

Los medios de comunicación y tecnológicos como ejes de canalización y gestión del conocimiento

Marc Pallarès Piquer

Universitat Jaume I. España
pallarem@edu.uji.es



Recibido: 19/05/2013

Aceptado: 25/09/2013

Resumen

Teniendo en cuenta la forma en que los jóvenes y las jóvenes utilizan los medios tecnológicos fuera de las aulas, debemos aceptar que la manera que tienen de aprender está cambiando. Este artículo incide en la necesidad de contar con sistemas educativos integrales que aborden las diferentes dimensiones del desarrollo de la industria infocomunicacional y, especialmente, las competencias narrativas que se derivan de la publicidad, a fin de que los estudiantes salgan de los centros docentes preparados para participar en la sociedad de la información. Se parte de la base que, en el contexto actual, una educación desde la comunicación es una educación para la vida contemporánea. El hecho de que el alumnado de primaria y de secundaria asimile los contenidos ayudado por las representaciones de las competencias mediáticas implica que asume los procesos de acceso y de búsqueda de información, como también que se acerca a los diversos lenguajes que configuran los mensajes de la sociedad actual. Dado que los medios de comunicación y los tecnológicos afectan de manera singular a los sectores más jóvenes, debido a la gran seducción que ejercen sobre ellos, esta influencia debe reflejarse en el ámbito educativo, que no puede progresar ni adecuarse a las necesidades del siglo XXI si no es teniendo los en cuenta.

Palabras clave: educación; formación en medios; alfabetización audiovisual; currículo; publicidad.

Resum. *Els mitjans de comunicació i tecnològics com a eixos de canalització i gestió del coneixement*

Tenint en compte la forma com el jovent utilitza els mitjans tecnològics fora de les aules, hem d'acceptar que la seva manera d'aprendre està canviant. Aquest article incideix en la necessitat de disposar de sistemes educatius integrals que abordin les diferents dimensions del desenvolupament de la indústria infocomunicacional i, especialment, les competències narratives que es deriven de la publicitat, a fi que els estudiants surtin dels centres docents preparats per participar en la societat de la informació. Es parteix de la base que, en el context actual, una educació des de la comunicació és una educació per a la vida contemporània. El fet que l'alumnat de primària i de secundària assimili els continguts ajudat per les representacions de les competències mediàtiques, implica que assumeix els processos d'accés i de recerca d'informació, com també que s'acosta als diversos llenguatges que configuren els missatges de la societat actual. Atès que els mitjans de comunicació i els tecnològics afecten de manera singular els sectors més joves, a causa de la gran

seducció que exerceixen sobre ells, aquesta influència s'ha de reflectir en l'àmbit educatiu, que no pot progressar ni adequar-se a les necessitats del segle XXI si no és tenint-los en compte.

Paraules clau: educació; formació en mitjans; alfabetització audiovisual; currículum; publicitat.

Abstract. *Communication and technology means as channeling and knowledge management axes*

The way young people learn is changing due to the way they use hi-tech media outside the classroom. This article focuses on the need to use comprehensive educational systems that tackle the different dimensions of the development of the info-communication industry and, particularly, the narrative competences that derive from advertising, so that students leave school ready to full participate in the Information Society. Our starting point is that in the current context, education from communication is an education for contemporary life. The fact that both primary and secondary students assimilate the contents assisted by representations of media competences implies they assume the processes of accessing and searching for information as well as the approach to the different languages that form the messages of contemporary society. Since communication and technological media make a unique impression on the young due to its seductive nature, this influence must be reflected in the educational ambit, which cannot progress and meet the needs of the 21st century unless it takes them into account.

Keywords: education; media education; media literacy; curriculum; advertising.

Sumario

- | | |
|---|--|
| 1. Introducción | 4. Un ejemplo de la utilización de los medios como herramienta de aprendizaje escolar. La publicidad |
| 2. Un nuevo modelo de escuela para el alumnado que vive en la galaxia digital | 5. Conclusiones |
| 3. Los diseños curriculares del siglo XXI y el aprendizaje cooperativo | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

En el año 2008, la UNESCO propuso desarrollar un currículum mundial de formación de profesorado para la alfabetización mediática¹. Después de tres años de trabajo, en el mes de julio del año 2011, se dio a conocer en la ciudad de Fez. Desde entonces, más de una docena de países están adoptándolo a su contexto, ya que «durante el próximo decenio, la formación de profesores en

1. La Comisión Europea establece la definición de alfabetización mediática como «la capacidad de tener acceso, analizar y evaluar el poder de imágenes, sonidos y mensajes con los cuales actualmente nos enfrentamos diariamente y que son una parte importante de nuestra cultura contemporánea, así como comunicarnos competentemente con medios de comunicación disponibles» (Cabero y Guerra, 2011: 95).

materia de alfabetización mediática e informativa será un reto candente en el sistema educativo mundial» (Pérez Tornero, 2012: 11). La base del currículo se sitúa en tres puntos. En primer lugar, en el conocimiento de la información y de los medios de cara a la construcción de los discursos democráticos. En segundo lugar, en los análisis de los medios y en sus contenidos. Y, en último término, en la producción y el uso de los medios. Esta diseñado, en definitiva, «para apoyar a profesores en el desarrollo de cuestiones críticas y aproximaciones relacionadas con el diseño, la implementación y la evaluación de los programas de alfabetización mediática e informacional de estudiantes de secundaria»² (Wilson, 2012: 17).

La relación entre medios de comunicación y enseñanza suele moverse entre dos extremos: la simplificación de los medios como perversos por sí mismos o la aceptación sin reticencias de cualquier tipo de producción tecnológica comunicativa (Fontcuberta, 2003). La primera actuación crea una desconfianza que se basa más en abstracciones ideológicas que en análisis concretos sobre los estudios de comunicación (San Martín, 2009); la segunda sitúa los medios en una finalidad en ella misma y no en un instrumento para adquirir un mayor conocimiento del entorno social.

Conviene tener presente que estar en contacto constante con pantallas no implica la capacidad de aprender de manera crítica las informaciones que éstas transmiten (Pérez y Delgado, 2012). Investigaciones como las de Pérez Tornero y Martínez Cerdá (2011) demuestran que la mera dotación tecnológica o mediática ni transmite saberes ni configura ciudadanos y ciudadanas competentes. Resulta necesaria una acción educativa para conseguir personas competentes mediáticamente, y este artículo pretende incidir en ello, puesto que:

Los cambios provocados por la Sociedad Informacional en las dinámicas sociales están configurando una nueva cultura que afecta a la escuela, pues en ella conviven personas interactuando con las tecnologías de forma diferente. Por un lado, el profesorado que adopta unas herramientas a instancias de los programas institucionales en las que no ha sido socializado, y, por otro, el alumnado, perteneciente a la *generación net*, que ha crecido en un entorno digital apropiándose de las tecnologías de forma natural. (Segovia et al., 2013: 2)

2. Un nuevo modelo de escuela para el alumnado que vive en la galaxia digital

Resulta evidente que los medios de comunicación no se crearon con la finalidad de formar, pero hay que tener en cuenta que ejercen una imparable fascinación sobre los sujetos, y, hoy, la escuela, tal y como propone la UNESCO

2. El currículo describe un plan de estudios abierto para la formación del profesorado; así, se ofrecen diferentes elementos del programa de alfabetización mediática, que pueden ser elegidos y desarrollados según las necesidades de cada contexto.

(Wilson, 2012), debe marcarse como uno de sus objetivos principales saber canalizarlos y aprovecharlos:

De un lado, es destacable la enorme familiaridad que los medios han alcanzado y, del otro, la potente dimensión lúdico-formativa que, con frecuencia, desarrollan. Las nuevas tecnologías, quién puede dudarlo, tienen un papel fundamental relevante en el imaginario de los adolescentes y enfatizan su protagonismo en los procesos de construcción del conocimiento, lo que puede favorecer de manera sustantiva su motivación para el aprendizaje. (González y Gramigna, 2009: 338)

Con todo, las instituciones escolares «todavía no se han tomado en serio la enorme importancia que tienen los medios y sus pantallas en la sociedad como agentes y modelos de educación» (Gabelas, 2006: 69). Paredes (2009: 294) lo ve así:

La forma de aprender de los estudiantes [...] está cambiando debido a la manera que utilizan las TIC fuera de los centros educativos; algo ocurre en sus casas, en el trabajo de sus padres y en Internet que hace que la gente no sólo cuelgue información y tenga esa irresistible necesidad de dar testimonio de sí mismo en la red, sino que, además, tenga su vida en un disco virtual, en un repositorio y en una red social, lo que se viene a llamar cognición social distribuida, simbólica y físicamente. Algo se puede hacer con ello en las escuelas.

Así pues, resulta necesario que la acción educativa de hoy reivindique unos programas que integren y coordinen la alfabetización audiovisual y multimedia en el currículo escolar, porque los aprendizajes en sentido clásico, basados en palabras y más palabras y en libros de texto, tienen el inconveniente de dotar al alumnado que acude a las aulas de una memoria que supera la de su propia biografía, como también la de aislarlo, ya que condena a penar a este alumnado: «y todo esto que me están explicando, ¿qué tiene que ver conmigo?» (Finkelkraut, 2009).

La escuela y el profesorado deben aceptar que las nuevas generaciones disponen de otras maneras de aprender, ya que «las nuevas tecnologías acostumbran a los jóvenes a lecturas múltiples y no lineales, contrariamente a sus padres, acostumbrados a la lectura lineal del libro e incluso de la televisión (un sólo canal y un sólo programa a la vez)» (Jacquinot, 2003: 47). Los medios influyen en la vida del alumnado, que vive inmerso en ellos. Una parte del profesorado, en cambio, como generación, ha sido afectada por una cultura esencialmente «logocéntrica» (Rus, 2003), basada en la oralidad y en la cultura impresa.

Resulta contradictorio que los programas escolares y el ritmo cotidiano del aula continúen organizados en función de esta cultura impresa³ y que, en

3. En este sentido, el sociólogo francés Alain Touraine (1994) se preguntaba hace dos décadas sobre los objetivos de una escuela que, a menudo, todavía se encontraba anclada en la esfera de la ciencia, la razón y la nación de finales del siglo XIX. Él reclamaba que la escuela debe asumir nuevas funciones: preparar para la vida profesional, enseñar a pensar, corregir las desigualdades y promover a vivir en grupo.

cambio, el quehacer diario del alumnado y la sociedad en la que se integra cuando abandona las aulas se mueva en medio de una «galaxia digital» (Terrén, 2005). La virtualización que proviene del sistema alfabético de los libros «es exageradamente abstracta; en la pantalla del ordenador y en las imágenes televisivas, en cambio, se presentan mensajes que, ensamblados con sonidos y movimientos, presentan una óptima naturalidad respecto al objeto o la situación que intentan evocar» (González y Gramigna, 2009: 340). Todo ello provoca una serie de cambios en la educación (Francisco, 2008: 46):

- La aparición de un nuevo tipo de alumnado, más creativo, necesitado de unas grandes dosis de motivación para aprender, socializado en el mundo de las imágenes y que se aburre con las explicaciones teóricas tradicionales.
- La necesidad de crear un nuevo modelo de escuela que recoja métodos de enseñanza-aprendizaje y recursos que incorporen un planteamiento multimedia.
- El impulso de un hábito de lectura en sentido amplio: promover una nueva alfabetización que fomente los hábitos de lectura, pero que también enseñe a interpretar todo tipo de textos y de códigos.
- La necesidad de establecer una formación en valores.
- El refuerzo de una escuela que ofrezca a la ciudadanía estrategias de acceso a la información.

Mead (1990) defiende que los más jóvenes son el barómetro de los cambios sociales, puesto que se empapan de todo lo nuevo de cada época. Seguramente es por este motivo que, entre las generaciones más jóvenes y los medios de comunicación, se produce una conexión prácticamente «simbiótica» (Pindado, 2010: 72). Resulta evidente que los niños y las niñas viven sumergidos en un mundo electrónico y mediático que da sentido a sus vidas (Rodríguez, 2012). Recordando a Platón, podemos afirmar que viven su día a día en algo así como una cueva mediática y electrónica.

Este entramado tecnológico en el que se encuentran ya no nos remite a la «novedad» de unos artilugios técnicos que sorprenden a quien hace uso de ellos, sino a una nueva manera de percibir y de expresarse. Aquello que el engranaje comunicativo de las nuevas tecnologías introduce en las aulas, si se usa como herramienta escolar, no es tanto una sorpresa en forma de invento antes nunca visto —¿qué niño o qué niña no habrá visto antes un ordenador, un anuncio o una película?—, como una manera innovadora de conectar los procesos simbólicos y los aprendizajes (Pallarés Piquer, 2013).

En un momento histórico en el que la recepción de aprendizajes es cada vez más subjetiva (Rodríguez, 2012), donde el día a día del alumnado viene marcado por el nuevo modelo de móvil que acaba de salir al mercado o por la manera de saber cómo pasar a la siguiente pantalla del último videojuego de moda, hay que empezar a realizar el movimiento de la clase a la sociedad, ya que «si los niños siguen sin aprender en las aulas es porque estas van en distinta dirección de sus intereses» (Rodríguez, 2012: 171).

Nuestros jóvenes viven una esquizofrénica socialización: arrastrando pesadas mochilas rebosantes de conocimiento cristalizado, el saber escolar, mientras que en el cuello o en un bolsillo llevan ligeros y atractivos dispositivos electrónicos que almacenan mucha más información, en formatos más sugerentes y que portan un conocimiento más ligado a sus experiencias, cercano al estilo cognitivo de la cultura digital. (Rodríguez Romero, 2012: 226)

Y el profesorado también vive inmerso en un mar de contradicciones: reserva sus hoteles por Internet, lee el periódico desde su móvil y habla con sus amistades por Skype, pero llega por la mañana a las aulas y vuelve al rigor de la metodología tradicional, basada en los libros de texto. Esto lleva a Paredes (2009: 293) a plantearse:

¿Es natural y sencillo un libro de texto? Es cualquier cosa menos eso. Es natural porque se ha impuesto como una tecnología barata (no para los padres, que la pagan, pero sí para las escuelas, que se sirven de ella), portable, sin mantenimiento y, además, ubicua, utilizando una jerga tecnológica a la que no es ajena. Le pasa como a los dibujos animados, que son en colores pero no siempre son aptos para todos los públicos; los libros vienen en papel de colores pero no son cuentos. No es una tecnología sencilla: tiene guías didácticas de manejo y los profesores tienen que adaptarla a su contexto, moldeando esos recursos. Ha sido aceptado y su uso es general.

Pero este uso general de los libros de texto conlleva que el profesorado se olvide que tanto él como su alumnado son individuos sociales y que, si quiere que los niños y las niñas aprendan para la vida, quizá haya que dar un paso más y utilizar herramientas didácticas que superen la fisura entre la vida cotidiana y los nuevos alfabetismos que la determinan y la condicionan, hacer suyos algunos mecanismos didácticos que sobrepasen la ruptura entre la escuela y los alfabetismos del siglo XIX que todavía prevalecen en ella (Lank-shear y Knobel, 2008). En 1998, ya se planteaba esta necesidad (Colom, 1997: 95):

[...] la audiovisualización de la sociedad está ya educando con mayor eficacia que las escuelas, pues gran parte de los aportes informativos que se reciben provienen de los medios de comunicación [...]. Se trata de generalizar estos medios y ponerlos al servicio de la formación cultural.

Con la utilización de las diferentes posibilidades que nos ofrecen los medios de comunicación, se pueden insertar los aprendizajes en una «simbolización de la realidad» con un alto grado de naturalidad (González y Gramigna, 2009), pero esto no implica que la escuela deba prescindir de la «teorización», es decir, de la inclusión de contenidos didácticos en un ámbito cognitivo.

La utilización de las potencialidades comunicativas de los medios y la interacción en forma de *colaboración* de las tareas escolares entre el alumnado involucran, en la acción educativa, a toda aquella amalgama de acciones que nos llevan a construir comprensiones, y se convierten, por lo tanto, en un puente para la estimulación del pensamiento. Tal y como defiende Meyrowitz

(1985), las influencias a largo plazo y las repercusiones acumulativas no suelen asimilarse mediante la absorción de contenidos, sino por los cambios provocados por las novedades de cada época en el contexto de la vida social y educativa. En relación con esto, se puede comprobar que:

En la actualidad, el profesorado vive escindido en la contradicción que implica el esquema de la educación formal que se imparte, en el contexto educativo, y la influencia del entorno sociocultural en la que se desenvuelven los alumnos. Esta disociación se sustenta en las contradicciones en las que se mueve la propia enseñanza: en ella predomina una formación basada en la expresión y las comunicaciones *verbales*, sea a través de la palabra hablada o escrita; mientras que en la sociedad de los medios de comunicación gráficos y electrónicos priman mensajes *icónicos* y *audiovisuales*. (Racionero y Olivares, 2012: 2)

Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías han modificado los límites que antes delineaban unos gráficos impresos en un libro de texto; esto ya se anunciaba hace casi tres décadas: «los *media* electrónicos no nos proporcionan un acceso más rápido y completo a sucesos y comportamientos. Nos proporcionan nuevos sucesos y nuevos comportamientos» (Meyrowitz, 1985: 43), y estos nuevos comportamientos implican una mayor motivación por aprender.

Un ejemplo de esta motivación que representan los medios de comunicación para el alumnado es la investigación de Franco y Justo (2010: 81): a partir de la utilización de la serie *Barrio Sésamo* en aulas de educación infantil, demostraron que «es posible estimular la capacidad creativa de las niñas y de los niños de educación infantil en el entorno escolar, mediante el empleo de un programa psicoeducativo para el desarrollo de esta capacidad, basado en la utilización de la televisión como recurso educativo para conseguir tal fin».

Otros ejemplos son el uso de los videojuegos como herramientas del aprendizaje educativo. Resulta necesario tener presente que los videojuegos, de la misma manera que ocurre con el resto de medios audiovisuales y tecnológicos, son un reflejo de la sociedad en la que vivimos y a la cual contribuimos desde nuestro contexto personal y social; por eso el docente debe poner siempre su atención en analizar si los videojuegos exponen actitudes sexistas, de desprecio, insisten en estereotipos físicos o en la competitividad como forma de transmitir un mundo único (Van den Beemt, 2010).

Existen diferentes líneas de investigación consolidadas respecto al uso de los videojuegos como herramientas escolares: publicaciones como las de Estallo (1995), Levis (1997), Gros (2004) y Esnaola (2006). Y, tal y como indica Gros (2008), hay una serie de videojuegos que tienen una clara vocación educativa:

— La ONU ha impulsado juegos como el *Food-force* o el *Against the odds* con el objetivo de concienciar a las nuevas generaciones sobre problemas tales

- como el hambre en el mundo (Imaz, 2011), el fomento de una actitud positiva hacia los refugiados⁴, etc.
- UNICEF ha presentado los videojuegos *Stop disasters*, para prevenir catástrofes naturales; *Ungefanyaje*, para informar sobre las consecuencias del sida, y *Planeta Ozonalia*, para fomentar el consumo responsable.
 - Save the Children ha creado el videojuego *El mundo de Dina*, para personas de 8 a 14 años, basado en la Convención sobre los Derechos del Niño.

Tal y como apunta Etxeberría (2008), en los últimos años, están surgiendo nuevas creaciones de videojuegos en los que predomina el carácter formativo y, aunque se continúen diseñando siguiendo la estructura clásica, su intencionalidad se aproxima a un formato que cada vez es más aprovechable para la educación. Es por ello que De Freitas (2008) los denomina «juegos serios», porque marcan el camino de unas nuevas maneras de enseñar y de aprender que incluso se están utilizando en la preparación de profesionales de campos diversos, como es el caso de bomberos y personal sanitario, personas que tienen que entrenarse para situaciones de emergencia.

Otro proyecto es el de *Eduteams*, que se llevó a cabo durante el año 2005 en diferentes centros escolares de la ciudad escocesa de Dundee, con excelentes resultados (Etxeberría, 2008). El objetivo era trabajar con los videojuegos habilidades como el trabajo en equipo, la comunicación y la capacidad de liderazgo.

Dentro del ámbito científico, destacan los estudios del grupo F9, encabezado por Begoña Gros, que, en la obra colectiva *Videojuegos y aprendizaje* (2008), explican diferentes experiencias sobre la utilización de los videojuegos como herramientas pedagógicas y justifican las ventajas de su inclusión curricular. También presentan fichas didácticas de juegos como: *Lemmings*, *PC Fútbol*, *Simon the Sorcerer*, *Civilization II*, *La Pantera Rosa en misión peligrosa*, *La Máquina Increíble* e *Indiana Jones y el destino de la Atlántida*. En estas fichas, se incluyen los diferentes aspectos educativos de cada juego: objetivos, contenidos (procedimientos; hechos, conceptos y sistemas conceptuales; valores, normas y actitudes), habilidades que se pueden trabajar, etc. También se indican los criterios pedagógicos que hay que tener en cuenta a la hora de utilizarlos dentro del aula.

Otro ejemplo de aplicación de un videojuego en la acción educativa lo encontramos en Lacasa Díaz (2011): se llevó a cabo un taller en primaria en el que se trabajó con el fenómeno *transmedia* de *Harry Potter*, con el objetivo específico de contribuir al desarrollo narrativo de los niños y niñas. Durante el taller, se utilizó *Harry Potter y el cáliz de fuego* en el formato de película y en el de videojuego. Algunas de las actividades realizadas se pueden ver en el enlace <http://carolypablo.blogspot.com>. Lacasa Díaz (2011) introduce también otras aplicaciones didácticas de videojuegos como *NBA Live 07*.

4. Quien juega a este juego se pone en la piel de un refugiado: tiene que ser capaz de reconstruir su vida en una nación extranjera, asistir como alumno a una escuela nueva, aprender un idioma y entablar amistades.

La percepción de la potencialidad educativa de los videojuegos proviene de la idea de relacionar determinados tipos de ellos con el fomento de algunas capacidades. La proyección pedagógica se fundamenta en el atractivo de este tipo de juegos, ya que:

[...] no es una imposición, sino una expresión de un deseo que incluye siempre cierto afán de saber: quien juega quiere aprender, y ello sin que nadie le esté forzando, sino en uso de su micropoder. El ocio parece designar algo vacío, pero es el ámbito en que el individuo elige cómo llenar su vida. Y lo que aprende en función de esa decisión, lo aprende con más empeño. (Cremades, 2007: 80)

Esta motivación⁵ queda demostrada en una investigación de Gros y Garrido (2008), en la que «un aspecto necesario de indicar y que se interpreta como resultado de este nivel de interacción es el nivel recurrente de atención y concentración que manifiestan los estudiantes del equipo frente a la pantalla, lo que permite hablar de un grado de implicación que facilita el desarrollo de las clases». Se trata de un aspecto que también ponen de manifiesto otras investigaciones (Sakamoto, 2007; Egenfeldt, 2005). Este grado de implicación no debe resultar extraño, ya que:

La razón por la cual los videojuegos atraen tanto está en que poseen lo que en psicología se denomina *factores dinamizadores de nuestra conducta*. En otras palabras, los videojuegos poseen el suficiente atractivo o despiertan la suficiente motivación como para que los niños y jóvenes se sientan conectados a su dinámica interna. Esta dinámica incluye un carácter lúdico y entretenido, junto a un alto valor en estimación auditiva, kinésica, visual, etc., y la incorporación de niveles de dificultad progresivos y graduales que requieren el dominio de los anteriores. (González y Blanco, 2008: 72)

El abanico de videojuegos que hay en el mercado con esta orientación es muy grande, además, tal y como indicaba la cita anterior de Cremades (2007), contienen un elevado valor pedagógico, aspecto que también destaca Marquès (2000: 57):

Sin duda, los videojuegos en general mejoran los reflejos, la psicomotricidad, la iniciativa y la autonomía de los jugadores, pero, además, también pueden utilizarse en el ámbito educativo con una funcionalidad didáctica para contribuir al logro de determinados objetivos educativos.

5. De hecho, algunos autores han demostrado que los videojuegos se presentan como elementos que favorecen la motivación, porque son intrínsecamente satisfactorios (Ryan, 2006). En cuanto a las emociones, se puede considerar que constituyen una parte fundamental de la base del aprendizaje: se trata de un medio para reforzar o para hacer desaparecer conductas y, por lo tanto, pueden generar motivación, ya que, sin ella, los estudiantes tienden a caer en situaciones de apatía y pasividad, las cuales obstaculizan los procesos de aprendizaje (González y Blanco, 2008).

En unos tiempos en los que el alumnado cada vez está menos motivado, ¿no deberíamos considerar los medios de comunicación y las nuevas tecnologías como unas herramientas imprescindibles al servicio de los aprendizajes escolares?

3. Los diseños curriculares del siglo XXI y el aprendizaje cooperativo

Pérez Tornero (2000) aseguró hace ya más de una década que, cuando se diseñan los currículos, se produce una brecha entre la educación y la comunicación mediática, es decir, se continúan estableciendo unos contenidos didácticos «enmarcados en una sola dimensión de la capacidad lingüística: la relacionada con el lenguaje verbal. Sobre estas bases se han desarrollado los diferentes currículos escolares en sus diferentes niveles» (Fontcuberta, 2003: 105).

Con esta manera de actuar, se genera una especie de barrera entre el mundo cotidiano del alumnado, ampliamente mediático, y «unas disciplinas demasiado tradicionales; ello se revela en los planes de estudio, en los procesos pedagógicos y en la actitud de muchos profesores» (Pérez Tornero, 2000: 96). Lo mismo opina Fuenzalida (1999: 19), que, en una investigación sobre el consumo y las motivaciones de niños y niñas frente a la televisión, comprobó que:

El consumo televisivo y las motivaciones del niño y del joven televidente ante la TV revelan sujetos activos con intereses diversos y muy amplios, entre los cuales el *Puer instruendus* de la escuela aparece como un reduccionismo. Ante la TV, el niño y el adolescente ha conquistado un enorme campo de libertad para elegir respuestas a sus motivaciones; las nuevas tecnologías electrónicas, como internet, amplían aún más estas elecciones activas.

De las palabras de Fuenzalida se desprende que los medios no solo son vehículos esenciales de acceso al conocimiento, sino que también contienen una parte de este conocimiento, que se caracteriza por su transmisión «a través de diferentes códigos, lenguajes y soportes, que, además de respuestas lógicas, estimulan las sensaciones y proporcionan una oferta plural» (Fontcuberta, 2003: 106).

Las formas de apropiación de saberes, por tanto, han cambiado, especialmente por la influencia de las nuevas tecnologías, cosa que implica transformaciones culturales. La escritura y, siglos más tarde, la imprenta no destruyeron el conocimiento, tal y como algunos habían vaticinado (Jacquinot, 2003), pero sí reestructuraron la relación con el saber —modificaron las condiciones de transmisión de este saber—. De la misma manera, las nuevas tecnologías reestructuran la lectura lineal y secuencial y hacen que las navegaciones hipertextuales tengan más aceptación entre el alumnado (Rodríguez, 2012).

Una pantalla puede ofrecernos vías para la consecución de conocimientos, pero no saberes, porque los saberes, además de la información, suponen la vertiente vivencial —axiológica— que solo una relación personalizada consigue transmitir. Y aquí encontramos el segundo elemento clave de la escuela

del futuro: aprovechar al máximo la interacción entre el alumnado mediante el trabajo cooperativo (Pujolàs, 2008), con la finalidad de que los miembros de los grupos asimilen los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades, y aprendan, además, a trabajar en equipo.

Tal y como indica Sevillano (2011), la estrategia del trabajo cooperativo implica acciones individuales insertas en un contexto de colaboración de diálogo, mediante el desarrollo de operaciones de reciprocidad, complementariedad y correspondencia entre el alumnado. Así, se evita una focalización demasiado individual del aprendizaje, puesto que:

[...] el uso de los medios aumenta la posibilidad de alcanzar un mundo de informaciones absolutamente inimaginable, además de alcanzar un raciocinio del estudiante, proporcionándole condiciones para la depuración de su propio pensamiento. (Sevillano, 2011: 31)

De esta manera, la utilización de las potencialidades comunicativas de los medios y la inserción en forma de *cooperación* de las tareas escolares entre el alumnado involucran, en la acción educativa, una serie de maneras de actuar que nos llevan hacia la construcción de espacios de comprensión y, por lo tanto, se convierten en puentes de estimulación del pensamiento. Tal y como defiende Meyrowitz (1985), las influencias a largo plazo y las repercusiones acumulativas no se asimilan mediante la absorción de contenidos, sino a causa de los cambios provocados por las novedades de cada época en el contexto de la vida social y educativa.

Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías —tener Internet en el móvil, que se encuentra en la mochila del alumno, por ejemplo— han modificado los límites que antes estructuraban las gráficas y las ilustraciones impresas en los libros de texto. Este hecho ya se anunciaba a mediados de los años ochenta: «los *media* electrónicos no nos proporcionan un acceso más rápido y completo a sucesos y comportamientos. Nos proporcionan nuevos sucesos y nuevos comportamientos» (Meyrowitz, 1985: 43). Y estos nuevos comportamientos conllevan una mayor motivación por aprender (Pintrich y Schunk, 2006). Son unos comportamientos y unos conocimientos que, a menudo, se ofrecen sin apenas tiempo para ser analizados, pero que describen un contexto social próximo al alumnado y que mezcla unos comportamientos y unas emociones que coexisten con aquello que «se imparte en general en las aulas, descontextualizado, unívoco, esquematizado y ordenado en parcelas estancas según cada disciplina» (Fontcuberta, 2003: 106). Este es el desafío de postularse a favor de una pedagogía basada en los medios, una pedagogía que entienda el concepto de la educación como una realidad tangible de la vida humana, que devenga en aprendizajes efectivos y que se pueda cimentar a través de una acción educativa en la que se crucen diferentes condiciones y factores. Si la acción educativa pretende tratar de explicar conocimientos sobre *esta realidad*, necesita introducirse en ella y derivar los mecanismos necesarios para erigirse en un sistema de transmisión de conocimientos activo y eficaz.

En gran parte, el lugar que los aprendizajes ocupan en un contexto determinado se ha visto modificado porque la mediación tecnológica de la comunicación ha pasado de ser solo instrumental a convertirse en algo estructural (Martín Barbero, 2009). Esto implica que incluso los sectores sociales de los que depende la regulación en materia educativa tengan que plantearse, tal y como hace Sloterdijk (2001), en *Normas para el parque humano*, la esencia de las humanidades. Savater (2001) opinó sobre dicha cuestión planteándose esta pregunta:

¿Qué es lo que en última instancia pone en juego la educación hoy: el modelo humanista que se conserva en el gabinete del bibliófilo contra el estruendo y la furia del espectáculo audiovisual, o la reinención de lo humano, de su sociabilidad.

El mismo Savater concluye:

Ni los libros por buenos que sean, ni las películas ni toda la telepatía mecánica sino el semejante que se ofrece cuerpo a cuerpo a la devoradora curiosidad juvenil, esa es la educación humanista, la que enseña críticamente en cada mediación escolar, sea libro, filmación o cualquier otra herramienta comunicativa, lo bueno que hay en lo malo y lo malo que se oculta en lo más excelso, porque el humanismo no se lee ni se aprende de memoria, sino que se contagia, y, sea como fuere, los libros ni tienen la culpa ni son la solución.

Han pasado doce años desde las palabras de Savater y se puede afirmar que una manera de aprender que impulse el uso de los medios encajaría con las características de nuestra sociedad posmoderna, esta sociedad que tan a menudo pone en duda la preponderancia de la razón en los procesos de conocimiento de la realidad, puesto que da prioridad al valor sensible de aquello que es cotidiano y considera que lo más importante suele ser la sensación de vivir. Así, la presunta racionalidad de los sistemas tradicionales de aprendizaje ha terminado por enterrarse a sí misma (Trilla, 2002), porque no siempre consigue situar al alumnado que hoy acude a las aulas dentro de unos contextos de análisis y reflexión que le posibiliten acercarse al conocimiento. Las condiciones y las características de las sociedades de la información a las cuales están acostumbrados nuestros estudiantes reclaman un nuevo marco contextual para la tan protegida cultura de la lectura, ofrecen nuevas posibilidades y exigen lectores y lectoras con unos perfiles nuevos.

La escuela necesita un sistema educativo que comience un cambio de rumbo en consonancia con las circunstancias actuales, plantearse una nueva cultura organizativa y algunas modificaciones curriculares. Todo ello parece inevitable si se quiere que la lectura continúe formando parte activa de la vida del alumnado: «Resultado paradójico que sea la escuela la que, al encerrar la lectura en sus especializados textos, contribuya a degradar el mismo canon que dice defender» (Gimeno, 2005: 93). De hecho:

La escuela del futuro enseñará a leer y escribir como lo viene haciendo desde hace por lo menos cuatro mil años, pero esta alfabetización pondrá al sujeto

en situación de leer críticamente y escribir desde el interior de su subjetividad. Obviamente, enseñará a leer críticamente los nuevos alfabetos, desde los medios y con los medios tecnológicos desarrollados en ese momento. (Martínez Bonafé, 2012: 104)

Con la utilización de los medios como instrumento de aprendizaje, se establece una interacción entre lo abstracto, lo tangible y lo intangible (Martín Barbero, 2009), por eso, Castells (1998) relacionó la mutación de la era digital con la superación definitiva de los confines entre razón argumental y emoción pasional. Esta idea no debe resultar extraña, porque uno de los objetivos de la pedagogía como disciplina es tener en cuenta el proceso de transformación y autonomía de los individuos, y debe convertirse en aquella actividad científica que busque la socialización crítica y que se postule como marco de creación de contextos para la transmisión de estímulos que, en última instancia, faciliten el conocimiento (Wagensberg, 1998).

El aprendizaje social desarrolla un papel fundamental en la pedagogía en los medios de comunicación, cosa que conecta con un conocido referente del mundo didáctico: Vigotsky (2000), partidario de «la enseñanza situada», que intenta desarrollar prácticas educativas auténticas, es decir, intrínsecamente relacionadas con una cultura y con el momento de una sociedad determinada. La eficacia de una práctica docente se mide en función de la relevancia que tiene para el alumnado y por el tipo de actividad que provoca (Díaz Barriga, 2003). Y, aquí, la ventaja de utilizar los medios en la acción educativa es muy eficaz, porque consigue convertir en *significativa* la escuela para la vida cotidiana del alumnado del siglo XXI (Lankshear y Knobel, 2008).

Resulta necesario que las diversas maneras de representar el mundo de la cultura mediática y digital se conviertan en un recurso pedagógico más, y tendrán que ser los elementos didácticos que nos trae la «tecnoescuela» (Jarauta e Imbernón, 2012) los encargados de ejecutarlo. Estos elementos tienen que estar en consonancia con el objetivo de facilitar el aprendizaje integrado y, de esta manera, «evitar el conflicto entre las identidades bifurcadas del alumnado» (Rodríguez Romero, 2012: 230). Nos encontramos, de hecho, en el contexto de un entrenamiento para la vida, ya que los medios y las nuevas tecnologías «ocupan un lugar creciente en nuestra vida, nuestro tiempo libre, la elaboración de opinión, el campo de la publicidad y del consumo, así como muchos otros» (Perrenoud, 2012: 137).

Una pedagogía que tenga en cuenta los medios «trata de entender los medios como espacios donde se produce conocimiento y se accede a éste, como herramientas de enseñanza y aprendizaje y como ámbitos de crítica y de intervención social» (Fontcuberta, 2003: 107). En un momento en que la recepción de aprendizajes es cada vez más subjetiva (Rodríguez, 2012) y donde el día a día del alumnado viene marcado por un modelo de móvil que acaba de irrumpir en el mercado o para saber encontrar la manera de pasar la última pantalla del videojuego de moda, hace falta empezar a realizar el movimiento del aula hacia la sociedad, ya que «si los adolescentes siguen sin aprender en

las aulas es porque estas van en distinta dirección a sus intereses» (Rodríguez, 2012: 171).

Tal y como pide Aguaded (1999), resulta necesario adquirir un compromiso activo y coordinado que vincule las administraciones públicas, las asociaciones cívicas, la familia y los centros educativos en programas de alfabetización audiovisual. Hace falta apostar por una concepción holística de la realidad en la que todos los agentes implicados colaboren de forma comprometida en el buen uso de los medios, cosa que implica comprender y aceptar tres líneas de actuación básicas para la escuela del futuro: aceptar la complejidad y el cambio permanente del sistema infocomunicativo, dotar a los individuos de las herramientas necesarias para poder interpretar estos sistemas infocomunicativos (Phillippi y Avedaño, 2011) y proponer estrategias que potencien las competencias narrativas (mediante los medios y las tecnologías de la información y la comunicación) de la ciudadanía, partiendo de los niños y de los jóvenes.

Una investigación llevada a cabo por Del Moral y Villalustre (2012), sobre la presencia de los estudiantes de magisterio en las redes sociales y sobre las perspectivas de su uso educativo, demuestra que una parte muy importante de los futuros docentes ya es consciente de ello, puesto que «la totalidad de los encuestados manifiestan, desde su condición de futuros docentes, la intención de utilizar las nuevas tecnologías como herramientas de comunicación entre alumnos y profesores [...] y, en menor medida, como recursos para la organización de las tareas» (Del Moral y Villalustre, 2012: 50).

4. Un ejemplo de la utilización de los medios como herramienta de aprendizaje escolar. La publicidad

La publicidad es una herramienta didáctica que puede resultar útil para el desarrollo académico de un elevado número de disciplinas (De Vicente Domínguez, 2012). Se trata de una herramienta aplicable a las materias que se imparten y que también sirve para reforzar conocimientos, puesto que «los anuncios reúnen una serie de características que los convierten en una fuente valiosa de material pedagógico» (Pineda, 2010: 2).

Los diferentes tipos de representación de la publicidad son poco homogéneos, pero casi siempre combinan dos códigos conocidos por la cultura humana: la imagen y la palabra (Pricken, 2004). Mientras que, en lo que se refiere a la palabra, la población tiene una formación más o menos amplia; de la imagen o lenguaje icónico apenas se conoce lo más básico, es por ello que existe una verdadera necesidad de realizar «alfabetización visual» (Aparici et al., 2009), especialmente en los ámbitos didácticos.

Una de las reticencias al hecho de desarrollar ciertas innovaciones educativas por parte de algunos docentes es que éstas, casi siempre, implican cambios. Estos profesionales no tienen presente, sin embargo, que toda innovación también suele comportar algunas continuidades —en los contenidos, en la organización escolar y en las estrategias de enseñanza y aprendizaje— que

deberíamos saber aprovechar. Las innovaciones pueden ser generadas por unos determinados grupos de profesionales de la enseñanza, pero su difusión requiere, de alguna manera, una cierta institucionalización en grupos más o menos amplios. En principio, si se innova, es para poder generar cambios que se extiendan al conjunto del sistema educativo. Sin embargo, la difusión de una innovación en un contexto diferente de aquel en el que se creó —y, por tanto, llevado a cabo por otros docentes y por otros alumnos— implica siempre una adaptación (Taylor, 1986) que, en el caso del uso de la publicidad como herramienta escolar, no debería presentar ningún problema, puesto que es improbable encontrarnos en un contexto escolar en el cual la mayoría del alumnado no esté acostumbrado a ver anuncios publicitarios.

El hecho de presentar al alumnado una innovación pedagógica que, en realidad, es un material educativo tan cotidiano como los anuncios facilita que «aprender» sea una actividad cognitiva autoestructurante, y no un simple proceso de recepción pasiva, y presenta, también, la ventaja de que «aquello que resulta más personal es lo que ha descubierto uno mismo» (Bruner, 1987: 41). Esto nos deja a nosotros, como docentes, el papel de ser quienes guiamos al alumnado hacia el «descubrimiento», lo cual implicará que nos ayudemos de las imágenes (aquel bosque tan verde y atractivo que pasará a ser negro y tétrico a causa del incendio que provoca la colilla lanzada por la ventanilla del coche, por ejemplo, en el caso de un anuncio institucional sobre prevención de incendios) para plantearle preguntas motivadoras y desafiantes, y hará que organicemos las situaciones de aprendizaje de tal manera que sean capaces de despertar su interés.

La enunciación publicitaria sitúa en el callejón de entrada del *anzuelo* persuasivo el producto que quiere anunciar (o el mensaje, en el caso de la publicidad institucional), al que asigna una identidad —la «nominación» del producto— y una personalidad —«la predicación»—. De este entramado enunciativo, surge la representación del objeto anunciado: el objeto se beneficia de la nominación y de la predicación de su intransferible distinción (la imagen de la marca del producto anunciado o, en su caso, el mensaje institucional que nos indica que tirar colillas puede tener unas consecuencias fatídicas), y de aquí deriva una *exaltación* que llega al receptor y que el docente debe ser capaz de aprovechar.

Esta exaltación, en última instancia, quizá acabe transformando el objeto anunciado en fetiche e ignorando su posible valor utilitario (Lomas, 1996), y es entonces cuando la tarea pedagógica del aula deberá adentrarse en el paisaje sagrado de los signos y del conocimiento, contexto en el que se podrá recrear la *poética del aprendizaje* que se pretendía alcanzar cuando se había decidido utilizar la publicidad al servicio de unos objetivos didácticos determinados.

El principio que debe dirigir el uso de la publicidad dentro de las aulas es el de la práctica. Toda intención de iniciarse en esta metodología debe comenzar con alguna sesión de «condicionamiento visual» (Sánchez, 2007) que tenga como finalidad habituar al alumnado a practicar una recepción

activa de las imágenes (Oejo, 2003). Dicha tarea puede empezar con imágenes fijas, insertadas en la publicidad gráfica de los periódicos y de las revistas, para ir dejando paso, en las siguientes sesiones, a los anuncios televisivos y de Internet. Cuando se hayan asimilado los mecanismos descriptivos y técnicos de las imágenes en movimiento, será cuando se podrá iniciar la fase interpretativa. En este sentido, es fundamental que «el sujeto encuentre, no que se limite a reproducir lo que los otros han encontrado. Tan importante es lo que el medio aporta al sujeto como lo que el sujeto aporta al medio» (Feria y Morón, 1997: 14).

Las primeras veces que se utiliza la publicidad como herramienta escolar conviene trabajar anuncios con un grado de iconicidad que sea lo más cercano posible al contexto del alumnado, a su realidad, y dejar los anuncios que contengan un elevado grado de abstracción para las sesiones posteriores. Es por ello que se recomienda empezar a trabajar con anuncios televisivos institucionales, encargados por administraciones públicas, productos audiovisuales cuyo contenido lingüístico suele ser mayor que en el resto de los anuncios (Arconada Melero, 2006). Se trata de mensajes publicitarios que suelen presentar una serie de acontecimientos lógicos hasta llegar a una demostración argumental concreta (Moliné, 1999), que podrá ser utilizada pedagógicamente como base del aprendizaje escolar. Se pueden encontrar en webs como YouTube, Anuncios.com, etc.

Una vez el alumnado se haya acostumbrado a ellos, podemos empezar a vincular los objetivos didácticos de aspectos como la educación en valores, la educación para la salud, la educación vial, etc. con anuncios de marcas comerciales. Lo que se llevará a cabo será una exploración de la influencia de la comunicación publicitaria en el ámbito de cada uno de los temas transversales, «estableciendo los posibles elementos de conflicto entre los rasgos de los anuncios y el modelo social propuesto» (Arconada Melero, 2006: 168). Las tres tareas didácticas que se proponen cuando se trabaje con la publicidad son:

- Actividades previas al visionado de los anuncios para extraer los conocimientos y las actitudes del grupo sobre el tema.
- Trabajo de ampliación crítico de aquello que se ha aprendido después de ver los anuncios.
- Tareas finales para comunicar aquello que se ha aprendido.

La última fase de trabajar la publicidad como instrumento de aprendizaje escolar consiste en poner al alumnado anuncios de marcas comerciales en los que tenga que «detectar los contravalores de la publicidad, analizarlos y, después, proponer otros valores contrapuestos más positivos y deseables socialmente» (Moro, 2007 185), así como realizar actividades con la publicidad insertada en Internet.

De esta manera, la utilización de la publicidad como herramienta del aprendizaje escolar se ajusta al entorno que Dede (2005) propone para la escuela del futuro:

- Fomento del manejo de varios medios.
- Aprendizaje colectivo en el que participen experiencias diversas y conocimiento distribuido en la comunidad.
- Metodologías equilibradas entre aprendizajes experienciales, tutela y reflexión colectiva.
- Expresión a través de redes de representación no lineal.
- Codiseño de experiencias de aprendizaje personalizado para necesidades y experiencias personales.

Tal y como indica De Vicente Domínguez (2012: 2): «los anuncios pueden usarse para impartir conocimientos teórico-prácticos a los alumnos sobre una determinada asignatura, dando a conocer algunas de las propuestas didácticas y experiencias aportadas por diversos autores en diferentes campos».

Así, aprovechando que aparecen obras artísticas en multitud de anuncios, Cruz (2001) y De Vicente Domínguez (2011) proponen actividades para el área de historia del arte. También es significativo el uso de la publicidad en el área matemática, donde Corbalán (2000) y Díaz Levicoy (2012), tras experimentar con el binomio formado por la publicidad y las matemáticas, llegan a la conclusión de que el alumnado incrementó sus habilidades matemáticas.

Para el área de lengua, Luna (2009) explica como, a través de la publicidad, se pueden reforzar conocimientos gramaticales, comunicativos y culturales. Casanova (2011) analiza la manera como la publicidad institucional puede aplicarse a este ámbito lingüístico e incluso presenta diferentes unidades didácticas. Costa (2005) recoge los elementos que hay que tener presentes para el análisis lingüístico de los anuncios, ofrece una categorización de posibles actividades y propone algunos. Carrera de la Red (2009) lleva a cabo la experiencia de utilizar la publicidad para el estudio de contenidos didácticos relacionados con la fonética y la ortografía de los anuncios.

Otra vertiente del ámbito publicitario que se puede aprovechar en las aulas es aquella publicidad insertada en Internet, puesto que (De Vicente Domínguez, 2012: 4-5):

- Pretende cumplir una finalidad comercial, pero también cumple de forma colateral una función académica, puesto que los anuncios realizados por los creativos publicitarios pueden ser aplicables a diferentes áreas.
- La publicidad de Internet incita al alumnado a adquirir conocimientos.
- Se trata de un recurso fácil de adaptar en el aula.
- Si se lleva a cabo una tarea pedagógica previa, es una herramienta efectiva para fomentar valores cívicos y éticos.

Por lo que a este último punto se refiere, conviene tener presente una investigación de García González y Lagos (2011) que desvela que hay un porcentaje elevado de anuncios que se caracterizan por transmitir determina-

dos valores. Tras estudiar 144 de ellos, sus conclusiones fueron que sus valores más habituales son: la superación y el esfuerzo, la amistad y la constancia en la consecución de objetivos personales.

5. Conclusiones

No hay mejor sistema educativo que aquel que permite al alumnado verse a sí mismo en relación con el mundo. Este es el gran desafío que debe afrontar la pedagogía actual: integrar de la manera más eficaz posible la diversidad de espacios en los que se producen los aprendizajes de su alumnado. El presente artículo se ha postulado a favor de una escuela que tenga más presente los medios de comunicación y tecnológicos, puesto que éstos configuran espacios desde los cuales los individuos pueden ubicarse y hablar (Morduchowicz, 2003). Aprender, en definitiva.

El hecho de demandar una acción pedagógica que se base más en los medios de comunicación y tecnológicos exige algo más que la mera asunción de unas competencias determinadas, puesto que el uso de estos medios puede reconstruir conocimiento, y «el currículo puede entonces distribuir justicia social e igualdad» (Paredes, 2009: 299). Una metodología educativa basada en la formación en medios no es ni más ni menos que una pregunta constante sobre la forma que utilizamos para dar sentido a nuestros contextos, a nuestro entorno, al universo en el que vivimos inmersos. Se busca, por lo tanto, la representación del mundo que se lleva a cabo en los medios, con el objetivo de que el alumnado recodifique y entienda mejor su ubicación en el mundo de representaciones que estos medios (re)lanzan y escenifican mediáticamente en el día a día. Se trata de que el alumnado desarrolle destrezas para ser capaz de interpretar, crear y participar de forma activa en la sociedad red en la que vive. La finalidad principal es que llegue a convivir con los diferentes medios y maneras de comunicarse en la sociedad de la tecnoinformación, en el universo digital que lo inunda prácticamente todo.

Así, las investigaciones sobre el uso de la televisión (Franco y Justo, 2010; Fuenzalida, 1999) y los videojuegos (Lacasa Díaz, 2011, etc.) mencionadas en este artículo demuestran que los medios de comunicación y tecnológicos son una vía pedagógica efectiva. Un estudio llevado a cabo por Rodríguez Hoyos y Fueyo Gutiérrez (2011: 104) así lo constata, puesto que:

[...] enfocar el proceso educativo a partir de los medios resulta especialmente útil en un momento histórico que se caracteriza por la rápida obsolescencia de los conocimientos. De ese modo, se está dotando al alumnado de mecanismos que le permita adaptarse con facilidad a los cambios de una realidad en permanente transformación.

Una escuela que base una parte de sus preceptos pedagógicos en la educación desde los medios puede conseguir que las aulas devengan un lugar de encuentro y de conversación entre los saberes y las narrativas que configuran las fascinantes oralidades, las literalidades y las visualidades de la vida del siglo XXI (Martín

Barbero, 2003). La tarea pedagógica recaerá, entonces, en convertir las pantallas y las tecnologías en nuevas «prácticas letradas» (Martos García, 2011). Medios tan diversos como Internet, televisión, teléfonos móviles, MP4, etc. demandarán estrategias didácticas diferenciadas, pero lo que hay que tener en cuenta es que aquello que resulta significativo no es la tecnología en sí, sino las prácticas y las habilidades de creación de contenidos y de conocimientos que hay en cada uno de dichos medios.

Referencias bibliográficas

- AGUADED, J. I. (1999). *Convivir con la televisión*. Barcelona: Paidós.
- APARICI, R.; FERNÁNDEZ, J.; GARCÍA MATILLA, A. y OSUNA, S. (2009). *La imagen: Análisis y representación de la realidad*. Barcelona: Gedisa.
- ARCONADA MELERO, M. A. (2000). «El consumidor competente». *Tabanque*, 16. Valladolid: Escuela Universitaria de Educación de Palencia.
- (2006). *Cómo trabajar la publicidad en el aula. Competencia comunicativa y textos publicitarios*. Barcelona: Graó.
- BEEMT, A. van den (2010). «Patterns of interactive media use among contemporary youth». *Journal of Computer Assisted Learning*, 27 (2), 103.
- BRAVO, M. C. (1995). *Lava más blanco, o la publicidad en clase de ELE. Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE, 79-88.
- BRUNER, G. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- CABERO, J. y GUERRA, S. (2011). «La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado». *Educación* [en línea], XXI, 14 (1), 89-115. <<http://www.uned.es/educacionXXI/pdfs/14-01-04.pdf>> [Consulta: 11 abril 2013].
- CARRERA DE LA RED, M. F. (2009). «Aspectos de fonética y ortografía en anuncios publicitarios». *Estudios de Fonética Experimental*, 18, 33-44.
- CASANOVA, E. (2011). La publicidad institucional en el aula ELE: propuesta didáctica. Sevilla: Universidad Pablo Olavide.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información: La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- COLOM, A. J. et al. (1997). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- CORBALÁN, F. (2000). Mates y medios: Publicidad y Matemáticas. *Suma: Revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*, 33, 107-110.
- COSTA, E. (2005). «Ideas para la aplicación didáctica de la publicidad televisiva en el aprendizaje de lengua». *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 25, 2.
- CREMADES, J. (2007). *Micropoder: La fuerza del ciudadano en la era digital*. Madrid: Espasa.
- CRUZ, R. (2001). «Cómo enseñar arte a través de los medios». *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 17, 166-169.
- DE VICENTE DOMÍNGUEZ, A. M. (2012). *La publicidad como herramienta de apoyo en el ámbito académico*. Málaga: Universidad de Málaga.
- DEDE, C. (2005). *Planning for Neomillennial Learning Styles: Shifts in students' learning style will prompt a shift to active construction of knowledge through mediated immersion*. Volumen 28 (1).

- DÍAZ BARRIGA, F. (2003). «Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo». *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [en línea], 5 (2). <<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>> [Consulta: 21 abril 2013].
- DÍAZ LEVICOY, D. (2012). «Una experiencia en el aula usando Matemáticas en la Publicidad». *Números*, 81, 33-42.
- EGENFELDT, S. (2005). *Beyond Edutainment*. Universidad de Copenhague.
- ESNAOLA, E. (2006). *Claves culturales en la construcción del conocimiento: ¿Qué enseñan los videojuegos?* Buenos Aires: Alfagrama.
- ESTALLO, J. A. (1995). *Los videojuegos. Juicios y prejuicios. Guía para padres*. Barcelona: Planeta.
- ETXEBERRÍA, J. (2008). «Videojuegos: educación, socialización». En: *Videojuegos: educación, socialización, innovación*. Curso de Verano realizado en la Universidad del País Vasco. San Sebastián, 8 y 9 de septiembre, 10-15.
- FERIA, A. y MORÓN, J. A. (1997). *Publicidad y educación*. Huelva: Grupo Comunicar.
- FINKIELKRAUT, A. (2009). *Los latidos del mundo*. Madrid: Amorrortu.
- FONTCUBERTA, M. (2003). «Medios de comunicación y gestión del conocimiento». *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 95-118.
- FRANCISCO, A. (2008). *Educación para la participación: Desarrollo de un currículum alternativo en la ESO sobre ciudadanía y medios de comunicación*. Tesis doctoral.
- FRANCO, C. y JUSTO, E. (2010). «Barrio Sésamo y creatividad infantil: Efectos de un programa psicoeducativo». *Bordón*, 62 (4), 81-94.
- FREITAS, S. de (2008). *Serious Virtual Worlds: A scoping study* [en línea]. <www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/seriousvirtualworldsv1.pdf> [Consulta: 24 marzo 2013].
- FUENZALIDA, V. (1999). «Consumo y motivaciones de los niños ante la televisión abierta». En: FIORZANO, R. y MOLINA, J. (eds.). *Televisión y niños*. Corporación de Promoción Universitaria: Televisión Nacional de Chile.
- GABELAS, J. A. (2006). «Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España». *Comunicar*, 28, 69-73.
- GARCÍA GONZÁLEZ, A. y LAGOS, S. (2011). «La educación en valores a través de la publicidad». *Correspondencias y Análisis*, 1, 207-218.
- GIMENO, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, C. y BLANCO, F. (2008). «Emociones con videojuegos: Incrementando la motivación para el aprendizaje». *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* [en línea], 9 (3). <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_gonzalez_blanco.pdf> [Consulta: 19 marzo 2013].
- GONZÁLEZ, J. C. y GRAMIGNA, A. (2009). «Comunicación joven: A propósito de la fascinación y la prestación educativa de los nuevos medios». *Tesi* [en línea], 10 (2), 336-349. <http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7520/7553> [Consulta: 19 febrero 2013].
- GROS, B. (2004). *Pantallas, juegos y educación: La alfabetización digital en la escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- GROS, B. y GARRIDO, J. (2008). «Con el dedo en la pantalla: El uso de un videojuego de estrategia en la mediación de aprendizajes curriculares». *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* [en línea], 9 (3), 108-129. <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_gros_garrido.pdf> [Consulta: 22 mayo 2013].

- IMAZ, J. I. (2011). «Pantallas y educación: Adolescentes y videojuegos en el País Vasco». *Teoría de la Educación*, 23 (1), 181-200.
- JACQUINOT, G. (2003). «Saber es escolar es y saber es mediático: ¿Choque o cultura?». En: MORDUCHOWICZ, R. (coord.). *Comunicación, medios y educación*. Barcelona: Octaedro.
- JARAUTA, B. e IMBERNÓN, F. (coords.). *Pensando en el futuro de la educación: Una nueva escuela para el siglo xxii*. Barcelona: Graó, 101-112.
- LACASA DÍAZ, P. (2011). *Los videojuegos: Aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata.
- LANKSHEAR, C. y KNOBEL, M. (2008). *Nuevos alfabetismos: Su práctica cotidiana y su aprendizaje en el aula*. Madrid: Narcea.
- LEVIS, D. (1997). *Los videojuegos, un fenómeno de masas: Qué impacto produce sobre la infancia y la juventud la industria más próspera del sistema audiovisual*. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C. (1996). *El espectáculo del deseo*. Barcelona: Octaedro.
- LUNA, M. P. (2009). «La publicidad como recurso didáctico». *De Linguis: En torno a las Lenguas*, 2, 1-5.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2012). «En la escuela, el futuro ya no es pasado, o sí: Nuevos currículos, nuevos materiales». En: JARAUTA, B. e IMBERNÓN, F. (coords.). *Pensando en el futuro de la educación: Una nueva escuela para el siglo xxii*. Barcelona: Graó, 101-112.
- MARQUÈS, P. (2000). «Las claves del éxito». *Cuadernos de Pedagogía*, 291, 55-58.
- MARTÍN BARBERO, J. (2003). «Saber es hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades». *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34.
- (2009). «Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural». *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* [en línea], 10 (1), 19-31. <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf> [Consulta: 29 marzo 2013].
- MARTOS GARCÍA, A. E. (2011). «Los jóvenes ante las pantallas: Nuevos contenidos y nuevos lenguajes para la educación literaria». *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 24, 11-28.
- MEAD, M. (1990). *Cultura y compromiso*. Barcelona: Gedisa.
- MEYROWITZ, J. (1985). *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior*. Nueva York: Oxford University Press.
- MOLINÉ, M. (1999). *La fuerza de la publicidad*. Madrid: Cuadernos Cinco Días.
- MORAL, M. E. del y VILLALUSTRE, L. (2012). «Presencia de los futuros maestros en las redes sociales y perspectivas de uso educativo». *RELATEC* [en línea], 11 (1), 41-51. <<http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=843>> [Consulta: 3 mayo 2013].
- MORDUCHOWICZ, R. (2003). «El sentido de la educación en medios». *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea], 32, 35-47. <<http://www.rieoi.org/rie32a02.htm>> [Consulta: 3 marzo 2013].
- MORO, M. (2007). «Educación en valores a través de la publicidad en televisión». *Comunicar* [en línea], 28, 183-189. <<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=28&articulo=28-2007-22>> [Consulta: 2 marzo 2013].
- OEJO, E. (2003). «Publicidad, educación y creatividad en las aulas». *Comunicar* [en línea], 23, 95-99. <<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=23&articulo=23-2004-16>> [Consulta: 28 marzo 2013].

- PALLARÉS PIQUER, M. (2013). «La publicidad como herramienta de aprendizaje escolar». *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea], 61, 1. <<http://www.rieoei.org/deloslectores/5311Pallares.pdf>> [Consulta: 13 marzo 2013].
- PAREDES, J. (2009). «Cómo y por qué los maestros hacen usos críticos de las TIC: Cuando Chris Dede encontró a Chris Bigum». *Tendencias Pedagógicas* [en línea], 14, 291-302. <http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2009_14_21.pdf> [Consulta: 13 marzo 2013].
- PÉREZ, M. A. y DELGADO, Á. (2012). «De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores». *Comunicar*, 39, 25-34.
- PÉREZ TORNERO, J. M. (2000) (comp.). *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- (2012). «La formación de profesores en educación en medios». *Comunicar*, 39, 10-14.
- PÉREZ TORNERO, J. M. y MARTÍNEZ CERDÁ, J. F. (2011). «Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos». *Infoamérica*, 5, 39-57.
- PERRENOUD, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar saberes?* Barcelona: Graó.
- PHILLIPPI, A. y AVEDAÑO, C. (2011). «Empoderamiento comunicacional: Competencias narrativas de los sujetos». *Comunicar*, 36, 61-68.
- PINDADO, J. (2010). «Socialización juvenil y medios de comunicación: Algunas cuestiones clave». *Educación y Futuro*, 22, 71-86.
- PINEDA, A. (2010). *Cómo trabajar la publicidad en el aula*. Valencia: Brosquil.
- PINTRICH, P. R. y SCHUNK, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.
- PRICKEN, M. (2004). *Publicidad creativa*. Barcelona: Gustavo Gili.
- PUJOLÀS, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- RACIONERO, F. y OLIVARES, M. Á. (2012). «Estudio comparativo de los estereotipos femeninos en la publicidad gráfica de España y Brasil a partir de una experiencia educativa en la enseñanza superior». *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea], 59, 4. <<http://www.rieoei.org/expe/4885Racionero.pdf>> [Consulta: 14 abril 2013].
- RODRÍGUEZ, N. (2012). *Educar niños y adolescentes en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- RODRÍGUEZ HOYOS, C. y FUEYO GUTIÉRREZ, M. A. (2011). «La alfabetización audiovisual crítica en la sociedad de la información». *Píxel-Bit*, 39, 95-107.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (2012). «El profesorado en la galaxia digital: Cómo combinar la concentración constructiva con la participación en el mundo». *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* [en línea], 13 (1), 220-245. <http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9003/9248> [Consulta: 3 abril 2013].
- RUS, A. (2003). «Educar para la comunicación». *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7, 1-5.
- RYAN, R. M. (2006). *The Motivational Pull of Video Games*. New York: Oxford University Press.
- SAKAMOTO, T. (2007). *Present state of videogames and learning games: Use and effects* [en línea]. <www.enlaces.cl/index.php?t=61&cc=518&tm=2> [Consulta: 1 abril 2013].
- SAN MARTÍN, A. (2009). *La escuela enredada: Formas de participación escolar en la sociedad de la información*. Barcelona: Gedisa.
- SÁNCHEZ, M. D. (2007). «Publicidad y educación». *Creatividad y Sociedad*, 11, 111-145.
- SAVATER, F. (2001). «Opinión». *El País*, 5 de abril.

- SEGOVIA, B.; MÉRIDA, R.; GONZÁLEZ, E. y OLIVARES, M. A. (2013). «Choque cultural en las aulas: profesores analógicos vs alumnado digital. El caso de Ana». *EDUTEC* [en línea], 43. <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/choque_cultural_aulas_profesores_analogicos_alumnado_digital.html> [Consulta: 3 mayo 2013].
- SEVILLANO, M. L. (2011). «Didáctica en el núcleo de la pedagogía». *Tendencias Pedagógicas* [en línea], 18, 7-32. <http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_18_03.pdf> [Consulta: 27 abril 2013].
- SLOTEDIJK, P. (2001). *Normas para el parque humano*. Madrid: Taurus.
- TAYLOR, A. (1986). «Jardines de niños, jardines de Dios: kindergarten y guarderías en Alemania en el siglo XIX». *Revista de Educación*, 281, 125-154.
- TOURRAINE, A. (1994). *¿Qué es la democracia?* París: Fayard.
- TERRÉN, E. (2005). «Growing up digital... teacher, too?». *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* [en línea], 6, 1. <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06/n6_art_terren.htm> [Consulta: 4 mayo 2013].
- TRILLA, J. (2002). *La aborrecida escuela*. Barcelona: Laertes.
- VICENTE DOMÍNGUEZ, A. M. de (2012). *La publicidad como herramienta de apoyo en el ámbito académico*. Málaga: Universidad de Málaga.
- VIGOTSKY, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WAGENSBERG, J. (1998). *La investigación de la comunicación de masas: Crítica y perspectivas*. Barcelona: Paidós.
- WELLS, G. (2003) (coord.). *Acción, conversación y texto*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- WILSON, C. (2012). «Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas». *Comunicar*, 39, 15-24.