entre profesorado y alumnado del centro o de diferentes puntos del planeta. Por lo tanto, la escuela 2.0, la educación 2.0 o en general la implicación en la mentalidad Web 2.0 supone una actitud de participación y cooperación, es un fenómeno que tiene como centro al usuario. Ya según el BOE se nos recuerda que la ciudadanía tiene que:

«disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento... habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes... incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse...

». («BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158 a 17207).

Estamos por tanto en la línea de aprender y enseñar la competencia digital y tratamiento de información en distintas asignaturas del curriculum como ya pusimos de manifiesto en otra aportación (Román y otros, 2011). Participamos también en uno de los proyectos más innovadores de implantación nacional como fue el Programa Escuela 2.0 que consistió en un proyecto de integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en los centros educativos y que contempla el uso personalizado de un ordenador portátil por parte de cada alumno o alumna.

Tiempo de Intervención:

Ya en el tiempo de actuación docente tendríamos que pensar en herramientas que nos ayuden a presentar con motivación y claridad los contenidos y las actividades que vamos a desarrollar, al mismo tiempo que tener grabaciones que nos permitan posteriormente analizar lo realizado. Podríamos hablar de Pizarra digital interactiva, Vídeo y smartphone.

La Pizarra Digital Interactiva (PDI), que generalmente integra ordenador, videoprojector y dispositivo de control de puntero, nos permite proyectar en una superficie interactiva contenidos digitales, preparados por nosotros u obtenidos de Internet, en un formato idóneo para su visualización y trabajo en grupo. Con la PDI podemos motivar y captar la atención y participación del alumnado; escribir anotaciones o gráficos a mano alzada y guardar para su revisión o reutilización; reproducir materiales y actividades preparadas previamente en un ordenador; navegar y buscar por Internet con la participación grupal; proyectar y con-



trolar el visionado de videos; realizar presentaciones efectivas y editables frente al alumnado; ofrecer a los estudiantes un nuevo entorno para la presentación de trabajos; guardar lo trabajado sobre la pantalla en ficheros, su exportación, impresión... además la Pizarra Digital Interactiva nos permite:

1. Presentar desde cualquier otro medio analógico o digital conectado al sistema: DVD, vídeo, cámara de fotografía, equipo de música, micrófono, etc.
2. Utilizar la mano o el puntero como lápiz y guardar en cualquier formato las operaciones que se realicen
3. Utilizar bancos de imágenes, de sonidos y de música para crear nuevos recursos
4. Acceder a todas las funcionalidades de Internet
5. Accesorios del software: grabar vídeos, utilizar cortinillas y focos, capturar imágenes o pantallas, etc.

Uso del video. A través del uso de este recurso, el profesor puede corregir determinados gestos técnicos mal realizados y, además, dar pautas concretas con un soporte muy fácil de entender y, a la vez muy cotidiano, para el alumnado.

Uso de aplicaciones de smartphones. La utilización de aplicaciones (strava, endomondo, runtastic, etc.) en clase de educación física puede ser de gran ayuda a la hora de medir el recorrido realizado durante una sesión, siendo además un factor motivante, pues nuestro alumnado puede verse atraído por la posibilidad de compartir en redes sociales sus resultados deportivos y evolución en determinadas actividades físicas.

Tiempo de Evaluación:

Todo proceso educativo que busque una mejora, cuenta siempre con momentos de evaluación. En ella volveremos a usar las mismas herramientas utilizadas para grabar, ahora en su función de reproducción para

el visionado; pero además, un determinado software (como EFOS), por parte del profesor, para evaluar la asignatura de educación física, permite la gestión de ficheros de alumnos con funciones básicas como: actualizaciones, altas y bajas, calificaciones, diseño de boletines de evaluación, búsquedas varias, etc. (Capllonch, 2005).

Podría plantearse, pues la hemos trabajado en varios cursos, la WebQuest. Se construye alrededor de una tarea atractiva que provoca procesos de pensamiento superior. Se trata de hacer algo con la información. El pensamiento puede ser creativo o crítico e implicar la resolución de problemas, enunciación de juicios, análisis o síntesis. La Webquest es la aplicación de una estrategia de aprendizaje por descubrimiento guiado a un proceso de trabajo desarrollado por los alumnos utilizando los recursos de Internet. Webquest significa indagación e investigación por la red. La idea inicial con la que se creó la metodología de trabajo basada en WebQuest fue desarrollar en el alumnado la capacidad de navegar por Internet teniendo un objetivo claro, aprender a seleccionar y recuperar datos de múltiples fuentes. Consiste en presentarle al alumnado un problema con un conjunto de recursos preestablecidos por el profesor, de modo que evite la navegación simple y sin rumbo. Podríamos decir que la WebQuest es: Un modelo de aprendizaje extremadamente simple y rico para propiciar el uso educativo de Internet basado en el aprendizaje colaborativo. Una exploración dirigida, que culmina con la producción de una página Web, donde se publica el resultado de la investigación o búsqueda. Una metodología de aprendizaje que potencia el pensamiento crítico, la creatividad y la toma de decisiones; llevando a los alumnos a transformar los conocimientos adquiridos.

Existe mucha información en Internet explicando

el concepto, características, proceso de creación y aplicación de las WebQuest, así como ejemplos ya creados. La realización de una WebQuest consiste básicamente en que el profesor identifica y plantea un tópico/problema y a partir de ahí crea una Web en la que presenta la tarea al alumnado, le describe los pasos o actividades que tienen que realizar, les proporciona los recursos on line necesarios para que los alumnos por sí mismos desarrollen ese tópico, así como los criterios con los que serán evaluados. Pero una clave fundamental para manejar con éxito estas herramientas con los jóvenes estudiantes, es conocer cómo se relacionan ellos con las mismas y cómo integrarlas en nuestro proceso de enseñanza, de esta forma se recorrerá un camino hasta una meta de correcta alfabetización mediática y competencia digital.

Las TIC y los jóvenes del siglo XXI

Las TICs son parte del día a día de los jóvenes, pero, ¿son ellos meros consumidores o también construyen una opinión pública libre? (Fuente, Martínez y Del Prado 2014). Area (2011) se formula preguntas acerca del entendimiento que pueden tener los jóvenes sobre el cambio que está experimentando la cultura, desde el estado sólido (con certezas que perduran generación tras generación y estabilidad) hacia el estado líquido. Igualmente se pregunta si son conscientes de que una identidad digital es fundamental para sobrevivir en las aguas turbulentas de información.

¿Cómo utilizan los jóvenes las TIC?

Bermejo (2013) establece que la juventud se encuentra absorbida por la cultura del entretenimiento audiovisual, es decir, que usan los medios para informarse, pero sobre todo, para entretenerse, teniendo la

concepción de que están seguros, ya que consideran que sus contenidos están al servicio del disfrute y no de la persuasión. También concibe un ámbito de hiperestimulación cognitiva favorecido por las nuevas tecnologías y por el aumento de las multitareas. Con lo cual, no es extraño hoy día ver alumnos observando su móvil mientras hacen otras actividades escolares; incluso en el ámbito universitario, alumnos en clase conectados a la red a través de sus ordenadores y dispositivos móviles. De esta manera, comenzamos a conocer nuevas maneras de atención: se ve reducida la duración de los períodos de atención voluntaria o controlada, los cuales dependen de un cierto esfuerzo consciente, es decir, atender a una explicación o estudiar. Se ven, por tanto, reducidos por ese aluvión de estímulos externos que la interrumpen, haciendo que intervenga la atención involuntaria.

¿Cómo se llega a la situación de excesiva dependencia de Internet?

Se ha descubierto que el efecto que tiene sobre nosotros el recibir una respuesta o notificación ante un contenido colocado en una red social, es similar a una descarga de adrenalina, debido a que nos sentimos reconocidos. Por lo tanto, es fácil caer en la circunstancia de abusar de este proceso, ya que puede llegar a ser adictivo el tener que sentirse respaldado continuamente por personas (anónimas o no) cuando se interviene (de manera afortunada, o no) en una red social. Mediante las TIC tenemos la sensación de estar más unidos, informados y comunicados con el mundo que nos rodea, pero es probable que realmente el efecto sea el opuesto, pues muy posiblemente nos estemos aislando del mismo. Solo tenemos que imaginar la escena en la que quedamos con personas importantes en nuestra vida, a las que con total seguridad ansiamos



ver, pero observamos que están muy pendientes del móvil, que no viven lo que está ocurriendo allí, no aprecian que estamos juntos, que tratamos de pasarlo bien.

Mediante este uso de las redes sociales podemos caer en el error de querer retransmitir nuestra vida a tiempo real y, ¿por qué no? añadiendo una cierta dosis de irrealidad. El uso de estas redes sociales no sustituye el contacto humano, aunque haya personas que así lo crean. Hay personas que se acercan a la depresión al ver la “vida” de sus amigos de redes sociales, puesto que entienden que éstos tienen una vida espectacular, siendo esto solo un reflejo parcial de la realidad, ya que no siempre se disfruta de un día perfecto. Con lo cual, consideraremos un error el vivir la vida a través de otros: todos hemos podido estar en un mismo evento, pero quizá para algunos, y según lo visto en sus redes sociales, este evento ha sido inmejorable, cuando realmente no ha sido así. A veces, deseamos tanto immortalizar nuestra vida, tomando fotos y vídeos, que nos olvidamos de vivirla.

Competencia digital

La competencia digital es un objetivo que no se alcanza con una asignatura concreta sino que forma parte de las propuestas de diversas materias y así se aplica en la mayoría de los países (Hus, 2011). Se les presupone a los jóvenes, a los cuales llamamos “nativos digitales” y eso en muchas ocasiones es un falso mito, ya que no es correcto pensar que saben, de manera intuitiva, como usar las tecnologías digitales en toda su amplitud. Como es evidente, no es equiparable la exposición a una determinada tecnología con la capacidad de darle un uso apropiado, siendo cierto que los jóvenes sobreestiman su capacidad digital. Es decir, tienen una confianza alta en sus habilidades, pero sus

competencias reales en el uso de ciertas herramientas y aplicaciones de Internet no son completas. Se podría decir que sus habilidades adquiridas son para un “uso cotidiano” (videos, juegos, redes sociales, etc.), pero su nivel en competencias digitales necesarias para el mercado laboral es muy bajo. Pérez Gómez (2010) estableció que es necesario un aprendizaje constante para progresar en conocimiento, pues de este éxito depende la capacidad de actualización de los trabajadores. De hecho, en las últimas fechas se ha indicado que, hasta 2020, Europa necesitará más de un millón de especialistas en temas digitales relacionados con el marketing y comercio electrónico.

Según Aguaded (2012), la actuación de los organismos internacionales es clave para desarrollar las “políticas globales, la concienciación de los gobiernos y la sensibilización ciudadana de que cada vez es más necesario educar a las personas” ante los medios de comunicación que, sea cual sea su raza, sexo, procedencia o religión, son consumidos a los largo y ancho del mundo. Como decía Antonie Vallet, estamos inmersos en una atmósfera de publicidad y mensajes mediáticos. Internet, computadoras, cine, videojuegos, televisión, tablets y especialmente, en estos momentos, teléfonos móviles inteligentes...los cuales hacen que nuestros conocimientos se repartan cada vez más irregularmente entre vitales directas y experiencias vicariales, también vitales necesariamente.

Como ya hemos dicho, se está pasando de una cultura “sólida”, mayoritaria en los siglos XIX y XX, a una “líquida”, en la que todo cambia continuamente según el recipiente en que se encuentre; necesitando, pues, un modelo de nuevas alfabetizaciones para la formación de la ciudadanía de la sociedad digital. Podríamos responsabilizar de esto a Internet y a la Web 2.0, ya

que han ocupado el puesto de: “biblioteca universal, mercado global, puzzle gigante de hipertextos, plaza pública de comunicación e interacción social, el más amplio territorio de expresión multimedia y audiovisual, y el espacio de los múltiples entornos virtuales interactivos”. (Area y Ribeiro, 2012), con lo cual, es necesario poseer una serie de competencias de aprendizaje (instrumentales, cognitivo-intelectuales, socio-comunicacionales, emocionales y axiológicas).

Se conformará, por tanto, un espacio educativo virtual que relacionará cibermedios con usuarios profesores y usuarios alumnos, cuyo papel pasa desde “estudiante tradicional” hasta el rol de “protagonista de su aprendizaje”, el cual llevará a cabo mediante el dominio de aplicaciones que provocan la interactividad e interrelación con los datos e informaciones para conseguir conocimientos y destrezas. Es decir, se transforma en un usuario activo e interactivo del autoaprendizaje con las correspondientes orientaciones y tutelaje, desarrollando, así, una serie de estrategias de búsqueda de información y de su transformación en conocimientos: asimilación, reflexión, contrastes, pluralidad de puntos de vistas... (Cebrian, 2009). Y estamos tratando, de cumplir lo que Gutiérrez y Tyner (2012) establecen respecto a la función de la educación formal en la alfabetización digital, requerida en este siglo XXI, deberá ser mediática, digital, multimodal, crítica y funcional.

Uso de los blogs docentes en la clase de Educación Física

Hoy día, el deporte ha adquirido un papel como agente social imposible de negar, ofertando una serie de valores de especial utilidad e importancia, y muy sus-

ceptibles de ser transmitidos a nuestros alumnos. Por tanto, nuestro ámbito de actuación, no se limitará solo a trabajar para que hagan deporte, sino que trataremos de que éste tenga una transferencia directa que influya en su tiempo libre, transformándolo en un ocio activo, y es que la facilidad de posibilitar la formación integral del alumnado de la educación física, como área del currículum escolar, es innegable. Trataremos, además, de conseguir “buenos espectadores”, es decir, que sean críticos con lo que ven en los medios de comunicación cuando ellos no sean los protagonistas de esa actividad física, valorando los principios de toda actividad deportiva y sabiendo apreciar desde una perspectiva crítica las diferentes manifestaciones a las que asisten como espectadores, aportando opiniones fundamentadas que contribuyan de alguna manera a su formación integral (De Pablos, 2001; Tello y Rebollo, 2005).

Marín (2004), defiende que, debido a las implicaciones que tiene en los distintos sectores de la sociedad, el deporte se ha convertido en una actividad humana de las más características de nuestro tiempo, conformándose, además, como uno de los más importantes fenómenos culturales y sociales del nuevo milenio, ya sea en forma de práctica libre y voluntaria o en su vertiente de espectáculo.

En la experiencia que nos ocupa, hemos unido la asignatura de educación física y los blogs educativos. En la actualidad, el uso de los blogs está muy valorado debido a que facilitan la expresión personal y el compartir experiencias, sin necesidad de grandes conocimientos informáticos. A través de la publicación de contenidos relacionados con la asignatura y la posibilidad de compartirlos rápidamente a través de las redes sociales, el uso de los blogs se ha extendido en



los últimos años en todos los ámbitos sociales, siendo uno de ellos el campo de la educación, lo cual es muy fácil de unir, al ser éste un proceso de comunicación, de socialización y de construcción del conocimiento. En el caso de los blogs, el conocimiento se construye de abajo hacia arriba, siendo el alumno el sujeto que participa en un proyecto global, abierto y colaborativo, en el cual se genera una necesaria alfabetización digital, ya que debe aprender a leer y escribir mediante enlaces. En este caso, la función del docente cambia, ya que nos convertiremos en facilitadores del aprendizaje, organizando actividades y supervisando el proyecto que se encuentra en manos de nuestro alumnado, los cuales trabajan de manera autónoma y flexible. Nos referimos, por tanto, a una situación en la cual el alumno construye su propio aprendizaje (modelo constructivista del conocimiento), en la cual, la autonomía del discente y la confianza que se deposita en él como actor de su propio aprendizaje, en interdependencia con el grupo, hace que los proyectos de aprendizaje colaborativos contribuyan además a incrementar la motivación y autoestima.

En nuestro caso, es decir, en el uso de materiales didácticos digitales, combinaremos la información con la petición de tareas. De esta manera pretendemos desarrollar recursos que favorezcan el “aprender haciendo”, frente al anterior modelo de aprendizaje tradicional, convirtiendo al estudiante en factor activo y protagonista dentro de la conformación de su conocimiento. Se debe, pues, aunar la presentación de información con la proposición de una serie de trabajos y tareas cuya finalidad sea que el alumno, mientras las lleva a cabo, desarrolle experiencias de manejo de nueva información. Estas tareas serán: ejercicios, navegaciones guiadas por la red, lectura de documen-

tos, elaboración de trabajos, etc., mediante las cuales, avanzará de una manera significativa. Se intentará mantener pautas como: no realizar el trabajo de manera aislada e individual, sino favoreciendo el trabajo comunicativo y la colaboración entre estudiantes.

En nuestra opinión, el uso de los blogs puede ser extrapolable a la manera en que los jóvenes utilizan las tecnologías como vehículo para expresar su creatividad y deseo de ser más innovadores, siendo estas aplicaciones una vía para “aprender a aprender” “aprender haciendo” y también una forma de mostrar al alumnado cómo unir su trabajo a otras creaciones, trabajando, además, en red con otros bloggers.

Nuestra experiencia parte de la implementación durante varios cursos académicos de un blog docente en diferentes grupos de EF de ESO y Bachillerato, estando todos estos interconectados mediante el blog del profesor <http://manuelpavonefcume.blogspot.com.es>

Reflexiones finales

Si deseamos ser docentes del Siglo XXI capaces de conectar con nuestros estudiantes tanto en los momentos presenciales como en las actividades virtuales; hemos de contar con los recursos didácticos digitales existentes en la red y aprovechar todas las circunstancias y oportunidades para que generando motivación en aprender con ellos, sean capaces de convertirse en productores de materiales que les ayuden a construir su conocimiento y aumentar su competencia digital. Por nuestra parte, buscaremos un aprendizaje adecuado de las TIC y de su uso dentro de un modelo de comunicación interactiva en educación, atendiendo especialmente a los cambios en las nuevas formas de comunicación y en el concepto de los cibermedios, de

los cuales extraeremos determinadas aplicaciones al campo de la comunicación educativa, dando paso a una mayor innovación pedagógica.

Referencias

Aguaded, J.I. (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. *Comunicar*, 38; 7-8. (DOI: 10.3916/C38-2012-01-01).

Area M. (2011). Del conocimiento sólido a la cultura líquida: nuevas alfabetizaciones ante la Web 2.0. I Congreso Internacional sobre Educación Mediática y Competencia Digital. Segovia, 13-15 octubre 2011. (<http://goo.gl/01mdZN>) (7-6-2015)

Area, M. y Ribeiro, M.T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38; 13-20. (DOI: 10.3916/C38-2012-02-01).

«BOE» núm. 106 (4 de mayo de 2006), Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, pp. 17158 a 17207

«BOJA» núm. 171 (2007). ORDEN de 10 de agosto, perteneciente a los estudios de Secundaria Obligatoria en Andalucía. Sevilla, 30 de agosto, p.23.

Bermejo, J. (2013). El enmascaramiento como estrategia persuasiva en la publicidad para jóvenes. *Comunicar*, 41, 157-165. (DOI: 10.3916/C41-2013-15).

Capllonch Bujosa, M. (2005). Las Tecnologías de la información y la comunicación en la educación física de primaria: estudio sobre sus posibilidades educativas. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en (<http://goo.gl/6aMOqb>) (5-9-2015)

Cebrián, M. (2009). Nuevas formas de comunicación: cibermedios y medios móviles. *Comunicar*, 33; 10-13. (DOI: 10.3916/c33-2009-01-001).

Darder, P. (2003). Las emociones y la educación, en Francesc López Rodríguez (dir.), *Emociones y educación. Qué son y como intervenir desde la escuela* (pp. 11-16). Barcelona: Graó.

De Pablos, J. (2001). *Deporte y nuevas tecnologías de la información y la comunicación*, Edusport, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (<http://goo.gl/aSYsuJ>) (7-6-2015)

Fuente, C., Martínez, J.M. y del Prado, R. (2014). Las audiencias activas en la regulación de los medios: la dialéctica consumidor-ciudadano en España y México. *Comunicar*, 43; 91-99. (DOI: 10.3916/C43-2014-09).

Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38; 31-39. (DOI: 10.3916/C38-2012-02-03).

Hernández Guerrero, J.A.; García Tejera M. C.; Morales Sánchez, I. y Coca Ramírez, F. (Eds.) (2003). *La recepción de los discursos: el lector, el oyente y el espectador*. Cádiz: Fundación Municipal de Cultura / Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Hernández Guerrero, J.A. (2005). *El arte de escribir*. Barcelona: Ariel.

Hernández Guerrero, J.A. y García Tejera M. C. (2004). *El arte de hablar. Manual de Retórica Práctica y de Oratoria Moderna*. Barcelona: Ariel

Hus, Vlasta (2011). Development of ICT competences in the Environmental studies subject in Slovenia. *World Journal on Educational Technology*, Vol 3, No 3 (<http://www.world-education-center.org/index.php/wjet/article/view/272>) (13-9-2015)

Lee, A. & So, C. (2014). *Media Literacy and Information Literacy: Similarities and Differences*. *Comunicar*, 42; 137-146. (DOI: 10.3916/C42-2014-13).



Marín, J. (2004). Valores educativos del deporte en el cine. *Comunicar*, 23; 109-113. (<http://goo.gl/LOEIG4>) (7-6-2015)

Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2); 37-60 (<http://goo.gl/QuHcIY>) (27-08-14)

Román García, S. & otros (2011). Música y Nuevas

Tecnologías en la Educación. I Simposio internacional “Buenas prácticas educativas con TIC”[Recurso electrónico]: Cáceres, 5 y 6 de noviembre, 2009, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura. Cáceres, España.

Tello, J. & Rebollo, J.A. (2005). Deporte y televisión: una perspectiva desde la educación física escolar. *Comunicar*, 25 (<http://goo.gl/HHIWYC>) (7-6-2015)



educación y comunicación
11: 79-90 Nov. 2015

WE DON'T NEED NO EDUCATION. REPENSAR LA EDUCACIÓN EN LA ERA DE LOS MEDIOS SOCIALES

**We don't need no education. Rethinking
education in the age of social media.**

Diana Salzano

Universidad di Salerno (Italia)

E.mail: dsalzano@unisa.it

Vera D'Antonio

Sapienza Universidad di Roma (Italia)

E.mail: vera.dantonio@uniroma1.it

Resumen:

Hija de una exitosa retórica, la expresión digital natives (que se refiere a las nuevas generaciones nacidas y criadas dentro de un entorno marcado por la presencia cada vez más penetrante e inclusiva de las nuevas tecnologías de comunicación), implica la necesidad de repensar la supuesta superioridad en el dominio y competencia en el uso de las tecnologías y las plataformas de comunicación, de los nativos con respecto a los inmigrantes (padres, profesores, generaciones precedentes en general). La banalizante metáfora de los nativos digitales evade, de hecho, una mayor reflexión sobre los riesgos asociados con la disolución de las formas de mediación ejercida por los agentes de socialización tradicionales (escuela y familia en primer lugar) en los jóvenes, en lo que concierne a la utilización de los medios digitales. Este ensayo pretende una reflexión en la necesaria implementación de estrategias para una educación crítica adecuada. Se conocen con el nombre de media education o media literacy, (educación en los media), pero no se debe cometer el error de suponer que los jóvenes de hoy en día no necesitan de ninguna educación, como declara provocativamente el título.

Palabras clave: Nativos digitales, media education, media literacy, medios sociales, brecha digital

Abstract:

Started out as a successful rhetoric, the concept of digital natives, which refers to the new generations born and raised in a mediascape characterized by the increasing pervasiveness of communication technologies, implies rethinking the supposed superiority in terms of competence in the use of technology and communication platforms of the natives compared with the immigrants – parents, teachers, previous generations in general. The digital native metaphor, indeed, evades a more careful reflection on the risks of loosening of the forms of mediation of the traditional agencies of socialization (school and family in the first place) to young people regarding the use of the digital media. This article aims to reflect on the necessity of implementing appropriate strategies for critical education that go under the name of media education or media literacy, without making the mistake of assuming that today's young people do not need no education, as we provocatively declared in the title.

Keywords: digital natives, media education, media literacy, social media, digital divide

Recibido: 12-08-2015 Revisado: 15-09-2015 Aceptado: 21-09-2015 Publicado: 01-11-2015

Educación para los medio, medios para la educación

La metáfora *banalizante* de los nativos digitales se utiliza a menudo para describir la rutina diaria de los adolescentes *online* y sus prácticas de uso y consumo de los medios digitales. Los nativos digitales serían, por lo tanto, presuntos expertos, casi de forma innata, en el uso eficaz y rentable de las nuevas tecnologías, porque nacieron junto a ellas en un entorno interconectado. Adoptar esta metáfora significa correr el riesgo de reducir al mínimo el tema mucho más complejo de la relación entre los jóvenes y las competencias digitales, descuidando la importancia estratégica de la media *education* en el proceso de formación y alfabetización digital, y de diferenciar bruscamente las generaciones sobre la base de las supuestas habilidades tecnológicas. Por un lado, estarían los adolescentes que, habiendo crecido en un mundo donde la red siempre ha existido, serían capaces de comprender de forma automática las nuevas tecnologías. Por otro, estarían los inmigrantes digitales, es decir los adultos, considerados no sólo menos competentes en la tecnología, sino también menos capaces de desarrollar las actitudes y habilidades necesarias para moverse con facilidad en el mare *magnum* de la red.

El objetivo de este trabajo es defender de manera vehemente que, aunque los adolescentes hoy en día sean grandes consumidores de medios sociales y participen activamente en las *redes públicas*(1), eso no quiere decir que necesariamente tengan las habilidades o las competencias necesarias para entender completamente los mecanismos que subyacen al funcionamiento de las tecnologías

digitales, o para examinar críticamente, de una manera efectiva y significativa, lo que consumen y su experiencia *online*.

En otras palabras, por más de que no haya duda de que los jóvenes son grandes usuarios de los llamados “nuevos medios” (tanto que no perciben en modo alguno el ecosistema de los medios de comunicación en el que nacieron y se desarrollaron como algo ajeno a su vida cotidiana), la exposición, a veces enorme, a informaciones, imágenes y narrativas a través de Internet y de los medios sociales no les hacen intérpretes calificados del significado real que se esconde tras estos productos.

Pues, la retórica de los nativos digitales es, más que falsa, dañina, ya que implica una visión ingenua de la realidad, y no responsabilizadora, pues minimiza el papel educativo de los adultos como agentes socializadores significativos. Si los jóvenes nacen ya preparados para afrontar los retos de la comunicación digital y expertos en reconocer y evitar sus trampas, ¿por qué se les debería enseñar la educación para los medios? De hecho, no es verdad que la facilidad con la que los jóvenes viven su relación con las tecnologías digitales y su condición *always on* (siempre conectados) significa que, como en una simple ecuación, entienden de forma automática el valor y las implicaciones de las tecnologías que utilizan. La retórica de los nativos digitales tiende a distraer la atención de los desafíos que tienen que enfrentar los jóvenes en un mundo interconectado.

¿Pero cuáles son las habilidades que los jóvenes necesitan aprender para hacer frente a los retos de una sociedad saturada de medios de comunicación? Aquí la variedad de competencias requeridas, y promovidas durante décadas no sólo por los partidarios de la



media education, se amplía enormemente: de la capacidad de reconocer las fuentes de información buenas y malas, a la de reconocer el papel político y social de los algoritmos (que no son neutrales, sino el producto de las convicciones de quienes los crearon); de la capacidad de manejar grandes cantidades de información, a las habilidades críticas y de selección de la información disponible en línea; de las habilidades relacionadas con la creación de contenidos, a la protección de la privacidad y de la información personal en línea. La escuela, en este sentido, puede realizar su meritoria función de orientación y dirección de quien se encomienda a los cuidados de la formación y busca respuestas concretas a su demanda de conocimiento.

Pero hay más. Si, por un lado, la *metáfora engañosa* de los nativos digitales puede llevar a considerar irrelevante las formas de la educación para los medios (para asegurar adecuados niveles de *literacy*) por lo menos en los ambientes de aprendizaje formales, por otro lado, tiende a polarizar indebidamente la brecha *intergeneracional* entre los jóvenes y adultos, evitando considerar que los niveles de habilidades y los procesos de adopción de las tecnologías están lejos de ser uniformes, inclusive dentro de la población juvenil. Hablaremos, en este sentido, de la existencia de una brecha *intrageneracional*.

Antes de entrar en los detalles del concepto de *nativos digitales*, reconstruyendo sus orígenes y fundamentos teóricos, son necesarias algunas observaciones en los términos especializados que definen el marco teórico, en el que se pueden reconocer las raíces de la delicada relación entre los adolescentes y las tecnologías de comunicación. Por tanto, debemos analizar dos aspectos fundamentales de este trabajo: la educación y los medios sociales.

Educación y medios sociales

Cuando se habla de educación se hace referencia al equilibrio entre el significado de educación como la *extracción* de conocimiento (del interior al exterior), y como la *transmisión* de conocimiento (del exterior al interior), de acuerdo con un modelo que implica el diagnóstico continuo del desarrollo, no sólo cognitivo, del educando y la definición compartida de los objetivos de conocimiento.

La etimología latina del término (*educere* = extraer, sacar a la luz, conducir desde el interior hacia el exterior) anuncia ya su fuerte carga idealista y existencialista no solo en el discurso que nació alrededor del término educación sino el concepto en sí mismo. Se trata de extraer, hacer crecer y desarrollar algo que está, de una manera o de otra, en el interior del niño. La educación puede ayudar o dificultar esta “extracción”, pero es poco probable que pueda imponerle una dirección. La adopción de esta perspectiva encuentra su razón de ser en toda una maraña de densas metáforas que se asocian con el resultado de un proceso (como la agricultura): el crecimiento, el cultivo, la mayéutica, el maestro jardinero y el niño-planta. En pocas palabras, podríamos argumentar que la función educativa es esencialmente “la eliminación de barreras”, es decir, el control de las influencias negativas en contextos educativos, la educación no directiva, el auto-aprendizaje, etc. Como resultado, la educación mejor será aquella que, sin influencias externas, permitirá el desarrollo del potencial interior del niño.

La sociología siempre se ha opuesto, con más o menos fuerza y logrando resultados de diferente intensidad, a esta concepción. Émile Durkheim define la educación como:

«La acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado» (1975: 53).

En este sentido, la educación es necesariamente un proceso de socialización, ejercida por las generaciones adultas sobre las más jóvenes, que afecta a todos los rasgos de la personalidad del educando, no sólo los aspectos cognitivos, y que tiene como objetivo inspirar en él un estado mental, físico y moral conforme a lo que le demanda la sociedad y el contexto social específico en el que vivirá.

La educación es, por tanto, un proceso de transmisión de conocimientos y de ideologías que se realiza desde el exterior hacia el interior, de generación en generación. La educación es, en definitiva, por citar las palabras de Durkheim (1979), *socialización*. Hoy en día, la socialización pasa sin duda cada vez más, por la red de relaciones desarrolladas *online*.

Si, como hemos argumentado hasta ahora, las redes sociales se han convertido en un espacio público importante, como parques y plazas de la ciudad, donde las personas pueden reunirse y socializar de manera informal, donde los aspectos del yo que cada uno pone en juego en las relaciones online son tan auténticos como en los contextos *off-line*, es imposible no reconocer un rol clave en los procesos de socialización en los *digital environments* (ambientes y entornos digitales).

Tanto el sentido común, basado en la observación de las prácticas cotidianas, como los estudios realizados en diferentes ámbitos disciplinares que ponen el foco

de atención en esos nuevos ambientes comunicativos, coinciden en definir la red como un nuevo contexto relacional, donde se activan formas de relación social al margen de los *networked publics*. De ahí la afirmación de que:

«las plataformas digitales deben considerarse principalmente como poderosas tecnologías de relación social, (...) y representen para los usuarios una herramienta más para activar procesos identitarios y relacionales típicos de la *networked society*» (Comunello, 2010: 13-14, cursiva en el texto original, trad. propia).

En el grupo de medios de comunicación social con vocación relacional ocupan un lugar de relieve los social Network sites (SNS). Para aclarar lo que queremos decir cuando nos referimos a uno de los términos que con creciente frecuencia inunda el lenguaje público y no sólo especializado en la última década, se recurrirá a danah boyd y Nicole Ellison que, desde los primeros años de la aparición de las plataformas sociales, han participado en la difícil tarea de proporcionar una definición del SNS, con sucesivas modificaciones y revisiones posteriores. Según las investigadoras estadounidenses, un social Network site es:

Una plataforma de comunicaciones en red donde los usuarios:

- 1) tienen un perfil único singularmente identificables que consiste en contenidos proporcionados por el usuario, contenidos proporcionados por otros usuarios y / o los datos proporcionados por el sistema;
- 2) puede articular públicamente conexiones que se pueden ver y recorrer por otros;
- 3) puede consumir, producir y/o interactuar con flujos de contenidos generados por el usuario



proporcionados por sus conexiones en línea (Ellison & boyd, 2013: 157, trad. propia).

El estudio de profundización sobre los SNS se hace obligatorio sobre la base de una doble consideración. En primer lugar, debido a su extraordinaria difusión y su creciente popularidad, los SNS son objeto de reflexión esencial para cualquier persona interesada en los estudios sociales y los procesos de comunicación. Los SNS resaltan las posibilidades creativas de los sujetos en la gestión de las relaciones sociales y la definición de la identidad. Es exactamente la posibilidad de visualizar los procesos identitarios y relacionales en los que los sujetos están implicados lo que hacen de estos espacios un objeto privilegiado de reflexión.

De hecho, los SNS no sólo implican un cierto esfuerzo de auto-reflexión por parte de los sujetos, que son capaces de observarse a sí mismos y reflexionar conscientemente sobre sus propias opciones en términos de conexiones actualizadas, sino que también les permiten hacer un seguimiento de estas y las sucesivas actualizaciones. Todos esos elementos afectan a la percepción que tenemos de nosotros mismos, proporcionando materiales simbólicos que reelaboraremos en el proceso de construcción de la identidad, o de *auto-formación* (Thompson, 1995).

Por otra parte, la expansión de las redes sociales parece permitir la ampliación de las posibilidades de participación y de intercambio de recursos, la puesta en común de la experiencia emocional de las personas, tanto en el ámbito de las relaciones interpersonales como en los contextos más amplios de carácter cultural, social, político.

Pero esto no agota la cuestión. Los SNS son importantes ya que, bajo ciertas condiciones, se

pueden utilizar de inmediato en el proceso educativo (de niños, adolescentes o adultos) como medios para el aprendizaje y para aumentar el interés de los alumnos en la enseñanza. El uso combinado de la cultura pop (en el sentido de “famosa”, “conocida”, “no-elitista”), medios de comunicación, y medios digitales motiva e involucra a los estudiantes, activando en ellos formas más sofisticadas de participación y de *engagement* hacia los materiales y métodos de estudio de la misma manera que ocurre con los productos de la industria cultural. Estas palabras parecen hacerse eco de la famosa máxima de Confucio que recita: *dime y olvidaré, muéstrame y tal vez recordaré, implicame y entonces aprenderé.*

Este punto de vista también lo abarca Renee Hobbs, una de las principales autoridades en el ámbito internacional en términos de *media education*, que en el libro *Digital and Media Literacy* (2011) declara como su primer y más urgente objetivo estudiar cómo los educadores pueden utilizar los productos de la cultura pop de los medios de comunicación de masas y de las tecnologías digitales para ayudar a los estudiantes a desarrollar capacidades de pensamiento crítico. La educación no se ha quedado indiferente a las redes sociales, que han revolucionado la comunicación de manera rápida e intensa. El sistema educativo, lejos de interpretar los medios digitales y los espacios de conversación de la red como fuente de desorden informativo y de desorientación que finalmente desemboca en formas de vulnerabilidad social, puede beneficiarse del gran potencial de fascinación ejercido por las redes sociales en las personas. La escuela, en su función de ventana abierta al mundo, no puede abstenerse de la responsabilidad de incluir en sus prácticas educativas las nuevas tecnologías, a

mayor razón aquellas que jugarán un rol importante en el futuro y, sin duda, los SNS caen en esta última categoría. Esto permite a los jóvenes moverse en el espacio de los *commons* de la información y del entretenimiento para ejercer influencia sobre los diferentes grupos sociales, crear bienes colectivos, y explotar los espacios *networked* como herramientas para apoyar el proceso de construcción compartida del conocimiento.

¿Nacidos digitales, nacidos educados?

La familiarización progresiva e imparable de las generaciones más jóvenes con las tecnologías digitales y el uso de Internet ha valorado la idea de que los “nativos digitales” tienen habilidades y capacidades técnicas únicas, muy superior a las de los adultos. De hecho, hay que tener en cuenta que pocas veces sucedió en la historia que los hijos tuvieran una experiencia y conocimiento práctico superior que el de sus padres, a excepción de, por ejemplo, lo que ocurre con el aprendizaje de la lengua y la cultura del país de adopción con los hijos de los inmigrantes, ya que los inmigrantes de segunda generación se encontrarán en una situación de mayor integración cultural en la sociedad de acogida con respecto a sus padres, sobre todo bajo el perfil del dominio lingüístico (Livingstone, 2009).

El debate en torno al origen del término “nativos digitales”, sin embargo, está abierto y quizás sea improductivo. Convencionalmente se reconduce el origen del término a Mark Prensky y, en este caso, a su famoso ensayo *Digital Natives, Digital Immigrants* (2001), en que el autor empieza declarando que los estudiantes de hoy “ya no son las personas para las

que nuestro sistema educativo fue diseñado para enseñar” y que “piensan y procesan las informaciones de manera fundamentalmente diferente a sus predecesores”, de forma mucho más rápida y efectiva de lo que los profesores y educadores se dan cuenta. Otros autores antes que Prensky habían utilizado la metáfora de los nativos digitales en su trabajo de investigación. Por ejemplo, Juhn Barry Barlow, en el famoso manifiesto de 1996 titulado *A declaration of the Independence of Cyberspace* hace un contraste por primera vez entre los nativos y los inmigrantes, con advertencias alarmantes: “tengan miedo a sus hijos porque son nativos en un mundo en el que ustedes siempre serán inmigrantes” (trad. propia). Sobre la base del mismo temor implícito de la brecha generacional que se ha generado en torno a la tecnología, y en el mismo año de la redacción del *Manifiesto* de Barlow, Douglas Rushkoff publicó el libro *Playing the Future: What We Can Learn from Digital Kids* (1996), en el que sostiene que los nativos digitales, o screenagers, tienen una ventaja significativa en comparación con los adultos, puesto que ya eran capaces de comprender y abordar la complejidad de la era digital. Rushkoff también exalta la reducida capacidad de atención de los jóvenes, que considera un mecanismo de supervivencia evolutiva que realmente ayuda a los niños a reelaborar la enorme cantidad de informaciones disponibles para ellos. Indudable es que a Prensky se debe el mérito de haber hecho desplegar el término nativos digitales en el debate internacional, sistematizando y dando relevancia práctica a los temas e ideas que, aunque de alguna manera en desarrollo, aún no habían recibido atención explícita.

Nacidos y crecidos en el entorno de la cultura



digital, los nativos digitales difieren radicalmente de todas las generaciones anteriores, ya que, inmersos en un entorno mediático mucho más desafiante y diversificado con respecto al de sus padres, están naturalmente expuestos a experiencias completamente nuevas. Prensky también, por tanto, aumenta la euforia a la supuesta familiaridad de los jóvenes con la tecnología.

La metáfora de los nativos digitales, sin embargo, esconde algunos antecedentes implícitos ¿qué se entiende por generación(2)? Además, la referencia a la inmigración plantea preguntas importantes acerca de cómo tal vez en la historia de los flujos migratorios no siempre se han respetado los espacios de expresión, la espiritualidad y los valores de la población local.

La idea de que los jóvenes, sintiéndose a gusto con la tecnología, pueden continuar su itinerario formativo de aproximación a los medios de comunicación, independientemente de la mediación de las agencias de socialización primaria y fuera de los escenarios naturales de la educación formal, pero también informal, aumenta el riesgo de simplificar, y de promover el aprendizaje autodirigido (autoaprendizaje didáctico). ¿No sería esta una lógica banal según la cual a mayor uso de un medio, es mayor el conocimiento sobre él?

Como ya hemos mantenido, es preciso que los entornos educativos formales den prioridad a la enseñanza de habilidades digitales, rechazando la retórica de los nativos digitales. Hay que recalcarlo con fuerza: la exposición a los medios no significa la comprensión de su dinámica y sus mecanismos de funcionamiento, al igual que la experiencia no significa conocimiento.

«(Los adolescentes...) son, sin duda, expertos en materia de alfabetización “primaria” en Internet

y sus aplicaciones, pero a menudo desconocen los efectos “secundarios” de sus producciones y las “posibilidades telemáticas” de sus elaboraciones identitarias difundidas en la Web social. En el transcurso, sus vidas se desarrollan *online* y al margen del binomio verdadero/falso, inconscientes del colapso de los contextos *online/off-line*(3) y de las redes sociales; se trata, de todas maneras, de la historia de un yo deseado, de un yo que se eligió, a menudo temporalmente, para representarse y promoverse en la falsa ilusión de una libertad de expresión totalmente libre de roles y convenciones que, en cambio, en la red, se multiplican exponencialmente en relación al crecimiento y diferenciación de los públicos conectados o potencialmente activados» (Salzano, 2015: 167).

La Web social a menudo desempeña el rol diabólico de caja negra que se abre después de ocurrir desastres telemáticos, cuando un joven se desacredita, cuando el confin de la *privacy* se traspasa, cuando se necesita saber quién es el culpable de que un joven se suicide por vejaciones a través de la red. Las plataformas sociales permiten también formas de asociación más inmediatas y espontáneas, permiten implementar rápidamente proyectos, hacen fluir la comunicación en un juego con muchas voces, donde cualquiera puede ser protagonista y donde cualquier fenómeno puede convertirse en un pretexto para la conexión con la comunidad de prácticas que se coagula alrededor de él, para argumentarlo y gestionarlo (*ibidem*).

Volviendo a la brecha digital, debe tenerse en cuenta que así como no hay “una relación mágica entre la capacidad y la edad” (boyd, 2014: 214), por lo que no necesariamente las generaciones más jóvenes tienen

más conocimientos que los adultos, también debe considerarse que dentro del grupo de los *nativos* hay niveles de competencia mediática extremadamente diferentes y heterogéneos.

La variable edad no es por sí misma capaz de marcar una línea clara en relación con el uso de las tecnologías de la comunicación. La brecha digital no depende únicamente de la pertenencia generacional, sino también del origen territorial y del capital socio-cultural familiar. La posibilidad de acceso a las tecnologías digitales y las habilidades de uso marcan diferencias significativas: en cuanto a pertenencia territorial, hay una brecha digital significativa entre el norte y el sur de Italia, entre las ciudades metropolitanas y las ciudades de provincia; la brecha digital también tiene como factores de incidencia las desigualdades socioculturales, la formación propia y de sus progenitores, así como el género de pertenencia. El *heavy user* por excelencia, diligente y competente en el uso de dispositivos digitales, es un varón joven del norte/centro de Italia, con títulos de estudios medio/alto y con padres graduados o al menos diplomados (Salzano, 2008).

Los nacidos bajo el signo de la red no necesariamente, estarán en posesión de un nivel de digital literacy más avanzado que los otros usuarios que no crecieron en un mundo impregnado por las tecnologías digitales. Estar familiarizado con los medios de comunicación y estar en posesión de mayores competencias operativas, relacionadas con la capacidad de manipular los dispositivos digitales, a menudo es “menos importante que poseer los conocimientos críticos necesarios para convivir productivamente en la red, incluyendo la capacidad de controlar la forma en la que la información personal fluye y de

interpretar las informaciones accesibles” (boyd, 2014: 217, trad. propia).

Pero las grandes disparidades persisten incluso entre las personas de la misma edad, no tanto en términos de acceso a las tecnologías digitales, sino en cuanto a los diferentes niveles de habilidades técnicas y críticas necesarias para un uso consciente y experto de los “productos” de la red. Henry Jenkins (2007), el teórico de los medios, lo explica de manera muy elocuente:

«Hablar de nativos digitales también puede enmascarar diferentes grados de acceso y de familiaridad de los jóvenes con las nuevas tecnologías emergentes. Hablar de nativos digitales también hace que sea más difícil para nosotros prestar atención a la *brecha* digital en términos de acceso a diferentes plataformas, y a la *brecha de participación*, en términos de acceso a ciertas habilidades y competencias o a determinadas experiencias culturales o habilidades sociales» (cursiva nuestra, trad. propia).

Para terminar, «no debemos dejarnos engañar por la supuesta *universalidad* de la difusión de la tecnología y de los conocimientos necesarios para utilizarlas. Haber nacido en un mundo rico de tecnologías, de hecho, no es en sí mismo una garantía de un acceso constante, ni de adecuados y generalizados niveles de *new media literacy*» (Comunello, 2010: 85, trad. propia).

Conclusiones

Los jóvenes deben recibir una educación para los medios de comunicación, tanto en la escuela como en ambientes informales; ellos necesitan, de hecho, oportunidades para desarrollar las habilidades y conocimientos necesarios para utilizar eficazmente la



tecnología con el fin de aprovechar realmente su uso (en términos relacionales, cognitivos, culturales, etc.). Los educadores no pueden ignorar la compleja función social, intelectual y emocional de los medios de comunicación con vocación relacional, así como el rol de la red utilizado por Virginia Woolf para la novela. Como ella observaba, es como una tela de araña unida con un hilo a las cuatro esquinas de la vida. Hoy, gracias a las conexiones de la red, la escritura del yo ya no se teje en silencio; la trama se fraguó de una mano colectiva, y se convirtió en una narrativa extrínseca, pública, que fija a las cuatro esquinas de una vida que se lleva a cabo *on line* y *off-line* el producto de una selección: la versión de un yo fuertemente contaminado por las trazas del mundo, preso de preocupaciones de imagen y purgado de los aspectos más íntimos y subjetivos. Un yo que pueda (y en muchos casos deba) agrandar y obtener el consentimiento, incrustado en una alteridad cada vez más ampliada y exigente y, sobre todo, más *accesible* (Salzano, 2015).

De esta tela de araña, el educador debe ser una parte esencial para poder desenredar nudos, detectar las desviaciones, los engaños y los escollos en la trama narrativa existencial de los jóvenes. Solo ayudando a tejer caminos significativos él podrá cumplir plenamente su vocación formativa y atender su rol de *media educator*.

Desarrollar el potencial educativo, informativo y participativo que ofrecen los medios digitales representa el reto que requiere la atención de los educadores del futuro. La familiaridad con la tecnología, de hecho es cada vez más, un requisito previo fundamental para la articulación de los procesos de socialización entre pares, para recolectar

informaciones, para el inicio de procesos cognitivos complejos y para la accesibilidad al mundo laboral.

Notas

(1) La referencia aquí es danah boyd, con la que este artículo contrae muchas deudas teóricas. Específicamente, el término “networked publics” fue utilizado por primera vez por Mizuko Ito (2008), para referirse a una serie de cambios sociales, culturales y tecnológicos que han acompañado el crecimiento de los medios digitales, interconectados y reticulares. En la reelaboración de danah boyd, el concepto de networked publics amplía el ámbito de aplicación, hasta significar simultáneamente «(1) el espacio construido a través de tecnologías de red y (2) la comunidad imaginaria que surge como resultado de esta intersección de gente, tecnologías y la práctica» (boyd, 2008, pp.15-16, trad. propia). En otras palabras, las plataformas sociales (SNS), como Facebook y MySpace, son percibidas como espacios públicos de red, del mismo modo que parques públicos y otros espacios abiertos.

(2) Sobre el concepto de generaciones digitales, se consulte el reciente texto de A. Napoli (2015).

(3) [Nota a la edición en español] Off-line es un término utilizado en este campo, para designar justo lo contrario a un término más popular en España: on line. Se trataría de aquellos que no utilizan redes sociales o tecnologías para conectarse con otros grupos. Al no utilizarse habitualmente, conserva el guión del autor

Referencias

Barlow, J.P. (1996). A declaration of independence of the cyberspace. (<http://projects.eff.org/~barlow/Declaration-Final.html>) (05-10-15).

Buckingham, D. & Willet R. (2006). Digital Generations. Children, Young People and New Media. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Buckingham, D. (2008). Youth, Digital Media and Identity. Cambridge: MIT Press.

boyd, D. & Ellison N. (2007). Social Network Sites: Definition, History and Scholarship. Journal of Computer-Mediated Communication, 13(1). (<http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>) (05-10-15).

boyd, d. (2008). Taken Out of Context: American Teen Sociality in Networked Publics. PhD Dissertation. University of California. Berkeley.

boyd, d. (2014). It's complicated. La vita sociale degli adolescenti sul Web. Roma: Castelvecchi.

Comunello, F. (2013). Nativi digitali? Adolescenti, nuove tecnologie e (digital) literacy. En Severino, S. & Cacioppo, M. (Coord.). La prossimità a distanza. Usi, abusi e dipendenze nel Web 2.0. Milán: FrancoAngeli.

Comunello, F. (2010). Networked Sociability. Riflessioni e analisi sulle relazioni sociali (anche mediate dalle tecnologie). Milán: Guerini.

Durkheim, E. (1975). Educación e sociología. Barcelona: Península.

Durkheim, E. (1979). La educación como socialización. Salamanca: Sígueme.

Ellison, N.B. & boyd, D. (2013). Sociality through Social Network Sites, en Dutton W.H. (Coord.). The Oxford Handbook of Internet Studies. Oxford: Oxford University Press; 151-172.

Enguita, M.F. (Coord.). (1999). Sociología de la educación. Barcelona: Ariel.

Fiske, J. (1992). The Cultural Economy of Fandom, en Lewis L.A. Adoring Audience. Fan Culture and Popular Media. Londres: Routledge.

Hobbs, R. (2011). Digital and Media Literacy. Connecting Culture and Classroom. Thousand Oaks: Corwin.

Ito, M. (2008). Introduction, en Kazys, V. (Coord.). Networked Publics. Cambridge: MIT Press; 1-14.

Jenkins, H. (2007). Reconsidering digital immigrants. (http://www.henryjenkins.org/2007/12/reconsidering_digital_immigran.html) (05-10-15).

Livingstone, S. (2009). Children and the Internet. Great Expectations. Challenging Realities. Cambridge: Polity Press.

Morcellini, M. (2013). Comunicazione e media. Milán: Egea.

Napoli, A. (2015). Generazioni on line. Processi di ri-mediazione identitaria e relazionale nelle pratiche comunicative web-based. Milán: FrancoAngeli.

Ruskoff, D. (1996). Playing the Future: What We Can Learn from Digital Kids. Nueva York: Penguin.

Salzano, D. (2003). Educazione e comunicazione. Incontro di due culture. Nápoles: L'Isola dei ragazzi.

Salzano, D. (2008). Etnografie della Rete. Pratiche comunicative tra on line e off line. Milano: FrancoAngeli.

Salzano, D. (2015). (a cura di). Turning around the Self. Narrazioni identitarie nel social web. Milán: FrancoAngeli.

Scheyen, C. (2015). Beyond Media Literacy: New Paradigms. Media Education. Neustadt: Five Rivers Chapmanry.

Strauss, W. & Howe, N. (1991). Generations: The History of America's Future. 1584 to 2069. Nueva



York: William Morrow & Company.

Tapscott, D. (2008). *Grown Up Digital. How the Net Generation is Changing Your World*. Nueva York: McGraw Hill.

Thompson, J.B. (1995). *The Media and Modernity: A Social Theory of the Media*. Stanford: Stanford University Press.



NUEVOS ESCENARIOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DEL SIGLO XXI. PLE Y DISEÑO DE ACCIONES FORMATIVAS

New landscapes for 21 st. Century's teacher training. PLE and design of training's action

María del Carmen Llorente Cejudo

Grupo de Investigación Didáctica: Análisis Tecnológico

y
Cualitativo de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Sevilla (España)

E.mail: karen@us.es

Resumen:

El propósito del artículo es ofrecer una guía y orientación para el proceso de diseño y producción de materiales para la formación del profesorado universitario, realizado desde del Proyecto de Investigación “Diseño, Producción y Evaluación en un Entorno de Aprendizaje 2.0 para la capacitación del profesorado universitario en la utilización educativa de las Tecnologías de la Información y Comunicación” (DIPRO 2.0) (Edu2009-08893) concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España(1), cuyo objetivo principal consiste en investigar y estudiar el impacto que los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE, en adelante) suponen para los procesos de enseñanza-aprendizaje, más concretamente, para la capacitación del profesorado universitario y la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC, en adelante) en la Universidad.

Palabras clave: Entornos personales de aprendizaje, Web social, diseño materiales formativos, capacitación profesorado universitario, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Abstract:

The purpose of this paper is to provide a guidance to the design and production of training material to instruction at university teachers based at research “Design, production and evaluation of a learning environment 2.0 for training university teachers in the educational use of Information Technology and Communication “(DIPRO 2.0) (Edu2009-08893) awarded by the Ministry of Science and Innovation whose main objective is to investigate and study the Personal Learning Environments (PLE, thereon) impact at learning and teaching educational training more specifically to develop technological capabilities of faculty and the Information Technology and Communication Technologies (ICT, thereon) incorporation at university.

Keywords: Personal Learning Environments, social web, training material design, technological capabilities, Information and communications technology.

Recibido: 10-05-2015 Revisado: 30-09-2015 Aceptado: 02-10-2015 Publicado: 01-11-2015

Aproximación a los fundamentos pedagógicos de los PLE

Los PLE comienzan a configurarse como una de las estrategias más relevantes a la hora de incorporar las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias. En cierta medida, podríamos decir que con ellos se pasa de una perspectiva de las hasta ahora denominadas TIC a las TAC (Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento). Pero incorporar una nueva tecnología a los procesos formativos implica, en todos los casos y recursos posibles, establecer unos fundamentos pedagógicos que los sustenten. De ahí que, antes de comenzar a profundizar en la parte más experimental de nuestro estudio, resulta conveniente contextualizar en varias cuestiones referidas a dicha temática, como por ejemplo: qué son y qué los caracteriza para una adecuada utilización didáctica.

No es el propósito de este artículo detenerse en la profundización de conceptos como Web social o Web 2.0, pues el lector interesado puede encontrar suficiente información en diversidad de trabajos y estudios ya realizados (Cabero, 2009; Llorente, 2011; Marín y Cabero, 2010; Marín y Reche, 2012). Cuando se comenzó a vislumbrar el concepto de PLE, Attwell (2007) ya apuntaba que no existía un verdadero acuerdo sobre lo que podía ser el PLE, tal como reflejaba el autor:

«La única cosa que la mayoría de la gente parecía estar de acuerdo fue que no era una aplicación de software. En lugar de ello, se trata más de un nuevo enfoque a la utilización de tecnologías para el aprendizaje». Incluso algunos autores, como Downes (2007), nos hablan sobre los valores de la Web 2.0 y la idea de los PLE como esencialmente idénticos, a saber, «el fomento de las redes sociales y comunidades, el énfasis en la creación de en lugar de consumo,

y la descentralización de los contenidos y el control». Existe ya en la actualidad, sin embargo, un cierto acuerdo en que un PLE está compuesto por diferentes herramientas, tal como podemos observar por las definiciones que nos ofrecen Schaffert y Hilzensauer (2008): «... es compuesto por todas las diferentes herramientas que utilizamos en nuestra vida cotidiana para el aprendizaje», o Amine (2009): «... es una colección autodefinida de servicios, herramientas y dispositivos que ayudan los estudiantes a construir sus Redes Personales de conocimiento, poniendo en común nodos de conocimiento tácito (por ejemplo, personas) y nodos de conocimiento explícito (por ejemplo, información)», y Adell y Castañeda (2010), cuando los describen como: «... el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender».

Por otro lado, estos mismos autores apuntaban la existencia de dos corrientes en la definición del PLE, una más centrada en las visiones tecnológicas (y que llamaba la atención sobre qué implica la creación de un nuevo entorno tecnológico), y otra, destinada a centrar el foco de atención sobre los aspectos tecnológicos, el cual estaba más directamente relacionado con el ámbito de aprendizaje de las personas.

Es posible asumir que un PLE es una recopilación de herramientas establecidas con el propósito de que puedan ser utilizadas por un usuario en función de sus necesidades, destinadas fundamentalmente a la incorporación para su trabajo personal, y por supuesto, para el desarrollo de acciones de aprendizaje. Así, en el diseño del PLE se deberá tener en cuenta la combinación de diferentes dispositivos de comunicación (ordenadores portátiles, teléfonos móviles, dispositi-



vos de medios portátiles,...), aplicaciones (lectores de noticias, clientes de mensajería instantánea, navegadores, calendarios...), y servicios (marcadores sociales, blogs, wikis, podcast,...). Siguiendo las sugerencias ofrecidas por Attwell (2007), los PLE suponen también un cambio en la tecnología que se vaya a utilizar, organizándose alrededor de la computación ubicua y la tecnología móvil.

Para una conceptualización correcta de un PLE, se requiere también su delimitación con respecto a otros elementos tecnológicos, como por ejemplo, es el caso de las tradicionales plataformas de teleformación o LMS (Learning Management System). Al respecto, comienzan a cuestionarse las posibilidades que para la transformación de la acción educativa se garantizaba a través de las mismas, ya que su utilización está siendo realizada, en muchos casos, limitándose a ser unos meros repositorios de fragmentos de paquetes de contenidos, siguiendo los patrones de las organizaciones educativas a través de la modularización de los contenidos, el aislamiento del aprendizaje en unidades discretas de información y formación, y su empleo como elementos de reproducción de modelos tradicionales de formación, que en vez de hacerlo en aulas analógicas, se hacen en aulas virtuales (Salinas, 2009; Brown, 2010).

Los aspectos que estamos comentando han llevado a diversidad de autores a establecer una serie de diferencias significativas entre los LMS y el PLE; es decir, entre entornos de comunicación establecidos de forma institucional y entornos establecidos de forma personal; y en este sentido, podíamos decir que los primeros son estáticos, declarativos y suelen basarse en la autoridad de la persona que los construye; por el contrario, los segundos son dinámicos, declarativos y

construidos por las personas en función de sus necesidades e intereses. De todas formas, tal como señala Mott (2010), el PLE y LMS pueden combinarse y confirmar a los segundos como una herramienta más de comunicación y formación dentro del PLE.

Aún así, resulta necesario clarificar que un PLE no es una plataforma de software para la formación, sino más bien un entorno constituido por diferentes herramientas de comunicación que permiten crear una escenografía comunicativa y formativa personal de un sujeto, a partir de la cual podrá, en función de sus intereses y necesidades, potenciar tanto un aprendizaje formal como informal, descentralizado de los principios rígidos que moviliza una institución formativa, abierto con el entorno y las personas, y controlado por el individuo. Esto último, en el sentido de potenciar un aprendizaje auto-organizado por parte del individuo; es decir, del aprendizaje que se encuentra a medio camino entre el aprendizaje formal e informal, y en el cual la persona toma acción sobre su propio aprendizaje y pretende garantizarse el éxito de la acción formativa.

Posiblemente sea ahora el momento de preguntarse cuáles pueden ser las ventajas y limitaciones, las fortalezas y debilidades definitorias de un PLE, y en este sentido, se podrían señalar las siguientes:

- Los alumnos se convierten en unos actores activos en su propio proceso de aprendizaje, y llegan a tener una identidad formativa más allá de los contextos tradicionales de aprendizaje.
- Los alumnos adquieren el control y la responsabilidad sobre su propia acción formativa.
- Son fáciles y amigables de construir, manejar y desenvolverse sobre ellos, pues tienden a desenvolverse y construirse bajo herramientas Web 2.0; es decir,

pueden poseer una casi ilimitada variedad y funcionalidad de herramientas de comunicación e interacción.

- El derecho de autor y la reutilización recaen sobre el sujeto pues él, y no la institución, son los dueños de los contenidos e información creada y elaborada.

- Aumento de la presencia social.

- Son entornos abiertos a la interacción y relación con las personas independientemente de su registro oficial en los programas o cursos; es decir, potenciación con ellos de acciones formativas tanto formales, como no formales e informales.

- Y centrado en el estudiante. Es decir, cada alumno elige y utiliza las herramientas que tienen sentido para sus necesidades y circunstancias particulares.

Por lo que se refiere a sus limitaciones y debilidades, podríamos apuntar las siguientes:

- Existe más un desarrollo tecnológico que modelos conceptuales de actuación educativa y formativa.

- Su creación exige de profesores y alumnos una fuerte capacitación conceptual y tecnológica.

- Limitado control institucional sobre el proceso y el producto.

Para finalizar este apartado referido a la fundamentación pedagógica de los PLE, hacer referencia a las transformaciones que éstos pueden conllevar para los procesos formativos, el aprendizaje y el rol que desempeñará en los mismos el profesor. Como nos señalan Schaffert y Hilzensauer (2008), la utilización del PLE en los procesos formativos nos sugiere una serie de cambios en diferentes variables del sistema, como por ejemplo: el papel del alumno como activo, autodirigido creadores de contenidos, personalización con el apoyo de datos y miembros de la comunidad, los contenidos del aprendizaje papel de la participación social; la propiedad del alumno de sus datos; el

sentido del aprendizaje auto-organizado por la cultura de las instituciones educativas y organizaciones, y aspectos tecnológicos de la utilización de herramientas de software social y agregación de múltiples fuentes.

Ello implicará un cambio transcendental en el papel del alumno como constructor activo de su proceso de aprendizaje, y en el del profesor, que se debe convertir en un diseñador de escenografías y entornos comunicativos para el aprendizaje.

Es importante no perder de vista algunos de los planteamientos que Atwell (2007) señala, y que hacen referencia a que el PLE debe poseer tres elementos básicos: 1) herramientas y estrategias de lectura, 2) herramientas de estrategias de reflexión, y 3) herramientas y estrategias de relación.

Toda esta fundamentación expuesta con anterioridad se configura como necesaria para realizar una reflexión sobre la perspectiva desde la cual debería basarse el diseño de los materiales que iban a formar para del PLE y de la capacitación del profesorado universitario, denominada constructivista, e imprescindible tener en cuenta, y que pasamos a profundizar en el siguiente apartado.

Perspectiva objetivista o constructivista para el diseño de materiales en PLE

Teniendo en cuenta las aseveraciones establecidas en el apartado anterior, no cabía la menor duda de que el diseño de los materiales del PLE perteneciente al proyecto de investigación debía realizarse desde una perspectiva constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el aprendiz, simplemente por varias cuestiones. Y, aunque se podría señalar que no es el objetivo desarrollar en profundidad las teorías



constructivistas, sí resulta necesario apuntar algunas cuestiones que darán respuesta a la reflexión inicialmente planteada.

La teoría del aprendizaje constructivista persigue como finalidad principal que el alumno sea constructor activo del conocimiento, eliminando la concepción de que es un simple lector de manuales y libros de estudio, pasando a concebirse como un agente dinámico, consciente y responsable de su propio aprendizaje. Por ello, resulta necesario centrarse en que el alumno sea capaz de realizar una generación del conocimiento basada en las ideas, creencias y los hechos que ya posee, y por lo tanto, que sea capaz de construir más allá del punto de partida de su propio conocimiento, característica fundamental de una teoría que asienta sus bases superando las premisas planteadas desde la teoría conductista. En ella se establecen una serie de aspectos que son aplicables a varias disciplinas:

- El conocimiento que adquieren los alumnos es dado por la interacción que estos mantienen, por lo que no hay que olvidar que en la mayoría de las ocasiones, los trabajos y prácticas puntuales son efectuadas en grupo, como sistema de trabajo colaborativo, que permite el intercambio de opiniones, ideas y discusiones que enriquecen y amplían los puntos de vista de los alumnos.

- El conflicto cognitivo viene a ser el estímulo para el aprendizaje, proporcionando la organización y la naturaleza de los contenidos, tareas y conceptos aprendidos. Es decir, el alumnado tendrá que estar situado en un ambiente de aprendizaje que incremente sus estímulos y metas, para y por sí mismo.

- El entendimiento de los contenidos de estudio se encuentra influenciado por los procesos correlativos al aprendizaje colaborativo. Los espacios colaborativos,

el uso de la mensajería instantánea para conectar a los alumnos de un mismo grupo, o herramientas similares, permiten generar un ambiente de trabajo que crea, a su vez, diversos ambientes de trabajo individuales, lo que nos permitirá proporcionar al alumnado una visión global e individual del desarrollo del conocimiento.

- Trabajo a través de problemas reales o simulaciones, o bien representación de problemas reales, con la finalidad de encontrar una solución, sin estar enfocadas a la respuesta, o a una única solución, sino que se oriente al enriquecimiento de dicha solución partiendo de diversos puntos de vista. Los alumnos, a través de las diferentes herramientas de comunicación, deben ser capaces de proponer soluciones y opiniones (Sánchez y otros, 2005).

No nos olvidemos de que el constructivismo en sí mismo puede presentarse bajo diferentes variaciones, como ya apuntábamos en otros trabajos (Llorente, 2009), tales como: aprendizaje contextualizado, aprendizaje generativo, aprendizaje cognoscitivo, aprendizaje basado en problemas, y aprendizaje por descubrimiento.

Independientemente de estas variaciones, el constructivismo promueve la exploración libre de un estudiante dentro de un marco o de una estructura dada. Por otro lado, también se han tenido en cuenta diferentes elementos relevantes en lo que al diseño de los materiales se refiere desde esta perspectiva, los cuales se presentan a continuación:

a. Referente teórico: partir, en primer lugar, de la cuestión fundamental que hace referencia a qué debe aprender el profesorado y cómo deberían hacerlo. Para ello, consideramos que la principal diferencia que subyace a otras perspectivas de enseñanza-aprendiza-

je, guarda relación con la creencia de los defensores de la primera de que el rol del profesorado consiste, fundamentalmente, en comunicar o transmitir información a sus aprendices. Así pues, desde esta perspectiva, el énfasis se sitúa en presentar la información de acuerdo con una serie de criterios (de coherencia, gradualidad, claridad, etc.) que permitan a los aprendices aprender (esto es, asimilar dicha información) del modo más eficiente posible. Sin embargo, los que nos centramos más en el paradigma del aprendizaje centrado en el estudiante, asumimos que el aprendizaje tiene necesariamente una base experiencial. Es por ello que los propios aprendices deberán ser quienes deben “encontrar su camino” construyendo el conocimiento. Desde esta perspectiva, por lo tanto, el énfasis no se pone en cómo transmitir mejor qué información, sino en cómo ayudar a los aprendices a construir su propio conocimiento.

b. Propósito de la enseñanza: la educación es un proceso esencialmente activo. El propósito fundamental de dicho proceso no consiste tanto en entrenar una serie de comportamientos o asegurar la asimilación de un determinado cuerpo de contenidos, sino más bien facilitar la implicación del aprendiz en una serie de experiencias orientadas a estimular su capacidad de pensamiento crítico y de resolución de problemas. Más específicamente, no existe un cuerpo teórico de conocimientos que deba ser memorizado por los estudiantes. El propósito final que se persigue consiste básicamente en que el conocimiento adquirido en tal experiencia ayude al aprendiz a participar mejor en su contexto (personal, profesional, local, global, etc.).

c. Eje fundamental: todo aprendizaje siempre es contextual, así como que el conocimiento no puede ser enseñado directamente, por lo que no cabe duda de

que éste debe formar parte de un proceso constructivo y de descubrimiento.

d. Cambios en los modelos de evaluación del aprendizaje: si la perspectiva para el diseño de los materiales de los PLE se realiza desde el constructivismo, el proceso de evaluación del profesorado debe ajustarse también a dichos planteamientos. Por ello, el principal criterio que debe estar presente es el de la coherencia: no puede realizarse un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista, y someter a este último a un proceso de evaluación tradicional propio de otros modelos de enseñanza-aprendizaje.

Sin la intención de profundizar demasiado en este aspecto, resulta conveniente concretar algunos criterios y principios básicos que definen los planteamientos en torno a la evaluación de los aprendizajes (Bordas y Cabrera, 2001):

1) El objeto de la evaluación deben ser las competencias. Nuestro interés debería ser estimular el desarrollo de competencias de análisis, reflexión crítica, transferencia de los aprendizajes, y que las estrategias de evaluación que utilizemos deberían estar orientadas a verificar el desarrollo de tales competencias. Los instrumentos de evaluación que se limitan a reclamar del estudiante su capacidad para reproducir información previamente facilitada no tienen cabida en esta propuesta.

2) La evaluación tiene que tener un carácter eminentemente procesual. Lo que no implica, necesariamente, la ausencia de mecanismos y estrategias de evaluación de carácter terminal o sumativo.

3) Se debe promover la reflexión, el conflicto cognitivo y el aprendizaje.

De ahí que la función de toda evaluación sea siempre doble: valorar el nivel de progreso del aprendiz y pro-



porcionarle una experiencia de aprendizaje en sí misma.

A continuación, y teniendo presente los diferentes planteamientos establecidos, se expone el proceso del diseño de los materiales para la formación del profesorado en PLE, así como algunos ejemplos representativos que ayuden al lector a comprender de manera más clara los diferentes recursos diseñados para tal fin.

Planificación, diseño y producción de materiales en entornos PLE

Teniendo en cuenta las aportaciones que otros estudios e investigaciones han realizado en lo que se refiere al diseño de los materiales para la formación del profesorado universitario (Cabero y Gisbert, 2005; Llorente, 2008; 2009), y habiendo contemplado las diferentes propuestas que establecen, para el desarrollo del proceso de elaboración en la investigación que se está llevando a cabo se han determinado varios y globales bloques desde los que fundamentar el diseño de los mismos, que serían: los objetos de aprendizaje, la guía de materiales, y las tareas. Se presentan a continuación, con más detalle, cada uno de los mismos. Los objetos de aprendizaje que se han incorporado a los diferentes cursos de los materiales elaborados son de diferente tipología, estando en vinculación directa con el contenido a trabajar en los diferentes cursos. Para ello, se encuentran disponibles algunos como:

Clips de vídeo

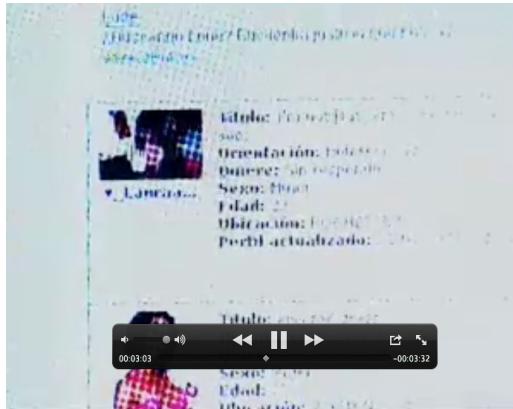


Figura n^o1. Ejemplos de clips de vídeo disponibles para el Módulo 1: “Modalidades de formación Integrando TIC: Enseñanza presencial, e-learning, b-learning y m-learning”.

Documentos de texto

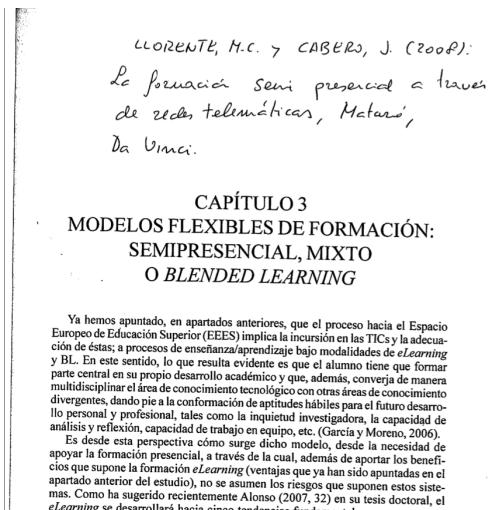


Figura nº2. Ejemplos de documentos de texto en pdf para el Módulo 1: “Modalidades de formación Integrando TIC: Enseñanza presencial, e-learning, b-learning y m-learning”.

Cursos



Figura nº3. Ejemplos de Cursos de formación para el Módulo 1: “Modalidades de formación Integrando TIC: Enseñanza presencial, e-learning, b-learning y m-learning”.

Todos estos materiales se insertan dentro de un entorno tecnológico especialmente construido para la investigación, y cuya página principal de acceso se presenta a continuación (figura nº 4).



Figura nº 4. Portada del entornos PLE producido.

No es el propósito de la temática del presente artículo profundizar en el desarrollo de los objetos de aprendizaje en sí, puesto que puede resultar más relevante centrarnos en el desarrollo de las guías de los materiales producidos, donde se agregan éstos como un elemento clave a través de las rúbricas, y donde se ha puesto el mayor énfasis en la calidad y adecuación de los mismos para ser incorporados al entorno personal de formación. Así pues, la guía de materiales del proyecto se estructura, en primer lugar, para cada uno de los módulos existentes, que se pueden clasificar bajo el siguiente listado:

1. Modalidades de formación integrando TIC.
2. Uso de las Tecnologías en la Enseñanza Universitaria.

3. Integración, diseño y producción de TIC.
4. Recursos multimedia para la Enseñanza Universitaria (I).
5. Recursos multimedia para la Enseñanza Universitaria (II).
6. Recursos audiovisuales en Red.
7. La videoconferencia.
8. Herramientas telemáticas para la comunicación.
9. Entornos Web 2.0 para la formación universitaria.
10. Estrategias didácticas para el aprendizaje en red.
11. La tutoría virtual.
12. Las Webquest.
13. Bases generales para la evaluación de TIC.
14. Las TIC como instrumento de evaluación.

Más específicamente, la guía se presenta en cada módulo correspondiente con una primera declaración de objetivos generales que se pretenden alcance el profesorado que se encuentra desarrollando el curso, y que puede definirse en los siguientes términos:

«Con el trabajo en este módulo pretendemos que usted sea capaz de discriminar las distintas formas de aplicar la formación virtual, distinguiendo las grandes diferencias que pueden encontrarse respecto a la formación presencial y a la formación a distancia tradicional. Al mismo tiempo se persigue que comprenda las divergencias entre las aplicaciones de formación virtual del tipo “e-learning”, “b-learning” y “m-learning».

Para ello, posteriormente se establece la exposición de las competencias que queremos alcance el docente y que, tomando como referencia el caso anteriormente citado, se declaran en los siguientes términos:

- Capacidad para discriminar las diferentes modalidades de desarrollo y aplicación de la formación virtual: e-learning, b-learning y m-learning, y presencial.
- Capacidad para organizar acciones formativas bajo

distintas modalidades de aplicación de la formación virtual: e-learning, b-learning y m-learning.

- Dominio de vocabulario aplicado en diferentes contextos de aplicación de la formación virtual: e-learning, b-learning y m-learning.

- Capacidad para discriminar las principales herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas que pueden utilizarse en la formación virtual.

- Conocimiento sobre las diferentes plataformas que nos podemos encontrar para el desarrollo de la formación virtual.

- Capacidad para identificar los diferentes “roles” que el profesorado y el alumnado puede desempeñar en los nuevos contextos de formación virtual.

Por último, la guía de materiales se encuentra configurada con un sistema de categorización donde quedan establecidas las diferentes actividades o tareas que el docente deberá de realizar, así como los objetivos de aprendizaje a los cuales hacen referencia para el desarrollo de los mismos, tal como puede observarse en la siguiente tabla:

Nodo: Formación presencial/a distancia/virtual. Duración: 60 minutos.									
Actividad 1: Complimente el cuadro que a continuación le presentamos señalando una definición para cada una de las modalidades de formación que se le ofrecen, las características fundamentales que para usted tienen las mismas y las TIC que para usted fundamentalmente se pueden aplicar en cada una de ellas. Justifique las aportaciones realizadas.					Duración: 60 minutos. Dificultad: mínima.				
					Tipo	Pertinencia			Idioma
	Fundamental	Interesante	Para ampliar	E	I	O	E	I	O
LORENZO, G. (2006): De la educación a distancia a la educación virtual, Barcelona, Ariel, 56-63.	PDF	X		X					
LORENZO, G. (2001): La educación a distancia. De la teoría a la práctica, Barcelona, Ariuel, 30-38.	PDF		X	X					
LORENZO, G. (2009): ¿Por qué va ganado la educación a distancia?, Madrid, UNED, 55-59.	PDF	X		X					
CABERO, J.: Presencial-Virtual-B-learning	PCI	X		X					
CABERO, J. y GISBERT, M. (2005): La formación basada en la Red, Sevilla, MAD, 11-14.	PDF		X	X					
Monográfico PIXEL_BIT B-learning	PDF	X		X					
LLORENTE, M. y CABERO, J. (2009): La formación semipresencial a través de redes telemáticas (blended learning), Mataró, DaVinci, 91-120 (I).	PDF	X		X					
LLORENTE, M. y CABERO, J. (2009): La formación semipresencial a través de redes telemáticas (blended learning), Mataró, DaVinci, 91-120 (II).	PDF	X		X					
LLORENTE, M. y CABERO, J. (2009): La formación semipresencial a través de redes telemáticas (blended learning), Mataró, DaVinci, 91-120 (III).	PDF	X		X					
BRAZUELO, F. y GALLEGU, D. (2011): Mobile learning, Sevilla, eduforma, 15-31.	PDF	x		x					
Nodo: Diferentes modalidades. Duración: 270 minutos.									
Actividad 2: Identificación de aspectos diferenciales entre las distintas modalidades de formación: presencial, e-learning, b-learning y m-learning.					Duración: 60 minutos. Dificultad: fácil.				
					po	Pertinencia			Idioma
	ental	ante	pliar						

Tabla nº 1. Sistema de categorización para el desarrollo de Actividades y su vinculación con los diferentes tipos de objetos de aprendizaje. Fuente: Proyecto Dipro 2.0 (<http://cort.as/XjWR>) (27/09/15)



Para finalizar el apartado del diseño de materiales de los cursos que formarán parte del PLE, se han planificado las diferentes tareas a realizar en cada módulo, donde se establecen varios elementos relevantes. En primer lugar, se declaran los objetivos que se pretenden alcanzar con el desarrollo de la tarea, por ejemplo:

Promover y apoyar el pensamiento creativo e innovador.

Producir conocimientos y publicar información utilizando herramientas de edición digital, localmente y en la red.

Hacer uso de las TIC como instrumento del pensamiento reflexivo y crítico, la creatividad y la innovación.

Velar por la calidad y el contenido de la comunicación atendiendo a las necesidades propias y de los demás.

Evaluar la calidad, la pertinencia y la utilidad de la información, los recursos y los servicios disponibles.

Por otro lado, se le presenta al docente la descripción más detallada de la actividad, y se le solicita que establezca un nivel de dificultad para el desarrollo de la misma. Asimismo, resulta conveniente establecer dos mecanismos de evaluación del aprendizaje del propio docente; por un lado, la lista de chequeo que le puede ayudar para saber si ha incorporado todos los diferentes elementos del curso; y la rúbrica, para conocer el nivel de profundización que ha alcanzado en el producto final elaborado. A continuación, ofrecemos un ejemplo de cada uno de los mismos.

Ha tenido en cuenta...	S	N
Las diferentes definiciones propuestas por distintos autores antes de formular la suya.		
El comparar las opiniones mostrada por diferentes autores.		
Justificar los comentarios y propuesta realizada.		
Indicar qué medios pueden ser utilizados de forma conjunta en las tres modalidades propuestas, y cuáles son más específicos de alguna acción concreta.		
El diferenciar, y localizar, las características específicas de cada una de las modalidades que se le han propuesto.		
Que las aportaciones sean amplias.		

Tabla n°2. Ejemplo de lista de chequeo para la evaluación del Módulo 1 “Modalidades de formación Integrando TIC: Enseñanza presencial, e-learning, b-learning y m-learning”. Fuente: Elaboración propia.

ESCALA DE VALORACIÓN				
CRITERIOS DE VALORACIÓN	1	2	3	4
Comprensión de la actividad.	No se comprende la actividad planteada. No se realiza.	Demuestra poca comprensión de la actividad Muchos de los requerimientos de la tarea faltan en la producción o respuesta.	Demuestra comprensión de la actividad. La mayor cantidad de requerimientos de la tarea están comprendidas en la respuesta.	Demuestra total comprensión del problema. Todos los requerimientos de las tareas están incluidos en la respuesta o producción.
Claridad de la respuesta ofrecida	No satisface prácticamente nada de los requerimientos de desempeño. No aplica los contenidos presentados para la realización de la tarea y no identifica ni las definiciones, ni las características, ni las TIC que se utilizarán.	Satisface parcialmente los requerimientos de desempeño. Ofrece todas las definiciones, las características, y las TIC que se utilizarán, pero de forma muy limitada, y con algunos errores de ubicación entre las tres opciones planteadas.	Satisface los requerimientos de desempeño. Ofrece todas las definiciones, las características, y las TIC que se utilizarán. Las respuestas son amplias, pero se observan algunos errores de ubicación entre las tres opciones planteadas.	Satisface completamente los requerimientos de desempeño. Ofrece todas las definiciones, las características, y las TIC que se utilizarán, y lo hace además de forma amplia. No se observan errores entre las tres opciones planteadas.

Tabla n° 3. Ejemplo de rúbrica de evaluación de la actividad 1 del Módulo 1: “Modalidades de formación Integrando TIC: Enseñanza presencial, e-learning, b-learning y m-learning”.

Fuente: Elaboración propia.



A modo de conclusión

Para finalizar el presente artículo, terminar realizando algunas reflexiones que sirvan a modo de conclusión de lo expuesto en apartados anteriores en lo que respecta al diseño de materiales para entornos personales, para la capacitación del profesorado universitario. En primer lugar, apuntar que el proyecto se encuentra en fase beta, por lo que su validación completa se realizará una vez finalizado y aplicado a la práctica con el profesorado universitario en formación. Aún así, parece significativo a estas alturas del desarrollo del mismo el hecho de haber establecido un modelo propio, original y relevante que, desde un paradigma constructivista, está en plena consonancia con los planteamientos del aprendizaje 2.0, y que responde a las necesidades presentes de formación planteadas por el docente universitario actual.

Asimismo, y aunque no ha sido el propósito centrarnos en la capacitación técnica del uso de los PLE, sí es cierto que también debe tenerse en cuenta a la hora de desarrollar este tipo de acciones formativas. Sin embargo, es necesario hacer hincapié en que siempre nos resulta más necesaria la capacitación didáctico-curricular de las herramientas tecnológicas a incorporar en las aulas que su aprovechamiento únicamente tecnológico.

Por último, no nos gustaría finalizar sin poner una nota de atención a la necesidad de estudios e investigaciones relacionadas con los Entornos Personales de Aprendizaje, por dos motivos fundamentales: en primer lugar, porque aunque son ya amplias las referencias bibliográficas que podemos encontrar al respecto que abordan la temática de los mismos (Adell, y Castañeda, 2010; Arenas, 2008; Arrizabalga y otros,

2010; Atwell, 2010; Ivanova, 2010; Whittaker y Cann, 2010), se pueden considerar desde otro punto de vista como narraciones teóricas sin aplicaciones prácticas a través de modelos o estudios de investigación que validen las propuestas metodológicas y curriculares efectuadas; y por otro lado, porque se plantea como modalidad de enseñanza y aprendizaje que nos ofrece un amplio abanico de posibilidades debido a su flexibilidad, a que son herramientas sociales, abiertas, centradas en el aprendiz, y que convierten a los sujetos del proceso de formación en actores activos de su propio conocimiento. Tal como apunta Castañeda (2012), las preocupaciones alrededor de los PLE se concentran ahora en asuntos prácticos, de implementación y adopción del enfoque en diversos contextos teniendo en cuenta perspectivas interdisciplinarias.

Notas

(1) Dirigido por el Catedrático Dr. Julio Cabero Almenara de la Universidad de Sevilla (España).

Referencias

Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila, R. & Fiorucci, M. (Eds.) Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. *Stumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. La Tecnologie dell'informazione e della Comunicazioni e l'interculturalità nella scuola*. Alcoy: Marfil – Roma TRE Università degli studi.

- Amine, M. (2009). PLE. (<http://cort.as/XfLa>) (28/09/15)
- Arenas, E (2008). Personal Learning Environments: Implications and Challenges. (<http://cort.as/XfM->) (28/09/15)
- Arrizabalaga, P.; Monguet, J. M. y Ferruzca, M. (2010). Supporting the Online Tutoring Process through a Personalized Learning Environments. The PLE Conference, Barcelona. (<http://cort.as/XfOB>) (28/09/15)
- Attwell, G. (2007). The Personal Learning Environments - the future of eLearning? eLearning Papers, 2; 1.
- Attwell, G. (2010). Supporting Personal Learning in the Workplace. (<http://cort.as/XfON>) (28/09/15)
- Bordas, I. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. (<http://cort.as/XjUs>) (28/09/15)
- Brown, S. (2010). From VLEs to learning webs: the implications of Web 2.0 for learning and teaching. Interactive Learning Environments, 18, 1; 1-10.
- Cabero, J. y Gisbert, M. (2005). La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos. Sevilla: Eduforma.
- Cabero, J. (2009). Educación 2.0 ¿marca, moda o nueva visión de la educación? En Castaño, C. (2009). Web 2.0. El uso de la Web en la sociedad del conocimiento. Caracas: Universidad Metropolitana.
- Castañeda, L. (2012). Reflexiones sobre PLEs. Una mirada atrás antes de seguir caminando. (<http://cort.as/XfNw>) (28/09/15)
- Downes, S. (2007). Learning Networks in Practice. BECTA. Emerging Technologies for Learning. (<http://cort.as/XfOb>) (27/09/15)
- Ivanova, M. (2009). From personal learning environment building to professional learning network forming. Paper presented at the 5th International Scientific Conference E-learning and Software for Education. (<http://cort.as/XfOk>) (28/09/15)
- Llorente, M.C. (2008). Blended Learning para el aprendizaje en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación: un estudio de casos. Tesis no publicada, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Llorente, M.C. (2009). Formación semipresencial apoyada en la red (blended learning). Diseño de acciones para el aprendizaje. Sevilla: Eduforma.
- Llorente, M.C. (2011). De la Web tradicional a la Web semántica: cambios y aplicación al ámbito educativo. Revista de Innovación Educativa, 14: 120-130.
- Marín, V. y Cabero, J. (2010). Del conocimiento del estudiante universitario sobre las herramientas 2.0. Anales de la Universidad Metropolitana, 10, 2, 51-74.
- Marín, V. y Reche, E. (2012). Universidad 2.0: Actitudes y aptitudes ante las TIC del alumnado de nuevo ingreso de la escuela universitaria de magisterio de la UCO. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 40; 197-211.
- Salinas, J. (2009). Nuevas modalidades de formación: entre los entornos virtuales institucionales y los personales de aprendizaje. En Tejada, J. (coord). Estrategias de innovación en la formación para el trabajo. Madrid: Tornapunta ediciones; 209-224.
- Schaffert, S. y Hilzensauer, W. (2008). On the way towards Personal Learning Environments: Seven crucial aspects. eLearning Papers, 9.
- Whittaker, S. y Cann, A. (2010). Using Web 2.0 to Cultivate Information Literacy via Construction of Personal Learning Environments. Journal for Excellence in teaching and Learning. Vol.1.(<http://cort.as/XfOz>) (28/09/15)



educación y comunicación

11:105-110 Nov. 2015

LA AUTORA Y SU OBRA (CLAVES CONTEMPORÁNEAS DE LA COMUNICACIÓN)

**The author and her project
(Communication contemporary's clues)**

María Antonia García de León Álvarez
Universidad Complutense. Facultad de Sociología.
Socióloga y Poeta
E. mail: antonieta006@hotmail.com

Resumen:

En esta aportación se observa el fenómeno social de la comunicación en la actualidad, desde el punto de vista general y específicamente el de la comunicación artística. Ambos se observan desde una perspectiva sociológica. Se señalan fenómenos de: saturación comunicativa, consumismo comunicativo y narcisista entre otros. Se podría decir que lo que caracteriza a nuestra contemporaneidad occidental es una nueva era: la era del selfie.

Palabras Clave: Comunicación, imagen, selfie, artista, obra.

Abstract:

The essay covers the subject of the communication at the present time from a general overview and it also investigates the artistic communication. It's a sociological perspective that analyses over-communication, communication as consumption and individuals in communication. Today's society is selfie's community.

Keywords: Communication, profile picture, selfie, artist, creation.

Recibido: 02-06-2015 Revisado: 02-09-2015 Aceptado: 30-09-2015 Publicado: 01-11-2015

La dualidad autor y obra: un síntoma de nuestra sociedad

En una balanza imaginaria de las antiguas, de esas de los dos platillos, podríamos situar en uno de ellos al autor, en otro, su obra, en una especie de dualidad simplemente analítica; pues obviamente en una tercera vía por así decirlo, o recipiente, los dos se unirían y darían lugar al tres trinitario. Es decir de alguna forma, o dicho de forma abreviada: no hay dos sin tres. Sin embargo, en la actualidad, el asunto no es tan sencillo. Vivimos hoy en la era del ego desmesurado, de un yo en continuo *streptase*, de un Narcisismo feroz.

¿Y por qué no bautizarlo con un nombrecillo en inglés que anda de boca en boca? Vivimos en la era del selfie (este aparatejo que traen las nuevas máquinas de foto y ya todos los móviles).

Y además en la era del selfie compartido y mortificador del prójimo:

“¡Envíelo mientras lo está viviendo!”

¡Qué mareo! Son los tiempos modernos, como me gusta calificarlos con una distancia irónica recordando la obra maestra de ese mismo nombre, de Chaplin. Todo pasará. ¿Y si todo hubiera sido un sueño y volviéramos a hablarnos sin *whats app* y desterráramos por uso ad *nauseam* ese cacaraqueo del corral tecnológico? He ahí un buen argumento de ciencia ficción de la comunicación. Las nuevas tecnologías podrían ser flor de un día, como las quiere el Sistema y el negocio del mercado. De hecho, se produce el fenómeno de la veloz “oxidación” de la idea-máquina por otra en intervalos de relámpago. Es lo que llamo vivir bajo el síndrome de “la veloz oxidación” de nuestros tiempos.

Pues bien, volviendo a los dos platillos de nuestra balanza, el fiel de la balanza está hoy muy inclinado al lado del autor, su platillo pesa mucho, en mi opinión, demasiado.

Es este un nudo intelectual crucial y un problema de nuestro tiempo. Y es un nudo de primera categoría, pues se convierte además en un test proyectivo de nuestras sociedades occidentales. En un diagnóstico social de lo que nos está pasando, al menos en el mundo del arte y de la cultura. Daré algunos ejemplos. Pero antes, muestro en la tabla que sigue lo que considero el paradigma clásico del artista, y el paradigma actual.

P A R A D I G M A ARTISTA CLÁSICO	P A R A D I G M A ARTISTA CONTEMPORÁNEO
1. Primacía del oficio 2. Epicentro en la obra 3. Autoría (de oficio y colectiva)	1. La persona es también la obra 2. Epicentro igualado en ambos: persona y obra 3. Obra no distanciada (teñida intensamente por el yo)

Ejemplifica bien esta forma contemporánea de ser el cineasta Pedro Almodóvar. *In extremis* se podría decir, siguiendo nuestro análisis, primero Pedro Almodóvar, en segundo lugar, cineasta. Bien documentado queda en toda hemeroteca nacional e internacional que Almodóvar es puro *performance*, puro espectáculo en su propia persona, donde quiera que vaya.

Pero no es caso único. Él es un ejemplo más del artista contemporáneo. Veamos el caso de Zaha Hadid. Así la

describe la prensa:

«Más artista que arquitecta, y más personaje que artista, Zaha Hadid es el paradigma del artista moderno. Temperamental y desbordante, su voluminosa figura envuelta en túnicas plisadas de Issey Miyake, se impone con una presencia física que irradia aplomo y energía contenida. Sobre zapatos imposibles y ornamentada con bolsos y joyas que quitan el hipo, la iraquí afincada en Londres transmite una seguridad en sí misma que solo puede provenir de quien ha construido su imagen con tanto empeño como su propia obra. Desde la época juvenil en que se ataviaba con telas laboriosamente sujetas con decenas de imperdibles, Zaha ha hecho de su persona un proyecto artístico tan significativo como el formado por sus pinturas, dibujos, escenografías y diseños: un camino ya explorado por Dalí, Warhol o Beuys, pero menos común en el mundo profesional. Él la arquitectura. Elevada al estatus de icono mediático...» (Luis Fdez. Galiano. El País, 22-3-2004)

También es un ejemplo típico de lo que venimos argumentando, Dalí.

A propósito de la gran exposición sobre Dalí en Barcelona, Roy Disney (en El País, 5-2-2004) dijo:

«Mi tío y Dalí eran dos grandes promotores de sí mismos. Andy Warhol, uno de sus “alumnos” más aventajados en la apología de la popularidad, le hizo dos retratos filmicos a Dalí en 1965 y 1966»

Este énfasis contemporáneo sobre el autor/a oscurece a veces la obra, incluso llegando al surrealismo de obviarla (el hombre-autor es ya en sí mismo toda una factoría, o un emporio, vr.gr.: *Emporio Almodóvar, mutatis mutandi del Emporio Armani*, por dar un ejemplo). En plan de humorada (o entre bromas y veras) podríamos decir que es tan estúpido y/o tan humano, como que te guste el foie y quieras conocer personalmente a la oca. El fetichismo sobre el autor, *quasi* como el fetichismo de la mercancía que diría

Marx (la subasta de sus zapatillas, de la claqueta que utilizó en tal film, de su bolígrafo, etc., etc.), entra dentro de las patologías sociales de nuestros tiempos modernos.

La discreción cervantina

En el marco de todo lo anterior expuesto, deseo inscribir mi postura ante esa dualidad contemporánea. Que la persona permanezca en la sombra y salga a la luz la obra. Que se practique de cara al público la discreción cervantina, la de nuestro Cervantes: de elegantemente no soltar prenda. Ya saben o recuerdan ustedes: *En un lugar de La Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme....*

Como ya dije, uno de sus mejores biógrafos el hispanista francés Jean Canavaggio (y tantos otros estudiosos), su vida es puro misterio y aún andan enhebrando sus cabos.

Marcelo Mastroiani, un paradigma de la alta cultura

No obstante, y habiendo dicho lo anterior, me viene con ternura a la memoria filmica mía aquel joven Marcelo Mastroiani, de “La Dolce Vita”.

Cómo no recordarlo, vagando, mariposeando por aquellas interminables fiestas romanas, con una aire entre indolente e indefinido, una pose del que está mano sobre mano, tanto en la fiesta como en la vida. Constantemente, las señoras le preguntaban en aquellos saraos:

-¿Y usted qué es, a qué se dedica?-

Vagamente respondía, con un aire evanescente:

-Soy escritor-

Quedaba en pose magnífica, ni decía obra ni nada, ni

nadie le preguntaba más por sus escritos y sus novelas que eran seguramente imaginarios e inexistentes.

Quien preguntaba se iba satisfecho, dejando al bello Marcelo nimbado bajo una aureola magnífica y el perfume de una gran admiración a la persona del escritor, en realidad sin obra, sólo con la misteriosa etiqueta social de ser un escritor.

Eran los años sesenta, era “La Edad de la Inocencia”, del permitido *dolce far niente*, sin mala conciencia.

Lejos aún, los tiempos oscuros y el mundo saturado que hoy nos habitan.

Era el aura de misterio y/o de carisma que rodeaba al oficio de escritor (o de artista, en general) y su comunicación.

La era del selfie: Un mundo saturado/Un mundo exhibicionista

Saturación, exhibición y velocidad comunicativa (¿o impositiva?) son los tres rasgos que componen el paradigma social que califico con una etiqueta distante e irónica, pero cierta, como nuestro habitar en la era del selfie.

Saturación de imágenes y circulación al instante de imágenes, gran velocidad de circulación, celeridad de la inconsistencia. Hay ya un clic nervioso que forma parte de nuestra antropología globalizada: disparar, disparar, clic-clic, por doquier, el humano moderno es *homo fotografiandi* (vr.gr.: estoy en un restaurante, llegan veinte comensales a una gran mesa, no solo tiran fotos del grupo, se tiran incesantemente un selfie con el comensal que le ha tocado al lado, o en grupos de dos, o de tres que caben en la pantalla, después le tiraron otra foto a la gran orquesta de mariachis que tocaba en el escenario. Ayer vi esta escena en la Ciu-

dad de México, esta noche la podría ver en cualquier mesón de Madrid). Ya no se puede vivir sin la imagen y todos sus aledaños. Al extremo podríamos decir que vivir es fotografiarse. Habitamos en la imagen, somos sus habitantes. Es nuestro tiempo del consumo-consumista de la imagen y de la información. Usar y tirar. Este paradigma social actual está creando productos tan curiosos como terapias contra el móvil, hoteles del silencio, etc. Característicos productos de un movimiento de péndulo extremo y salvífico.

Circunscribiéndonos al plano de la comunicación de masas, podríamos hablar del fenómeno social de la *banalidad de la información*: la infomerción como acto teatral, se acaba la representación, se olvida lo fáctico. Sobreviene rauda la ansiedad por otra pieza a representar en *el gran teatro del mundo* y sin embargo, lo fáctico está ahí, sigue viva la miseria, o la guerra, por ejemplo, pero ya no es pieza de escenario, pieza representable. No puedo extenderme aquí más sobre este relevante nudo de problemas, con derivaciones cruciales para la comunicación y la educación. De tal manera, que empieza a subyacer a nuestro mundo una especie de ansiedad de austeridad, de amor por ella (antídoto a todo lo anterior), condensada en arte en el sabio *dictum*: menos es más. Qué gran medicina social, que gran remedio educativo y comunicativo (vr. gr.: nada más demoledor de la palabra que el campo político y sus verborréicos personajes, quizás de ahí, la emergencia del lenguaje poético en la actualidad con su verdad y sobre todo, ejercicio de la palabra exacta).

Circunscribiéndonos al plano de la comunicación artística que hemos desarrollado al inicio, el paradigma tiene esos rasgos citados más un tremendo subrayado del narcisismo del artista. Él se muestra, él es la obra,

él se canibaliza y nos canibaliza, nos da a comer “su carne”. Este es el caso de los triunfantes artistas del performance que pese a su éxito global, comienzan a levantar tímidas críticas.

Deseo concluir este texto que es sin duda un texto abierto, inconcluso, que continuará, pues lo que acabo de escribir está pasando ante nuestra mirada, está en pleno movimiento y cambio y debe de ser estudiado, analizado, porque nos importa, compone nuestro paisaje humano actual.

Hoy le doy fin con un breve poema:

Tú eres tu extraño

Vívela como siempre,

cuéntala como nunca,

muéstrala como publicidad.

Adopta un *selfie* para tu vida y proclama:

Mi vida, un anuncio de coca cola con ropa de Armani

Como Shidarta postmoderno

que no conoce ni la enfermedad ni la muerte,

diseña su vida.

A lo lejos, un Guadiana subterráneo

susurra la “*Balada de Quien Perdió su Yo*”.

Áspera, la vida se maquilla.

Se escucha un gemido:

Salva,

salva me.

María Antonia García de León

Referencias

Fernández Galiano, L. (22 de marzo de 2004). “Zigzag Zaha”. El País (<http://cort.as/YBKx>) (10-09-2015)

Serra, C. (5 de febrero de 2004). “Delirios populares de Dalí”. El País (<http://cort.as/YBJR>) (10-09-2015)



educación y comunicación
11: 111-118 Nov. 2015

EL APRENDIZAJE ELECTRÓNICO MÓVIL: ENTRE LA OPORTUNIDAD Y EL RIESGO. UNA REFLEXIÓN CRÍTICA

**Mobile learning between opportunities and risks. A
critical thinking**

Davide Borrelli

Universidad Suor Orsola Benincasa de Napoles (Italia)

E.mail: davide.borrelli@unisalento.it

Carmine Piscopo

Università Sapienza de Roma (Italia)

E.mail: carmine.piscopo@gmail.com

Resumen:

Muchas veces se concibe la introducción de tecnologías digitales en las instituciones educativas de forma acrítica, como una panacea en grado de mejorar por sí misma las prácticas y potenciar el rendimiento. Tales expectativas se fundan en una visión que considera las tecnologías como un factor autónomo y aislado, independientemente de las actividades para las cuales se emplean, de su significado y de las expectativas que el usuario les atribuye, además de las relaciones sociales y los contextos culturales y organizativos en las cuales son introducidas y utilizadas. El riesgo que se presenta para las tecnologías de aprendizaje electrónico móvil (m-Learning) es que sean objeto de la misma parcialidad interpretativa. La finalidad de nuestro artículo es presentar las aplicaciones de las mencionadas tecnologías, así como sus perspectivas de desarrollo.

Palabras clave: M-learning, educación superior, universitaria digitalizada, medios digitales, escenario de medios móviles

Abstract:

Often the introduction of the digital technologies in higher education is considered in itself as a panacea capable of improving its performance. These expectations are based on a theoretical framework that considers the technologies as isolated and autonomous factors, regardless of the activities for which they are employed and independently of the meaning and expectations that its users will perceive as well as the socio-cultural and organizational contexts where they are introduced and used. We are facing the risk that also mobile learning technology could be object of this interpretative bias. Our article aims to present its applications and development prospects.

Keywords: m-learning, higher education, digitized university, digital media, mobile media scenario

Recibido: 27-07-2015 Revisado: 28-08-2015 Aceptado: 25-09-2015 Publicado: 01-11-2015

Introducción

Las tecnologías digitales móviles han rediseñado en tan poco tiempo tantos aspectos de la vida social (cfr. Orton-Johnson and Prior, 2013) y disparado procesos de mutación tan profundos y complejos, que aún resulta difícil identificar sus límites y estimar claramente el alcance de dichas transformaciones. Dichas tecnologías son para nosotros como el agua para un pez, o como afirma McLuhan: son el “ambiente” (Peters, 2015) en el cual vivimos y del cual no podremos nunca separarnos, aun cuando no somos capaces de ser completamente conscientes de su existencia, justamente por el hecho de estar inmersos en ese ambiente. Consecuentemente, era de esperar que los procesos formativos fuesen también alcanzados por la ola de innovaciones tecnológicas. El presente artículo tiene por objeto analizar particularmente los factores ambivalentes, y a veces problemáticos, del aprendizaje electrónico móvil. El ensayo recorre sintéticamente el sentido y la experiencia de las tecnologías de la comunicación móvil, evidenciando posibles conexiones con el campo educativo, sugiriendo finalmente una reflexión sobre el rol que estas tecnologías se proponen jugar en los procesos de digitalización de la educación superior, e incluso en las oportunidades y problemas que dicha transformación comporta en la redefinición de la misión histórica de la Universidad.

Una revolución tecnológica para todos

La tecnología móvil hizo su aparición en nuestra sociedad en los años 90, insertándose en un nicho de mercado correspondiente a una porción muy

específica del mundo del trabajo, ofreciendo un servicio de prestigio a costes sólo accesibles para unos pocos usuarios. Como sucede frecuentemente con la tecnología, en pocos años y gracias a un intenso proceso de democratización empujado fuertemente por las grandes empresas de telecomunicaciones, el teléfono móvil ha llegado a expandirse a todas las categorías de usuarios: desde los más jóvenes hasta los ancianos, desde el obrero al director de empresa. A mitad del año 2000, muchos países (cfr. <http://data.worldbank.org>) ya habían alcanzado e incluso superado la barrera del 100% de penetración: esos países tenían ya más teléfonos móviles que habitantes. La consecuencia más obvia es de origen económico: el mercado de la telefonía móvil ha crecido al punto de haberse transformado en un nuevo negocio, abriendo nuevas oportunidades de desarrollo comercial. Nacen los llamados VAS (Value Added Services), que buscan explotar plenamente las posibilidades que el hardware y la conexión telefónica ofrecen.

El principal problema que obstaculizaba un desarrollo real de ésta tecnología estaba representado justamente por la limitada fruición del contenido: pantallas demasiado pequeñas, resolución de vídeo insuficiente y de baja calidad de color, pero sobre todo, una conexión de Internet demasiado lenta. Es con la llegada de la tecnología de red 2G y la introducción del primer modelo de iPhone (2007), cuando el escenario del mercado móvil como lo conocemos hoy toma forma. Desde ese momento, el avance de la tecnología en general y de la tecnología móvil en particular se propaga en manera imparable, agregando millones de nuevos usuarios por año.

En un período menor a diez años, se ha hecho posible hablar de una dependencia casi completa del teléfono



móvil, consecuentemente con una oportunidad en términos de crecimiento económico y desarrollo de nuevas ideas. La tecnología móvil ha conquistado una gran parte de la población mundial. Para comprender las proporciones del fenómeno, utilizaremos los datos publicados por “We are social” (2015) en enero de 2015. Los usuarios de Internet son cerca de 3 billones, con una tasa de penetración a nivel mundial del 42%, mientras las cuentas en redes sociales llegan al 29% de la población mundial. Los usuarios de telefonía móvil son cerca del 51%, mientras son 23% los usuarios que utilizan el móvil para navegar los sitios de social media. A nivel europeo las estadísticas muestran incrementos notables: basta considerar que la penetración del teléfono móvil es del 132%, mientras que los usuarios de Internet abarcan el 70% de la población y las cuentas de redes sociales llegan al 46%, siendo de 34% el uso de las últimas desde móviles.

Figura 1 – Global digital snapshot



We are social, (2015), Digital, Social & Mobile in 2015.

La obligación de lo nuevo: las competencias tecnológicas de los nuevos usuarios

Frente a una presunta democratización de la conectividad tecnológica, aumentan las necesidades y las competencias de los individuos, por lo cual la vieja cuestión de la brecha digital no tendría que ver tanto con la posibilidad de acceso, como con la calidad del consumo tecnológico. Este fenómeno, incluso antes que describirlo como económico, está íntimamente ligado con la manera en la que el sujeto se relaciona con la tecnología. El tiempo y espacio que ocupa tanto Internet en general, como móviles y tablets en particular, es siempre más amplio y no se restringe ya al ámbito laboral, sino que se extiende también al privado y afectivo. Es fundamental partir del presupuesto de que no estamos frente a una herramienta que se encuentra confinada entre los muros del espacio laboral, por el contrario, hablamos de una tecnología que está cada vez más entre nosotros, e incluso nos sigue a donde vayamos. Obviamente el valor agregado no se puede atribuir solamente a la evolución del hardware (smartphone, tablet, etc.), sino a la posibilidad de aprovechar la conexión de Internet, es decir, a la posibilidad de la conectividad -en sentido amplio- que ella ofrece. Basándonos a los datos presentados sintéticamente en la primera parte, resulta claro el peso que el uso del móvil tiene en la vida de los individuos. Los nuevos dispositivos móviles permiten cultivar las propias relaciones sociales y las necesidades informativas sin imitaciones de tiempo o espacio, por ejemplo a través de las redes sociales y las aplicaciones relacionadas con las mismas. Lo mismo vale para adultos que para “mayores” muchas veces considerados al margen del

consumo tecnológico (quienes salieron hace poco tiempo del mundo laboral, después de haber utilizado por años Internet y las nuevas interfaces digitales). Con el hábito de utilizar estas herramientas crece también la habilidad de los usuarios de realizar operaciones complicadas (al menos en apariencia), como por ejemplo en el caso del e-commerce y el m-commerce, fenómenos hoy ampliamente difundidos.

Cabe mencionar que, aumentando la comunicación entre personas, máquinas y servicios, crecen correlativamente los riesgos asociados a ellas. Sobre este punto hay numerosos estudios en la literatura pedagógica internacional, los cuales ofrecen frecuentemente posiciones encontradas. Desde el punto de vista más optimista, se sostiene que el empleo de las tecnologías permite una mayor interacción entre los sujetos, anulando los límites de espacio y tiempo, favoreciendo la creación de comunidades y la difusión de intereses (Rainie and Wellman, 2012). Por otro lado, según las posiciones más negativas, la fuerte dependencia del smartphone puede derivar en un correlativo aislamiento de determinados sujetos (Turkle, 2011), los cuales encuentran en el mundo digital mayor satisfacción que en el mundo real. La diatriba académica es probablemente imposible de conciliar. Sin embargo, las oportunidades y límites de estas tecnologías se conocen cada vez más en la vida cotidiana de los individuos. Así como sucedió con los medios tradicionales de comunicación, la fase de domesticación (Silverstone and Hirsch, 1992) no sólo ha conducido a una completa inclusión de los medios digitales en la esfera privada, sino que ha permitido también la circulación de información asociada a los riesgos que conlleva el uso exacerbado de Internet. La clave para observar e interpretar dichos fenómenos

está justamente en el término “red” (Network), que pasa de una concepción estática a otra típica de la “Web 1.0”, donde comienza a jugar un rol fundamental la movilidad y las oportunidades que ella ofrece.

En otras palabras, las tecnologías móviles e Internet – cuya accesibilidad se caracteriza por la ubicuidad espacial (permiten un flujo informativo heterogéneo, en el interior del cual el usuario aprende rápidamente a moverse con fluidez entre los distintos campos). Entre éstos, el sector de la enseñanza resulta ser uno de los más interesantes, fundamentalmente si se piensa en las perspectivas futuras que plantea.

A partir de Livingstone (2012), quien sostiene la importancia del rol de las tecnologías relacionadas con la enseñanza en contextos institucionales tanto públicos como privados, el m-Learning viene frecuentemente descrito como una oportunidad de aprendizaje sin vínculos físicos (Kukulska-Hulme 2005) que, como sostiene Pachler (2009: 5), permite a los usuarios “*re-interpret their everyday life contexts as potential resources for learning*”.

Desde cierto punto de vista, poder aprovechar las oportunidades concretas que tal tecnología ofrece más allá del campo del entretenimiento, es un modo inteligente de utilización del móvil. La experiencia del aprendizaje puede enriquecerse con los soportes multimedia, activando lógicas de gamification, en las cuales el usuario interactúa y personaliza el propio recorrido formativo, agregando información específica, imágenes, video, etc.

El m-Learning es una oportunidad para muchas empresas e instituciones interesadas en invertir en el sector de la formación que permite abrir oportunidades de aprendizaje que no gravitan necesariamente sobre el tiempo que sus miembros dedican a las tareas



cotidianas. Ello significa que la tecnología móvil permite a los usuarios ser libres de administrar los módulos didácticos o informativos aprovechando aquellos tiempos considerados inutilizables, como por ejemplo el tiempo destinado al trayecto entre la casa y el lugar trabajo, las pausas del almuerzo, etc.

Para iniciar este nuevo tipo de proceso de aprendizaje que complementa a los métodos clásicos presenciales, no solo es obligatorio un cambio tecnológico, sino que más bien un cambio cultural y social. Las mayores dificultades que se presentan a la hora de encarar estos nuevos trayectos, no ya derivadas del hardware (como podía verificarse antes de 2007) sino de las competencias de las partes involucradas en el proceso formativo: quien aprende y quien ofrece la información. Aparece aquí un elemento de sustentabilidad (Wan y Howard, 2013), de una nueva infraestructura comunicativa y educativa, que debe necesariamente plantearse desde la óptica del aprendizaje, y por lo tanto desde la esfera educativa. Los usuarios, sobre todo los más jóvenes, ya han demostrado una cierta flexibilidad y ductilidad hacia el nuevo formato multimedia. El verdadero desafío reside en la arquitectura de la oferta, partiendo de las competencias profesionales, e incluyendo la renovación de las estructuras tecnológicas. Las experiencias consolidadas en estos años han resultado positivas, incluso si se encuentran aún en fase inicial. En el futuro cercano, como demuestran los datos relativos a conexiones móviles, el vínculo entre tecnología móvil e individuo se verá reforzado ulteriormente. No aprovechar plenamente este cambio, dejando de proponer un uso que incluya también la oferta formativa, sería una gran pérdida, no sólo en términos de competitividad, sino también

en referencia a las posibilidades de generar nuevas formas de socialización en relación con los medios digitales.

El futuro de la universidad digital

También la educación terciaria empieza a sufrir una transformación radical debido al uso de plataformas digitales y a la adopción de sistemas de *m-learning*. No es casualidad que en este momento la cuestión de la “universidad digital” sea objeto frecuente de análisis por parte de diferentes especialistas ya sea como tema de reflexión teórica (Goodfellow y Lea, 2013) u objeto de investigación empírica (Lupton, 2015).

En el proyecto de desarrollo de la universidad digital, las soluciones de *m-learning* no sólo favorecen los procesos de desintermediación formativa que generalmente caracterizan la educación a distancia sino que, además, están destinadas a potenciar en particular otros dos aspectos adicionales: por una parte, permiten una siempre mayor reducción de los costes infraestructurales propios de la actividad formativa; por otra, acentúan la responsabilidad personal de los estudiantes respecto al control y la gestión del momento y el lugar del propio aprendizaje (Kearney et al., 2012). La literatura especializada ha ido analizando paulatinamente los diferentes aspectos que caracterizan las propuestas formativas que pueden ser organizadas a través del *m-learning*: obviamente, en primer lugar, el uso en situaciones de movilidad y de no residencialidad (Sharples et al, 2009), pero también la facilidad del acceso y la inmediatez de la fruición (Kynäslähti, 2003), así como el valor añadido de la situacionalidad (Cheon et al, 2012) y de

la *seamlessness*, es decir, de la contextualidad y de la ausencia de solución de continuidad entre el ambiente de aprendizaje y el ambiente de vida (Wong, Milrad y Specht 2015) en el que transcurre la acción formativa. De cualquier manera, el escenario que el *m-learning* está delineando no parece anunciar sólo promesas y oportunidades sino también riesgos y potenciales insidias. Al igual que las otras tecnologías, tampoco los sistemas de *m-learning* pueden ser considerados como un factor autónomo y aislado, al margen de la actividad para la que son utilizados, del significado y de las expectativas que quien los usa les atribuye, así como de las relaciones sociales y de los variados contextos culturales y organizativos en los que son introducidos y puestos en funcionamiento (Selwyn, 2011). En la estructuración intrínsecamente socio-cultural y no solamente tecnológica del *m-learning*, se pueden descubrir las razones que explican algunos efectos ambivalentes que pueden hallarse tanto en la forma que adoptan las instituciones formativas como en las experiencias que experimentan sus destinatarios.

Las universidades digitalizadas tienen la posibilidad de hacer llegar su oferta educativa a sectores de la población situados más allá de las áreas territoriales de competencia y, como consecuencia, el beneficio económico que pueden obtener desarrollando las tecnologías de *m-learning* tiende a ser claramente más elevado de lo habitual. En otras palabras, el potencial incremento del número de estudiantes no supone solamente un aumento de la credibilidad social de las instituciones educativas sino que además abre nuevos y más amplios espacios de mercado para la educación terciaria, generando la posibilidad de aumentar el rendimiento económico. Todo ello

ejerce una fuerte presión que está llevando a una progresiva redefinición de la misión tradicional de la universidad, haciendo prevalecer la misión de proveedor de un servicio comercial en detrimento de aquella tradicional de agente de distribución de un bien público. Naturalmente, no es en sí el desarrollo de plataformas de *m-learning* las que desencadenan estos procesos de mercantilización de la educación, sino el que operen en el contexto de determinadas lógicas organizativas y en el ámbito de orientaciones y sensibilidades ligadas socio-culturalmente a dichos procesos. La realidad es que, de hecho, el *m-learning* se presta particularmente a este tipo de resultados ambivalentes.

Análogas ambivalencias pueden encontrarse en la experiencia de los estudiantes. Por ejemplo, si la deslocalización del contexto formativo comporta un potencial aumento del margen de beneficiados y, como consecuencia, una indudable democratización del acceso a los preciados contenidos de la educación superior. También es verdad que la posibilidad que se le ofrece a cada estudiante a distancia de gestionar con relativa autonomía los propios modos y ritmos de aprendizaje tiende a favorecer la polarización del relativo rendimiento académico, y pone las bases para que, en el futuro, la brecha profesional, económica y social entre unos y otros vaya ensanchándose progresivamente. En consecuencia, los estudiantes más capaces y más interesados en los contenidos educativos encontrarán en el *m-learning* un instrumento ideal con el que perfeccionar sus competencias y probablemente garantizarse el acceso a una mejor ocupación, mientras que aquéllos menos dotados, abandonados a sí mismos y privados del constante estímulo de la presencia del docente,

tendrán dificultades siempre mayores para alcanzar resultados aceptables en el aprendizaje y tenderán, por ello, a ser penalizados en el mercado laboral. Es el escenario, pronosticado entre otros por el economista estadounidense Tyler Cowen, de una “instrucción hipermeritocrática” en la que el *m-learning* podría desempeñar probablemente el papel de agente igualitario, pero de hecho lo haría de manera muy singular pues, respecto al pasado, eliminaría todas las cualidades y los valores intermedios, ya que “puede catapultar individuos inteligentes, motivados pero no pertenecientes a la élite, por encima de los miembros de comunidades elitarias; pero no puede empujar a un estudiante distraído a los vértices del grupo” (2013: 183 trad. it.).

En conclusión, consideramos que el *m-learning* constituye un sector de vanguardia particularmente interesante por sus posibilidades para potenciar la oferta educativa y de apertura a un mayor número de destinatarios. Es necesario desarrollar un serio programa de investigación para entender plenamente su eficacia formativa y, sobre todo, para indagar de qué manera está influyendo en la transformación de la naturaleza y el papel de las instituciones educativas. Muchas de estas dinámicas están aún por estudiar y entender a fondo. En particular, señalamos la necesidad de que los estudios sobre las tecnologías de *m-learning* se concentren sobre todos los aspectos de la universidad en cuanto institución, sobre el análisis de las formas de organización y de gestión que tienden a desarrollarse en el ambiente de la universidad digital, sobre los significados profesionales y personales ligados al uso de tales tecnologías, sobre el tipo de prácticas, prioridades, interpretaciones y orientaciones a ellas asociadas,

y que afectan tanto a las instituciones universitarias como al personal docente y a los estudiantes que con ellas trabajan. Se trata de una condición indispensable para poder elaborar una política de la educación superior que, como ha observado Neil Selwyn, apunte a “to reconcile the idea of ‘university’ for the digital age in a way that retains the core essence of higher education as a public good?” (2014: 7).

Referencias

- Cheon, J., Lee, S., Crooks, S. M. and Song, J. (2012). An Investigation of Mobile Learning Readiness in Higher Education Based on the Theory of Planned Behaviour. *Computers & Education*, 59 (3); 1054-1064.
- Cowen, T. (2013). *Average is Over. Powering America Beyond the Age of the Great Stagnation*. New York: Dutton (trad. it. *La media non conta più. Ipermeritocrazia e futuro del lavoro*). Milán: Università Bocconi Editore.
- Goodfellow, R. and Lea, M. R. (Eds.) (2013). *Literacy in the Digital University. Critical Perspectives on Learning, Scholarship and Technology*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Kearney, M., Schuck, S., Burden, K. and Aubusson, P. (2012). Viewing Mobile Learning from a Pedagogical Perspective. *Research in Learning Technology*, 20 (1); 1-17.
- Kukulska-Hulme, A. (2005). Mobile Usability and User Experience, en Kukulska-Hulme, A. and Traxler, J. (Eds.). *Mobile learning: A Handbook for Educators and Trainers*. Londres: Routledge; 45–56.
- Kynäslähti, H. (2003). In Search of Elements of Mobility in Context of Education, en Kynäslähti, H.

- and Seppälä (Eds.). *Mobile Learning*. Helsinki. IT Press; 41-48.
- Livingstone, S. (2012). Critical Reflections on the Benefits of ICT in Education. *Oxford Review of Education*, 38(1); 9-24.
- Orton-Johnson K. and Prior, N. (Eds.) (2013). *Digital Sociology. Critical Perspectives*, Houndmills, Basingstoke. Hampshire y Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Rainie, L. and Wellman, B. (2012). *Networked. The New Social Operating System*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Lupton, D. (2015). *Digital Sociology*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Pachler, N. (2009). *Research Methods in Mobile and Informal Learning: Some Issues*, en Vavoula, G., Pachler, N. and Kukulska-Hulme, A. (Eds.). *Researching Mobile Learning: Frameworks, Tools and Research Designs*. Oxford: Peter Lang Publishing; 1-15.
- Peters, J. D. (2015). *The Marvelous Clouds. Toward a Philosophy of Elemental Media*. Chicago: University of Chicago Press.
- Selwyn, N. (2011). *Education and Technology. Key Issues and Debates*. Londres y Nueva York: Continuum.
- Selwyn, N. (2014). *Digital Technology and the Contemporary University. Degrees of digitalization*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Sharples, M., Arnedillo-Sánchez, I., Milrad, M., & Vavoula, G. (2009). *Mobile learning: Small devices, big issues*, en Ludvigsen, S., Balacheff, N., Jong, T. D., Lazonder, A., and Barnes, S. (Eds.). *Technology-enhanced Learning: Principles and Products*. Berlin: Springer-Verlag; 233-249.
- Silverstone, R. and Hirsch, E. (Eds) (1992). *Consuming Technologies. Media and Information in Domestic Spaces*. Londres: Routledge.
- Turkle, S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Nueva York: Basic Book.
- Wan, N. and Howard, N. (2013). *A Framework for Sustainable Mobile Learning in Schools*. *British Journal of Educational Technology*, Vol 44 No 5 2013; 695-715 (10-09-2015)
- We are social, (2015). *Digital, Social & Mobile in 2015*. <http://wearesocial.net/>.
- Wong, L-H, Milrad, M., Specht, M. (Eds.) (2015). *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. Singapur, Heidelberg, Nueva York, Dordrecht y Londres: Springer.
- Word Bank, (2015). *Mobile cellular subscriptions (per 100 people)*. <http://data.worldbank.org/> (10-09-2015)



educación y comunicación
11:119-130 Nov. 2015

EDUCANDO CON LOS MEDIOS, UNA REVISIÓN DESDE LOS CLÁSICOS. DOS SIGLOS DE EDUCACIÓN: DE FREINET A WIKIPEDIA

**Educating with mass media, a review from the classics.
Two centuries of education: from Freinet to Wikipedia**

María Gómez y Patiño

GICID (Grupo de Investigación en Información y
Comunicación Digital)

Universidad de Zaragoza (España)

E.mail: mariagp@unizar.es

Resumen:

Han pasado dos siglos desde que Freinet utilizara los periódicos en las aulas y saliera con sus alumnos a investigar y observar a las calles (outdoor teaching). Hoy el EEES reconoce esta práctica. El fenómeno que comenzó siendo un experimento revolucionario es una realidad incuestionable en el siglo XXI. Las TICs permiten a las personas experimentar para innovar sus métodos de enseñanza utilizando herramientas que transforman la educación y la realidad. Este trabajo reflexiona sobre los métodos de la enseñanza que han de encontrar su forma de aprendizaje en prácticas fuera de las aulas (en la calle o en organizaciones). El proceso de aprendizaje es permanente (long life learning) y nunca concluye. El modelo freinetiano demuestra que lo que un día pareció revolucionario, hoy está normalizado. Disciplinas como la educomunicación (Media Literacy), permiten observar un aprendizaje que pasa por diferentes etapas y utiliza herramientas mutantes para conseguir un conocimiento inmutable.

Palabras clave: Educación, aulas abiertas, aprendizaje a lo largo de la vida, educación para los medios, alfabetización mediática.

Abstract:

Two centuries have passed since Freinet used newspapers in and out the classroom with their students to investigate and observe the streets (outdoor teaching). Today the EHEA recognizes this practice. This phenomenon, that began as a revolutionary experiment, is an undeniable reality in the 21st century. ICTs allow people to experiment and innovate their teaching methods using tools that transform education and reality. This study reflects on teaching methods that have to find their path into practical learning outside the classroom (streets or organizations). The learning process is permanent (long life learning) and never ends. The Freinet model that seemed revolutionary in older times, now is standard educommunication disciplines (Media Literacy), allow to observe learning in any stage where mutable tools are used to obtain immutable knowledge.

Keywords: Education, outdoor teaching, long life learning, media education, Media Literacy.

Recibido: 30-01-2015 Revisado: 07-07-2015 Aceptado: 30-09-2015 Publicado: 01-11-2015

Introducción

En las ciencias de la educación existen sentencias que ya están tan consolidadas que se ha olvidado su origen. Frases como “Toda educación es un proceso de comunicación” o “Educar es siempre comunicar” que vinculan de una forma absoluta la comunicación con la educación.

Un ejemplo ya histórico, del primer tercio del siglo XX, conduce a un pueblecito de los Alpes Marítimos llamado Bar-sur-Loup. Según relata Kaplún (1997: 71-ss.), allí, un maestro rural, Célestin Freinet, mostró su preocupación por educar de la forma más adecuada a sus alumnos, niños humildes, hijos de campesinos y obreros, en su mayoría, tradicionalmente considerados por el sistema como escolares de segunda, o lo que Bourdieu llamaría más tarde “los previsibles” del sistema: los condenados al fracaso, a ser eternamente repetidores. Freinet utilizó lo que más tarde se conocería como “escuela activa”, que él llamaba “escuela proletaria” y que hoy eufemísticamente denominamos “educación popular”. La clave fue la creación de un periódico escolar, en el que todos los niños participaban con gran entusiasmo, porque eran conscientes de que tenían interlocutores. Se producía un “feed-back” o respuesta de retorno que les estimulaba y les obligaba a trabajar, a leer, a investigar, a ahondar en sus conocimientos, a aprender haciendo, sin sentirlo como esfuerzo ni obligación, sino viviéndolo con alegría, con placer, con entusiasmo. Aprendían por medio de la comunicación.

Similitudes entre la escuela proletaria, activa o popular y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Además de haber resultado un experimento absolutamente innovador en su momento, lo que es innegable es el hecho de que la educación sin comunicación era, es y será imposible.

El experimento de Freinet no sólo permitía utilizar las calles u otros espacios públicos como aula integral, sino que además permitía que los niños colaboraran, primero entre ellos, después con el maestro (él) y por último con los ciudadanos que veían a los niños interactuar en el espacio público y común. Por todo ello, el espíritu y la filosofía introducida por Freinet coincide de forma absoluta con los postulados pertenecientes al llamado Plan Bolonia, que desde el año 2010 ya están siendo aplicados en todas las universidades europeas dentro del EEES. El actual marco de convergencia europea que establece ANECA (2003) resalta la importancia del trabajo colaborativo, que ya había sido formulado por González y Wagenaar (2003) en su proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*. En definitiva, *mutatis-mutandis* los cambios realizados por Freinet a nivel individual, son aquellos que se han venido a desarrollar en la actualidad con los cambios educacionales propuestos a todos los niveles y con la ayuda incalculable (en función de su uso adecuado) de Internet, las Wikis, Web 2.0, todas ellas de código libre y abierto, constituyendo un espacio público compartido, como hacía Freinet con sus niños.

Tal como describe Kaplún (1997) se fomentaba la gestión autónoma de los educandos en su “aprender-a-aprender”, en su propio camino hacia el saber: la observación personal, la confrontación y el intercam-



bio, el cotejo de alternativas, el razonamiento crítico, la elaboración creativa. Prácticas todas ellas, que a un nivel superior, constituyen las tareas de aprendizaje universitario en el EEES. En aquel momento, la educación así concebida podría llamarse “auto-educación orientada” mientras que en el EEES la figura del profesor-tutor tiene exactamente la misma función. Si en el experimento *freinetiano* los alumnos salían a la calle a observar, a encuestar, a investigar, en el EEES del siglo XXI se habla de “aulas abiertas” o “outdoor teaching”, o de laboratorios naturales/reales.

Si pedagógicamente hablando constituyó un proceso de auto-aprendizaje, en el que el profesor estaba presente para orientar y para completar el conocimiento o el aprendizaje en el momento en que los niños lo demandaran, en el EEES la figura de profesor/tutor aparece con igual fuerza y casi idénticas funciones.

Similitudes entre el “Producto social” de Freinet y “Wikipedia”

El conocimiento que Freinet proponía como un “producto social” Kaplún (1997), implicaba no sólo al acto de compartirlo y comunicarlo, sino también al proceso de construcción de ese saber y a las fuentes desde las cuales se construye. Tanto en el siglo XIX como en el XXI, lo que resulta sumamente interesante es que a través de ese “producto social”, los “previsibles” fracasados, según la terminología de Bourdieu, podrían ser recuperados.

El proceso de evolución y cambio ha sido constante, pero se han dado grandes saltos históricos. En este sentido resulta muy pertinente, por lo interesante del salto histórico el trabajo de Moscoso Sánchez (2004) que propone el paso de la Galaxia Gutenberg a la Galaxia Internet.

Dado que Internet ha supuesto un instrumento valiosísimo en el proceso educativo de todas las edades, cabe hablarse de un “producto social” que está al alcance de todos los usuarios y cuyo contenido se construye igualmente desde todos los usuarios que así lo deseen. Además de otros productos concretos y propios de servidores particulares, el fenómeno Wikipedia tiene un efecto poderosísimo en el sistema educativo del siglo XXI, más allá de su uso o abuso, o su uso incorrecto o inadecuado. Ha significado un fenómeno educativo de una dimensión colosal.

De hecho fue la aparición de Wikipedia en 2001, lo que permitió comprobar que la información se podía agrupar, recolectar y compartir por la colectividad, hasta llegar a ser la obra de referencia más potente y más utilizada, que permite y facilita el trabajo colaborativo y éste promueve el aprendizaje (Barkley, Cross y Major, 2005). Las Wikis están permitiendo un trabajo colaborativo (Bryant, 2006) que es comparable a la interacción que se produce en las redes sociales.

Si las redes sociales están creando mayor flujo de relaciones sociales y por tanto, capital social, en el plano académico las Wikis están generando conocimiento, además de haberse convertido en una valiosa herramienta a lo largo del proceso de aprendizaje (Elgort, 2007).

Aunque de menor tamaño, el experimento *freinetiano* tuvo tanto éxito que todos los rincones de Francia acudían para comprobarlo *in situ*. Se realizaron programas de intercambio, de forma que niños de la costa acudían a la montaña y viceversa (igual que hoy se utilizan los programas de intercambio Erasmus, CRUE, Séneca u otros) con todo lo que ese trasiego tenía de enriquecedor, especialmente para niños que de no ser por esta razón jamás hubiesen visto otros horizontes que los suyos propios.

La función social de los medios de los medios de comunicación

La función social de los medios de comunicación ha cambiado. Hasta este momento la educación le adjudicaba un papel reducido a lo instrumental. Actualmente, la función de la comunicación en un proceso educativo trasciende al uso de los medios y está lejos de ser incorporada en forma unidireccional de “materiales educativos” impresos, de programas de radio y televisión o de vídeos, DVDs, Internet, etc.

Celestino Freinet, el maestro provenzal inspirador de una nueva “educación comunicacional” al introducir en las aulas un medio de comunicación, no sólo destacó porque llevó a éstas todos los medios incipientes de su tiempo: el gramófono y el disco, la radio, el proyector de cine, sino porque entendió la educación como un proceso de comunicación.

De lo descrito, al cuadro que pinta Aparici (1997: 89) hay una gran distancia. Éste dice: “aquel individuo que no tenga los instrumentos para decodificar los mensajes de los medios puede llegar a ser identificado como un nuevo tipo de analfabeto”. De hecho, la *Association for Media Literacy* (AML), con sede en Toronto, dice que la alfabetización audiovisual es la capacidad de decodificar, evaluar y comunicarse en una variedad de medios (video, ordenadores, radio, prensa, televisión, Internet, etc.).

La “educación para los medios” es el estudio de los medios de comunicación en contextos educativos con el fin de conocer las construcciones de la realidad social que hacen los diferentes medios. También conocida esta disciplina como “*educación comunicacional*” supone una interrelación entre medios-sociedad-educación cuya influencia es circular y bidireccional. En esta re-

lación, el paso del tiempo tiene una importancia vital, que tanto en el caso del maestro provenzal como en esta aseveración resultan igualmente ciertas, a pesar de las diferencias contextuales temporales y espaciales. El concepto tiempo nos lleva al psicólogo suizo y uno de los “maestros” más conocidos dentro del campo de la educación, referido a la socialización del niño, Jean Piaget (1978: 276) quien afirmaba que:

«Comprender el tiempo es liberarse del presente: no sólo anticipar el porvenir en función de regularidades inconscientemente establecidas en el pasado, sino desenvolver una sucesión de estados ninguno de los cuales es similar a los otros, y cuya conexión sólo puede establecerse por un movimiento de próximo en próximo, sin fijación ni reposo. Así pues, comprender el tiempo, el trascender el espacio por un esfuerzo móvil: es esencialmente hacer acto de reversibilidad. Seguir el tiempo, según el solo curso irreversible de los acontecimientos no es comprenderlo, sino vivirlo sin tomar conciencia de él. Por el contrario, conocerlo es remontarlo o re-descenderlo, pasando sin cesar la marcha real de los acontecimientos»

Parafraseando a Castells (1997), los medios de comunicación de masas han generado una revolución comparable a las sucesivas revoluciones industriales, desde el motor de vapor a la energía nuclear, dado que todas ellas, fueron la generación y la distribución de estas energías el elemento central para la sociedad industrial. Los medios de comunicación de masas son un sistema de comunicación de sentido único, y a pesar de que el bombardeo de mensaje publicitarios recibidos a través de los medios parece tener efectos limitados, lo cierto es que tanto niños como jóvenes pasan más tiempo en contacto con los medios de comunicación, sobre todo con la televisión y los ordenadores, (móviles y multimedia incluidos) que en la



escuela.

La *Association for Media Literacy* (AML) señala que poco antes de terminar la educación secundaria un estudiante pasa aproximadamente unas 11.000 horas en un instituto, frente a unas 15.000 horas ante el televisor y unas 10.500 horas oyendo música pop, sin contar con el tiempo que dedica a otros medios como el cómic, el cine, los videojuegos, etc.

Ante tal situación, resulta absolutamente incuestionable la importancia de los medios de comunicación social como agentes de socialización, muy por encima de los agentes socializadores tradicionales. Los peligros de que los niños estén tantas horas frente al televisor, sin discriminación de contenidos, significa que podríamos estar contribuyendo a que desarrollen valores y visiones de la vida, que los mayores no compartimos y no deseamos que adquieran. En ese sentido, se puede señalar con Castells (1997: 406):

«¿Qué sistema de comunicación es entonces el que, en contraste con la experiencia histórica previa, general virtualidad real? es un sistema en el que la misma realidad esto es, la existencia material/simbólica de la gente) es capturada por completo, sumergida de lleno en un escenario de imágenes virtuales, en el mundo de hacer creer, en el que las apariencias no están solo en la pantalla a través de la cual se comunica la experiencia, sino que se convierte en la experiencia»

Estos datos permiten afirmar que un niño socializado sin los medios de comunicación puede ser (o es), sustancialmente distinto de otro que ha sido socializado con ellos. La razón más importante para ello es que el niño recibe los valores, la visión y la forma de vida de los mayores de su entorno, ya sean educadores, familiares o sencillamente miembros de su grupo social que aceptará como propios (con un grado de resistencia distinto) los valores que le han sido transmitidos

en ese contexto cultural, mientras que el niño socializado sobre todo por los medios de comunicación, y en especial por la televisión, adquirirá los valores transmitidos por los medios procedentes de distintos contextos culturales.

La formación de la identidad personal es vital para Ureña (1997: 116-117) en el entorno social: “a través de la identidad más amplia de su grupo. Pero la forma en la que se va gestando así esta identidad sigue un cierto desarrollo, que puede reconstruirse como la secuencia lógica de diversos estadios, tanto desde el punto de vista ontogenético (individual) como desde el filogenético (socio-histórico)”. Es cierto que la secuencia ontogenética puede entenderse como el desarrollo de la conciencia moral del individuo, que pasa por tres estadios, que según este mismo autor son: *Preconvencional* (primera infancia), *convencional* (infancia) y *postconvencional* (adolescencia).

En la primera etapa el individuo poseerá sólo una identidad “natural” y aprenderá a distinguir su propio cuerpo del mundo físico y social que le rodea, aunque todavía es incapaz de aprehender normas sociales en cuanto tales. Asimismo, su capacidad moral sólo puede estar orientada hacia acciones concretas de personas determinadas, y no es capaz de situar a las personas concretas dentro de la categoría general de un “rol” (es decir, un individuo que actúa como madre, o como educadora o como maestra, etc., y a la que corresponde una actuación en el rol de hijo, discípulo, alumno, etc.).

Enrique M. Ureña (1997) describe cómo en la infancia, el individuo empieza a aprender a distinguir entre acciones concretas y normas generales de comportamiento que pueden ser cumplidas o quebrantadas por aquéllas. En este mismo estadio, el individuo se

identifica como persona a través de su identificación con el entretrejo de las normas sociales y morales, objetivadas en las instituciones y costumbres del grupo recíproco de los miembros que componen ese grupo social. Finalmente, en la adolescencia, el individuo comienza a distinguir entre normas morales y principios de generación de estas normas, mediante los cuales estas últimas pueden ser legitimadas o criticadas. Las normas morales ya no son aceptadas acríticamente por el simple hecho de pertenecer al acervo cultural de una determinada sociedad. Por eso, el individuo no puede circunscribir su identidad a su identificación con esas normas e instituciones características del grupo social en el que vive, sino que ha de formarlas con referencia a los principios más generales que las validan o invalidan. Correspondientemente, el reconocimiento mutuo de los distintos miembros de la sociedad ya no puede discurrir sobre la pertenencia común a una determinada tradición moral (o sobre la reciprocidad de comportamiento dentro de ella), sino sólo sobre el reconocimiento mutuo de su carácter de individuos en cuanto tales, capaces de criticar racionalmente toda norma moral tradicional o de mantener, a pesar de ello su identidad personal a lo largo y ancho de su vida.

Todo ello parece indicar que estas razones justifican una vez más que el objetivo de la “educación para los medios” Según Aparici (1997: 91):

«no es el formar futuros profesionales de la televisión, o de la radio, o Internet; ni el de ofrecer instrumentos de análisis en ciencias sociales, o que los niños alcancen su especialización en sociología; ni el ofrecerles instrumentos para el estudio de textos literarios tiene por finalidad hacer de cada joven un escritor sino que tienden a complementar la formación en la ciudadanía y la democracia que se hace en el resto del currículo»

Por ello, la preparación para los medios debería atender a la preocupación por preparar a los niños a conocer el impacto de los medios (y no sólo en torno a programación de contenidos, sino también o quizá más por la publicidad). Se debería preparar al niño a modular sus efectos. Es posible que para ello debamos crear emisores activos (o interactivos) y estaríamos formando así, receptores críticos.

Es particularmente relevante lo que Guzmán, Marín e Inciarte (2014) plantean como pedagogía de la integración, donde tiene cabida cualquier material y cualquier técnica si contribuye a la educación, y que nos permite reflexionar también sobre la publicidad.

La preocupación por la publicidad y su impacto

La preocupación por el impacto de la publicidad en los niños nace de la evidencia de la absoluta exposición de éstos a este tipo de comunicación, a la que habitualmente y de forma relajada no se le suele prestar atención. Pero, como dicen Wimmer y Dominick, (1996: 381-2): “para cuando un niño accede a la escuela, en Estados Unidos, ya ha contemplado aproximadamente unos 350.000 anuncios”. Esta preocupación, que no es nueva y que se remonta a los años sesenta, cuando la Asociación Nacional de Radiodifusores (NAB) adoptó una serie de estipulaciones para la publicidad de juguetes. Pero no fue hasta los años setenta, cuando la polémica alcanzó un eco generalizado.

El número de estudios sobre el impacto socializador de la publicidad televisiva creció sensiblemente a mediados de los setenta y sigue creciendo en la actualidad. Como principal hallazgo de estos estudios cabe citar que la edad se revela como una variable crucial para determinar la comprensión por los niños de los anuncios televisivos. Según estos estudios, los



más pequeños (entre 3 y 5 años) tenían serias dificultades para distinguir entre los mensajes publicitarios y los programas, mientras que en las edades de 6 a 9 años los niños eran capaces de distinguir ambas cosas aunque no comprendían la intencionalidad vendedora existente tras la escenificación del anuncio. En 1978, un informe de la Comisión Federal de Comercio de los Estados Unidos solicitó la prohibición de todo anuncio dirigido a niños demasiado pequeños como para comprender su intencionalidad. Al realizar dicha recomendación, la FTC se apoyaba en los resultados de muchos estudios que habían examinado la relación de la variable edad con la capacidad de comprensión de los anuncios. Según señalan estos autores, contrariamente a estos datos, los defensores de la existencia de publicidad dirigida a niños han venido alegando que dicha publicidad ayuda al público infantil a convertirse en consumidores más responsables, ya que contribuye a una comprensión del sistema económico general y a aprender a diferenciar unos productos de otros.

Estos temas siguen despertando el interés de los científicos sociales, siendo uno de los aspectos especialmente analizados la influencia del desarrollo cognitivo en la comprensión de anuncios. Algunos experimentos expuestos por estos mismos autores, informaban que, comparados diferentes grupos de edad, el conocimiento obtenido sobre el producto en casos de publicidad engañosa, probaron que las diferencias de edad eran un factor de especial importancia.

La primera de las dos grandes perspectivas teóricas que han venido asociándose con el estudio de la relación entre publicidad y público infantil y juvenil es la teoría del aprendizaje social los presupuestos de esta corriente predicen que las conductas contempladas a través de los medios, tales como consumir ciertos ali-

mentos o jugar con determinados juguetes tenderán a ser imitadas por sus espectadores, con el consiguiente aumento del consumo de los productos anunciados. Los especialistas confirman los resultados más recientes. La atención a determinados anuncios televisivos aparece en efecto guiar, a favor de los productos mostrados, las preferencias de consumo de chicos y chicas. A su vez, la presencia en el anuncio de un personaje celebre, o la utilización de técnicas audiovisuales de refuerzo facilitan aún más ese modelado mientras que la prevención de la audiencia infantil contra los intentos persuasivos de los mensajes comerciales, parece inhibir los citados efectos.

La otra gran interpretación marco es la teoría del desarrollo cognitivo, asociada a la escuela de Jean Piaget. Esta teoría postula que el niño atraviesa sucesivos estadios de desarrollo, conforme a un patrón general evolutivo pero madurando las circunstancias y el salto de edad de uno a otro de forma individualizada. En consecuencia, las etapas de desarrollo se correlacionan con, pero no son sinónimas de, la edad cronológica. Piaget establece cuatro etapas principales en el desarrollo cognitivo. 1) la etapa sensomotora, en la que el niño reconoce su ambiente mediante acciones físicas (agarra, succionar, etc.), sin una representación simbólica de las cosas. 2) la etapa preoperativa, durante la que el niño desarrolla cierta capacidad de razonamiento. 3) la fase de las operaciones concretas, caracterizada por el uso de operaciones lógicas básicas, y 4) el estadio de las operaciones formales, durante la que el niño alcanza un sistema de razonamiento similar al de los adultos, con capacidad de pensamiento abstracto e hipotético.

Fernández (2010: 96-97) señala que cuando una persona cumple los 18 años ha visto cerca de 200.000 anuncios publicitarios. Cuando tiene 65 años habrá

visto 2 millones. Google contabiliza más de 3.000 millones de búsquedas y la información técnica se duplica cada año.

El nuevo rumbo de la investigación en educación

Buena parte de la investigación en los niños está dedicada a aplicar este enfoque evolutivo a la interpretación infantil de los anuncios de televisión. Se descubrió por ejemplo, que los niños aún situados en el segundo nivel evolutivo no comprenden varias de las técnicas de presentación y montaje empleadas en películas o programas educativos (Wimmer/Dominick, 1996, 387). Los niños en edad preescolar tienen dificultades para entender que los programas de televisión “no son de verdad” y que los personajes que aparecen en la pantalla son actores.

Concluyendo, el sector académico de la investigación presenta un marcado carácter teórico, que puede clasificarse como se indica a continuación. En el terreno de los efectos de los medios de comunicación de masas, se han desarrollado cinco áreas principales de investigación: 1) los efectos socialmente positivos o negativos provocados por contenidos específicos de los medios; 2) la corriente de los usos y las gratificaciones; 3) la perspectiva de la canalización temática; 4) las percepciones incubadas sobre la realidad social; y 5) la relación entre la publicidad y la socialización de la infancia (ibid., 388).

En cuanto al análisis de la recepción, una de las principales premisas del análisis de la recepción ha sido que el sondeo de opiniones, a fin de construir una estimación válida de la recepción, usos e impacto de los medios de comunicación, tiene que convertirse en un análisis de audiencia-cum-contenido. Dicho en pocas

palabras, el análisis de la recepción supone que no puede haber ningún “efecto” sin “significado” por lo que es necesario trazar las raíces de los estudios recientes sobre audiencias en campos tan diversos como la crítica literaria, la filosofía del lenguaje y la teoría social. Apuntan tanto a la polisemia de los discursos de los medios de comunicación como a la existencia de estrategias interpretativas diferentes que públicos distintos aplican al mismo discurso. Las comunidades interpretativas de este tipo, o mejor aún, los repertorios interpretativos descansan en marcos contextualizados específicos de comprensión cognitiva y afectiva, y parecen entrecruzar, hasta cierto punto, las categorías socioeconómicas estándar de audiencia.

Finalmente:

«un puñado de estudios han intentado captar las cualidades experimentales específicas de medios de comunicación particulares, por ejemplo, la diferencia entre la recepción cinematográfica y la televisiva, así como la interrelación (intertextualidad) de los medios de comunicación contemporáneos como entornos mediáticos totales» (Jensen, 1993: 168-9).

En cuanto al nuevo rumbo que la educación está tomando, también en la educación superior, parece que además de haberse roto la linealidad tradicional maestro-alumno o profesor-estudiante, se han modificado las formas de aprendizaje individual y colectivo, donde las Wikis, además de permitir una mayor participación y colaboración, también están democratizando el saber y el conocimiento.

Libertad de información y educación masiva

La democracia en la comunicación de masas implica un derecho tanto a transmitir como a recibir información. En este sentido, habría que incorporar aquí el



término utilizado por Chomsky (1997: 1) de “democracia de espectadores”. Para él, una sociedad democrática es aquella en que, por un lado la gente tiene a su alcance los recursos para participar de manera significativa en la gestión de sus asuntos particulares, y por otro, los medios de información son libres e imparciales, ello discurre muy en paralelo con las nociones barajadas por Ramonet (1997: 90) y lo que él denomina las “democracias catódicas”, en las que la información y comunicación tienden a confundirse. El quehacer de los medios de comunicación no se escapa de los principios propios de una sociedad mercantilizada. Y como dice García-Noblejas (1997: 44) “ya sabemos que (a pesar del eslogan *ethics pays* de los expertos de Harvard) la coherencia ética no siempre produce beneficios financieros, que son los primeros de que se habla en este contexto.

La transformación de la política y de los procesos democráticos en la “sociedad red” según el término de Castells (1997: 342) es muy profunda. Como principales factores inductores de esta transformación aparece la aplicación de las nuevas tecnologías de la información sobre el debate político y las estrategias de búsqueda de poder. Esta dimensión tecnológica interactúa con las tendencias más amplias de la sociedad red y con las relaciones comunales de esta estructura social, lo que induce a la “política informacional”. Y la educación, es en mi opinión, sin duda, uno de los capítulos de la política informacional, y no el menos importante, si se tiene en cuenta, que los niños de hoy son los adultos del mañana (ciudadanos, votantes, consumidores, etc.).

Sin embargo, concurren perspectivas menos radicales también en la consideración del objetivo de la educación a través de los medios de comunicación como el

cultivo durante toda la vida de las habilidades que, siendo útiles, tanto en el acto de ver las noticias como en la consideración de los cambios de política en los medios de comunicación.

La reorientación puede conducir también a una consideración más relajada, pragmática y pluralista del lugar de los medios de comunicación en el currículo. Dependiendo de su contexto y propósito, la educación a través de los medios de comunicación puede encontrar su lugar de mejor acomodo y más pleno crecimiento en el interior de un tema particular, (tanto la lengua nacional como la literatura o en la sociología/ estudios sociales), como una aproximación crítica a las fuentes y representaciones de los medios de comunicación tanto a lo largo de todos los temas escolares, como en su interior, y finalmente, como un área curricular por derecho propio.

Los medios de comunicación de masas -desde la prensa a la televisión y/o el ordenador- son tecnologías de propósito genérico que pueden soportar una diversidad de usos, dependiendo de la forma social dada a la tecnología y en qué circunstancias históricas se efectúe. La comunicación de masas representa un foro cultural amplio.

Es posible que haya sido un tópico pensar que los grupos sociales que organizan campañas mediante los medios de comunicación eran esporádicos y limitados, ya esté su identidad cultural realmente amenazada o no. De hecho, este modo de concebir la cultura y la comunicación cabe que sea un efecto, en parte, del modo en el que las campañas y las comunidades han sido representadas por los mismos medios de comunicación. Además, puede que las campañas hayan sido asociadas particularmente con el marketing comercial o con cuestiones específicas, como la educación sanitaria.

Las campañas representan una fuente estructural u organizacional general para plantear cuestiones particulares en un programa público, en el que los temas educativos son cruciales. Tales cuestiones proliferan a medida que las sociedades se organizan en grupos de interés de carácter político y social (Castells, 1983).

Las expectativas entre el público-audiencia de lo que los medios de comunicación deben llevar a cabo para las comunidades, es probable que cambien como parte de los desarrollos socio-estructurales subrayados con anterioridad. Los jóvenes que son los niños de hoy ante la pantalla de la televisión, y los estudiantes de hoy en las aulas de educación a través de medios de comunicación puede que lleguen a la conclusión de que, cuando se conviertan en “ciudadanos” adultos, serán más o menos como ahora. Menos, porque la ciudadanía tanto en la comunicación de masas como en cualquier parte, implica los derechos de conocer, de acceder y de participar que no están ampliamente garantizados. Más aún porque estos ciudadanos no constituirán una formación homogénea que, al converger en un consenso, aborde un programa compartido. Esta conclusión implica reconsiderar los medios y los fines de la comunicación de masas. Los factores determinantes de todo el proceso es probable que surjan menos de los medios de comunicación que de los usos contextuales y sociales a los que se aplican; estos factores transmiten un programa para una investigación cualitativa adicional.

Tal vez sea posible, con la cooperación de los medios locales, los grupos de la comunidad y los educadores, desarrollar proyectos históricos en los medios de comunicación que estén en relación con el cambio social y la transformación específica de vecindarios y comunidades. Un proyecto de este tipo, además de la repre-

sentación de los intereses e inquietudes de la audiencia, podría crear un fondo de conocimiento que sería asequible a la comunidad considerada como un todo, a través de los diversos formatos en medios de comunicación, tanto impresos como electrónicos. El proyecto constituiría una fuente cultural que facilitaría la metacomunicación sobre los medios de comunicación pasados y presentes, retroalimentando idealmente los medios de comunicación en la forma de discusiones, proyecciones repetidas y demás formatos.

La educación a través de los medios de comunicación se ha desarrollado durante las dos últimas décadas con una tendencia marginal a convertirse en elementos constitutivos del currículo en una diversidad de contextos. Aquello que la educación (a través de los medios de comunicación puede que ofrezca mediante el sistema educativo), es un espacio en el que los estudiantes adquieran y desarrollen habilidades metacomunicativas, consideren críticamente a los medios y a los fines de la comunicación de masas. En este terreno:

«La investigación cuantitativa puede que sea especialmente relevante tanto en el desarrollo de los currículos como en calidad de método educación-a-través-de-la-educación. El uso social de la investigación cualitativa, consiste en organizar el acceso de la comunidad a los medios de comunicación de masas y en el uso de esos mismos medios al tiempo que se evalúa su lugar en las prácticas culturales desde la perspectiva del público-audiencia» (Green, 1993: 261).

A modo de conclusiones

Los medios de comunicación no sólo generan efectos nocivos y perversos. Es más, aplicados al campo de la educación tienen un valor incalculable, no sólo en



el plano instrumental sino más allá: se cumpliría el axioma de que generar emisores activos contribuye a crear receptores críticos.

Si la tecnología está avanzando de forma exponencial e imparable, y si los datos técnicos incorporados por servidores telemáticos están duplicando su información cada año, los niños-jóvenes-adultos dispondrían de esta misma información aumentada en el transcurso de su formación. Es decir, si las tecnologías aumentan o mejoran, la consecuencia lógica sería pensar que sus destinatarios, y el uso que de las tecnologías hacen, lo harían de igual forma.

Frente a los que piensan que los medios de comunicación de masas puedan ser agentes contaminantes o narcotizantes, sería deseable pensar que, por analogía, pero desde el polo opuesto, podrían ser agentes *inmunológicos*. De la misma forma que se inoculan en el cuerpo humano células contaminadas para generar el efecto-vacuna, por la misma razón podría pensarse que, inoculada en la justa medida, o lo que es lo mismo, haciendo un buen uso de ellos, los propios medios de comunicación servirían de protección futura a los niños-jóvenes-adultos. Esta idea, además de posibilista, ofrece un gran espacio para la esperanza hacia la función social que los medios han desarrollado y pueden desarrollar a la hora de formar una opinión pública crítica y activa (formada), que comenzaría por el proceso educativo de los más jóvenes, los niños, para seguir por los adolescentes, y sin perder el rumbo, llegar hasta los jóvenes universitarios y los adultos cuyo proceso de formación ha concluido. A pesar de que hemos estado permanentemente refiriéndonos a los niños como sujetos más influenciables, sería necesario reflexionar sobre algunos mensajes publicitarios, que son repetidos por no pocos adultos, como auténticos

estribillos, eslóganes o ideas fuerza, que permean el tejido social de una forma prácticamente imperceptible.

En el mundo de los adultos, habiendo planteado que las redes sociales están creando mayor flujo de relaciones sociales y por tanto, capital social, en el plano académico las Wikis están generando conocimiento de base compartida y colaborativa. Se debe plantear una educación integradora, donde “compartir” no es dividir, sino “multiplicar”. Es así como la educación al normalizarse estos procesos, podría devolvernos principios freinetianos de alto valor.

Referencias

- ANECA (2003). Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Aparici, R. (1997). Educación para los medios. *Rev. Voces y Culturas*, 11/12; 89-118.
- Barckley, E.F., Cross, K.P. & Major, C.H. (2005). Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bryant, T. (2006). Social software in academia. *Educate Quarterly*, 2; 61-64. (<http://cort.as/YE85>) (15-08-15)
- Castells, M. (1983). *The city and the grassroots*. Londres: Edward Arnold.
- (1997). *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura*. Título original: *The information Age: Economy, Society and Culture* (1996). Vol I: La sociedad red (*The rise of the network society*). Vol. II: El poder de la identidad (*The power of identity*) Madrid: Alianza. First Published in the United States by Blackwell Pub. Inc., Cambridge, M.

- Chomsky, N./Ramonet, I. (1997). *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: ICARIA. Traducción de N. Chomsky: Joan Soler, de I. Ramonet: María Méndez. Elgort, I. (2007). "Using wikis as a learning tool in higher education". ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007. (<http://cort.as/YE7u>) (15-08-15)
- Fernández, S. (2010). *Vivir sin miedos. Atrévete a comenzar de nuevo*. Barcelona: Plataforma.
- García-Noblejas, J. J. (1997). *Medios de conspiración social*. Pamplona: EUNSA.
- González, J. & Wagenaar, R. (Coords.) (2003). *TUNING. Educational structures in Europe. Informe final. Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Green, M. (1993). Contextos sociales y los usos de la investigación. Medios de comunicación, educación y comunidades, en Jensen, K.B. *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*. Barcelona: Bosch.
- Guzmán Ibarra, I., Marín Uribe, R. & Inciarte González, A.J. (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria. Un Modelo para la formación por competencias*. Maracaibo (Venezuela): Universidad de Zulia.
- Jensen, K. B. (1993). Públicos mediáticos. El análisis de la recepción: la comunicación, educación y comunidades, en Jensen, K.B./Jankowski, N.W. (Eds.). *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*. Barcelona: Bosch. Título original: *Qualitative methodologies for mass communication research*. Londres: Routledge. Traducción: Joan Soler.
- Kaplún, M. (1997) *Pedagogía de la comunicación*, Barcelona, *Rev. Voces y Culturas*, 11/12; 69-88.
- Moscoso Sánchez, D. J. (2004). De la Galaxia Gutenberg a la Galaxia Internet: la 'itinerancia' en la lectura, *Comunicar. Revista científica de Comunicación y Educación*, 23; 124-128.
- Noble, G. (1978). *Children in front of the small screen*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Ureña, E. M. (1998). *La teoría crítica de la sociedad de Habermas: la crisis de la sociedad industrializada*. Madrid: Tecnos.
- Wimmer, R. D. & Dominick, J. R. (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación*. Barcelona: BOSCH. Título original: *Mass Media Research. An introduction* (1994), by Wadsworth. Traducción: J. Luis Dader.



educación y comunicación
11: 131-140 Nov. 2015

LA INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN Y LA IMPORTANCIA DE LA COEDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD

The mass media influence in the socialization process and the importance of coeducation to equality

Daniele Leoz

Periodista y

European Masters en Sociología.

Universidad de León (España)

Universidad PUC-PR (Brasil)

E.mail: dleoz@unileon.es

Resumen:

La familia, la escuela y el grupo de iguales son los agentes de socialización fundamentales en la educación y formación de los individuos a la hora de reforzar la diferenciación de género. Los medios de comunicación de masas, aunque no tengan el objetivo explícito de socializar, también sugieren, proponen y transcriben valores, ideales y modelos a seguir de hombres y mujeres, con lo cual, participan del proceso de socialización de género con el añadido de tener el poder de llegar a todos los demás agentes e influir sobre sus actuaciones. En este contexto abrimos un espacio de reflexión acerca de la necesidad de una educación transversal para combatir los estereotipos de género impuestos por la sociedad, transmitidos por los agentes y reforzados por los mass media.

Palabras clave: Agentes de socialización, mass media, coeducación, género, socialización.

Abstract:

Family, school and peers groups are the fundamental agents of socialization in education and formation of the individuals in order to strengthen the gender differentiation. The mass media, even without a clear aim of socialize, also suggest, propose and reproduce values, ideals and models to follow of men and women, whereby participate of the process of gender socialization with the value-added of his capacity of reaching all the other agents and have influence on their acts. In this context, we open a space of reflect on the necessity of a transverse education to fight the gender stereotypes imposed by society, transmitted by the agents and reinforced by the mass media.

Key words: Agents of socialization, mass media, coeducation, gender, socialization.

Recibido: 30-09-2015 Revisado: 07-10-2015 Aceptado: 20-10-2015 Publicado: 01-11-2015

Introducción

El concepto de género, contribución teórica del feminismo, surge para poner de manifiesto que el “femenino” y el “masculino” no son hechos naturales o biológicos sino una construcción sociocultural que asigna atributos y funciones diferenciadas en función del sexo generando la desigualdad en las relaciones entre los géneros y en la vida social. Puede definirse como el conjunto de creencias, rasgos personales, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social.

Así que cuando hablamos de género estamos tratando de los roles, valores, identidades, conductas consideradas socialmente apropiadas para cada sexo y que les son atribuidos a las mujeres y varones mediante el proceso de socialización. Los responsables de inculcar y transmitir estos valores y las representaciones de la relación hombre/mujer serán los agentes socializadores: la familia, la escuela, el grupo de iguales, y también los medios de comunicación.

Sin negar la importancia de todos y cada uno de estos agentes, hay que matizar el protagonismo que han adquirido los medios de comunicación de masas en las sociedades actuales. Esta institución es la que está mejor situada para ejercer el poder de construir representaciones sociales pues se ha convertido en referencia para todos los demás agentes. A través de sus mensajes, los *mass media* transmiten a su vasta audiencia modelos de conducta y juicios sobre acontecimientos. La relevancia de su presencia y la importancia de sus funciones (formar, informar y entretener) en las sociedades occidentales actuales son incuestionables.

El Proceso de Socialización y Agentes

Guy Rocher (1990: 133-134) define la socialización(1) “como el proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir”. Dentro de este proceso, la socialización de género trata de enseñar, orientar y transmitir valores distintos a mujeres y varones de forma que actúen de acuerdo con estereotipos y roles de géneros predeterminados por el medio social donde se encuentran, planteando así una forma estancada de “ser mujer” y “ser hombre”.

El hecho de nacer niño o niña resultará en que se reciba un tratamiento no equitativo. Desde el nacimiento se les nombra, viste, peina y cría siguiendo los modelos de feminidad y masculinidad prescritos por la cultura y transmitidos a través de la interacción social y la comunicación. Se adjudican a mujeres y varones características y espacios diferentes donde los masculinos suelen tener mayor valor social que los femeninos. El resultado de esta diferencia genera condiciones de discriminación, marginación, y por lo tanto, desigualdad.

Los agentes de socialización son instituciones, personas y grupos de personas, medios de comunicación, que educan y transmiten (en mayor medida a las niñas y niños y en menor a los adultos) las normas, creencias, comportamientos y valores a los miembros una sociedad. Por un lado, dado que la socialización se opera en el seno de grupos identificables y de cuerpos institucionalizados tendremos a la familia, la escuela



y los grupos de pares. Por otro lado, dado que la socialización se lleva a cabo de una manera más difusa, afectando al conjunto de una comunidad (a una masa), tendremos a los medios de comunicación (Rocher, 1990).

- La Familia

La familia es un importante agente de socialización dado que las primeras interacciones de una persona tienen lugar en el entorno familiar. Será en el núcleo familiar donde el individuo adquiere los primeros elementos cognitivos, la expresión en el lenguaje (en su amplio sentido de verbal y no), los hábitos de la vida diaria, la manipulación de objetos, la transmisión de los valores y las normas fundamentales de la comunidad. En suma, de todos esos elementos necesarios para su desarrollo como persona y adaptación al medio social donde vive.

El contexto familiar traza líneas de formación y educación de sus hijos e hijas reforzando la diferenciación de género, ofreciendo actividades diferentes a niños y a niñas y dejando claras las expectativas sociales hacia cada sexo. El individuo no nace con la comprensión de qué es lo que significa “ser una mujer” o “ser un hombre” y lo que se espera de cada sexo. Estas expectativas de comportamiento son transmitidas por la familia y el entorno (aspectos que varían de acuerdo a la cultura, comunidad, familia, etc.), incluyendo a los medios de comunicación.

- La Escuela

La escuela, como la familia, es un agente socializador cuyo fin es educar, o sea, construir el ser social y conseguir su adecuación en la sociedad. Es la primera institución pública a la que los niños acceden de manera sistemática y prolongada y que les impone una serie de roles que van a representar para los niños y niñas una realidad muy diferente a la familiar.

Al realizar sus funciones de formadora intelectual y social, la escuela transmite sistemas de pensamiento y enmarca pautas que sirven de guía y modelo de conducta para el alumnado. En este sentido, los modelos, las expectativas, la forma de tratamiento y los espacios serán diferenciados de acuerdo con el género al que pertenezca el individuo(2).

- El grupo de pares

El grupo de pares proporcionan al individuo la experiencia de relaciones igualitarias, que no son posibles dentro de su familia por más democrático que sea su hogar. Por lo general, están conformados con una presencia marcada de miembros de la misma edad y género, aunque sí existen grupos mixtos o grupos en los que sean aceptados miembros de mayor o menor edad.

Esta segregación de los sexos contribuye a la tipificación sexual en actividades y en el comportamiento de niños y niñas. El grupo de iguales influye sobre sus compañeros/as respecto a las actividades y conductas que desempeñen basados en estereotipos y roles de género dominantes socialmente. Los niños estarán dispuestos a actuar y realizar actividades consideradas apropiadas a los varones (actividades más movidas y competitivas, conducta más agresiva y dominante) y las niñas, las consideradas apropiadas para las mujeres (actividades más sedentarias y negociadoras, conductas más dóciles y sumisas).

En la adolescencia, esta influencia seguirá existiendo, adherirse a los roles de género dominantes en el grupo al que pertenecen estimulará la aceptación social de una persona por parte de los compañeros, en cambio los individuos que no se comporten de forma apropiada para su sexo serán presionados o ridiculizados (Crooks y Baur, 2000).

- Los Mass Media

Siendo la comunicación de masas uno de los procesos de comunicación que implica a más personas y durante más tiempo que cualquier otro proceso en el nivel de la sociedad global, ha alcanzado un status de gran importancia en lo que antes era exclusivo de instituciones como gobiernos, escuela o familia.

Los espacios concretos, están ahora invadidos por los mass media, su existencia es una característica de la sociedad moderna y además, se han convertido en un elemento primordial de la vida diaria, e incluso, marcan los tiempos de los demás grupos de agentes socializadores.

Los medios *mass media* se han convertido en potentes agentes de transmisión e interiorización de valores, normas, ideas y creencias y símbolos de la cultura a la que pertenecen (socialización(3)).

En toda cultura están presentes unos “significados”, pautas de conducta y comportamiento que se consideran específicos a cada uno de los sexos y que se transmiten de generación en generación. Son sistemas de creencias y tradiciones que vienen cargadas de prescripciones que son interiorizadas por los individuos y vividas como algo natural. Pues en las sociedades occidentales actuales los mass media tienen un importante papel en la transmisión de estos significados. Este agente, a través de sus mensajes, ofrece modelos de conducta y juicios sobre acontecimientos, además de reforzar valores y normas sociales y ser capaces de conformar un clima de opinión. Como destaca Funes Rivas (1994: 202) “en la actualidad la comunicación de masas es una de las principales fuentes de información, entretenimiento y compañía, afectando de manera importante a nuestras conductas, actitudes y formas de pensar”.

Somos conscientes de que la audiencia no es un receptor apático de los mensajes transmitidos por los medios, pero no sabemos los efectos que el consumo puede generar. Sin embargo lo que sí sabemos es que los mass media, y la publicidad, a través de las imágenes y mensajes proponen modelos femeninos y masculinos conformados por su discurso.

A continuación repasaremos algunos estudios para desarrollar una pequeña radiografía con perspectiva de género acerca del tratamiento, la representación, las imágenes y los modelos emitidos por los *mass media*.

La representación de los géneros en los medios

En el ámbito internacional, el *Global Media Monitoring Project* (GMMP) es la investigación con perspectiva de género de las noticias emitidas por los *mass media* más extensa que existe.

De acuerdo con el último Informe *Who Makes the News?* (GMMP, 2010) las mujeres brillan por su ausencia en los medios, dado que constituyen solamente el 24% de las personas que figuran en las noticias. Hecho que subraya que las voces y puntos de vista de las mujeres se marginan en los medios noticiosos.

El monitoreo concluye, entre otros tópicos, que: las voces de los varones dominan en la noticias “duras” (en política y gobierno las mujeres constituyen solamente el 19% de las voces y en economía 20%) y también como divulgadores y expertos (los varones constituyen 81% de los divulgadores y 80% de los expertos); que las mujeres son presentadas como víctimas (18% de las mujeres son presentadas como víctimas frente a un 8% de varones).

También detectaron que es poco probable que las mujeres sean el foco central de la noticia (solamente el



13%), que la (des) igualdad de género no es considerada como interés noticioso (solamente 6%) y sobre todo que las noticias tienden más bien a reforzar (46%) que a cuestionar (6%) los estereotipos de género.

Aunque los resultados del monitoreo de las noticias en internet indican que en el ciberespacio, la sub-representación de las mujeres es todavía mayor, no todo son malas noticias. Si analizamos los principales hallazgos desde el primer estudio (1995) hasta el último (2010), podemos concluir que a pasos muy lentos la presencia de las mujeres viene sufriendo una pequeña pero constante mejora.

A nivel nacional cabe mencionar la investigación “Representación de Género en los Informativos de Radio y Televisión” (López Díez, 2001 y 2005), cuyos resultados se dieron a conocer a través de dos informes. Los resultados del último informe (2005) corroboran los datos del GMMP realizado en este mismo año. En Informe concluye que en la radio, las mujeres constituyen un 15% de las personas mencionadas como protagonistas, 18% de las entrevistadas, y 23% de las mujeres mencionadas lo están como víctimas (4% de los varones en este caso). En el caso de la televisión, las mujeres constituyen el 21% de las personas señaladas como protagonistas, las más mencionadas fueron las que se desconoce su profesión (3,8%), seguidas por las políticas (3,6%) y por mujeres agentes de policías (3,4%). Solamente el 26,4% de las personas entrevistadas son mujeres, a casi 1 de cada 2 mujeres entrevistadas no se le conoce su profesión y en muchos casos tampoco su nombre o apellido. También destacan que las mujeres son representadas en mayor número de ocasiones como víctima que los hombres (41% frente al 6%).

El Instituto de la Mujer, a través del Observatorio de la Imagen de las Mujeres realiza informes anuales describiendo las denuncias ciudadanas recibidas y el seguimiento de los contenidos considerados sexistas difundidos por los medios de comunicación.

Las denuncias recibidas durante el año de 2013 recalcan el tratamiento discriminatorio de las mujeres en los medios, que ya se hacía presente en los informes de años anteriores. Las quejas hacen referencia a:

- Explotación del cuerpo femenino como objeto sexual;
- Cuerpo femenino como reclamo sin tener cualquier relación con los objetos de la publicidad;
- Comentarios frívolos y justificativos de la violencia de género;
- Misoginia basada en afirmaciones que atentan contra la dignidad de las mujeres;
- Insultos, humillaciones y comentarios despectivos hacia la mujer;
- Ridiculización de la profesionalidad de las mujeres;
- Comentarios que avalan la necesidad del sometimiento de las mujeres a sus maridos;
- Representaciones estereotipadas de los roles domésticos, etc.

En lo que respecta a la prensa femenina, los estudios de Gallego (1990 y 2007), Pecharromán (2006), Plaza (2005 y 2007), Leoz (2009) y Rubio Gil (2008) coinciden que si por un lado las revistas femeninas tienen como eje vertebrador el trinomio belleza-amor-hogar, las revistas juveniles femeninas tienen como eje central el cuádrinomio belleza-sexo-amor/amistad-ídolos.

Las portadas de las revistas juveniles femeninas están protagonizadas por modelos masculinos que varían estéticamente mientras los modelos femeninos apare-

cen estereotipados imponiendo un modelo de belleza ideal, perfección física y estética inalcanzables. En este sentido Blanco García y Leoz (2010: 163) señalan que:

«Las imágenes que moldean un concepto único de belleza femenina pueden ocasionar una gran insatisfacción personal y baja autoestima ya que “no se enseñan la diversidad de cuerpos que realmente existen” y se rechazan modelos donde la mujer no esté guapa, delgada, sensual, arreglada, atractiva y joven»

Analizando los datos de los anteriores estudios podemos concluir que la presencia de las mujeres en las noticias vinculadas por los medios de comunicación de masas (radio, televisión y periódicos) no refleja la participación activa que vienen teniendo en la economía, deporte, cultura, política, entre otros sectores importantes para el mantenimiento de nuestras sociedades. Por otra parte, más allá del terreno de las noticias, otros géneros como la prensa femenina, la publicidad o los programas televisivos sobreexponen la imagen de las mujeres relacionándolas con roles estereotipados y utilizándolas como objeto sexual y reclamo de venta.

En Beijing + 15 el grupo de debate “Educación y Medios de Comunicación” llega a conclusiones similares afirmando que en los últimos años no ha habido apenas avances y ponen de manifiesto que los media siguen dando una imagen distorsionada de la mujer utilizando estereotipos que desfiguran su imagen y situación real, que las mujeres continúan sin voz y siguen asociadas a roles tradicionales (Leoz, 2012).

A Modo de Conclusión

En la IV Conferencia Mundial de la Mujer (Beijing

95), los entonces 189 Estados Miembros de las Naciones Unidas aprobaron la Plataforma de Acción y pusieron de relieve la necesidad de diseñar, aplicar y vigilar políticas y programas que tuviesen en cuenta el género y contribuyesen a promover la potenciación del papel y el adelanto de la mujer (Naciones Unidas, 1995: 3).

En el ámbito de la enseñanza recomiendan adoptar todas las medidas necesarias para modificar los modelos de conductas sociales y culturales de la mujer y del hombre y eliminar los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de otro tipo basadas en la idea de inferioridad o la superioridad de uno de los sexos en funciones estereotipadas asignadas al hombre y a la mujer (Op.Cit.: 55).

También hacen un llamamiento a los medios de información por su persistencia en la divulgación de estereotipos de género, de la producción constante de imágenes negativas y degradantes de las mujeres y de la falta de equilibrio de estas imágenes con los diversos estilos de vida de las mujeres y de su aportación a la sociedad en un mundo en evolución.

A partir de esta Conferencia, todos los planes, políticas y leyes concebidas a nivel mundial, europeo o nacional para la promoción de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, apuntan la importancia de combatir las imágenes estereotipadas de hombres y mujeres y promover imágenes realistas y que fomenten la igualdad.

Los Planes Estratégicos de Igualdad de Oportunidades de España (2008-2011 y 2014-2016) apuntan la importancia de incorporar la perspectiva de género de forma transversal para que se pueda alcanzar un cambio estructural.

Aparte de los medios de comunicación existen otros



valiosos mecanismos de transmisión de valores sexistas que se encuentran en nuestro lenguaje, en los refranes populares, folclore, canciones, libros, cuentos infantiles, libros de textos o juguetes, y forman parte de los procesos educativos y socializadores que son conducidos por todos los agentes del entorno de un individuo.

Con lo cual, el deseo de vivir en una sociedad igualitaria empieza por repensar, reevaluar y rediseñar la forma de utilizar dichos mecanismos. No basta la existencia de leyes y planes que aspiren lograr la equidad de género si se siguen emitiendo, desde la familia, escuela o medios de comunicación, mensajes, roles y valores distintos a las personas de acuerdo con su sexo.

La solución planteada desde organismos e investigadores no pasa por otro camino que no sea la coeducación transversal en la igualdad y para la igualdad que contribuya a la superación de los roles y estereotipos masculinos y femeninos que todavía están generalizados en todos los ámbitos (Saldaña Díez, 2006).

Por último, recomendamos una serie de materiales didácticos y educativos on line que pueden servir de apoyo, reflexión y aprendizaje, tanto en el ámbito familiar como en el educativo, en el desarrollo sin sesgos de género de las identidades masculinas y femeninas y en la igualdad que debe sustentar la construcción social:

- Guía Didáctica Cambios Sociales y Género;
- Crecer entre pantallas;
- Siete rompecuentos para siete noches. Guía didáctica para una Educación No Sexista dirigida a madres y padres;
- La mochila violeta. Guía de Lectura Infantil y Juvenil No Sexista y Coeducativa;

- Cuentos No Sexistas (Ganadores del I y II Certamen Amatista);
- Aprendamos a compartir. Guía didáctica de educación no sexista (con actividades);
- Guía de corresponsabilidad. La corresponsabilidad también se enseña;
- Guía didáctica de ciudadanía con perspectiva de género. Igualdad en la diversidad. Para profesorado de segunda etapa ESO y Bachillerato;
- Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto, que edita el Instituto de la Mujer dentro del Programa Editorial 2013.
- Cuadernos de educación no sexista.
- Serie lenguaje.

Notas

(1) Como puntualiza Serrano (1998), aunque la socialización produce cierta conformidad, rasgos y perspectivas comunes a los/as integrantes de los grupos sociales, hay que matizar el hecho de que cada persona posee una perspectiva individual. Cada uno conserva su propia identidad y ve los hechos desde su perspectiva particular y desde su personalidad única (Úriz Péman, 1993: 117).

(2) En estudio realizado por Subirats y Brullet (1992) sobre “la transmisión de los géneros en la escuela mixta”, las autoras exponen con mucha claridad los mecanismos que inciden en la formación de la personalidad masculina y femenina en los centros escolares tanto a través de la educación formal, cuanto a lo que se refiere a las prácticas educativas que forman parte del “currículum oculto”. Sobre currículum oculto véase: Torres, 2005).

(3) El concepto de socialización utilizado aquí tiene una acepción distinta de la que hemos visto an-

teriormente. La socialización que se lleva a cabo en el seno de “grupos identificables” como la familia, la escuela (que tienen por objetivo explícito la socialización) y grupo de iguales (socialización instrumental) es distinta de la socialización de los medios de comunicación. En el caso de los mass media la socialización ocurre de una manera más difusa, concierne al conjunto de una colectividad y afecta a una masa. Como matiza Rocher (1990), parte de la función socializadora ejercida por mediación de las técnicas de comunicación de masas nace de un propósito expreso (emisiones educativas e informativas, filmes de carácter didáctico, etc.), pero por regla general, sólo de una manera indirecta son socializadoras. Aunque el objetivo de los medios de comunicación no sea explícitamente socializar (como la familia y la escuela), sí es de informar y entretener, al ser un vehículo de difusión de valores, opiniones e ideas indirectamente también estarán “formando”, “orientando” y “moldeando” juicios, imágenes y formas de ver la realidad.

Referencias

- Abasolo, Ol. y Montero, J. (2012). Guía didáctica de ciudadanía con perspectiva de género. Igualdad en la diversidad. Para profesorado de segunda etapa ESO y Bachillerato. Madrid: FUHEM-Ecosocial e Instituto de la Mujer. (<http://cort.as/YNN9>) (17-10-15)
- Alonso del Pozo, A. (Coord.) (2007). Guía Didáctica Cambios Sociales y Género. Sevilla: Junta de Andalucía. (<http://cort.as/YNON>) (17-10-15)
- Bardón Álvarez, F. et. al. (2013). Guía de corresponsabilidad. La corresponsabilidad también se enseña. Madrid: Organización de Mujeres de Confederación Intersindical y Organización de Mujeres de STES-Intersindical. (<http://cort.as/YNOR>) (17-10-15)
- Blanco García, A. I. y Leoz, D. (2010). La persistencia de los estereotipos tradicionales de género en las revistas para mujeres adolescentes: resistencias al cambio y propuestas de modificación. *Ex aequo*, 22; 147-169. (<http://cort.as/YNOv>) (17-10-15)
- Calvet Mojón, M. (Dir.) (2004). Aprendamos a compartir. Guía didáctica de educación no sexista. Castellón: Diputació de Castelló Iniciativa Comunitaria Equal. (<http://cort.as/YNPA>) (17-10-15)
- Crooks, R y Baur, C. (2000). Nuestra Sexualidad. Mexico: Thomson Paraninfo S.A, 7ª Ed.
- De la Peña Palacios, E. Mª (2007). Crecer entre pantallas. Madrid: Mancomunidad de Municipios Valle del Guadiado. (<http://cort.as/YNPW>) (17-10-15)
- Durkheim, É. (1987). La división del trabajo social. Madrid: Akal.
- Funes Rivas, M. J. (1994). Procesos de socialización y participación comunitaria: Estudio de un caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 67, julio-septiembre; 187-205.
- Gallego, J. (2007). La prensa femenina: una cala de difícil abordaje, en: J. J. Fernández (coord.) (2007). *Prensa especializada actual*. Doce calas, Madrid: McGraw Hill; 131-174.
- _____ (1990). *Mujeres de Papel*. De ¡Hola! A Vogue: La prensa femenina en la actualidad. Barcelona: Icaria
- Gámez Enríquez, A. (2009). *Cuentos No Sexistas*. Málaga: Colección Amatista nº 1. Asociación de Mujeres Amatista. (<http://cort.as/YNPI>) (17-10-15)
- GMMP – Global Media Monitoring Project (2010): *Who Makes de News?* También disponible en castellano. Proyecto coordinado por World Association for Christian Communication (WACC) (<http://cort.as/>)



YNPn) (17-10-15)

____ (2005). Who Makes de News? [17/10/2015]. Proyecto coordinado por World Association for Christian Communication (WACC). (<http://cort.as/YNPw>) (17-10-15)

INSTITUTO DE LA MUJER. “Cuadernos de educación no sexista”. Serie de publicaciones online dirigidas a educadores y educadora y que tratan de la eliminación de estereotipos sexistas en la educación (<http://cort.as/YNQ4>) (17-10-15)

INSTITUTO DE LA MUJER. “Serie lenguaje”. Serie de publicaciones que difunden investigaciones realizadas acerca del sexismo en el lenguaje (<http://cort.as/YNQE>) (17-10-15)

Leoz, D. (2012). “Medios de comunicación, publicidad y género”. Revista Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia, 7; 01-08 (<http://cort.as/YNRC>) (17-10-15)

____ (2009). “Estereotipos de género en las portadas de las revistas juveniles femeninas”. D.E.A. presentado en la Universidad de León.

López Díez, P. (dir.) (2001). Primero Informe Representación de Género en los Informativos de Radio y Televisión. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales e Instituto de la Mujer. (<http://cort.as/YNRN>) (18/10/2015).

López Díez, P. (dir.) (2005). Segundo Informe Representación de Género en los Informativos de Radio y Televisión. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales e Instituto de la Mujer. (<http://cort.as/YNRT>) (18/10/2015).

Marín, A. L.; García y San Román, C. y Ruiz, J.A. (1999). Sociología de la comunicación. Madrid: Trotta.

Martín Álvarez, A (2007). El uso del lenguaje como

instrumento de coeducación. En: Alonso del Pozo, A. (Coord), Guía didáctica cambios sociales y género. Sevilla: Junta de Andalucía; 49-51.

MINISTERIO DE IGUALDAD (2007). “Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2008-2011”. (<http://cort.as/YOJ9>) (18/10/2015).

MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD (2014). “Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2014-2016” (<http://cort.as/YOK6>) (18/10/2015).

Pecharromás, A. (Dir.) (2006). Mujeres de Portada. Estudio de las revistas femeninas juveniles con perspectiva de género. Oviedo: Asociación Mujeres Jóvenes de Asturias. (<http://cort.as/YOJF>) (18/10/2015).

Pérez Serrano, G. (1998). Adquisición del sistema de valores humanos, en: Manuel Peralbo (et. al.) (1998): I Symposium sobre el Proceso de Socialización. Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria; 65-74.

Plaza, Ju. F. (2007). El discurso del éxito en las revistas para adolescentes. Revista de Estudios de Juventud, 78, septiembre 2007; 93.

____ (2005). Modelos de varón y mujer en las revistas femeninas para adolescentes. Madrid: Fundamentos.

Rebollo Deschamps, M. (2009). Siete rompecuentos para siete noches. Guía didáctica para una Educación No Sexista dirigida a madres y padres. Santander: Dirección General de la Mujer. Vicepresidencia. Gobierno de Cantabria. (<http://cort.as/YOJL>) (18/10/2015).

Rocher, G. (1990). Introducción a la Sociología general. Barcelona: Herder.

Rubio Gil, Á. (et al.) (2008). Influencias de las revistas juveniles en la sexualidad de las y los adolescentes. Madrid: Instituto de la Mujer.

Saldaña Díaz, M. N. (2006). La educación en igualdad y para la igualdad entre los géneros en el marco normativo de las Naciones Unidas, la Unión Europea y constitucional español. *Revista de Educación*, 8; 201-218. (<http://cort.as/YOJV>) (18/10/2015).

Sánchez de Horcajo, J. J. (1991). Escuela, sistema y sociedad. *Invitación a la Sociología de la Educación*. Madrid: Libertarias/Prodhufi.

Subirats, M. y Brullet, C. (1992). Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Madrid: Instituto de la Mujer.

Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Úriz Pemán, M. J. (1993): *Personalidad, Socialización y Comunicación: El pensamiento de Georg Herbert Mead*. Madrid: Libertarias/Prodhufi.

Váillo Rodríguez, M. (2013). Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto. Madrid: Instituto de la Mujer. (<http://cort.as/YOJY>) (18/10/2015).

Vílchez Fernández, L. (Coord.) (2014). *La mochila violeta. Guía de Lectura Infantil y Juvenil No Sexista y Coeducativa*. Granada: Diputación de Granada. Delegación de Igualdad de Oportunidades y Juventud. (<http://cort.as/YOJd>) (18/10/2015).



Stefano Ribaldi

Ex-Responsable Rai Scuola (Rai Escuela)

Apuntes de cultura a través de los ojos de Stefano Ribaldi

Realizada por: Martina Ferrucci (Sapienza Universidad de Roma)



En el período histórico en el que estamos viviendo, la educación, por un lado, y la amplia difusión de contenidos de carácter cultural por otro lado, son procesos extremadamente complejos y articulados que no pueden y no deben ser considerados únicamente una prerrogativa de agencias tradicionales de socialización (familia, las instituciones educativas y grupo de iguales). El rápido progreso y su difusión en medios digitales a gran escala, de hecho, juegan un papel nada despreciable en las dinámicas de difusión del

conocimiento y la democratización cultural de acceso a los saberes. Sin embargo incluso hoy en día, con la velocidad del desarrollo tecnológico y su difusión en medios digitales a gran escala, la televisión no sólo ha reafirmado su papel en una comunicación “democrática” en términos de acceso a la información, sino que se sigue mostrando como un medio capaz de activar procesos de transmisión de la cultura, los valores y normas de comportamiento. En la pequeña pantalla en definitiva, sigue creciendo de manera efectiva el imaginario colectivo de sus usuarios, a través de la activación de los mecanismos orientados a su integración y la de los mundos sociales a los que pertenecen. En este sentido no son nodos temáticos irrelevantes, los contenidos que valoran y reflexionan sobre la adecuación (o no) de hacer frente a la crisis y a las sacudidas de nuestro tiempo dada la calidad y cantidad de los mismos. No es casualidad de hecho, que el debate público sobre todo en los últimos tiempos, se haya dedicado a espacios de discusión a veces en tono muy duro, en cuanto a la abdicación del Servicio Público de Radiotelevisión en su misión de formación y transmisión cultural.

Sin embargo, en el caso específico italiano la finalidad

social, cultural y educativa de la televisión del Servicio Público de la Rai, no sólo viene repetida por la misión establecida en el Contrato de Servicios de la Rai, sino que también constituye las raíces en las que el Servicio Público surgió y se desarrolló. En pocas palabras, el Servicio Público italiano nace y se difunde con claros fines pedagógicos, siguiendo y persiguiendo un modelo en el que convivieron casos de gran valor educativo desde el punto de vista tanto social como cultural. No es casualidad que el calendario del “Primer Canal”, desde el día de la inauguración de las emisiones de la Rai, el 3 de enero de 1954, se estructurase en base a programas y contenidos de carácter cultural y educativo. Así, se iniciaba con *L’orchestra delle quindici (Orquesta de las quince)* porque se emitía a las 15.00 horas, seguida de la película de Mario Soldati a las 17.30 horas, *Le miserie del signore Travet (Las miserias del Señor Travet)*, y finalizaba a las 19.00 horas con el primer programa cultural en la historia de la televisión italiana, el editorial *Le avventure dell’arte (Las aventuras del arte): Giambattista Tiepolo*, dirigida por Antonio Morassi, que presentaba la exhaustiva vida de los pintores italianos. A partir de ese momento, y en los primeros diez años de su historia, la Rai ha acompañado a su público a través de programas educativos diseñados para recuperar las carencias escolares, la pobreza, el lenguaje y el déficit cultural.

La llegada de la televisión comercial sin embargo marcó el fin del monopolio, junto a la crisis del “modelo pedagógico” y, desde los años ochenta la presión de la competencia y de la carrera por atrapar audiencias. La instancia pedagógica de la Rai tuvo que hacer frente a la competencia cada vez más feroz de las redes privadas. En esta etapa particular de su evolución, la televisión pública tuvo que volver a pensar en lo

que desde el principio ha sido su sello distintivo: el carácter educativo. Surge por tanto la necesidad de superar el modelo televisivo “escolástico” centrado en el modelo del Maestro Manzi *Non è mai troppo tardi (Nunca es demasiado tarde)* (1), un proyecto destinado a aumentar las habilidades y conocimientos escolásticos del público, niños y adultos, a favor de una televisión que equilibrase formación y entretenimiento. El resultado de este período de experimentación, recogido en algunos textos de la historia de la televisión *Laboratorio degli anni 80’ (Ver Morcellini & Gavrila, 2015)*, parece conducir a una reinterpretación de la dimensión educativa de la Rai, que en cierto sentido, comienza a asumir los rasgos de la más penetrante omnipresencia, después de todo menos definida de la cultura. Es decir, la cultura por primera vez sale de espacios genuinamente culturales y entra en los programas de entretenimiento, en las novelas, en los programas de entrevistas, y en otros muchos.

Sin embargo, desde 2012 completar la transición de la televisión analógica a la televisión digital terrestre, ha hecho posible un aumento considerable de canales (la Rai, hasta la fecha cuenta con 14 canales en la DTT), y como resultado se ha producido la expansión del ramo de todo el contenido del lenguaje de la televisión. En este sentido, por lo tanto, la multiplicación de posibilidades transmitidas por la DTT y la consiguiente segmentación y focalización de la oferta, ha supuesto la recuperación y la valorización de contenidos específicos y explícitos de vocación cultural, con la constitución de canales temáticos. Ya en 1975 en la Rai se estableció con Rai Cultura (anteriormente conocida como la *Rai Educational, abreviado Rai Edu*), una estructura que supervisa el área “Cultura” tanto a través de la creación, como de la compra de programas culturales que van desde la música clásica a la



prosa. *Rai Cultura* gestiona además el *canal Rai 5*, *Rai Scuola* (antes *Rai Edu 1*) y *Rai Storia* (antes *Rai Edu 2*). Juntos, los tres canales, comprenden las diversas áreas del conocimiento. Específicamente, *Rai escuela* se dedica a la enseñanza de nivel primario y secundario con las enseñanzas relativas a los idiomas, ciencias y mucho más.

En resumen, aunque de los años cincuenta a la actualidad, los cambios han sido considerables en el modo de representación y la restitución de los contenidos educativos, las cifras de audiencia muestran una continuación de la relación entre el público y la Rai. Sin embargo, es en el ámbito comunicativo de cross-media, donde se advierte la necesidad de volver a discutir la misión educativa del Servicio Público con miras a la renovación de sus objetivos, modelos e idiomas. Pero para realizar el cambio en los intereses de la modernización, es necesario comprender el rol de los contenidos culturales que hoy presenta la Rai.

En este contexto, Stefano Ribaldi, (el que fuera por mucho tiempo responsable de *Rai Scuola*), fue entrevistado para abordar esta cuestión desde una perspectiva multidisciplinar.

1. ¿En este momento de crisis y de transición, que tiene importantes repercusiones en la inversión en materia de educación o formación, cuál es el rol de la cultura para la Rai?

A pesar de los cambios que estamos viendo, la televisión pública sigue y debe seguir dedicando espacio y calidad significativa a favor de la educación, especialmente en tiempos de crisis económica, lo que inevitablemente impone recortes y restricciones también en los sectores sociales históricamente dedicados a la cultura. Sin embargo, la televisión no debe ser un

sustituto de las instituciones más o menos latentes: la televisión pública es una de las más grandes instituciones culturales del país y, por tanto, debe fijar el objetivo de formar e informar a su audiencia. Sin embargo en las metas, se vuelve cada vez más agobiante. Ello en un entorno en donde las personas sienten la necesidad de volver a encontrar puntos de referencia y de valores relacionados con la tradición.

2. No es casualidad, de hecho, que existe un consumo cultural en aumento, y que los ámbitos más significativos donde este consumo destaca es en los teatros, conciertos de música clásica, exposiciones y museos. Este enfoque de productos relacionados con un contenido cultural tal y como se entiende tradicionalmente, puede resultar de los efectos y las consecuencias de una modernidad que ha traicionado sus promesas. En un escenario de crisis, no solo económico, sino también de los valores, y la pérdida de puntos de referencia, las personas tienden a elegir contenidos culturales de calidad, y a fomentar la dimensión espiritual y el redescubrimiento de las tradiciones (Ver Morcellini&Gavrila, 2006). Es decir los datos de consumo (Censis/UCSI, 2015), describen una nueva temporada en la que se ve al público dispuesto a volver a los productos de consumo cultural vinculados a la calidad y el ámbito educativo. ¿Cómo cambiar el público al que se dirige a la Rai? ¿En qué medida se mantiene la vocación por la educación de Servicio Público?

Especialmente en un período de gran transformación y personalización de contenidos y plataformas a buen término, el Servicio Público debe seguir dedicando una parte importante de su programación a la actividad de la educación y la profundización, teniendo sin

embargo en gran consideración, los cambios históricos culturales y sociales que estamos presenciando. Solo la cultura no es suficiente, no se puede imaginar un retorno al modelo pedagógico que ha caracterizado la infancia del Servicio Público, ya que hoy en día, Italia no se muestra como una sociedad débil (como la de los años sesenta), pero sí tiene un tejido social que está configurado por su complejidad, heterogeneidad que tiene muchos intereses, necesidades; que tiene su propio idioma. Pensando en hacer de nuevo *Non è mai troppo tardi* (*Nunca es demasiado tarde*), sería una locura, incluso cambiar el tema de la lengua italiana y desarrollarla, por ejemplo, en el lenguaje de la alfabetización digital. De hecho, en esta dirección, se han hecho algunos pequeños experimentos. Tomemos por ejemplo los programas *Divertinglese* y *Generación Digital*. Lo que la Rai tiene que hacer es buscar nuevas ideas para atraer audiencias para los jóvenes, para dirigir y capacitar los valores que a veces son o han sido olvidados.

3. ¿Cómo cambia entonces, la función educativa de la Función Pública y cómo es el cambio del lenguaje de la cultura, contra la transformación social?

Para superar este *impasse*, la función pedagógica de la Rai debe ser renegociada hasta convertirse unida y asociable con la industria del entretenimiento, para madurar hasta el punto de contraer un matrimonio entre el contenido de carácter educativo y las necesidades de evasión y entretenimiento del público. Hacer cultura es también entretener, no veo este dualismo entre el entretenimiento, por una parte, la educación y la cultura, por el otro. Ambos aspectos son tarea específica del Servicio Público: entretener formando a

las generaciones más jóvenes y al público a una cultura más amplia y atención a los contenidos de valor y calidad. Debemos insistir en no dividir la función cultural de la televisión con aquella de entretenimiento. Una vez más, el público ha cambiado. En los años cincuenta había que unificar Italia que tenían graves problemas en el lenguaje y también unidad cultural. Los problemas de hoy son diferentes. Tenemos que tratar de conciliar la actividad cultural con entretenimiento: si yo hiciera solo programas culturales, nadie querría verlos. Tienes que encontrar una forma de entretenimiento educativo, se puede abarcar ambos aspectos. La idea de que el público debe ver un programa cultural como si se tratara de una pastilla, aburre, creo que es una vieja idea. Es posible que, de hecho, se deba entretener educando y haciendo cultura, de lo contrario sería una locura.

4 ¿Cómo se imagina un producto educativo que responda a las necesidades del público?

Imagino productos ligeros, adaptados también para las tardes, pero que tengan un contenido cultural importante que no separe los contenidos de los lenguajes educativos con aquellas que se adaptan al entretenimiento. No tendría sentido, ni capacidad de atracción. Especialmente para la generación más joven. Tenemos que razonar con los nuevos modelos, una televisión diferente, que sea una televisión de flujo, como la de los años noventa, como MTV y tener la capacidad para obtener ideas e inspiración de los modelos que hizo un llamamiento a las generaciones más jóvenes. Es decir actualizarse. Obviamente, la búsqueda de nuevas ideas, de modo que no sean en ningún modo estériles y contraproducentes; se necesita contar con



profesionales capaces de ver cómo aplicar la creatividad y la originalidad en el periodo de transición.

La Rai, con sus lenguajes y su potencial, puede ponerse todavía a la altura de los tiempos para desarrollar una emisión especializada (broadcast), y los desafíos que plantea el mundo de hoy, siempre que invierta en la realización y el desarrollo de un rol cultural adecuado en la promoción de la conciencia y la responsabilidad de los espectadores. Porque la función pedagógica de la televisión no puede ser vinculada a la de los viejos programas de televisión de monopolio del Estado, sino que debe tener un componente de servicio público de radiotelevisión; no un tipo de género, sino un lenguaje adecuado para el acompañamiento de las personas en la complejidad de la modernidad.

Notas

(1) Non è mai troppo tardi. Istruzione popolare per il recupero dell'adulto analfabeta y la transmisión dirigida por Oreste Gasperini, Alberto Manzi y Carlo Piantoni, que se emitió (de 1960 a 1968), en retransmisión diaria en Programa Nacional de la Rai, organizado con el apoyo del Ministerio de la Instrucción Pública.

Referencias:

- Censis/Ucsi (2015). XII Rapporto sulla comunicazione. L'economia della disintermediazione digitale. Milán: FrancoAngeli.
- Gavrila, M. & Morcellini, M. (2015). RAI narates Italy: Current affairs, television information and changing times. *Journal of Italian Cinema & Media Studies*, Vol. 3, numbers 1&2; 81-97.
- Morcellini, M. & Gavrila, M. (2006). Mediaevo vs Tecnoevo. Il mondo nuovo dei consumi culturali, en Morcellini, M. (Coord.). *Il mediaevo italiano*. Industria culturale, tv e tecnologie tra XX e XXI secolo. Roma: Carocci.



GENDER AND MEDIA: REPRESENTING, PRODUCING, CONSUMING

Autoras: Krijnen, T. and Van Bauwel, S.

Año: 2015

Editorial: Routledge

Localidad: Londres/Nueva York

TONNY KRIJNEN AND SOFIE VAN BAUWEL



GENDER AND MEDIA
REPRESENTING, PRODUCING, CONSUMING



Raquel Poy Castro
Seminario Interdisciplinar de
Estudios de las Mujeres.
(Universidad de León)

En esta obra las profesoras Krijnen (Erasmus University Rotterdam) y Van Bauwel (Ghent University) acometen una exhaustiva recopilación de los debates teóricos sobre la cuestión de género en los medios de comunicación.

Con esta obra disponemos de un manual de referencia que por primera vez recoge exhaustivamente el estudio de la representación social de la mujer en los mass media, en un momento de ebullición social por la irrupción de las tecnologías 2.0 y el éxito en la difusión de los videojuegos.

En el libro se abordan tres campos principales de discusión: la representación, la producción y la recepción de los medios de comunicación en relación con el género, manteniendo una perspectiva de controversia que da relevancia a los aspectos positivos y negativos de las diferentes aproximaciones teóricas, sus limitaciones y las cuestiones no cubiertas suficientemente. Desde la aparición del concepto de género en la década de 1970 y su influencia en las generaciones de académicos posteriores, las autoras cuestionan enfoques como el determinismo biológico, fuertemente arraigado en la cultura científica occidental, y las grandes contribuciones de los críticos anti-esencialistas (Oakley, 1972; Rubin, 1975; Butler; 1990) que han puesto de relevancia cómo el género es un constructo social irreductible a lo biológico. Asimismo se analizan otras aproximaciones como la marxista y el estudio de las subculturas, o la contribución de la escuela del Centre for Contemporary Cultural Studies de Birmingham, hasta llegar a las actuales series de revistas sobre estudios culturales y género.

Las autoras se alinean con el constructivismo social, y la interseccionalidad, término acuñado por Crenshaw (1989), que aborda el concepto de género en relación

con otros conceptos como la clase social, la edad, la sexualidad y la etnicidad. De tal modo, entender que el género es un constructo social y cultural que trasciende los aspectos del comportamiento sexual, permite relativizar las diferencias entre países en relación con la proyección de imágenes y estereotipos de la feminidad.

También hay espacio para los debates feministas y sus grandes temas centrales como la pornografía y la violencia hacia la mujer inherente a la misma, la sexualización pasiva de la mujer como requisito para acceder a la feminidad, o la cuestión del post-feminismo, es decir, el disfrute de los derechos de equidad para la mujer que en occidente se han conseguido gracias a un movimiento feminista con el que las mujeres sin embargo no se identifican mayoritariamente (Press, 1991).

Por último, resulta interesante el notable esfuerzo en el libro por analizar la noción de globalización que ha revolucionado la comunicación actual, debido al impacto de las nuevas tecnologías, y cómo el imperialismo cultural de occidente ha provocado una homogeneización de normas y valores en algún sentido (Crane, 2002), pero también hibridaciones, localismos y adaptaciones de productos culturales (Curran and Park, 2000).

En definitiva, esta refrescante revisión de los diferentes estudios sobre género y comunicación quizá sea lo más relevante de esta magnífica obra, imprescindible en la estantería de los estudiosos de la comunicación y los interesados en las cuestiones de género.



Referencias

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Londres/Nueva York: Routledge.

Crane, D. (2002). Culture and Globalization: Theoretical Models and Emerging Trends. In D. Crane, N. Kawashima and K. Kawasaki (Eds.), *Global Culture: Media, Arts, Policy and Globalization*. Londres/Nueva York: Routledge; 150-80

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Theory and Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 1989: *Feminism in the Law: Theory, Practice and Criticism*; 139-67.

Curran, J. And Park, M. J. (2000). Beyond Globalization Theory. In J. Curran and M. J. Park (Eds.), *De-Westernizing Media Studies*. Londres/Nueva York: Routledge; 3-18

Oakley A. (1972). *Sex, Gender and Society: Towards a New Society*. Londres: Maurice Temple Smith Ltd. Press.

A. L. (1991). *Woman Watching Television: Gender Class, and Generation in the American Television Experience*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

Rubin, G. (1975). The traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex. In R.R Reiter (Ed.). *Towards an Antropology of Women*. Nueva York: Monthly Review Press; 157-210.



SAVE THE MEDIA. L'INFORMAZIONE SUI MINORI COME LUOGO COMUNE

Autora: Ida Cortoni

Año: 2011

Editorial: FrancoAngeli

Localidad: Milán

Daniela Cinque
Grupo de Investigación: Observatorio
Mediamonitor Minori
Departamento de Comunicación e
Investigación Social
Sapienza Universidad de Roma



Juventud, medios de comunicación, información. Estas son las palabras clave de “Guardar los medios de *Comunicación*”, un texto que procede de una encuesta realizada por el Observatorio Mediamonitor Menores de la Universidad Sapienza de Roma, con el objetivo de investigar la forma de representación de la relación entre los medios y los niños en el sistema de medios de comunicación italianos.

Los protagonistas de la primera parte del libro son los “jóvenes im-mediada”, y la inmediatez es el sello distintivo de la nueva socialización tecnológica (Morcellini, 1993), que no requiere filtros o formas interpretativas de mediación cultural.

En el debate público, la imagen que surge con respecto a la representación de la relación entre jóvenes y medios de comunicación en general se desarma, a menudo desequilibrada en términos de “emergencia generacional”. Basta con echar un vistazo a algunos títulos de los principales diarios italianos para entenderlo, como el de “el mal traicionero que afecta a los jóvenes” aparecido por ejemplo en *El Mensajero*), o “los demonios perdidos, que buscan el exhibicionismo, sin código ético y moral” en la república.

El autor se pregunta si nos encontramos ante una especie de incomodidad generacional. El joven está sin duda proyectado hacia un individualismo multimedia, que todavía necesita ser contenido a través de referencias como lugares de interés cultural, afectivo y valorativo: los jóvenes no tienen que estar solos, incluso frente a la tecnología.

El meollo de la cuestión, de hecho, se refiere a las competencias digitales: no es cierto que los nativos digitales son también automáticamente competentes digitales. El desarrollo de la capacidad crítica, de decodificar y re-contextualizar los mensajes enviados

por los medios de comunicación se puede lograr a través de una formación específica y de una capacidad superior de mediación cultural por parte de los maestros, los padres, los educadores.

En la segunda parte del texto, Cortoni habla de los “jóvenes mediados”, según los medios de comunicación gráficos. La pregunta fundamental es cuánta responsabilidad ética y moral se puede atribuir a los periodistas en el relato periodístico de los hechos, y si ellos, en el ejercicio de su profesión, en realidad ponen atención sobre la protección de los menores.

El autor se pregunta cómo los periódicos representan la relación entre jóvenes y tecnologías, y lo hace a través de un análisis semiótico y un análisis de contenido, en un total de 340 artículos.

Uno de los resultados del estudio muestra que en los artículos se repiten, el término “control” o “censura”, sin dejar espacio a la cuestión de la responsabilidad de las agencias tradicionales de socialización que deberían mediar en la relación de los jóvenes con la tecnología, dirigiéndola hacia una dimensión crítica y consciente.

Mientras los medios de comunicación gráficos no sean receptivos a las necesidades de la generación más joven y presenten de forma tan sesgada los eventos actuales, no se puede hablar realmente de calidad de la información de las noticias. Deberían ser capaces de devolver un retrato de esta generación que supiese direccionar una opinión pública objetiva e informada.



TENDENCIAS EN EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

Lucía-Pilar Cancelas y Ouviaña y Susana Sánchez Rodríguez (coords.)

Año: 2015

Editorial: GEU

Localidad: Granada



**Tendencias
en Educación
Lingüística**

Coordinadoras:
Lucía-Pilar Cancelas y Ouviaña
Susana Sánchez Rodríguez

Hugo Heredia Ponce
Investigador del Grupo de estudio
para la enseñanza de la lengua y la
literatura. (HUM-748). Universidad de
Cádiz

La enseñanza de las lenguas -al igual que ocurría con la educación literaria- sigue siendo una de las tareas más difíciles del docente y el reto de la nueva educación. Por lo tanto, la educación lingüística está siendo analizada e investigada por numerosos autores que se plantean cómo se enseñan o cuáles son las dificultades que tiene el alumnado.

Desde esta situación actual nace este monográfico *Tendencias en Educación Lingüística* que cuenta con la participación de especialistas del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de diferentes universidades y grupos de investigación y que se compone de diecisiete capítulos (cada uno de ellos con una estructura fija: contribución a la mejora educativa, conceptos claves, desarrollo del trabajo, implicaciones del trabajo para la enseñanza y para terminar las conclusiones), que giran en torno a la educación lingüística, se divide en cinco bloques, atendiendo a las diferentes etapas educativas: Educación Infantil, Educación Primaria, Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Educación Superior.

Tras una amplia y profunda introducción de las coordinadoras de este monográfico, donde se detallan las tendencias educativas en DLL dentro del ámbito de la investigación educativa, se inicia un recorrido por la enseñanza de la lengua extranjera en educación por parte de Encarna Márquez, para adentrarnos en primaria con diversos trabajos sobre la escritura de biografías (Eduardo España, Paulina Ribera, María José García) y sobre aspectos referidos a la gramática, enseñanza del vocabulario desde el léxico disponible (Felipe Jiménez) y la enseñanza de la gramática respecto a la escritura (Xavier Fontich y Marilisa Birello).

Las tendencias en educación secundaria y bachillerato

se abordan desde el análisis de la escritura de textos expositivos (Carmen Rodríguez y Pilar García) y de la enseñanza de la gramática con los trabajos de investigadores como Alicia Martí, Rosa Ana Martín y Laura Beneroso.

Respecto a los estudios superiores y el acceso a la universidad, Jesús García y Nuria Otero reflexionan sobre el impacto de la nueva sección de lenguas en la Prueba de Acceso a la Universidad mientras que los investigadores Rafael Jiménez, Manuel Fco. Romero y Susana Sánchez reflexionan sobre el uso de los marcadores reflexivos en los estudiantes de nuevo ingreso universitarios.

Finalmente, la investigación referida a la enseñanza de lenguas y las nuevas tendencias corresponden a los últimos cinco capítulos con los trabajos de Nuria Sánchez y Marilisa Birello (El uso de la L1 (y otras lenguas) en la clase de lengua extranjera: creencias de los docentes), de M^a Luisa Regueiro (Tipo textual y funcionalidad cognitiva en la didáctica de la lectura en ELE), de Alicia Roffé (sobre las rúbricas en la evaluación por competencias del francés), de Elnora Romero y Francisco Zayas (AICLE en la formación inicial de maestros) y de Noa Talaván, Pilar Rodríguez-Alarcón y Elena Martín-Monje (trabajo en inglés donde se reflexiona sobre empleo de los subtítulos de textos orales para la enseñanza de la lengua extranjera).

En conclusión, un libro que nos muestra diferentes investigaciones desde la reflexión para la mejora de las prácticas docentes que pretende contribuir a la mejora de la competencia lingüística en el alumnado de las diversas etapas educativas en pleno siglo XXI.



VI Certamen Universitario. “Campus-microrrelatos”

Autor: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Año: 2015

Editorial: Liber Factory

Localidad: Madrid



Víctor Amar
Universidad de Cádiz

¿Cuántas vidas tiene un libro? Digamos... en sus manos e imaginación, en las de los otros... en la estantería de una biblioteca para uso y disfrute de la comunidad, en la gaveta languideciendo... O bien en un proyecto de libro reciclado, de bookcrossing, de libro viajero, etc. Pero ¿cuántas otras vidas seremos capaces de otorgarle a un objeto tanpreciado como es el libro? En este sentido, cayó en nuestras manos un libro con su propio recorrido y, al menos eso creíamos, sin saber que iba a traspasar fronteras. El libro se titula VI Certamen Universitario. "Campus-microrrelatos". Y el salto cualitativo va a ser un viaje hacia las tierras adentro del Sertão brasileño. Les iremos a contar. Un alumno de doctorado ve casualmente el libro en un despacho y comenta si puede ojear el libro. ¡Quién se iba a negar! Ojea el libro y pide llevárselo. Es más, se lo regalamos. Al poco tiempo, volvemos a encontrarnos con él y comenta que además de haberle gustado los relatos que aparecían impresos en el texto, quiere llevarse la idea para su Universidad. Desea que el libro adquiera una dimensión particular en su territorio de acción que es una pequeña ciudad del interior del Estado de Bahía. Cree que puede ser una iniciativa llena de pulso e impulso. Que hace, sencillamente, falta y que no falla. La lectura y la escritura van de la mano y como cayó en sus manos, vuelve tener sentido y contenido.

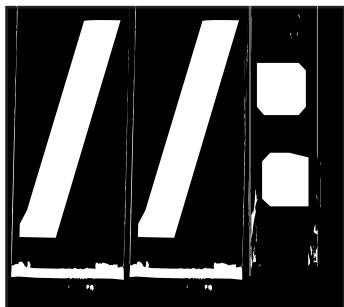
El libro de microrrelatos es un pequeño, pero gran, tesoro que anida en este ejemplar; que partió de la iniciativa del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura pero que es generado por el alumnado. Y consideramos que esto segundo fue lo que sedujo al joven estudiante sudamericano. La sencillez, nada simplificada, de llevar una idea de aquí hacia allá en forma de libro para generar más libros, con historias

contadas por el alumnado. Todo un gesto de generosidad, con talento y talante.

Se le atribuye la frase de: "Algunos libros son probados, otros devorados, poquísimos masticados y digeridos", al prestigioso filósofo y estadista británico, Sir Francis Bacon (1561-1626). Ciertamente, o infelizmente, según seamos capaces de interpretarla. Pero, miren por dónde... el libro se escapa entre las manos (y otra vez aparecen las manos) y se va a otro lugar, rehaciéndose, tomando vida y dando vida.

Los textos del alumnado nutren el libro. La voluntad de compartirlo con ellos, se incentiva desde los organizadores... Pero, quién iba a pensar que la idea y el producto iban a irse tan lejos. Sinceramente, nos gustó la iniciativa. Maravillosamente atractiva. Seduce y persuade por igual. Hace falta que el libro tenga vida, o sus vidas, y que no quede tan solo en nuestras manos. La diferencia es compartir o ser egoísta. En este caso, gana la primera opción. Dejémosle que el libro se haga mayor viajando entre otras manos, para que sea acariciado y no mutilado; para que sea abrazado y no estrangulado.

Y ya lo ven. Del libro al libro. Pasando por las manos.



Recursos de la revista http (Resources of the journal http)

11: 157-162 Nov. 2015

BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila, y M. Fiorucci, (Eds.) Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Stumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. La Tecnologie dell'informazione e della Comunicaciones e l'interculturalità nella scuola. (págs. 83-96). Alcoy: Marfil – Roma: TRE Università degli studi.
- Aristóteles (2000). Du mouvement des animaux. Traducción española, Partes de los animales. Movimientos de los animales. Marcha de los animals. Madrid: Gredos.
- Bach, J-F., Houdé, O., Tisseron S. y Léna, P. (2013). L'enfant et les écrans. Un avis de l'Académie des sciences. Paris: Le Pommier.
- Bauman, Z. (2004). La sociedad sitiada. México: Fondo de Cultura Económica.
- Buckingham, D. (2008). Youth. Digital Media and Identity. Cambridge: MIT Press.
- Cabero, J. (2009). Educación 2.0 ¿marca, moda o nueva visión de la educación? En C. Castaño. (2009). Web 2.0. El uso de la web en la sociedad del conocimiento. (págs. 930). Caracas, Universidad Metropolitana.
- Cabero, J. y Barraso, J. (2015). Nuevos retos en tecnología educativa. Madrid: Síntesis.
- Censis/Ucsi (2015). XII Rapporto sulla comunicazione. L'economia della disintermediazione digitale. Milán: FrancoAngeli.
- Centorrino, M. (2006). La rivoluzione satellitare. Come Sky ha cambiato la televisione italiana. Milán: FrancoAngeli.

- Comunello, F. (2014) (ed.), *Social media e comunicazione d'emergenza*. Milán: Guerini.
- Comunello, F. (2010). *Networked Sociability. Riflessioni e analisi sulle relazioni sociali (anche) mediate dalle tecnologie*. Milán: Guerini.
- Cortina, E. (2011). *Neuroética y Neuropolítica*. Madrid: Tecnos.
- Cortoni, I. (2011). *Young Digizen? New challenges in media education*. Milán: Franco Angeli.
- Cowen, T. (2013). *Average is Over. Powering America Beyond the Age of the Great Stagnation*. Nueva York: Dutton (trad. it. *La media non conta più. Ipermeritocrazia e futuro del lavoro*). Milano: Università Bocconi Editore.
- Goodfellow, R. and Lea, M. R. (Eds.) (2013). *Literacy in the Digital University. Critical Perspectives on Learning, Scholarship and Technology*. London and Nueva York: Routledge.
- Davies, C., Coleman, J. y Livingstone, S. (Eds.) (2014). *Digital Technologies in the Lives of Young People*. Londres: Routledge.
- Desmurget, M. (2012). *Tv Lobotomie. La vérité scientifique sur les effets de la television*. Paris: Max Milo Édition.
- Drotner, K y Livingstone, S. (Eds.) (2008). *The International Handbook of Children, Media and Culture*. Londres: Sage.
- Ellison, N.B. y boyd, D. (2013). *Sociality through Social Network Sites*. En Dutton W.H. (Coord.). *The Oxford Handbook of Internet Studies*. (151-172). Oxford: Oxford University Press.
- Gavrila, M. (2010). *La crisi della Tv. La Tv della crisi. Televisione e Public Service nell'eterna transizione italiana*. Milán: FrancoAngeli.
- Guzmán Ibarra, I., Marín Uribe, R. y Inciarte González, A.J. (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria. Un Modelo para la formación por competencias*. Maracaibo (Venezuela): Universidad de Zulia.
- Hernández Guerrero, J. A. (2005). *El arte de escribir*, (Prólogo de J. Pascual Barea), Barcelona: Ariel.
- Hernández Guerrero, J. A. (2007). *Ética y Retórica*. En M. A. Garrido Gallardo y E. Frechilla Díaz, (eds.), *Teoría / Crítica. Homenaje a la profesora Carmen Bobes Naves*. (pags. 285-297). Madrid: CSIC.
- Hernández Guerrero, J. A. (2008). *El arte de callar*. Cádiz: Diputación Provincial.
- Hernández Guerrero, J. A. (2010) *¿Curan las palabras? Manual de comunicación médica y sanitaria*. Madrid: Sanofi Aventis.
- Hernández Guerrero, J. A. y García Tejera, M. C. (2008). *El arte de hablar*. Barcelona: Ariel.
- Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy. Connecting Culture and Classroom*. Thousand Oaks: Corwin.
- Ito, M. (2008). *Introduction* En V. Kazys (Coord.). *Networked Publics*. (pags. 1-14). Cambridge: MIT Press.
- Livingstone, S., Haddon, L. y Gorzig, A. (Eds.) (2012). *Children, Risk and Safety Online: Research and policy challenges in comparative perspective*. Bristol: The Policy Press.
- Lupton, D. (2015). *Digital Sociology*. Londres and Nueva York: Routledge.
- Morcellini, M. (Ed.). (2004). *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*. Milán: FrancoAngeli.
- Morcellini, M. (2013). *Comunicazione e media*. Milán: Egea.

- Napoli, A. (2015). *Generaciones on line. Procesos de ri-medialización identitaria e relacional en las prácticas comunicativas web-based*. Milán: FrancoAngeli.
- Orton-Johnson K. and Prior, N. (Eds.) (2013). *Digital Sociology. Critical Perspectives*, Houndmills, Basingstoke. Hampshire y Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Peters, J. D. (2015). *The Marvelous Clouds. Toward a Philosophy of Elemental Media*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rainie, L. and Wellman, B. (2012). *Networked. The New Social Operating System*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Salzano, D. (2008). *Etnografía de la Red. Prácticas comunicativas en línea e offline*. Milán: FrancoAngeli.
- Salzano, D. (2015). (a cura di). *Turning around the Self. Narraciones identitarias en el social web*. Milán: FrancoAngeli.
- Scheyen, C. (2015). *Beyond Media Literacy: New Paradigms. Media Education*. Neustadt: Five Rivers Chapmanry.
- Spinoza, B. (2010) *Ética*. Madrid: Alianza.
- Turkle, S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Book.
- Van Eyra, J. (2004). *Television and Child Development*. Londres: Routledge.
- Selwyn, N. (2011). *Education and Technology. Key Issues and Debates*. London and Nueva York: Continuum.
- Selwyn, N. (2014). *Digital Technology and the Contemporary University. Degrees of digitalization*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Wong, L-H, Milrad, M., Specht, M. (Eds.) (2015). *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. Singapur, Heidelberg, Nueva York, Dordrecht y Londres: Springer.

HEMEROGRAFÍA

- Aguaded, J.I. (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. *Comunicar*, 38, 7-8.
- Area, M. y Ribeiro, M.T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38, 13-20.
- Bermejo, J. (2013). El enmascaramiento como estrategia persuasiva en la publicidad para jóvenes. *Comunicar*, 41, 157-165.
- Brown, S. (2010). From VLEs to learning webs: the implications of Web 2.0 for learning and teaching. *Interactive Learning Environments*, 18(1), 1-10.
- Cebrián, M. (2009). Nuevas formas de comunicación: cibermedios y medios móviles. *Comunicar*, 33, 10-13.
- Cheon, J., Lee, S., Crooks, S. M. y Song, J. (2012). An Investigation of Mobile Learning Readiness in Higher Education Based on the Theory of Planned Behaviour. *Computers & Education*, 59 (3), 1054-1064.
- Chomsky, N. (1995). Language and nature. *Mind*, 104, 1-61.
- Christakis, D. (2009). The effects of infant media usage: what do we know and what should we learn? *Acta Paediatrica*, 98; 8-16.

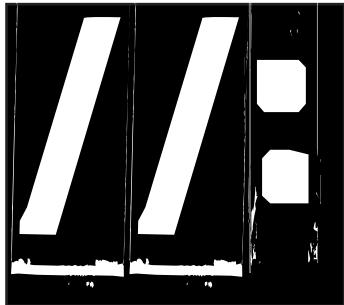
- Gavrila, M. (2010). La televisione della crisi. La programmazione per bambini e ragazzi come killer application per il future. *In-formazione* 6, 39-42.
- Gavrila, M. (2014). Bambini nell'arcipelago delle tv. La multidimensionalità delle esperienze televisive. *In-formazione*, 12, 62-70.
- Gavrila, M. & Morcellini, M. (2015). RAI narrates Italy: Current affairs, television information and changing times. *Journal of Italian Cinema & Media Studies*, 3 (1-2), 81-97.
- Kearney, M., Schuck, S., Burden, K. y Aubusson, P. (2012). Viewing Mobile Learning from a Pedagogical Perspective. *Research in Learning Technology*, 20 (1), 1-17.
- Lee, A. & So, C. (2014). Media Literacy and Information Literacy: Similarities and Differences. *Comunicar*, 42, 137-146.
- Livingstone, S. (2012). Critical Reflections on the Benefits of ICT in Education. *Oxford Review of Education*, 38(1), 9-24.
- Llorente, M.C. (2011). De la web tradicional a la web semántica: cambios y aplicación al ámbito educativo. *Revista de Innovación Educativa*, 14, 120-130.
- Marín, V. y Cabero, J. (2010). Del conocimiento del estudiante universitario sobre las herramientas 2.0. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 10 (2), 51-74.
- Marín, V. y Reche, E. (2012). Universidad 2.0: Actitudes y aptitudes ante las TIC del alumnado de nuevo ingreso de la escuela universitaria de magisterio de la UCO. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 197-211.
- Wan, N. and Howard, N. (2013). A Framework for Sustainable Mobile Learning in Schools. *British Journal of Educational Technology*, Vol 44 (5), 695-715.

WEBGRAFÍA

- Amine, M. (2009). PLE. (<http://cort.as/XfLa>) (28/09/15)
- Area M. (2011). Del conocimiento sólido a la cultura líquida: nuevas alfabetizaciones ante la Web 2.0. I Congreso Internacional sobre Educación Mediática y Competencia Digital. Segovia, 13-15 octubre 2011 (<http://goo.gl/01mdZN>)
- Arenas, E (2008). Personal Learning Environments: Implications and Challenges. (<http://cort.as/XfM->)
- Arrizabalaga, P.; Monguet, J. M. y Ferruzca, M. (2010). Supporting the Online Tutoring Process through a Personalized Learning Environments. The PLE Conference, Barcelona. (<http://cort.as/XfOB>)
- Attwell, G. (2010). Supporting Personal Learning in the Workplace. (<http://cort.as/XfON>)
- Castañeda, L. (2012). Reflexiones sobre PLEs. Una mirada atrás antes de seguir caminando. (<http://cort.as/XfNw>)
- Hernández Guerrero, J. A. (2011). El arte de la escritura literaria (<http://cort.as/Xaeb>)
- Hernández Guerrero, J. A. (2011). La Publicidad y las Ciencias Humanas. Análisis pluridisciplinar de anuncios publicados en periódicos y revistas españoles del siglo XX y comienzos del XXI (<http://cort.as/Xadz>)
- Hernández Guerrero, J. A. (2015). La naturaleza psicofísica de los procedimientos retóricos (<http://cort.as/Xaf0>)

- Hus, V. (2011). Development of ICT competences in the Environmental studies subject in Slovenia. *World Journal on Educational Technology*, 3(3) (<http://www.world-education-center.org/index.php/wjet/article/view/272>)
- Jenkins, H. (2007). Reconsidering digital immigrants. (http://www.henryjenkins.org/2007/12/reconsidering_digital_immigran.html)
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60 (<http://goo.gl/QuHcIY>)
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-2. (<http://www.nnstoy.org/download/technology/Digital+Natives+-+Digital+Immigrants.pdf>)
- Starcom Italia. (2009). Il futuro della tv dei bambini è nel digitale (www.primaonline.it)
- World Bank. (2015). Mobile cellular subscriptions (per 100 people). <http://data.worldbank.org/>
- Whittaker, S. y Cann, A. (2010). Using Web 2.0 to Cultivate Information Literacy via Construction of Personal Learning Environments. *Journal for Excellence in teaching and Learning*. 1 (<http://cort.as/XfOz>)

May Ruiz. Biblioteca Río San Pedro. Universidad de Cádiz



11: 163-166 Nov. 2015

Criterios de edición en la revista http

(Edition criteria in journal http)

Criterios de calidad informativa de la revista http como medio de comunicación científica

- La revista http cuenta con un consejo editorial compuesto por 45 investigadores, de los cuales 27 son profesorado internacional (de 17 países y un total de 22 doctores), además de contar con docentes de 18 universidades españolas (con un total de 18 doctores) e igualmente se nutre de un comité de medios de comunicación (español e internacional)
- La revista http informa a sus colaboradores del proceso en que se encuentra sus artículos (evaluación y selección), además de facilitar el procedimiento de revisión de los jueces
- La revista http ofrece en inglés los títulos, resúmenes y las palabras clave de todos sus artículos
- La revista http otorga un ejemplar a cada autor
- La revista http no tiene carácter lucrativo

Criterios de calidad científica de la revista http

- La revista http somete todos sus artículos a evaluaciones previas de los miembros del consejo editorial y de investigadores independientes
- La revista http somete al sistema de evaluación ciega por pares (referee) con idea de garantizar el anonimato de los autores. El manuscrito se envía al menos a dos revisores. En caso de discrepancia entre los evaluadores se solicita una nueva revisión
- La revista http informa de la decisión del consejo editorial (como máximo en tres meses) incluyéndose las razones y el dictamen para su aceptación, revisión o bien rechazo de los artículos presentados
- La revista http informa a los autores de los artículos no aceptados, ya sea por no contar con el informe favorable o no ajustarse a la línea editorial

- La revista http se nutre de un organigrama compuesto por un Consejo Editorial, Consejo Científico y Consejo Técnico, además del elenco propio de la revista

Información estadística para el nº 11 de la revista http

Número de trabajos recibidos: 17
 Número de trabajos aceptados: 10 (60%)
 Países implicados: 4 (España, Italia y Brasil)
 Comunidades de España implicadas 4 (Andalucía, Aragón, Castilla-León y Madrid)
 Número de indizaciones en bases de datos internacionales especializadas: No existe
 Disponible en: www.grupoeducom.com

Plantilla de evaluación de artículos

1. Datos sobre el artículo

Título:
 Fecha de recepción
 Fecha de envío para evaluación
 Fecha recibido por el evaluador
 Fecha de información o devolución al autor

2. Evaluación (Criterios)

- En cuanto a la obra

Título
 (Encierra la idea principal de texto, expresa la intención del trabajo)
 Resumen
 (Ha de ser un sumario del artículo, hace reconocer al lector lo más importante, es preciso en cuanto a la

presentación de los contenidos)

Palabras clave

(Facilita la consulta en bases de datos, evita palabras genéricas)

Introducción

(Se justifica el trabajo de forma coherente, invita a la lectura, presenta la importancia y relevancia del artículo)

Cuerpo del trabajo

(Son válidas las consideraciones teóricas y metodológicas del trabajo, existe un uso correcto de la lengua y utiliza un dominio de vocabulario específico, posee capacidad de comunicación escrita, hay organización interna, así como coherencia, es original, se cita adecuadamente, existen referentes teóricos, cuenta con aportaciones sustanciales, queda clara cuáles son las intenciones del trabajo)

Notas

(Si existieran han de ser consideradas para aclarar un aspecto señalado)

Conclusiones

(Constituyen una reflexión de los resultados o es una invitación a seguir indagando, posee relación con lo redactado en el texto, aporta algo singular)

Bibliografía

(Se ajusta a la normativa y están acorde con la temática, existen referencias recientes, nacionales y extranjeras, es coherente, se puede añadir webgrafía que aporte contenidos)

- En cuanto a los contenidos

Originalidad

(Existe aportaciones relevantes al área de conocimiento, cuenta con dominio de conocimientos)

Organización

(Existe organización interna de los contenidos)

Capacidad de razonamiento

(Existe capacidad para razonar y ofrecer argumentos)

Contribución

(Existe contribuciones relevantes al área de conocimiento)

Pertinencia

(Existe pertinencia a la temática de la revista)

Cumplimiento

(Se cumplen las normas de la revista http)

▪ **Apreciación general**

(Alguna valoración en algún apartado en cuanto a la forma o contenido)

(Escala)

3. Decisión

▪ **Publicable sin modificaciones (OBSERVACIONES)** -El trabajo sin observaciones-

▪ **Publicable con modificaciones (OBSERVACIONES)** -El trabajo precisa revisión de forma; el trabajo precisa revisión de contenidos; determinar el grado de modificación y señalarla)-

▪ **No publicable (OBSERVACIONES)** -El trabajo precisa de reelaboración o reescritura)

(El evaluador o evaluadora puede utilizar hojas adicionales para argumentar sus criterios)

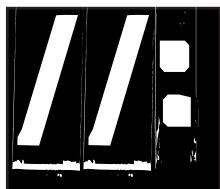
4. Datos del evaluador

Nombre y apellidos

Institución

Área de conocimiento

	Excelente	Bien	Regular	Deficiente	Observaciones



11- 2º Semestre
 Nov. de 2015

Normas de publicación en la revista http

La Revista «http» del grupo EDUCOM (Educación y Comunicación; perteneciente al grupo de investigación HUM 818 adscrito al Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz), es una publicación de ámbito nacional e internacional interdisciplinar de carácter científico-académico y divulgativo, que pretende fomentar el intercambio de ideas y trabajos en el campo de los medios y los nuevos media aplicadas a la educación y de formación en general. La revista se publica en versión papel y electrónica.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

1. Deberán tratar temas relacionados con los medios de comunicación o las TICs aplicadas a la educación y que versen fundamentalmente sobre proyectos, investigaciones, reflexiones, propuestas o experiencias.
2. Los trabajos deberán ser inéditos.
3. Estructura: a) Para artículos de la monografía deberá utilizarse en procesador de texto compatible con Microsoft Word. La extensión será de 4000 a 6000 palabras en DIN A-4, márgenes de 2 cm. por lado (superior, inferior, derecho e izquierdo), fuente Time New Roman tamaño 12 sencillo, incluyendo referencias, tablas, gráficos y figuras. b) Para artículos de carácter divulgativo deberá utilizarse en procesador de texto compatible con Microsoft Word. La extensión será

de 2000 a 3000 palabras en DIN A-4, márgenes de 2 cm. por lado (superior, inferior, derecho e izquierdo), fuente Time New Roman tamaño 12 sencillo, incluyendo referencias, tablas, gráficos y figuras.

4. En la primera página debe figurar el título del artículo (en español y en inglés), nombre y apellidos del autor o autores seguido del nombre del centro de trabajo habitual y dirección postal, así como una dirección de correo electrónico de contacto. Al comienzo del trabajo deberá aparecer un resumen del mismo (en español e inglés) con una extensión máxima de 150 palabras, cada uno, incluyendo descriptores (palabras claves) del artículo en español e inglés.

5. Deberán presentarse los ficheros gráficos utilizados en el artículo en formato jpg de alta calidad, tiff, psd o similar, siempre que el artículo no haya sido confeccionado con el programa de edición de textos Microsoft Word.

6. No se admiten notas a pie de página. Si se necesita realizar alguna referencia, se incluirá al final del texto (notas).

7. Las referencias en el texto se harán indicando el apellido del autor y, entre paréntesis, el año de publicación original. Ejemplo: Gómez (1990), o ambos entre paréntesis: (Gómez, 1990); si son más de dos autores (Gómez y otros, 1990).

8. Los trabajos deberán ir acompañados de la lista de referencias correspondiente. Todas las referencias citadas en el texto deben aparecer en la lista con el mismo tipo de letra y color de que el resto del texto, y presentadas por orden alfabético, se ajustarán a las normas de la American Psychological Association (APA); valgan estos ejemplos:

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Artículo de revista (un autor): Llorente, M.C. (2008). Aspectos fundamentales de la formación del profesorado en TIC. *Revista Pixel-Bit*, 31; 121-130.

Artículo de revista (2-3 autores): Flores, R. & Romero, R. (2008). Las emociones en el niño autista a través del cómic: estudio de caso. *Revista Pixel-Bit*, 33; 5-28.

Artículo de revista (más 3 autores): Cabero, J.; Morales, J.A. & otros (2008). Creación de una guía de autoevaluación de centros de recursos universitarios de producción TICs en la enseñanza. *Revista Pixel-Bit*, 32; 35-53.

LIBROS Y CAPÍTULOS DE LIBRO

Libros completos: Bartolomé, A. (2008). *Video digital y educación*. Madrid: Síntesis.

Capítulos: Prendes, M.P. (2006). Internet aplicado a la educación: estrategias didácticas y metodologías, en Cabero, J. (Coord.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Mc-Graw-Hill; 205-222.

MEDIOS ELECTRÓNICOS

Del Moral, M.E. & Villalustre, L. (2009). Evaluación de prácticas docentes universitarias desarrolladas en entornos virtuales. *Revista Pixel-Bit*, 34; 151-163 (<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n34/11.html>) (01-11-09).

9. Se utilizará un lenguaje no sexista.

10. Una vez el artículo es aceptado, al autor se le hace llegar una prueba de imprenta para su corrección.

Pares académicos de la revista http

Emiliano Bevilacqua. Departamento de Storia Società e Studi sull'Uomo. Università del Salento. Italia.

Renato Fontana, Departamento de Comunicazione e Ricerca sociale, Sapienza Università de Roma.

Dra. Ana Isabel García. Departamento de Filosofía, Sociología y Psicología. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de León. España.

Marco Centorrino. Docente de Sociología de la Comunicación. Departamento de Civiltà Antiche e Moderne. Università de Mesina. Italia.

Dra. Ana María Gallardo Guerrero Universidad Católica de Murcia, Facultad de Deporte. España.

Carlos Gago Hurtado. Departamento de Economía General. Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Jerez Universidad de Cádiz. España.

Dra. Silvia González. Departamento de Psicología. Facultad de Psicología. Universidad de Cádiz. España.

Dra. Gema González. Facultad de CC. Económicas y Empresariales. Departamento de Economía General. Universidad de Cádiz. España.

Andrea Lombardinio. Departamento de Scienze Filosofiche ed Economico-Quantitative. Università de Studi G'Annunzio Chieti Pescara. Italia.

Pilar López Ortega. Departamento de Economía General. Facultad de Ciencias del Trabajo. Universidad de Cádiz, Algeciras. España.

Maria Giovanna Onorati. Departamento de Scienze Umane e Sociali. Universidad della Vallée d'Aosta, Université de la Vallée d'Aoste. Italia.

Dra. Raquel Puertas Hernández. Pedagoga en la Asociación de mujeres de Extremadura I+D. España.
Gabriel Robles Gavira. Sociología de la Desviación. Criminología. Facultad de Derecho. Universidad de Cádiz. España.

Sarah Siciliano. Storia Società e Studi sull'Uomo. Università del Salento. Universidad del Salento. Italia.

Ferdinando Spina. Storia Società e Studi sull'Uomo. Università del Salento. Universidad del Salento. Italia.

Montserrat Vargas Vergara Departamento de Historia, Geografía y Filosofía.

